Всемирный доклад по мониторингу ОДВ

2011

Всемирный доклад по мониторингу ОДВ 2011

Образование для всех

Скрытый кризис: вооруженные конфликты и образование

UNESCO

Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры

Скрытый кризис:
вооруженные конфликты и образование

Скрытый кризис: вооруженные конфликты и образование

Издательство ЮНЕСКО

Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры

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 Всемирного доклада по мониторингу ОДВ несет ответственность за подбор и представление фактов, содержащихся в настоящем докладе, а также за высказанные в нем мнения, которые не обязательно являются мнениями ЮНЕСКО и не возлагают на Организацию никаких обязательств. Общую ответственность за взгляды и мнения, высказанные в докладе, берет на себя директор Группы.

© UNESCO, 2011
Все права защищены
Впервые опубликовано в 2011 г.
Издано в 2011 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

Сведения о публикации внесены в каталог Библиотеки Конгресса
Data available
Типографское оформление выполнено ЮНЕСКО
UNESCO ISBN 978–92–3–104191–4

Фотография на обложке
На севере Уганды дети, оказавшиеся в зоне боевых действий между правительственными войсками и Армией сопротивления Бога, в своих рисунках свидетельствуют об увиденном.
© Xanthopoulos Daimon/Gamma

Предисловие

Организация Объединенных Наций была создана для того, чтобы избавить мир от бедствий войны. Она дала обещание, что в будущем люди будут жить «свободными от страха». ЮНЕСКО была создана для содействия построению этого будущего. Говоря выразительными словами нашего Устава, мы получили мандат на устранение «взаимного непонимания», которое питало вооруженные конфликты на протяжении столетий.

Всемирный доклад по мониторингу ОДВ этого года является своевременным напоминанием об истории, идеях и ценностях, на которых построена Организация Объединенных Наций. Эти ценности заложены во Всеобщей декларации прав человека 1948 г. Они нашли также отражение в целях образования для всех, принятых международным сообществом в 2000 г. К сожалению, мы все еще далеки от того мира, который виделся авторам Всеобщей декларации, и от наших общих целей в области образования. И всем вместе нам не удается противостоять огромным проблемам, создаваемым вооруженными конфликтами.

Как четко следует из этого нового издания *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ*, конфликты продолжают калечить жизни миллионов наиболее обездоленных людей во всем мире. Война уничтожает также возможности для образования, однако масштабы причиняемого ущерба признаются в недостаточной мере. Факты говорят сами за себя. Более 40% детей, не охваченных школьным образованием, живут в странах, затронутых конфликтами. Эти же страны отличаются самым значительным гендерным неравенством и наиболее низкими уровнями грамотности в мире. Привлекая внимание к тому, что до настоящего времени было «скрытым кризисом» в области образования, я выражаю надежду, что этот доклад поможет активизировать национальные и международные действия в четырех ключевых областях.

Во-первых, нам необходимо предпринять серьезные усилия для того, чтобы прекратить вопиющие нарушения прав человека, являющиеся центральной проблемой кризиса образования в странах, затронутых конфликтами. Мы не можем построить мирные общества в одночасье. Однако нет оправдания нападениям на детей, широко распространенным и систематическим изнасилованиям девочек и женщин или разрушению школьных сооружений, документированным в настоящем докладе. Неприемлемо, что, несмотря на целый ряд резолюций Организации Объединенных Наций, сексуальный террор остается оружием войны – оружием, которое вызывает невыразимые страдания, страх и чувство отсутствия безопасности у молодых девушек и женщин, а также причиняет не поддающийся оценке ущерб их образованию. Я готова сотрудничать с моими коллегами в рамках системы Организации Объединенных Наций в интересах укрепления защиты прав человека в случае детей, затронутых конфликтами.

Во-вторых, необходимо укрепить систему гуманитарной помощи. Когда я посещаю общины в странах, где сложились чрезвычайные ситуации, меня часто поражают исключительные усилия, которые они предпринимают для поддержки образования. К сожалению, доноры помощи не проявляют такой же решимости. Сектор образования в настоящее время получает только 2% гуманитарной помощи, и

система гуманитарной помощи сама финансируется недостаточным образом. Всем нам, участвующим в партнерстве в интересах образования для всех, необходимо выступать за то, чтобы образованию было отведено центральное место в усилиях в области гуманитарной помощи.

В-третьих, нам необходимо гораздо более эффективно использовать окна возможностей для мира. Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций Пан Ги Мун отметил, что в настоящее время мы не располагаем механизмами, необходимыми для оказания поддержки странам, идущим по пути выхода из вооруженных конфликтов, где их подстерегают многие опасности. В результате этого, возможности для миростроительства и восстановления упускаются с огромными человеческими и финансовыми потерями. Во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* обосновывается необходимость увеличения объединенного финансирования. Я убеждена, что доноры и те, кто затронут конфликтами, многое выиграют от расширения сотрудничества в этой области.

Наконец, нам необходимо раскрыть весь потенциал образования как одного из факторов мира. В первой строке Устава ЮНЕСКО красноречиво говорится, что «мысли о войне возникают в умах людей, поэтому в сознании людей следует укоренять идею защиты мира». Никакая защита не может быть более надежной, чем отношение людей, основанное на терпимости, взаимном уважении и приверженности диалогу. Такое отношение необходимо активно формировать ежедневно в каждом учебном классе по всему миру. Использование школ для культивирования фанатизма, шовинизма и неуважительного отношения к другим людям – это не просто путь к плохому образованию, это – дорога к насилию. Я полностью привержена тому, чтобы ЮНЕСКО играла более активную роль в воссоздании систем образования в странах, затронутых конфликтами, на основе нашей нынешней работы в таких областях, как межкультурный диалог, разработка учебных программ, подготовка учителей и реформирование учебников.

С момента основания Организации Объединенных Наций прошло уже более шестидесяти пяти лет. Проблемы, создаваемые вооруженными конфликтами, изменились. Тем не менее, принципы, ценности и институты, составляющие основу системы Организации Объединенных Наций, остаются актуальным как никогда. Давайте вместе использовать их для противодействия скрытому кризису в образовании и создания мира, в котором каждый ребенок и каждый родитель смогут жить свободными от страха.

Предисловие Ирины Боковой,
Генерального директора ЮНЕСКО

Выражение признательности

Настоящий доклад был составлен на основе поддержки, консультаций и выражения мнений со стороны многих людей и организаций. Группа по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ благодарит всех, кто непосредственно или косвенно внес свой вклад в отраженные здесь исследования и анализ.

Особая благодарность выражается членам Международного консультативного совета. Они играют ценную роль в ориентации работы Группы по ВДМ и в поддержке рекламной деятельности. Издание самого доклада стало возможным благодаря щедрой и постоянной поддержке со стороны группы доноров.

В составление доклада внесли свой вклад многие коллеги в ЮНЕСКО. Наши коллеги в Статистическом институте ЮНЕСКО (СИЮ) принимали участие в коллективных усилиях по подготовке этого доклада, и мы горячо благодарим его директора и персонал. Группа в Секторе образования также внесла ценный вклад. Особую благодарность нужно выразить Группе по международному глобальному партнерству в области образования для всех, Секции образования в ситуациях после конфликтов и после бедствий, Международному институту планирования образования (МИПО), Международному бюро просвещения (МБП, Институту ЮНЕСКО по обучению на протяжении всей жизни (ИЮОЖ) и многим подразделениям на местах, которые поделились с нами своим опытом.

Любой доклад, подготавливаемый на основе годового цикла, должен в значительной мере опираться на опыт научных специалистов, и этот доклад не является исключением. Как и в предшествующие годы, мы поручили таким специалистам подготовку ряда исходных материалов, которые позволили нам получить фактологическую информацию для нашего анализа. Выражаем благодарность авторам этих материалов за то, что они щедро уделили нам свое время и выдерживали очень сжатые сроки. Все исходные материалы имеются на нашем веб-сайте. Нашу благодарность заслуживают следующие авторы: Кваме-Акайеампонг, Надир Алтинок, Аллисон Андерсон, Шина Белл, Лайза Бендер, Десмонд Бермингем, Линдсей Берд, Грэхам Браун, Майкл Брунефорт, Сулагна Чудхури, Даниел Коппард, Том Даммерс, Линн Дейвис, Том Де Хердт, Виктория Дидоменико, Янис Долан, Катрин Дом, Элизабет Феррис, Чарльз Гоулдсмит, Адель Хармер, Кеннет Харттген, Мариан Ходгкин, Ребекка Холмс, Пиа Хорват, Фридрих Гублер, Франсис Хант, Питер Хилл-Ларсен, Босун Янг, Патриция Джастино, Хайджин Ким, Катерина Кирили, Синтия Ллойд, Мике Лопес Кардосо, Леонора Макивен, Матью Мартин, Линдсей Маклин Хилкер, Марк Мисселхорн, Курт Мозес, Сюзи Ндарухутсе, Юко Нонояма-Таруми, Марио Новели, Валентин Оффенлок, Су-Анн О, Брендан О'Малли, Гудрун Остби, Юмико Ота, Нина Пападуполос, Рикардо Сабатес, Алан Смит, Абби Стоддард, Хавард Стренд, Тами Тамаширо, Кристоф Титека, Элиана Виллар-Маркес, Инге Вейджмейкер, Кати Уэбли, Джо Вестбрук, Джени Валан, Дж. Р. А. Уильямс, Аннабет Уилс, Ребекка Винтроп и Асма Зубайри.

Мы благодарны также организации Action Aid International, Образовательному фонду CfBT, организации Development Initiatives, Центру по политике и данным в области образования (EPDC), организации Save the Children, Институту развития заморских территорий, Университету Суссекса и Университету Антверпена за содействие в проведении заказанных исследований.

Особо следует упомянуть Линдсей Берд, Катрин Дом, Патрицию Джастино и Алана Смита, которые выступали в качестве консультативной группы для этого доклада. В ходе всей его подготовки они давали ценные указания наряду с подробными комментариями по проектам глав. Мы благодарим также Институт Брукинса и Межучрежденческую сеть по образованию в чрезвычайных ситуациях, которые организовали в рамках подготовки доклада консультативное совещание в Вашингтоне, округ Колумбия.

Информацию и данные предоставили многие другие лица, институты и сети зачастую за очень короткие сроки после получения запроса. Особо следует отметить организацию Save the Children (Спасем детей), ЮНИСЕФ и УВКБ ООН, которые оказывали поддержку в течение всего исследовательского процесса, включая содействие поездкам на места членов Группы по подготовке *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ*.

Много сил в подготовку доклада вложили Сильвен Байенс, Ребекка Брайт, Изабель Кайт, Дэвид Макдонлд, Венда Макневин и Ян Уорралл. Дэвид Маккендлс внес свой вклад в составление диаграмм в главе 3. Многие коллеги в ЮНЕСКО и вне ее участвовали в переводе и выпуске доклада.

Наши коллеги в Секторе внешних связей и информации общественности играют очень важную роль, оказывая Группе по ВДМ поддержку в проведении рекламной и издательской работы. Особая благодарность выражается также нашим коллегам в Службе управления знаниями и в секциях управления финансами и исполнения бюджета, а также людских ресурсов за содействие нашей повседневной работе.

Всемирный доклад по мониторингу ОДВ является независимой ежегодной публикацией. ЮНЕСКО оказывает ему содействие и поддержку. Однако ответственность за содержание и ошибки в фактологической информации возлагается исключительно на директора Группы по его подготовке.

Группа по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ

Директор: Кевин Уоткинз

Исследовательская работа: Самер Аль-Самаррай, Николь Белла, Стюарт Камерон, Анна Хаас, Франсуа Леклерк, Элиз Лего, Анаис Луазийон, Карен Мур, Патрик Монжурид, Паулина Роуз

Коммуникация и распространение информации: Дидерик де Йонг, Эндрью Джонстон, Лейла Лупис, Марисоль Санхинес, София Шлондорфф, Селин Стир

Подготовка и выпуск доклада: Эрин Чимери, Джулия Хейсс, Марк Филипп Либниц, Джудит Рандрианатоавина, Мартина Симети, Сухад Варен

Для получения более подробной информации о настоящем докладе просьба обращаться по следующему адресу:
Директор
Группа по подготовке Всемирного доклада
по мониторингу ОДВ
c/o 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:

2010 г.	Охватить обездоленных
2009 г.	Преодоление неравенства: важная роль управления
2008 г.	Образование для всех к 2015 году – 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 онлайновой версии, размещенной на веб-сайте: www.efareport.unesco.org

Содержание

Предисловие i
Выражение признательности iii
Список диаграмм, таблиц, специальных материалов и вставок vii
Основные аспекты 1
Краткий обзор 4

Часть 1. Мониторинг прогресса на пути к целям ОДВ 32

Глава 1 Шесть целей ОДВ 36

Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста 39
Тема 1.1 Уровни детской смертности во всем мире снижаются, однако сохраняются значительные диспропорции 40
Тема 1.2 Хорошее питание и продовольственная безопасность имеют важнейшее значение для когнитивного развития 42
Тема 1.3 Охват доначальным образованием расширяется, но все еще носит ограниченный и неравноправный характер 43
В фокусе политики: Улучшение здоровья детей — важность образования матери 45

Цель 2: Всеобщее начальное образование 52
Тема 1.4 Число детей, не охваченных школьным образованием, уменьшается, но недостаточно быстро 54
Тема 1.5 Страны, стремящиеся к достижению ВНО, сталкиваются с целым рядом проблем 56
В фокусе политики: Преодоление кризиса отсева учащихся в начальных школах 60

Цель 3: Образовательные потребности молодежи и взрослых 69
Тема 1.6 Доступ к среднему образованию улучшился, однако значительное неравенство сохраняется 70
Тема 1.7 Увеличение региональных различий в охвате высшим образованием 72
В фокусе политики: Преодоление маргинализации работников, обладающих низкой квалификацией, в развитых странах 73

Цель 4: Повышение уровня грамотности взрослых 80
Тема 1.8 Уровень неграмотности снижается, но недостаточно быстро 84
Тема 1.9 Значительные диспропорции в отношении уровней грамотности сохраняются в рамках стран 85
В фокусе политики: Как добиться коренных изменений в области грамотности взрослых 86

Цель 5: Оценка гендерного паритета и равенства в образовании 94
Тема 1.10 Несмотря на значительный прогресс, многие страны не достигнут гендерного паритета к 2015 г. 95
Тема 1.11 Источники гендерных диспропорций в начальной и средней школе 96
В фокусе политики: Решение проблемы перехода девушек от школы к миру труда 99

Цель 6: Качество образования 107
Тема 1.12 Учебные результаты значительно различаются как в рамках стран, так и между странами 108
В фокусе политики: Уменьшение диспропорций учебных результатов в бедных странах 113

Глава 2 Финансирование ОДВ 127

Мониторинг прогресса в финансировании образования для всех 129
Тема 2.1 Правительства инвестируют больше средств в образование 131
Тема 2.2 Увеличение национального дохода и придание более высокого приоритета образованию 133

Тема 2.3 Пути к достижению целей образования для всех могут быть разными, но увеличение инвестируемых средств имеет большое значение ... 135
Тема 2.4 Доноры не в состоянии выполнить обязательства по оказанию помощи в 2010 г. ... 136
Тема 2.5 На повестке дня эффективность помощи – правильное направление, неправильная скорость движения ... 142
В фокусе политики: Преодоление последствий финансового кризиса ... 149

Часть 2. Вооруженные конфликты и образование ... 160

Глава 3 Образование и вооруженные конфликты — смертельно опасные спирали ... 167

Введение ... 169
Вооруженный конфликт как препятствие на пути к образованию для всех ... 171
Подливая масло в огонь – нерешенные проблемы образования могут усиливать опасность вооруженного конфликта ... 204
Помощь странам, затронутым конфликтом, страдает от соображений безопасности ... 220

Глава 4 Утверждение прав человека ... 236

Введение ... 239
Положить конец безнаказанности – от мониторинга к действиям ... 240
Предоставление образования в условиях вооруженных конфликтов ... 256

Глава 5 Восстановление образования – использование дивидендов мира ... 279

Введение ... 281
Не откладывать работу, и не ослаблять усилий ... 286
Содействие культуре мира и терпимости ... 306

Глава 6 Программа преобразований – Преодоление четырех нерешенных проблем ... 320

Приложение ... 333

Индекс развития образования для всех ... 334
Статистические таблицы ... 339
Таблицы для оказания помощи ... 421
Глоссарий ... 434
Библиография ... 438
Список сокращений ... 466

Список диаграмм, таблиц, специальных материалов и вставок

Диаграммы

1.1 Основные факторы смертности – причины детской смертности ... 41
1.2 Вероятность смерти меньше среди детей, матери которых посещали среднюю школу ... 41
1.3 Страны с одинаковыми уровнями доходов могут иметь весьма различные показатели недоедания ... 43
1.4 Охват доначальным образованием значительно расширился во многих странах ... 44
1.5 Дети из богатых семей имеют больше шансов участвовать в программах обучения в раннем возрасте ... 45
1.6 Образование спасает жизни – уровни смертности снижаются, если матери имеют школьное образование ... 47
1.7 Образование может спасти 1,8 миллиона жизней ... 7
1.8 Охват вакцинацией возрастает с образованием женщин ... 48
1.9 Информированность о ВИЧ и СПИДе – образование обеспечивает защиту ... 49
1.10 Образованные женщины с большей вероятностью будут стремиться пройти тест на ВИЧ в ходе беременности ... 49
1.11 Половина детей, не охваченных школьным образованием, проживает всего в 15 странах ... 53
1.12 Многие дети, не охваченные школьным образованием, возможно, никогда не будут посещать школу ... 56
1.13 Шансы посещения школы значительно различаются внутри стран ... 56
1.14 Прогресс на пути к всеобщему начальному образованию происходит неравномерно ... 58
1.15 Страны сталкиваются с различными препятствиями на пути к достижению ВНО ... 58
1.16 Показатель числа детей, поступающих в школу в официально установленном возрасте, является низким во многих странах ... 59
1.17 Динамика показателей доучившихся до последнего класса начальной школы носит смешанный характер ... 60
1.18 Нищета и уязвимость оказывают значительное влияние на шансы детей окончить начальную школу ... 60
1.19 Картина отсева меняется в различных классах ... 62
1.20 Дети из бедных домохозяйств подвергаются большему риску отсева ... 62
1.21 Переход учащихся из одного класса в другой может быть значительно улучшен при проведении правильных реформ ... 68
1.22 Расширение охвата средним образованием ... 71
1.23 Городская молодежь имеет больше шансов завершить среднее образование ... 72
1.24 Увеличение различий между регионами в коэффициентах охвата высшим образованием ... 73
1.25 Люди с недостаточной квалификацией сталкиваются с растущим риском безработицы ... 74
1.26 Обследования, проведенные в богатых странах, указывают на диспропорции в навыках грамотности ... 75
1.27 Доступ к непрерывному образованию и подготовке является неадекватным во многих европейских странах ... 76
1.28 Недостаточная грамотность увеличивается с возрастом ... 77
1.29 Большинство неграмотных взрослых проживает в 10 странах ... 84
1.30 Достижение связанной с грамотностью цели маловероятно для многих стран ... 85
1.31 Модели грамотности связаны с местом проживания и материальным положением ... 86
1.32 Перспективы достижения гендерного паритета в среднем образовании к 2015 г. для многих стран ограничены ... 96
1.33 Четкие гендерные модели обучения в начальной школе ... 98
1.34 Гендерная модель завершения среднего школьного образования носит неоднозначный характер ... 99
1.35 Во многих регионах участие в трудовой деятельности характеризуется значительными гендерными диспропорциями ... 100
1.36 Между странами существуют большие диспропорции в успеваемости учащихся ... 108
1.37 Значительные различия в навыках чтения в странах Африки к югу от Сахары ... 109
1.38 Учебные результаты по математике в Латинской Америке ... 109
1.39 Различия в учебных результатах связаны с материальным положением и местожительством ... 112
1.40 Общие уровни навыков чтения в Индии являются низкими и значительно варьируются между регионами страны ... 115
1.41 В Кении отмечаются значительные различия в навыках чтения в начальных классах ... 115
1.42 Различия в результатах обучения детей зависят от материального положения семей и пола учащихся ... 116
1.43 Между школами отмечаются значительные различия в учебных результатах ... 116
1.44 Различия в качестве школ являются важным фактором, предопределяющим различия в учебных результатах ... 117

2.1 Страны со сходными уровнями доходов выделяют разные объемы ассигнований на образование ... 132
2.2 В большинстве стран бюджеты образования увеличились ... 133
2.3 Во многих странах внутренние поступления увеличились, а в других пока нет ... 134
2.4 Увеличение расходов на образование ставит перед странами разные проблемы ... 134
2.5 Нынешние цели по увеличению объемов помощи вряд ли будут достигнуты ... 138
2.6 Только пять из 22 доноров ОЭСР-КСР достигли поставленную ООН цель выделения на оказание помощи 0,7% ВНД ... 138
2.7 Многие доноры сократили помощь в 2009 г. ... 139
2.8 Увеличение объема выплат помощи базовому образованию прекратилось в 2008 г. ... 139
2.9 Доноры имеют совершенно разные обязательства относительно помощи базовому образованию ... 140
2.10 Существует значительное несоответствие между помощью на цели образования и потребностями финансирования образования для всех ... 141
2.11 Кризис прервал быстрое увеличение бюджетных поступлений в странах с низким уровнем доходов и с уровнем доходов ниже среднего ... 147
2.12 Воздействие финансового кризиса на расходы на образование ... 149
2.13 В 2011 г. рост программируемой помощи прекратится ... 153

3.1 Страны, затронутые конфликтами, характеризуются низкими показателями в области образования ... 172
3.2 Насильственные конфликты увеличивают неравенство в образовании ... 175
3.3 В ходе войны в Гватемале образовательные возможности коренных народов в зонах конфликтов пострадали больше всего ... 176
3.4 Большинство войн ведется в национальных границах, а не между странами ... 177
3.5 Самые большие потери в Афганистане и Ираке несет гражданское население ... 180
3.6 Большинство людей гибнет вне полей сражений ... 181
3.7 Расходы на вооружение часто превосходят расходы на школы ... 190
3.8 Незначительная доля глобальных военных расходов могла бы ликвидировать годовой дефицит финансирования ОДВ ... 191
3.9 Сегодня в мире число внутренне перемещенных лиц намного превышает число беженцев ... 195
3.10 Условия обеспечения образования имеют различный характер в разных регионах и лагерях беженцев ... 197
3.11 Для многих беженцев из Мьянмы образование в Таиланде ограничивается начальной ступенью ... 199
3.12 Демографическое преобладание молодежи наблюдается во многих странах, затронутых конфликтом ... 211
3.13 Образование на севере и юге Кот-д'Ивуара ... 213
3.14 Некоторые затронутые конфликтом страны получают гораздо больше помощи, чем другие ... 221
3.15 Помощь является важным источником дохода в беднейших странах, затронутых конфликтом ... 222
3.16 Затронутые конфликтом страны с низким уровнем доходов получают все большую долю помощи ... 222
3.17 Помощь на цели базового образования в одних странах, затронутых конфликтами, увеличилась в большей степени, чем в других ... 223
3.18 В затронутых конфликтом странах сохраняется значительный разрыв между потребностями во внешнем финансовом обеспечении образования и объемами получаемой помощи ... 225
3.19 Помощь базовому образованию в затронутых конфликтом странах носит в высшей степени изменчивый характер ... 225
3.20 Несколько доноров увеличили долю помощи для Афганистана, Ирака и Пакистана ... 226

4.1 Большая часть гуманитарной помощи направляется странам, затронутым конфликтами ... 258
4.2 Страны часто получают гуманитарную помощь в течение многих лет ... 259
4.3 Расходы на образование для перемещенного населения значительно варьируют по странам ... 260
4.4 Два аспекта неблагоприятного положения образования с точки зрения получения гуманитарной помощи: незначительная доля запросов и наименьшая доля запросов, получающих финансирование ... 262
4.5 Страновые гуманитарные призывы в поддержку образования получают небольшую долю финансирования ... 263

5.1 Темпы строительства новых классных помещений превысили темпы роста охвата образованием в Южном Судане ... 287
5.2 Значительное увеличение охвата образованием в пяти постконфликтных странах ... 289
5.3 Разрыв между гуманитарной помощью и помощью на цели развития в Либерии и Сьерра-Леоне ... 295

Таблицы

1.1 Основные показатели по цели 1 ... 39
1.2 Основные показатели по цели 2 ... 52
1.3 Прогнозы для 128 стран показывают, что многие дети по-прежнему не будут охвачены школьным образованием в 2015 г. ... 54
1.4 Основные показатели по цели 3 ... 70
1.5 Возможности профессиональной подготовки в Соединенных Штатах Америки отражают социальное расслоение ... 77
1.6 В Республике Корея профессиональная подготовка обеспечивается преимущественно для образованных работников мужского пола в крупных фирмах ... 77
1.7 Основные показатели по цели 4 ... 83
1.8 Основные показатели по цели 5 ... 94
1.9 Основные показатели по цели 6 ... 107
1.10 Прогресс в улучшении качества образования носит смешанный характер в странах Африки к югу от Сахары ... 110
1.11 Качество школ, в которых обучаются дети из бедных семей, является различным ... 117

2.1 В период после 1999 г. национальные расходы на образование увеличились ... 132
2.2 Взаимосвязи между расходами и успехами в сфере образования не всегда ярко выражены ... 135
2.3 Помощь базовому образованию увеличилась, но неравномерно в разных регионах ... 137
2.4 Многие цели повышения эффективности оказания помощи не будут достигнуты ... 142
2.5 Снижение уровней бюджетного дефицита может сократить объемы государственного финансирования образования в некоторых странах ... 150
2.6 Лишь немногие двусторонние доноры планируют существенно увеличить объем помощи в ближайшие годы ... 153
2.7 Добровольный налог, который мог бы собираться некоторыми крупными телефонными компаниями ... 156
2.8 Обязательный налог, который мог бы выплачиваться пользователями всех телефонных компаний ... 157

3.1 Война ведет к уменьшению продолжительности образования ... 176
3.2 Страны, затронутые конфликтом, 1999-2008 гг. ... 178
3.3 Число и средняя продолжительность эпизодов конфликта в 1999-2008 гг., в разбивке по регионам и уровням доходов стран ... 178

4.1 Гуманитарные призывы отдельных стран, 2010 г. ... 262

5.1 Некоторые результаты обследования, проводившегося в 2008 г. организацией «Афробарометр» в Кении и в Объединенной Республике Танзании ... 311

Специальные материалы

Довольно терпеть, Архиепископ Десмонд Туту, лауреат Нобелевской премии мира за 1984 г. ... 160
Образование в целях обеспечения безопасности и развития, Ее Величество королева Иордании Рания Аль-Абдулла ... 161
Мечи на орала – бомбы на книги, Оскар Ариас Санчес, Лауреат Нобелевской премии мира 1987 г. ... 189
Настало время ликвидировать разрыв между словами и делами, Мэри Робинсон, Верховный комиссар Организации Объединенных Наций по правам человека (1997-2002 гг.) ... 255
Образование – это дорога к миру, Д-р Хосе Рамос-Хорта, Лауреат Нобелевской премии мира 1996 г. ... 281
Образование – мощная сила мира, Ширин Эбади, Лауреат Нобелевской премии мира 2003 г. ... 313

Вставки

1.1 Содействие безопасным родам в Индии ... 50
1.2 Укрепление международных мер реагирования ... 51
1.3 Программа дошкольного образования в Мозамбике ... 51
1.4 Расширение предоставления услуг в Гане ... 51
1.5 Предпринимаемые в Индии усилия, направленные на то, чтобы удержать детей в школе ... 54

1.6 Уменьшение отсева учащихся в Малави путем предоставления денежных пособий без каких-либо условий ... 65
1.7 Повышение качества школьного образования в целях сокращения отсева: проект в области образования в сельских районах Колумбии ... 66
1.8 Преодоление разрыва между образованием и рынком труда: программа Gateway в Новой Зеландии ... 80
1.9 Активная роль правительства Марокко как координатора программ распространения грамотности ... 89
1.10 Вечерние курсы для молодых взрослых в Буркина-Фасо ... 91
1.11 Поддержка инструкторов, занимающихся распространением грамотности в Египте, приносит свои плоды ... 92
1.12 Расширение прав и возможностей при помощи школьной системы – Деятельность организации «Развитие грамотности» в Пакистане ... 105
1.13 Центры по обеспечению занятости и источников существования для подростков ... 106
1.14 Программа Балсакхи организации «Пратхам» ... 122
1.15 Американский закон «Ни одного отстающего ребенка» ... 123

2.1 Выплаты помощи являются лучшим отражением финансовых затрат ... 139
2.2 Несмотря на доходы от экспорта нефти, Нигерия ощущает последствия финансового кризиса ... 148
2.3 Продовольственный и финансовый кризисы подрывают прогресс в Нигере ... 149
2.4 Консолидация бюджета угрожает дальнейшему прогрессу в Гане ... 151
2.5 Налог на пользование мобильными телефонами с целью финансирования образования ... 156

3.1 Выявление стран, затронутых конфликтом – неточная наука ... 178
3.2 Гражданское население как объект нападений ... 179
3.3 В ходе гонки вооружений в Чаде проигрывает образование ... 190
3.4 Нашедшие приют, но сталкивающиеся с проблемами в области образования – Беженцы-карены в Таиланде ... 199
3.5 Равные права, но неравные возможности для получения образования палестинскими детьми в Восточном Иерусалиме ... 200
3.6 Короткие войны с долгосрочными последствиями в бывшем Советском Союзе ... 203
3.7 Кот-д'Ивуар – отказ в предоставлении образования как фактор раскола ... 213
3.8 Насилие, захватившее школы Колумбии ... 217
3.9 Босния и Герцеговина: разобщенное управление, разобщенное образование ... 219
3.10 Переоценка угроз безопасности в системе образования Пакистана ... 231
3.11 Увеличение помощи государствам, затронутым конфликтами – обязательства в отношении помощи Соединенного Королевства ... 232

4.1 Арсенал прав человека для защиты детей и гражданских лиц ... 240
4.2 Мимолетные зарисовки сексуального террора в зонах конфликтов ... 247
4.3 Прекращение сексуального насилия и изнасилований в странах, затронутых конфликтами: подход к борьбе с безнаказанностью ... 252
4.4 Отслеживание помощи в гуманитарном лабиринте ... 261
4.5 Реагирование на массовый приток беженцев – уроки, извлеченные из ситуации в лагере Дадааб в Кении ... 266
4.6 Риски для гуманитарной помощи в Демократической Республике Конго ... 267
4.7 Общинные школы в Афганистане – предоставление образования в зонах конфликтов ... 269
4.8 Незаметные ВПЛ в Демократической Республике Конго ... 272
4.9 Нормализация жизни иракских беженцев в Иордании ... 273
4.10 Законные права могут изменить ситуацию – Законы Колумбии о отношении ВПЛ ... 275

5.1 Заключение мирных соглашений в Гватемале и признание необходимости инклюзивного образования ... 284
5.2 Быстрый ремонт школ в Южном Судане ... 287
5.3 Национальное планирование в сфере образования: опыт Афганистана ... 290
5.4 Негромкий успех в Сомалиленде ... 291
5.5 Быстрое восстановление и дальнейшая помощь приносят пользу Сьерра-Леоне ... 296
5.6 Соломоновы Острова: от кризисного управления к созданию потенциала ... 297
5.7 Язык и общая идентичность в Кении и в Объединенной Республике Танзании ... 311
5.8 Тридцать лет спустя камбоджийские дети узнали о геноциде ... 312
5.9 Образование в интересах мира в лагерях беженцев в Кении ... 314
5.10 Миростроительство путем образования в Северной Ирландии ... 315
5.11 Предотвращение насилия в интересах молодежи в Колумбии ... 317

Основные аспекты *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* за 2011 г.

Мир недостаточно быстро продвигается к целям образования для всех, установленным на 2015 г. Несмотря на прогресс во многих областях, основной вывод, который можно сделать из *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* за 2011 г., заключается в том, что эти цели в значительной мере не будут достигнуты. Страны, затронутые вооруженными конфликтами, сталкиваются с особенно серьезными проблемами. Правительствам должны продемонстрировать гораздо большую настойчивость, решимость и целеустремленность для того, чтобы эти цели оказались в пределах досягаемости.

Прогресс на пути к достижению целей 2015 г.

В последнее десятилетие отмечался значительный прогресс на пути к достижению целей образования для всех в некоторых наиболее бедных странах мира.

- Улучшается благополучие детей младшего возраста. Например, смертность среди детей в возрасте менее 5 лет сократилась с 12,5 миллиона в 1990 г. до миллиона в 2008 г.

- В период с 1999 г. по 2008 г. начальным школьным образованием было дополнительно охвачено 52 миллиона детей. Вдвое сократилось число детей, не обучающихся в школе, в странах Южной и Западной Азии. В Африке к югу от Сахары коэффициенты охвата образованием возросли на одну треть, несмотря на существенное увеличение контингента учащихся начальных школ.

- Значительно улучшилось положение с обеспечением гендерного паритета в охвате начальным образованием в регионах, начинавших это десятилетие с наибольшими гендерными диспропорциями.

Несмотря на эти позитивные изменения, все еще существует значительный разрыв между целями образования для всех, установленными в 2000 г., и ограниченными достижениями, которых удалось добиться.

- Прогрессу препятствует голод. В развивающихся странах 195 миллионов детей в возрасте до 5 лет – один из трех – страдают от недоедания, что наносит непоправимый ущерб их когнитивному развитию и их долгосрочным перспективам образования.

- Число детей, не охваченных школьным образованием, сокращается слишком медленно. В 2008 г. в школе не обучалось 67 миллионов детей. При сохранении нынешних тенденций в 2015 г. за стенами школы окажется больше детей, чем в настоящее время.

- Многие дети выбывают из школы до завершения полного цикла начального обучения. В одной только Африке к югу от Сахары ежегодно из начальной школы выбывают 10 миллионов детей.

- Около 17% взрослых в мире – 796 миллионов человек – все еще не обладают базовыми навыками грамотности. Почти две трети из них – женщины.

- Прогресс в области образования по-прежнему сдерживают гендерные диспропорции. Если бы мир достиг гендерного паритета на ступени начального образования в 2008 г., то в начальных школах обучалось бы дополнительно 3,6 миллиона девочек.

- Возможности ограничиваются и в силу неравенства, имеющего более широкий характер. В Пакистане в школе не обучается почти половина детей в возрасте 7-16 лет из самых бедных семей, тогда как для наиболее богатых домохозяйств этот показатель составляет только 5%.

- За гендерное неравенство приходится расплачиваться жизнями. Если бы средний коэффициент детской смертности в Африке к югу от Сахары сократился до уровня, ассоциируемого с женщинами, имеющими какое-то среднее образование, то случаев смерти было бы на 1,8 миллиона меньше.

- Женщины, имеющие среднее образование, со значительно большей долей вероятности будут

информированы о мерах по предотвращению передачи ВИЧ от матери ребенку, на которую в 2009 г., согласно оценке, приходилось 260 000 случаев смерти от заболеваний, связанных с ВИЧ. В Малайзии 60% матерей со средним или более высоким уровнем образования знают, что лекарства могут сократить риск передачи инфекции, по сравнению с 27% женщин, не имеющих образования.

- Во многих странах очень низким остается качество образования. Миллионы детей оканчивают начальную школу, имея навыки чтения, письма и счета, которые значительно ниже ожидаемых уровней.

- К 2015 г. для достижения всеобщего начального образования потребуется еще 1,9 миллиона учителей, причем более половины из них – в странах Африки к югу от Сахары.

Финансирование образования для всех

Глобальный финансовый кризис увеличил давление на национальные бюджеты, подрывая усилия многих наиболее бедных стран мира, касающиеся финансирования планов в области образования. Бюджеты по оказанию помощи также испытывают это давление. До целевой даты, установленной на 2015 г., осталось менее пяти лет, поэтому национальным правительствам и донорам необходимо удвоить их усилия для устранения разрыва в финансировании образования для всех.

- Хотя страны с низким уровнем доходов с 1999 г. увеличили долю национального дохода, затрачиваемую на образование, с 2,9% до 3,8%, некоторые регионы и страны по-прежнему игнорируют образование. Меньше всего в образование инвестируют страны Центральной Азии, а также Южной и Западной Азии.

- Обеспечив более активную мобилизацию доходов и приверженность делу образования, страны с низкими уровнем доходов могли бы увеличить финансирование образования для всех с примерно 12 млрд долл. до 19 млрд долл. в год – это увеличение составляет около 0,7% ВНП.

- Финансовый кризис серьезно сказался на объемах средств, выделяемых образованию. В семи из 18 стран с низким уровнем доходов, охваченных обследованием, которое было проведено при подготовке настоящего доклада, расходы на образование в 2009 г. были сокращены. В этих странах, насчитываются 3,7 миллиона детей, не охваченных школьным образованием.

- Общий объем помощи базовому образованию с 2002 г. удвоился и составил 4,7 млрд долл., что обеспечило поддержку проведению политики по ускорению прогресса в области образования для всех. Однако сегодняшние уровни помощи далеки от 16 млрд долл. в год, которые необходимы для ликвидации дефицита внешнего финансирования потребностей стран с низким уровнем доходов.

- Доноры не выполнили свои обязательства об увеличении помощи, взятые ими в 2005 г. Проецируемый глобальный дефицит оценивается ОЭСР в 20 млрд долларов в год.

- Вызывают тревогу сегодняшние тенденции в области оказания помощи. Помощь базовому образованию остановилась на уровне 2007 г., а в странах Африки к югу от Сахары в 2008 г. она сократилась примерно на 6% из расчета на одного ребенка начального школьного возраста.

- Несколько основных доноров по-прежнему направляют диспропорционально большую долю помощи на нужды более высоких ступеней образования. Если бы все доноры направляли на нужды базового образования по меньшей мере половину своей помощи образованию, они смогли бы дополнительно мобилизовать 1,7 млрд долл. ежегодно.

Ликвидации финансового дефицита образования для всех могли бы помочь новые подходы инновационного характера к финансированию образования. В настоящем докладе содержатся, в частности, следующие предложения:

- Создание *Международного фонда для образования* по образцу аналогичного механизма, действующего в области здравоохранения, могло бы помочь донорам в мобилизации новых ресурсов в трудных экономических условиях. Путем выпуска бондов можно было бы привлекать в 2011-2015 гг. ежегодно примерно 3-4 млрд долл.

- *Введение в Европе сбора на использование мобильных телефонов в размере 0,5%* позволило бы мобилизовать 894 млн долл. в год.

Скрытый кризис: вооруженные конфликты и образование

Затронутые конфликтом страны относятся к числу тех, которые наиболее далеки от достижения целей образования для всех, однако проблемы в области образования, стоящие перед ними, в значительной мере не находят отражения в докладах. Скрытый кризис в образовании, с которым сталкиваются эти государства, представляет собой глобальный вызов, требующий действий со стороны международного сообщества. Вооруженный конфликт не только подрывает перспективы активизации экономического роста, сокращения масштабов нищеты и достижения целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия, но и усиливает неравенство, отчаяние и недовольство, что вовлекает страны в цикл насилия.

Влияние вооруженного конфликта на образование

- В период 1999-2008 гг. вооруженный конфликт пережили 35 стран, в том числе 30 стран с низким уровнем доходов и с уровнем доходов ниже среднего. В странах с низким уровнем доходов средняя продолжительность эпизодов насильственного конфликта составила 12 лет.
- В бедных странах, затронутых конфликтом, школьным образованием не охвачены 28 миллионов детей начального школьного возраста – 42% общемирового числа.
- Уровни смертности среди детей в возрасте до пяти лет в бедных странах, затронутых конфликтом, в два раза выше, чем в других бедных странах.
- Уровень грамотности молодежи для бедных стран, затронутых конфликтом, составляет 79% по сравнению с 93% для других бедных стран.
- Гражданское население и гражданская инфраструктура все чаще становятся объектами нападений со стороны государственных и негосударственных сил, участвующих в вооруженном конфликте. Воюющие стороны, как правило, рассматривают школы и школьников как свою легитимную цель, что является очевидным нарушением международного права.

Некоторые основные соображения

Демографическое преобладание молодежи в сочетании с нерешенными проблемами в области образования грозит опасностью конфликта. Системы образования во многих затронутых конфликтом странах не обеспечивают формирование у молодежи тех навыков, которые им необходимы, чтобы избежать нищеты и безработицы. В условиях, когда молодые люди в возрасте до 25 лет составляют свыше 60% населения многих затронутых конфликтом стран, обеспечение высококачественного образования имеет важнейшее значение для преодоления экономической безысходности, которая часто вносит свою лепту в насильственный конфликт.

Неправильное образование может усиливать разжигание насильственного конфликта. Образование способно выступать в качестве движущей силы мира, однако школы часто используют для усиления социальных барьеров, насаждения нетерпимости и предубеждений, ведущих к войне. Ни одна страна не может надеяться на обеспечение мира и процветание, если она не пойдет по пути создания взаимного доверия между своими гражданами, и такая работа должна начинаться в учебных классах.

Национальные правительства и международное сообщество не могут решить проблему защиты прав человека. Участвующие в вооруженных конфликтах государственные и негосударственные силы практически совершенно безнаказанно совершают нападения на школьников, учителей, гражданское население и школы. Особенно остро эта проблема стоит в связи с изнасилованиями и другими формами сексуального насилия. Сообществу ОДВ следует гораздо более активно отстаивать необходимость защиты права человека.

Приоритеты национальной безопасности основных стран-доноров ведут к снижению эффективности помощи. Львиную долю помощи в целях развития получают такие затронутые конфликтом страны, как Афганистан, Ирак и Пакистан, которые рассматриваются как стратегические приоритеты. Использование помощи, предназначенной образованию, на цели поддержки операций по борьбе с мятежниками угрожает безопасности местных общин, школьников и лиц, занимающихся вопросами помощи на местах. От доноров требуется демилитаризация помощи.

Пострадавшие от конфликта дети оказываются вне системы гуманитарной помощи. Местные общины проявляют большую решительность и изобретательность, пытаясь сохранить образование в ходе конфликта. О донорах этого сказать нельзя. Доноры, предоставляющие гуманитарную помощь, должны действовать в соответствии с устремлениями затронутых конфликтом общин.

Международная система помощи не приспособлена к решению задач в областях мира и реконструкции. Многие страны, недавно пережившие конфликт, нуждаются в ресурсах для реконструкции систем образования, однако в настоящее время они зависят от ограниченных и непредсказуемых потоков гуманитарной помощи. Этим странам необходимо предсказуемое долгосрочное финансирование, с тем чтобы они имели возможность создания высококачественных систем инклюзивного образования.

- Сообщается, что в мире насчитывается свыше 43 миллионов перемещенных лиц, в основном ставших таковыми в результате вооруженных конфликтов, хотя их реальное число, возможно, гораздо больше. Беженцы и внутренне перемещенные лица сталкиваются с большими проблемами в области образования. В 2008 г. в лагерях УВКБ ООН начальную школу посещали лишь 69% детей начального школьного возраста.

Расходы на образование в затронутых конфликтом странах

- Вооруженный конфликт отвлекает государственные средства от инвестиций в образование на военные расходы. Сегодня 21 развивающаяся страна расходует на вооружение больше средств, чем на начальные школы; если бы эти страны сократили свои военные расходы на 10%, то они могли бы охватить школьным образованием дополнительно 9,5 миллиона детей.

- Военные расходы отвлекают также средства от предоставления помощи. Средств, эквивалентных всего лишь шестидневным военным расходам доноров помощи, было бы достаточно, чтобы ликвидировать дефицит внешнего финансирования в размере 16 млрд долл., недостающих для достижения целей образования для всех.

- Помощь образованию составляет лишь 2% объема гуманитарной помощи. Никакой другой сектор не характеризуется столь низкой долей удовлетворения заявок на предоставление гуманитарной помощи: финансирование получают всего лишь 38% запросов о помощи на цели образования, тогда как средний показатель по всем секторам составляет около 50%.

Программа преобразований

В данном докладе определена программа , направленных на борьбу с четырьмя группами системных проблем.

- *Нерешенные проблемы защиты.* Правительствам, действуя через систему Организации Объединенных Наций, надлежит укреплять системы мониторинга и представления отчетности по вопросам нарушения прав человека, сказывающихся на образовании, обеспечивать поддержку национальных планов по борьбе с этими нарушениями и накладывать конкретные санкции на злостных и систематических нарушителей этих прав. Следует создать международную комиссию по изнасилованию и сексуальному насилию и предусмотреть непосредственное участие в ее работе Международного уголовного суда для оценки последним соответствующих случаев на предмет судебного преследования. ЮНЕСКО надлежит взять на себя руководящую роль в области мониторинга и представления отчетности по вопросам нападений на системы образования.

- *Нерешенные проблемы обеспеченности.* Назрела настоятельная необходимость в изменении принципов подхода к гуманитарной помощи и в признании жизненно важной роли образования в чрезвычайных ситуациях, связанных с конфликтами. Финансирование общего объема гуманитарных фондов следует увеличить с их нынешнего ежегодного уровня, составляющего приблизительно 730 млн долл., до 2 млрд долл., чтобы покрыть дефицит финансирования образования. Необходимо укрепить сегодняшние системы оценки образовательных потребностей общин, затронутых конфликтами, а также реформировать механизмы управления в области работы с беженцами, чтобы улучшить их доступ к образованию. Правительствам также следует укрепить систему выплат пособий на образование внутренне перемещенным лицам.

- *Нерешенные проблемы реконструкции.* Донорам необходимо покончить с искусственным разделением помощи на гуманитарную и долгосрочную. Больший объем помощи на цели развития следует направлять через национальные объединенные фонды, такие, например, как фонд, успешно работающий в Афганистане. Донорам, действуя через реформированную Инициативу ускоренного продвижения к целям ОДВ (ИУП), надлежит создать более эффективные многосторонние механизмы для совместного финансирования по образцу тех, что существуют в секторе здравоохранения. Следует увеличить годовой объем финансирования ИУП до 6 млрд долл., введя при этом более гибкие правила для более эффективной поддержки стран, затронутых конфликтами.

- *Нерешенные проблемы миростроительства.* Чтобы образование могло реализовать свой потенциал в качестве фактора мира, правительствам и донорам надлежит установить приоритет развития систем инклюзивного образования при осуществлении соответствующей политики в областях языка, учебной программы и децентрализации на основе информации, поступающей в результате проведения оценок потенциального воздействия давно сложившегося недовольства сегодняшними системами образования. Школы следует, прежде всего, рассматривать в качестве средств формирования таких важнейших навыков, как терпимость, взаимоуважение и способность жить в мире с другими людьми. От 500 млн до 1 млрд долл. должны направляться в образование через Фонд миростроительства Организации Объединенных Наций, а ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ следует играть более активную роль в интеграции образования в более широкие стратегии миростроительства.

Краткий обзор

В Дакарских рамках действий в области образования для всех (ОДВ), принятых правительствами в 2000 г. в Дакаре (Сенегал), сформулированы шесть целей общего характера и ряд конкретных задач, которые должны быть реализованы к 2015 г. Подзаголовок этого документа гласит: «Выполнение наших общих обязательств». Сегодня, десять лет спустя, основной вывод, содержащийся во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за 2011 г., состоит в том, что правительства по всему миру свои коллективные обязательства не выполняют.

Этот нелицеприятное заключение не означает, что не был достигнут ряд существенных результатов. Сокращается число детей, не охваченных школьным образованием, уменьшаются гендерные диспропорции, возросла численность тех, кто переходит из начальной школы в среднюю и на последующие ступени образования. Некоторым наиболее бедным странам мира[1] удалось добиться значительных успехов, продемонстрировав, что низкий уровень доходов не является неизбежным препятствием на пути ускоренного прогресса. Однако разрыв между тем, что было провозглашено в Дакаре, и тем, что происходит в действительности, остается существенным, причем есть тревожные признаки того, что этот разрыв увеличивается. При сохранении сегодняшних тенденций, к 2015 г. вне стен школы может оказаться больше детей, чем сегодня. Без совместных усилий, направленных на изменение этой ситуации, обещание, данное детям мира в Дакаре, окажется невыполненным со всех точек зрения.

Несостоятельность в достижении Дакарских целей будет иметь далеко идущие последствия. Ускорение прогресса в образовании имеет важнейшее значение для достижения более широких целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия (ЦРТ), в таких областях, как сокращение масштабов нищеты, питание, выживание детей и материнское здоровье. Кроме того, несостоятельность в уменьшении огромных внутринациональных и международных диспропорций в отношении образовательных возможностей подрывает экономический рост и усиливает неравноправный характер глобализации. И тем не менее образование утратило свои позиции в международной повестке дня в сфере развития – среди проблем, волнующих Группу восьми (Г8) или Группу двадцати (Г20), оно если и упоминается, то мельком.

Всемирный доклад по мониторингу ОДВ за 2011 г. состоит из двух частей. В Части I дается общая картина состояния образования в мире и показываются его успехи, неудачи и возможные меры в области политики, которые способны содействовать ускорению прогресса. Часть II посвящена одному из главных препятствий на пути достижения целей образования для всех – вооруженным конфликтам в наиболее бедных странах мира. В докладе рассматриваются нерешенные проблемы в области политики, из-за которых эти препятствия становятся еще более значительными, а также стратегии для их устранения. Здесь также излагается повестка дня для укрепления роли системы образования в деле предотвращения конфликтов и созидания мирных обществ.

I. Мониторинг прогресса на пути к целям образования для всех

Воспитание и образование детей младшего возраста: укрепление здоровья, борьба с голодом

Возможности образования детей определяются задолго до того, как они поступают в начальную школу. Языковые, когнитивные и социальные навыки, вырабатываемые ими в младшем возрасте, составляют реальную основу для обучения на протяжении всей жизни. Плохое здоровье, недоедание,

© Timothy Allen/AXIOM/HOA-QUI

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

отсутствие стимулирования подрывают эту основу, ограничивая возможности всестороннего развития ребенка. Необратимый ущерб, который детям в младшем возрасте наносит голод, продолжает сказываться на человеческом потенциале в глобальных масштабах.

Общее представление о здоровье детей дают показатели детской смертности. Они снижаются – в 2008 г. в возрасте до пяти лет умерли 8,8 миллиона детей, тогда как в 1990 г. эта цифра составила 12,5 миллиона. Однако среди 68 стран мира с высокими уровнями детской смертности только 19 могут достичь целевого показателя ЦРТ, состоящего в уменьшении детской смертности к 2015 г. на две трети по сравнению с 1990 г. Недоедание является непосредственной причиной смерти более чем трех миллионов детей и свыше ста тысяч матерей.

Правительства по-прежнему недооценивают последствия недоедания в младшем возрасте для образования в будущем. Примерно у 195 миллионов детей в возрасте до пяти лет в развивающихся странах – в среднем у каждого третьего ребенка – отмечается отставание в росте или недостаточный вес для их возраста, что говорит о плохом питании. Многие страдают от недоедания в первые годы жизни, являющиеся решающим периодом для когнитивного развития. Не говоря уже о человеческих страданиях, недоедание ложится тяжелым бременем на системы образования. Плохо питающиеся дети, как правило, неспособны полностью реализовать свой потенциал – ни физический, ни умственный. У них меньше шансов пойти в школу, а оказавшись в ней, они демонстрируют более низкие уровни учебной успеваемости. Экономический рост отнюдь не гарантирует решение проблемы недоедания. С середины 1990-х годов средний доход Индии более чем удвоился, тогда как показатели недоедания сократились лишь на несколько процентных пунктов. Примерно половина детей в стране страдает от хронического недоедания, а процентная доля детей, имеющих недостаточный вес, почти вдвое выше, чем в среднем в Африке к югу от Сахары.

Вопросы детского и материнского здоровья сегодня занимают более видное место в международной повестке дня в сфере развития. Глобальные инициативы в области питания, сокращения детской смертности и повышения материнского благополучия, провозглашенные на саммите Группы восьми в 2009 г. и саммите по ЦРТ в 2010 г., можно только приветствовать. Однако в рамках современных подходов не получает признания та каталитическая роль, которую образование – особенно образование матерей – способно сыграть в достижении целей, связанных с охраной здоровья.

Равный подход в образовании к мальчикам и девочкам является одним из прав человека, а также средством, открывающим путь к достижениям в других областях. Образование улучшает состояние детского и материнского здоровья благодаря тому, что оно предоставляет женщинам возможности для обработки информации, касающейся питания и болезней, а также для принятия информированных решений и осуществления большего контроля над своей жизнью.

Данные обследований домашних хозяйств постоянно подтверждают, что образование матери является одним из сильнейших факторов, влияющих на перспективы выживания ребенка. Если бы средний показатель детской смертности в Африке к югу от Сахары снизился до уровня, отмечаемого среди детей, матери которых в свое время учились в средней школе, то детей умирало бы на 1,8 миллиона меньше, что означало бы сокращение детской смертности на 41%. В Кении уровень смертности среди детей в возрасте до пяти лет, чьи матери не получили законченного начального образования, в два раза выше, чем среди тех, чьи матери имеют образование средней или более высокой ступени.

Во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за 2011 г. приводятся новые яркие свидетельства того, как здоровье связано с образованием матери. На основе данных обследований домохозяйств в нем показывается, что во многих странах матери с более высоким уровнем образования в большей степени осведомлены о том, что ВИЧ может передаваться посредством грудного вскармливания и что этот риск передачи инфекции от матери ребенку можно сократить путем приема лекарств в ходе беременности. В Малави 60% женщин с образованием средней или более высокой ступени были осведомлены о том, что лекарства могут уменьшить риск передачи инфекции, тогда как среди женщин без образования эта цифра составляла 27%.

Эти данные говорят о том, что образование матери является в высшей степени эффективной вакциной от заболеваний, угрожающих жизни ребенка. По оценкам ЮНЭЙДС, в 2007 г. около 430 000 детей в возрасте до 15 лет были инфицированы ВИЧ. Подавляющее большинство детей инфицируется во время беременности, родов или грудного вскармливания матерью, являющейся носителям ВИЧ. Приводимые в настоящем докладе данные позволяют предположить, что многие из этих случаев

можно было бы предотвратить с помощью образования.

Программы воспитания и образования детей младшего возраста готовят их к школе, смягчают последствия низкого социально-экономического статуса семьи, препятствуют передаче образовательной обездоленности от родителей детям и улучшают перспективы экономического роста. Однако политика многих развивающихся стран в области ВОДМ по-прежнему страдает от недостаточного финансирования, разобщенного планирования и отсутствия равенства.

Такие программы могли бы принести наибольшую пользу детям из самых обездоленных семей, однако именно эти дети зачастую охвачены такими программами в наименьшей степени. В Кот-д'Ивуаре дошкольные учреждения посещает примерно четверть детей из наиболее богатых семей, тогда как для наиболее бедных семей этот показатель близок к нулю. Такие страны, как Мозамбик, своим примером показывают, что приверженность делу равенства может открывать двери дошкольных учреждений для детей из наиболее обездоленных слоев населения.

Всеобщее начальное образование: цель остается не достигнутой

Прошедшее десятилетие было периодом значительных достижений в области охвата начальным образованием. Многие страны, в начале десятилетия характеризовавшиеся тенденциями, при которых цель обеспечения всеобщего начального образования (ВНО) к 2015 г. была для них совершенно недостижимой, сегодня имеют все основания рассчитывать на то, что эта задача будет ими решена. Однако этот прогресс является неравномерным и в настоящее время, возможно, замедляется. При нынешних тенденциях мир не добьется тех грандиозных результатов, достижение которых предусмотрено Дакарскими рамками действий.

Когда принимался вышеназванный документ, в мире насчитывалось 106 миллионов детей, не охваченных школьным образованием. К 2008 г. их число сократилось до 67 миллионов. В Южной и Западной Азии, прежде всего благодаря значительному улучшению показателей Индии, численность внешкольного контингента сократилась в два раза. В Африке к югу от Сахары доля охваченных школьным образованием увеличилась почти на одну треть, несмотря на значительный рост числа детей школьного возраста. Примерно 43% детей, не охваченных школьным образованием, проживают в Африке к югу от Сахары, 27% – в Южной и Западной Азии, а почти половина таких детей приходится только на 15 стран. Несколько стран добились значительного сокращения числа детей, не охваченных школьным образованием – в Эфиопии их численность в период 1999-2008 гг. сократилась примерно на 4 миллиона, и теперь страна имеет реальные возможности для достижения ВНО к 2015 г. Другие страны, которые стартовали с очень низких базовых показателей, прошли длительный путь, пусть даже некоторые из них пока что далеки от цели достижения ВНО к этому сроку. Нигер, например, удвоил свои нетто-коэффициенты охвата менее чем за десятилетие.

Несмотря на эти впечатляющие достижения, мир при сегодняшних тенденциях не обеспечит ВНО к 2015 г. Анализ тенденций, проведенный для настоящего выпуска доклада, позволяет получить картину прогресса в этой области в 128 странах, где проживают 60% всех детей, не охваченных школьным образованием. Главный вывод состоит в том, что число таких детей во второй половине прошедшего десятилетия уменьшалось в два раза медленнее, чем в его первой половине. Корректирование этих данных в целях получения глобальной картины позволяет получить оценку, согласно которой при сохранении этой тенденции в мире в 2015 г. будут насчитываться 72 миллиона детей, не охваченных школьным образованием – больше, чем в 2008 г.

Одним из препятствий на пути ускорения прогресса в образовании остается неравенство. В Пакистане в 2007 г. школу не посещала почти половина детей из беднейших семей в возрасте от 7 до 16 лет, тогда как в случае детей из обеспеченных домохозяйств этот показатель составлял лишь 5%. Некоторые страны, близкие к достижению ВНО, такие как Филиппины и Турция, не в состоянии сделать последний шаг, в основном потому, что не могут охватить контингенты населения, характеризующиеся высоким уровнем обездоленности. Сохраняются глубоко укоренившиеся гендерные диспропорции (см. ниже). В предыдущих выпусках *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* содержался призыв к постановке целей на основе обеспечения справедливости, позволяющих правительствам сосредоточить внимание не только на достижении национальных целей, но и на таких задачах, как сокращение вдвое диспропорций, обусловленных уровнем жизни, местожительством, этнической и гендерной принадлежностью и другими факторами, связанными с обездоленностью.

Поступление детей в школу является лишь одним из условий для достижения ВНО. Многие дети,

начавшие обучение, отсеиваются до окончания начальной школы. В Африке к югу от Сахары отсев из начальной школы составляет около 10 миллионов детей в год. Это означает огромную потерю потенциала и говорит о неэффективности систем образования. Двумя факторами, вносящими свой вклад в высокие уровни отсева, являются нищета и низкое качество образование, при которых дети оказываются неспособны добиваться учебных результатов, необходимых для перехода из класса в класс.

Стратегии борьбы с отсевом должны отвечать конкретным потребностям стран. В некоторых странах, включая Эфиопию, Малави и Филиппины, уровни отсева особенно высоки в первом классе, тогда как в других государствах, включая Уганду, эта проблема стоит и в первом, и в шестом классах. Быстрое увеличение охвата образованием, которым часто сопровождается отмена платы за обучение, может вести к тому, что классы оказываются переполненными, а качество образования падает. Малави и Уганда борются за то, чтобы обеспечить снижение высоких уровней отсева в начальных классах в условиях резкого увеличения набора учащихся. Объединенной Республике Танзании удалось добиться более высоких результатов благодаря последовательным реформам, увеличению инвестиций и переводу в младшие классы более опытных и более квалифицированных учителей. Свою роль играет и возраст поступления ребенка в школу. Риску отсева особенно подвергаются дети, поступившие в школу в более старшем возрасте. Для борьбы с проблемой отсева в Колумбии была введена сельская школьная программа, позволившая снизить его уровень путем повышения качества и актуальности образования.

В настоящем выпуске доклада выявлен ряд успешных подходов, направленных на уменьшение отсева путем выплаты денежных средств в зависимости от посещения школы и использования сетей социальной защиты, оказывающих поддержку уязвимым семьям при экономических трудностях, связанных с засухой, безработицей или заболеванием. Одним из примеров может служить программа «Сеть производительной безопасности» в Эфиопии, которая предусматривает выдачу денежных или продовольственных пособий, позволяющих многим родителям продолжать обучение своих детей в школе.

Обучение молодежи и взрослых: навыки для быстро меняющегося мира

Взятое в Дакаре обязательство обеспечить удовлетворение «образовательных потребностей

© Sven Torfinn/Panos

всех молодых людей» отличалось сочетанием больших притязаний с недостаточной конкретизацией. Отсутствие целей, поддающихся количественному исчислению, затрудняет мониторинг прогресса.

Богатые страны в своем большинстве близки к обеспечению всеобщего среднего образования, а значительная доля их учащегося населения – около 70% в Северной Америке и Западной Европе – продолжает обучение в высших учебных заведениях. В совершенно ином положении находятся страны Африки к югу от Сахары, где брутто-коэффициент охвата средним образованием составляет лишь 34%, а на ступень высшего образования переходят только 6%. Однако этот регион находится в положении догоняющего, начав с очень низких исходных показателей. С 1999 г. коэффициенты охвата более чем удвоились в Эфиопии и Уганде и возросли в четыре раза в Мозамбике. При увеличении коэффициентов охвата начальным образованием во всем развивающемся мире растет и спрос на среднее образование. Увеличивается также охват техническим и профессиональным образованием, однако ограниченность данных затрудняет проведение их сквозного анализа между регионами. Число подростков, не охваченных школьным образованием, сокращается, однако в 2008 г. оно все же составило около 74 миллионов человек по всему миру.

Неравенство в рамках стран повторяет международные диспропорции в среднем образовании. Посещаемость и отсев тесно связаны с материальным положением, местожительством, этнической и гендерной принадлежностью и другими факторами, способными обусловливать обездоленность. В Камбодже 28% лиц в возрасте от 23 до 27 лет из наиболее богатых семей имеют законченное среднее образование, тогда как в отношении наиболее

бедных семей этот показатель составляет 0,2%. Молодые люди, не получившие законченного начального образования, могут пройти подготовку и приобрести навыки, необходимые для расширения доступа к источникам существования, при помощи программ второго шанса. Примером их успешной модели являются программы Jóvenes в Латинской Америке, ориентированные на семьи с низким уровнем доходов и сочетающие техническую подготовку с формированием практических навыков. Оценки говорят о значительном улучшении возможностей для трудоустройства и извлечения дохода.

Хотя большинство развитых стран характеризуется высокими уровнями охвата средним и высшим образованием, они тоже сталкиваются с проблемами, связанными с отсутствием равенства и маргинализацией. Почти каждый пятый учащийся в странах ОЭСР не завершает второй этап среднего образования. Риск отсева сопряжен, в частности, с такими факторами, как нищета, низкий уровень образования родителей и положение иммигранта.

Рост безработицы среди молодежи, подстегнутый глобальным финансовым кризисом, побудил ряд стран ОЭСР уделять больше внимания задаче развития навыков. Принятый в Соединенном Королевстве в 2008 г. Закон об образовании и навыках делает образование и подготовку обязательными для лиц в возрасте до 18 лет, которые могут выбирать между образованием, профессиональным обучением или подготовкой на базе предприятия в течение полного или неполного дня. Расширены также возможности предоставления молодым людям, имеющим навыки низкого уровня, второго шанса для получения образования или подготовки. Программы в этой области дают разный результат, однако некоторые из них оказались более чем успешными. Общинные колледжи в Соединенных Штатах и «школы второго шанса» в Европейском союзе доказали свою эффективность в деле охвата обездоленных групп.

Грамотность взрослых: политическая индифферентность препятствует прогрессу

Грамотность открывает путь к более благополучной жизни, улучшению здоровья и расширению возможностей. Дакарские рамки действий предусматривают конкретную задачу в отношении грамотности взрослых – повышение ее уровня к 2015 г. на 50%. Эта задача будет далека от выполнения в результате длительного пренебрежения проблемой грамотности в образовательной политике.

В 2008 г. в мире насчитывалось почти 796 миллионов неграмотных взрослых, или около 17% общемирового населения. Почти две трети неграмотных – это женщины. Огромное большинство неграмотного населения мира приходится на Южную и Западную Азию и Африку к югу от Сахары, однако высокие уровни неграмотности взрослых отмечаются и в арабских государствах.

72% неграмотных взрослых мира приходятся всего лишь на десять стран. Прогресс этих стран имел различный характер. В Бразилии в период 2000-2007 гг. число неграмотных взрослых снизилось на 2,8 миллиона человек, устойчивый прогресс в направлении всеобщей грамотности взрослых отмечается в Китае. В Индии коэффициенты грамотности растут, но недостаточно быстро, чтобы справиться с последствиями демографического роста, в результате чего в первой половине последнего десятилетия число неграмотных взрослых в стране увеличилось на 11 миллионов человек. В Нигерии и Пакистане прогресс идет медленными темпами.

Анализ наблюдаемых тенденций говорит о том, что темпы прогресса за последние десять лет значительно ниже тех, которые требуются для достижения цели, поставленной в 2000 г. в Дакаре. Некоторые страны с большим числом неграмотных взрослых, такие как Китай и Кения, находятся на пути к ее достижению. Однако другие страны, на которые в основном приходится значительная доля неграмотных мира, при сегодняшних темпах окажутся очень далеки от решения этой задачи. Бангладеш и Индия приблизятся к поставленной на 2015 г. цели только наполовину, а Ангола, Демократическая Республика Конго и Чад отстанут еще больше.

Причиной медленного прогресса в области грамотности принято считать – и вполне правомерно – низкий уровень политической приверженности. На международном уровне за последнее десятилетие серьезных и конкретных шагов в этой области предпринято не было. Грамотность не нашла отражения в ЦРТ, а Десятилетие грамотности Организации Объединенных Наций (2003-2012 гг.) не привело ни к более глубокому пониманию этой проблемы, ни к активизации деятельности для ее решения. Крупные международные конференции способствовали обмену идеями и широкому диалогу, но не создали заслуживающих доверия платформ для работы. На международной арене отсутствует критическая масса политической воли, которая отстаивала бы дело грамотности.

В тех случаях, когда политические лидеры действительно признают необходимость борьбы с неграмотностью взрослых, открываются перспективы быстрого прогресса в этой области. С конца 1990-х годов больше внимания этой проблематике стал уделять ряд стран в Латинской Америке и Карибском бассейне. В рамках Иберо-Американского плана распространения грамотности и базового образования среди молодежи и взрослых (ПИА) была поставлена грандиозная задача искоренения неграмотности взрослых к 2015 г. Этот план, опирающийся на осуществление инновационных программ в странах, включающих Кубу, Многонациональное Государство Боливию и Никарагуа, предусматривает обучение 34 миллионов неграмотных взрослых на трехлетних курсах базового образования. Право на получение поддержки имеют еще 110 миллионов функционально неграмотных взрослых, не закончивших начальную школу.

Чтобы добиться перелома в борьбе с неграмотностью, национальным правительствам надлежит взять на себя больше ответственности за планирование, финансирование и предоставление образования, опираясь при этом на широкий круг партнерских связей. Когда это происходит, прогресс может носить быстрый характер. Успехи, достигнутые в Египте после того, как в середине 1990-х годов было создано Генеральное управление по вопросам грамотности и образования взрослых, убедительно говорят о том, насколько эффективны могут быть комплексные стратегии, включающие найм и подготовку инструкторов по распространению грамотности, обеспечение надлежащей целенаправленности в работе и преданность делу гендерной справедливости.

Гендерный паритет и равенство: паутина обездоленности, из которой необходимо вырваться

Гендерный паритет в образовании является одним из прав человека, основой для равных возможностей и источником экономического роста, обеспечения занятости и производительности труда. Страны, которые мирятся с высокими уровнями гендерного неравенства, платят высокую цену за подрыв потенциала своих людских ресурсов – девушек и женщин, – за снижение их творческого уровня, за ограничение их перспектив. Несмотря на весь прогресс в направлении гендерного паритета, многие бедные страны не решат стоящую перед ними задачу без радикальных изменений в политике и в приоритетах планирования образования.

Прогресс в направлении гендерного паритета на начальной ступени образования продолжает темпы. Успехов удалось добиться, в арабских государствах, в Южной и Западной Азии и в странах Африки к югу от Сахары, то есть в регионах, которые в начале десятилетия характеризовались самыми большими гендерными диспропорциями. Однако не следует недооценивать тот путь, который еще предстоит пройти. В 52 странах отношение числа девочек к числу мальчиков – другими словами, индекс гендерного паритета (ИГП) – составляет на начальной ступени 0,95 или менее, а в 26 странах – 0,90 или менее. В Афганистане на 100 мальчиков в начальной школе приходятся 66 девочек, в Сомали и того меньше – только 55. Если бы мир в 2008 г. обеспечил гендерный паритет на начальной ступени образования, число школьниц возросло бы на 3,6 миллиона человек.

Прогресс в направлении гендерного паритета на средней ступени был в высшей степени неоднозначным. Как в Южной и Западной Азии, так и в Африке к югу от Сахары отмечался значительный рост охвата девочек образованием (пусть даже в последней группе стран изначальные показатели находились на низком уровне), однако в азиатских странах такой рост сопровождался заметным улучшением ситуации в области гендерного паритета, тогда как в африканских странах этого не произошло. В 2008 г. 24 страны в Африке к югу от Сахары и три страны в Южной и Западной Азии, по которым есть соответствующие данные, характеризовались значениями ИГП в среднем образовании на уровне 0,90 или менее, а десять стран – значениями ИГП на уровне 0,70 или менее. В Чаде число мальчиков в средней школе превышает число девочек в два раза, в Пакистане – на 25%. В арабских государствах прогресс в направлении гендерного паритета на средней ступени отстает от прогресса в начальной школе. Перспективы достижения гендерного паритета в среднем образовании для многих стран остаются ограниченными, однако более сильная политическая воля, подкрепленная практической политикой, могла бы сыграть здесь решающую роль.

Отслеживание гендерных диспропорций в рамках системы образования вплоть до их истоков может содействовать информационному обеспечению политики. Во многих странах гендерные диспропорции начинают складываться уже при поступлении детей в первый класс. В трех четвертях стран, которые не достигли цели гендерного паритета в начальной школе, охват образованием мальчиков превышает охват девочек в самом начале школьного

обучения. В Мали, например, брутто-коэффициент набора мальчиков в первом классе составляет 102%, девочек – 89%. Если это нарушение сбалансированности не будет скорректировано позднее на основе повышения доли девочек, доучившихся до того или иного класса, результатом станет постоянная гендерная диспропорция, складывающаяся в начальной школе и сохраняющаяся на средней ступени.

После того, как дети поступили в школу, их переход из класса в класс носит различный характер. В Буркина-Фасо до последнего класса начальной школы доучиваются свыше 70% и мальчиков, и девочек, поступивших в начальную школу, тогда как в Эфиопии у девочек шансов доучиться до последнего класса несколько больше, так что в этих странах политика должна быть направлена на устранение проблем на пути гендерного паритета при первоначальном наборе. В Гвинее, напротив, в последний класс начальной школы переходит гораздо большая доля мальчиков, чем девочек. В тех случаях, когда уровни отсева характеризуются гендерными диспропорциями, правительствам надлежит вводить стимулы – такие, как денежные пособия или программы школьного питания, – для родителей, с тем чтобы они не забирали своих детей из школы.

Гендерные диспропорции в среднем образовании чаще всего уходят своими корнями в диспропорции, сложившиеся в начальной школе. В большинстве стран девочки имеют равные с мальчиками шансы на завершение начального образования, однако, оказавшись в средней школе, девочки обычно отсеиваются чаще мальчиков. В Бангладеш, например, на стадии перехода из начальной школы в среднюю отмечается некоторая гендерная диспропорция в пользу девочек, однако доля окончивших среднюю школу составляет 23% для мальчиков и 15% для девочек.

Гендерные диспропорции усиливаются под воздействием факторов обездоленности, связанных с уровнем благосостояния, местожительством, языковой и иной принадлежностью. Диспропорции в отношении школьной посещаемости между мальчиками и девочками из богатых семей, как правило, незначительны, однако девочки из бедных семей, из числа сельских жителей или представителей этнических меньшинств, как правило, оказываются в крайне ущемленном положении. Пакистанские девушки в возрасте от 17 до 22 лет в среднем имеют пять лет школьного образования, но при этом для девушек из бедных сельских семей эта цифра составляет только один год, а для девушек из богатых городских семей – девять лет.

Женщины по-прежнему сталкиваются с обездоленностью высокого уровня в отношении заработной платы и возможностей трудоустройства, что не позволяет им в полной мере воспользоваться плодами своего образования. Последнее, однако, может сыграть свою роль в преодолении препятствий, с которыми сталкиваются женщины на рынке труда. Устранению гендерной обездоленности, сдерживающей развитие навыков у женщин, могут способствовать различные стратегии, включающие разработку финансовых стимулов для поощрения образования девушек, создание благоприятной для них школьной среды, улучшение доступа к программам технического и профессионального обучения, а также обеспечение неформального образования.

Качество образования: неравенство препятствует прогрессу

Показателем качества для любой системы образования является то, в какой степени она выполняет свою основную задачу, состоящую в формировании у молодых людей тех навыков, которые им необходимы для обеспечения средств существования и для участия в социальной, экономической и политической жизни. Системы образования многих стран эту задачу не выполняют, и очень многие учащиеся выходят из стен школы, не овладев даже самыми элементарными навыками грамотности и счета.

Международные оценки успеваемости говорят о существенных глобальных и национальных диспропорциях в этой области. В ходе осуществлявшегося в 2006 г. исследования, посвященного развитию навыков чтения/грамотности (ПИРЛС), была проведена оценка навыков чтения учащихся четвертых классов в 40 странах с использованием четырех контрольных показателей. В таких богатых странах, как Франция и Соединенные Штаты, огромное большинство учащихся продемонстрировало навыки на уровне промежуточного контрольного показателя или выше его. И напротив, в Марокко и Саудовской Аравии (странах со средним уровнем доходов) результаты более чем 70% учащихся находились на уровне ниже минимального контрольного показателя.

Абсолютные уровни учебной успеваемости являются исключительно низкими во многих развивающихся странах. В ходе обследования, проведенного в 2009 г. в Индии, всего лишь 38% учащихся четвертых классов в сельских школах сумели прочитать текст, предназначенный для второго класса. Даже после восьми лет школьного обучения этот текст не смогли прочитать 18% учащихся. По оценкам

Консорциума по мониторингу качества образования в странах южной и восточной частей Африки (CAKMEK), проведенным в 2007 г., учебная успеваемость в странах с низким уровнем доходов представляет серьезнейшую проблему. В Малави и Замбии навыками беглого чтения не владело более трети учащихся шестых классов.

Оказывает ли резкое повышение охвата образованием отрицательное воздействие на его качество? Это главный вопрос сегодняшней дискуссии. С учетом того, что семьи многих новых учащихся сталкиваются с серьезными проблемами нищеты, плохого питания и низкого уровня образования родителей – все эти факторы ассоциируются с низкой учебной успеваемостью, – можно предположить, что мы имеем дело с компромиссом между охватом образованием и качеством учебных результатов. На деле же имеющиеся свидетельства являются неубедительными. Данные оценок CAKMEK показывают, что в ряде стран такой компромисс отсутствует. Значительное увеличение охвата образованием в Кении и Замбии в период 2006-2007 гг. серьезных последствий для результатов тестов не имело, а в Объединенной Республике Танзании, где число детей охваченных начальным образованием практически удвоилось, отмечалось повышение средних уровней обучения.

Учебная успеваемость связана с такими факторами, как благосостояние и образование родителей, языковая и этническая принадлежность, место проживания. В Бангладеш, например, свыше 80% учащихся, перешедших в пятый класс, успешно сдают выпускные экзамены в начальной школе, однако этот показатель достигает почти 100% в одном из подокругов в округе Барисал и падает до менее чем 50% в одном из подокругов в округе Силхет. Таким образом, шансы ребенка сдать национальный экзамен во многом зависят от того, где он учится. В Кении прочитать стандартный текст на языке суахили, предназначенный для второго класса, смогли 50% третьеклассников из наиболее бедных семей и три четверти учащихся из наиболее богатых семей.

Перед правительствами беднейших стран стоят огромные задачи, связанные с повышением уровня обучения в рамках их систем образования. Политика, сосредоточенная на внесение усовершенствований в рамках всей системы, но при этом не преследующая задачу сокращения масштабов неравенства между учащимися, окажется, скорее всего, неэффективной.

Социальная обездоленность, находящая яркое выражение при наборе учащихся, тесно связана и с диспропорциями в успеваемости, однако сами школы тоже являются источником неравенства. В большинстве стран качество школ, обслуживающих разные социально-экономические группы, значительно варьируется. Уменьшение этих различий является первым шагом на пути повышения средних уровней обучения и сокращения неравенства в обучении. Значительные различия в качестве школьного обучения между странами и в рамках стран затрудняют формулирование обобщенных выводов. Однако можно назвать ряд факторов, которые, как представляется, оказывают серьезное влияние во многих странах.

- *Роль учителей.* Привлечение талантливых людей к работе в качестве учителя, их сохранение в этом качестве, формирование у них соответствующих навыков и предоставление им необходимой поддержки – все это имеет жизненно важное значение. Ключом к получению более справедливых учебных результатов также служит распределение учителей в рамках системы образования на справедливой основе. Еще одной насущной проблемой является число учителей. Для обеспечения всеобщего начального образования это число к 2015 г. потребуется увеличить на 1,9 миллиона человек, причем более половины этих потребностей приходится на страны Африки к югу от Сахары.

- *Роль числа часов преподавания.* Абсентеизм учителей и время, в течение которого они в ходе уроков не занимаются выполнением своих прямых обязанностей, может вести к значительному сокращению числа часов преподавания, а также к увеличению диспропорций в обучении. Обследование, проведенное в двух штатах Индии, выявило, что штатные учителя в государственных

© Robin Hammond/Panos

сельских школах отсутствуют по меньшей мере один день в неделю. Повышению успеваемости и уменьшению неравенства может содействовать решение проблем, связанных с улучшением условий труда учителей и укреплением школьного руководства и подотчетности.

- *Важнейшая роль эффективной работы в начальных классах*. Зачастую размеры класса уменьшаются по мере перехода детей из класса в класс, и в более старших классах ученику уделяется больше преподавательского внимания. В Бангладеш средний размер последнего класса на начальной ступени как в государственных, так и частных школах составляет 30 учащихся – примерно в два раза меньше, чем первого класса. Более справедливое распределение преподавательских ресурсов между классами и более тщательное обеспечение того, чтобы все учащиеся приобретали базовые навыки грамотности и счета, имеют важнейшее значение.

- *Важная роль учебной среды.* Плохо оборудованные классы, отсутствие учебников и письменных материалов у учащихся – все это не благоприятствует эффективному обучению. В Малави на одного учителя в начальной школе в среднем приходится от 36 до 120 учеников. В Кении доля учащихся, имеющих свой собственный учебник по математике, составляет от 8% в Северо-Восточной провинции до 44% в Найроби.

Чтобы бороться с той обездоленностью, которую маргинализованные дети приносят с собой в школу, последняя должна предоставлять им дополнительную поддержку, включая добавочный объем учебного времени и дополнительные ресурсы. Для ликвидации пробелов в обучении ключевую роль может играть предоставление государственных средств. В Индии ассигнования, выделяемые центральным правительством из расчета на одного учащегося, были значительно увеличены в округах с самыми низкими образовательными показателями. Дополнительные ресурсы позволили финансировать привлечение новых учителей и ликвидацию пробелов в инфраструктуре. Полезную роль играют и программы корректировочного обучения. В рамках программы, охватывающей 900 школ в Чили, школам с самой низкой успеваемостью для ее повышения были предоставлены дополнительные средства, позволившие, в частности, организовать проведение еженедельных семинаров по повышению квалификации учителей, внешкольные занятий для детей, приобретение учебников и других материалов. Эта программа дала возможность улучшить успеваемость в четвертом классе и уменьшить пробелы в обучении.

Играют свою роль и национальные оценки учебной успеваемости. Например, оценка владения навыками чтения в начальных классах позволяет выявить детей, сталкивающихся с трудностями, а также школы и регионы, требующие поддержки. Ознакомление родителей с результатами оценки учебной успеваемости может помочь общинам добиваться подотчетности со стороны провайдеров образования, а последним – понимать возникающие проблемы.

Финансирование образования для всех: необходимость решительных действий

Рост финансирования еще не гарантирует успехов в образовании, но хронически недостаточное финансирование – это гарантированный путь к поражению. В Дакарских рамках действий признается важность того, чтобы поставленные цели опирались на финансовые обязательства. Финансирование образования имело и имеет неоднозначный характер. Многие наиболее бедные страны мира увеличили расходы на образование, однако некоторые правительства по-прежнему уделяют ему далеко не приоритетное внимание в национальных бюджетах. Уровни помощи возросли, однако доноры в целом не выполняют свое обязательство обеспечить такое положение, при котором «отсутствие средств не помешает ни одной стране, серьезно решившей обеспечить образование для всех, достичь этой цели». В перспективе 2015 г. сегодня просматривается опасность того, что последствия глобального финансового кризиса еще больше увеличат и без того уже значительный разрыв между потребностями образования для всех и реальными финансовыми обязательствами.

Внутреннее финансирование увеличивается, но между регионами и в рамках регионов наблюдаются значительные различия

Даже в наиболее бедных странах основу для инвестиций в образование составляют внутренние доходы и государственное финансирование – а не международная помощь. Многие беднейшие страны мира увеличили свои инвестиции. С 1999 г. группа стран с низким уровнем доходов увеличила долю национального дохода, предназначаемую образованию, в среднем с 2,9% до 3,8%. В нескольких странах Африки к югу от Сахары этот рост был особенно заметен: с 1999 г. доля национального дохода, направляемая на нужды образования, удвоилась в Бурунди и утроилась в Объединенной Республике Танзании.

Менее обнадеживающим является то, что некоторые регионы и страны продолжают уделять вопросам финансирования образования второстепенное значение. Центральная Азия и Южная и Западная Азия вкладывают в образование менее других регионов мира. В целом доля ВВП, инвестируемая в образование, как правило, растет вместе с ростом национального дохода, но эта модель имеет неоднозначный характер. В Пакистане доход на душу населения примерно такой же, как во Вьетнаме, однако его доля инвестиций в образование в два раза ниже; аналогичным образом, доля Филиппин составляет менее половины доли Сирийской Арабской Республики.

Общие тенденции в области финансирования определяются экономическим ростом, уровнем поступления налогов и долей национального бюджета, выделяемого образованию. Активизация экономического роста в период 1999-2008 гг. обусловила рост инвестиций в образование в большинстве развитых стран. То, в какой степени экономический рост преобразуется в рост расходов на образование, определяется более широкой политикой в области государственных расходов. Более чем в половине стран, по которым имеются данные, реальный рост расходов на образование превышал экономический рост. Например, в Гане, Мозамбике и Объединенной Республике Танзании рост расходов на образование обгонял экономический рост благодаря активизации сбора налогов и увеличению доли бюджета, выделяемой образованию. Другие страны выделяли ему меньшую долю прироста бюджета. На Филиппинах годовой реальный рост расходов на образование в период 1999-2008 гг. составил 0,2% при экономическом росте 5% в год. В результате и без того небольшая доля национального дохода, инвестируемая Филиппинами в образование, с годами сократилась еще больше. Национальные усилия по мобилизации ресурсов имеют важнейшее значение для перспектив достижения целей образования для всех. В Объединенной Республике Танзании увеличение финансирования позволило сократить с 1999 г. число детей, не охваченных школьным образованием, примерно на 3 миллиона человек. За последнее десятилетие больших успехов в образовании удалось добиться и в Бангладеш, однако прогрессу в этой стране препятствует низкий уровень сбора налогов и небольшая доля государственного бюджета, выделяемого образованию.

У наиболее бедных развивающихся стран есть все возможности для того, чтобы активизировать свои собственные усилия по мобилизации средств и уделять больше внимания базовому образованию.

© Ismael Mohamad/UPI/GAMMA

По оценке, приводившейся во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за 2010 г., они имеют возможность дополнительно изыскать для базового образования 7 млрд долл. за счет внутреннего финансирования, увеличив его общий уровень до 0,7% ВНП.

Международная помощь: невыполненные обязательства

Общий объем помощи базовому образованию с 2002 г. почти удвоился, что позволило получить ряд важных результатов. В некоторых странах, включая Бангладеш, Камбоджу, Мозамбик, Объединенную Республику Танзанию, Руанду, Сенегал и Эфиопию, помощь сыграла ключевую роль в поддержке политики, которая позволила ускорить прогресс. Пессимисты подвергают сомнению значение помощи на цели развития, однако результаты на местах говорят об обратном. Тем не менее доноры не выполнили свои обязательства, взятые в Дакаре и на последующих международных саммитах.

На помощи образованию неизбежно сказываются общие уровни помощи и более широкая ситуация, связанная с ней. В 2005 г. Группа восьми и Европейский союз взяли на себя обязательства о предоставлении к 2010 г. помощи в объеме 50 млрд долл., причем половина этих средств была предназначена странам Африки к югу от Сахары. Проецируемый дефицит оценивается в 20 млрд долл., в том числе Африка к югу от Сахары недополучит 16 млрд долл.

Доноры по-разному соблюдают свои обязательства в отношении международных задач и различных контрольных показателей, которые они сами и установили. В рамках Группы восьми Соединенные Штаты и Япония по-прежнему инвестируют в помощь очень низкую долю своего валового национального дохода (ВНД). Италия в 2009 г. сократила

© Lana Slezic/Panos

свои расходы на одну треть при их и без того низких показателях и, судя по всему, забыла о взятом ею в рамках ЕС обязательстве выйти на минимальный уровень помощи в размере 0,51% ВНД. Налоговые нагрузки ведут к неопределенности в отношении дальнейшего предоставления помощи. Однако несколько доноров, включая Соединенное Королевство, Соединенные Штаты и Францию, в 2009 г. увеличили свои расходы на предоставление помощи.

Последние данные о помощи образованию говорят о тревожном развитии событий в повестке дня образования для всех. После пяти лет постепенного повышения помощь базовому образованию в 2008 г. остановилась на уровне в 4,7 млрд долл. Выплаты помощи Африке к югу от Сахары, региону с крупнейшим финансовым дефицитом в области образования для всех, сократились на 4%, что эквивалентно уменьшению помощи на 6% из расчета на одного ребенка начального школьного возраста. Снижение уровня помощи в рамках одного года само по себе еще не говорит о тенденции, однако успокаивать себя этим не следует, поскольку дефицит внешнего обеспечения финансовой помощи для достижения целей образования для всех оценивается в 16 млрд долларов в год.

Масштабы этого финансового дефицита со всей очевидностью требуют пересмотра приоритетов сектора образования. Если бы все доноры направляли на нужды базового образования по меньшей мере половину своей помощи образованию, они смогли бы дополнительно мобилизовать 1,7 млрд долл. ежегодно. Однако нет убедительных свидетельств того, что основные доноры готовы пересмотреть распределение помощи между базовым образованием и более высокими ступенями. Несколько основных доноров Группы восьми, включая Германию, Францию и Японию, выделяют на цели послебазового образования более 70% своей помощи образованию. Помимо этого, значительная доля того, что считается помощью, приобретает вид вмененных расходов, являясь, по сути, переводом средств учебным заведениям стран-доноров. В Германии и Франции вмененные расходы составляют более половины объема помощи образованию. Какие бы блага это ни приносило иностранным учащимся в высших учебных заведениях Германии и Франции, очевидно, что это мало способствует ликвидации серьезного финансового дефицита систем образования бедных стран.

Помимо проблем, связанных с объемом помощи, сохраняются и проблемы ее эффективности. В 2007 г. через национальные системы управления государственными средствами было направлено менее половины общего объема помощи, координация осуществлялась только в одной донорской миссии из пяти, и лишь 46% запланированной помощи на цели развития были фактически выплачены. Эти результаты далеки от целевых уровней, установленных донорами в Парижской декларации об эффективности помощи, что имеет прямые последствия для образования. Например, расхождения между обязательствами в отношении помощи и ее выплатами препятствуют эффективному планированию в таких областях, как школьное строительство и наем учителей.

Финансовый кризис – перспективы болезненных корректировок

Доноры, международные финансовые учреждения и другие институты продолжают в целом игнорировать последствия глобального финансового кризиса для возможностей достижения целей образования для всех. В условиях роста нищеты и социальной незащищенности, а также увеличения налоговой нагрузки на национальные бюджеты помощь имеет важнейшее значение для сохранения того, что было достигнуто, и для создания необходимых основ для ускорения прогресса.

Во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за 2010 г. содержался обращенный к правительствам и международным финансовым учреждениям настоятельный призыв провести оценку последствий бюджетных корректировок, связанных с кризисом, для финансирования образования для всех. В нем также обращалось внимание на низкий уровень поступления в режиме реального времени информации о том значении, которое эти корректировки могут иметь для сформулированных в Дакаре задач.

Ситуация не изменилась. Международный валютный фонд (МВФ) отмечает, что большинство развивающихся стран, пользующихся его поддержкой, не пошло по пути сокращения бюджетов для оказания приоритетных базовых услуг. Как бы обнадеживающе это ни звучало, это не отвечает на вопрос о том, соответствуют ли планируемые расходы докризисным планам или потребностям финансирования образования для всех. Кроме того, национальные и международные системы отчетности по-прежнему не позволяют проводить должную оценку бюджетных корректировок.

Финансовый кризис был вызван несостоятельностью банковских систем и регламентационных механизмов богатых стран, однако с его последствиями борются миллионы беднейших людей мира. В 2009 г., в результате замедления экономического роста, осложненного повышением цен на продовольствие, число живущих в условиях крайней нищеты увеличилось на 64 миллиона человек, а число недоедающих – на 41 миллион. Неизбежно страдают и перспективы образования. Уже есть свидетельства того, что пиковые нагрузки на семейные бюджеты ведут к тому, что детей забирают из школы. А рост недоедания среди детей скажется на школьной посещаемости и учебных результатах.

Опасностью для прогресса в достижении целей образования для всех грозит и нагрузка на средства, получаемые в виде налоговых поступлений. Продолжает вызывать опасения несостоятельность учреждений системы ООН, Всемирного банка и МВФ в вопросах оценки последствий корректировок налоговых поступлений для целей ОДВ. Эта проблема отчасти связана с отсутствием систематического бюджетного мониторинга. На основе исследований, проведенных при подготовке предыдущего выпуска доклада, во Всемирном докладе по мониторингу ОДВ за 2011 г. предпринимается попытка хотя бы отчасти заполнить эту информационную лакуну. Путем анализа данных обследования, проведенного в 18 странах с низким уровнем доходов и 10 странах со средним уровнем доходов, в настоящем докладе рассматриваются вопросы реальных расходов в 2009 г. и расходов, запланированных на 2010 г. Отметим, в частности, следующие результаты этого анализа:

- В семи из 18 стран с низким уровнем доходов, охваченных обследованием, расходы на образование были сокращены, а в трех они были заморожены на уровнях 2008 г. В семи странах, сообщивших о сокращении расходов – в число которых входят Гана, Нигер, Сенегал и Чад, – насчитываются примерно 3,7 миллиона детей, не охваченных школьным образованием.

- В пяти из этих семи стран с низким уровнем доходов расходы на образование на 2010 г. были запланированы на уровне, не достигающем их показателей 2008 г.

- Семь стран с уровнем доходов ниже среднего в 2009 г. сохранили в прежнем объеме или увеличили свои расходы на образование, однако шесть стран запланировали сокращение бюджетов образования в 2010 г.

- Если смотреть на перспективу до 2015 г., то корректировки налоговых поступлений грозят опасностью увеличения финансового дефицита образования для всех. Прогностический анализ МВФ предполагает общее увеличение государственных расходов для стран с низким уровнем доходов на период до 2015 г. в среднем в размере 6% в год, тогда как для обеспечения всеобщего начального образования требуется ежегодное увеличение расходов в среднем в размере около 12%.

Пять рекомендаций по вопросам финансирования

Весьма вероятно, что финансовый климат для национальных правительств и предоставляющих помощь доноров в ближайшие пять лет будет более сложным, чем в последнее десятилетие. Резкая активизация деятельности по решению задач, сформулированных в 2000 г., потребует решительных действий. В настоящем докладе предлагаются рекомендации, касающиеся пяти подходов широкого характера.

- *Переоценка потребностей в финансировании в свете финансового кризиса.* Планирование работы по решению задач ОДВ должно основываться на подробных национальных оценках. МВФ и Всемирный банк совместно с правительствами и учреждениями системы ООН должны провести оценку того, насколько планируемые сегодня расходы ниже финансовых потребностей, связанных с достижением целей образования для всех и целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия. Им также надлежит провести критический анализ согласованности между этими финансовыми потребностями и программами корректировки налоговых поступлений.

- *Выполнение обязательств, взятых в 2005 г.* Правительствам стран-доноров следует предпринять незамедлительные действия по выполнению

принятых в 2005 г. обязательств и взять на себя новые обязательства на период до 2015 г. В первой половине 2011 г. всем донорам надлежит представить «скользящие» ориентировочные графики с указанием того, как они намереваются покрыть тот или иной дефицит, включая нехватку средств в объеме 16 млрд долл. для стран Африки к югу от Сахары.

- *Придание базовому образованию высокоприоритетного значения.* Доноры часто подчеркивают важность того, чтобы правительства развивающихся стран согласовывали приоритеты государственного финансирования со своими обязательствами в отношении образования для всех. Им следует придерживаться того же принципа. Если бы все доноры направляли по крайней мере половину своей помощи, предназначенной образованию, на цели базового образования (сегодня она в среднем составляет 41%), они могли бы ежегодно мобилизовать сумму в размере 1,7 млрд долл.

- *Осуществление новой глобальной финансовой инициативы – создание Международного фонда для финансирования образования (МФФО).* Партнеры по деятельности в области образования для всех должны признать, что даже при выполнении обязательств 2005 г. и увеличении объемов финансирования на цели базового образования средства будут поступать в недостаточном объеме и с опозданием. В рамках Международного фонда для финансирования иммунизации (МФФИ) правительства стран-доноров добились мобилизации ресурсов путем продажи бондов, используя поступающие средства для массированных инвестиций, спасающих человеческие жизни, и выплачивая проценты на протяжении более длительных периодов. Доводы в поддержку распространения этой модели на сферу образования просты и убедительны: дети не могут дожидаться иммунизации и точно так же они не могут дожидаться образования. Путем выпуска бондов МФФО правительства стран-доноров должны ежегодно привлекать в 2011-2015 гг. примерно 3-4 млрд. долл., и часть этих поступлений была бы распределена по каналам реформированной Инициативы ускоренного продвижения к целям ОДВ.

- *Мобилизация инновационных финансовых средств.* К работе в области образования для всех следует привлечь новых партнеров, обосновав необходимость в введении глобального сбора на финансовые учреждения, включая те, которые были предложены в рамках кампании «Налог Робина Гуда», и добиваясь при этом того, чтобы образование включалось в планы распределения поступлений в качестве одного из компонентов более широкой стратегии финансирования ЦРТ. С учетом финансового дефицита необходимы и другие инновационные предложения о финансировании с акцентом на образование. Во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за 2011 г. указывается на целесообразность введения в ЕС сбора на мобильные телефоны в размере 0,5% стоимости абонемента на них. По оценке, такой сбор позволил бы мобилизовать 890 млн долл. в год.

© Sergey Maximishin/Panos

II. Скрытый кризис – вооруженные конфликты и образование

Организация Объединенных Наций была создана, прежде всего, для того, чтобы положить конец «бедствиям войны». Для архитекторов новой системы цель заключалась в предотвращении того, что во Всеобщей декларации прав человека называется «пренебрежением и презрением к правам человека» и «варварскими актами, которые возмущают совесть человечества». По прошествии шестидесяти пяти лет бедствия войны продолжаются. Их наиболее опасные формы встречаются в самых бедных странах мира. Они уничтожают возможности для образования в огромных масштабах.

Воздействие вооруженных конфликтов на образование в значительной мере игнорировалось. Это – скрытый кризис, который усиливает нищету, подрывает экономический рост и сдерживает прогресс наций. Центральной проблемой этого кризиса являются широко распространенные и

систематические нарушения прав человека, которые полностью заслуживают того, чтобы называть их «варварскими актами». Однако, вместо того, чтобы возмущать совесть человечества и вызывать его эффективный ответ, разрушительные последствия военных действий для образования в значительной мере не находят отражения в докладах. Международное сообщество поворачивается спиной к жертвам.

Всемирный доклад по мониторингу ОДВ за 2011 г. проливает свет на скрытый кризис в области образования. В нем документально отражаются масштабы кризиса, прослеживаются его причины и излагается повестка дня для изменений. Одно из основных соображений заключается в том, что подходы по принципу обычного ведения дел подрывают любые перспективы на достижение как целей образования для всех, так и более широких целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия (ЦРТ).

Не все взаимосвязи между вооруженными конфликтами и образованием действуют в одном направлении. Хотя системы образования имеют потенциал для того, чтобы выступать в качестве мощного средства мира, примирения и предотвращения конфликтов, слишком часто они питают насилие. Это понимали архитекторы Организации Объединенных Наций. Они видели, что Вторая мировая война, независимо от ее непосредственных причин, стала возможной, прежде всего, из-за отсутствия взаимопонимания. Создание ЮНЕСКО связано с усилиями по устранению этих недостатков. В ее Уставе 1945 г. признается, что на протяжении всей истории человечества «взаимное непонимание» приводило людей к насилию и что прочный мир может быть построен только на образовании: «мысли о войне возникают в умах людей, поэтому в сознании людей следует укоренять идею защиты мира». Однако слишком часто системы образования используются не для содействия взаимному уважению, терпимости и критическому мышлению, а для укрепления проявлений неуважения, нетерпимости и предрассудков, которые подталкивают общества к насилию. В настоящем докладе определяются стратегии для решения этих проблем и раскрытия всего потенциала образования в качестве силы мира.

Каждый вооруженный конфликт отличается от других и имеет иные последствия для образования. Вместе с тем, существуют повторяющиеся проблемы. В данном докладе определены четыре группы системных проблем в международном сотрудничестве, которые составляют суть «скрытого кризиса»:

- *Нерешенные проблемы защиты.* Национальные правительства и международное сообщество не выполняют своей моральной ответственности и правовых обязательств по защите гражданского населения, затронутого вооруженными конфликтами. Существует культура безнаказанности, окружающая вопиющие нарушения прав человека, что является одним из основных барьеров для образования. Нападения на детей, учителей и школы и широко распространенное и систематическое использование изнасилования и других форм сексуального насилия в качестве средства войны относятся к числу наиболее очевидных примеров такого насилия.

- *Нерешенные проблемы обеспеченности.* Родители и дети, затронутые вооруженными конфликтами, проявляют исключительную решимость, пытаясь сохранить доступ к образованию, несмотря на превратности судьбы. Международное сообщество не принимает мер, соответствующих их усилиям. Образование остается наиболее игнорируемой областью, не обеспеченной достаточным финансированием и не реагирующей на потребности системы гуманитарной помощи.

- *Нерешенные проблемы быстрого восстановления и реконструкции.* Мирное урегулирование открывает перед постконфликтными правительствами и международным сообществом окно возможностей для применения стратегий восстановления и реконструкции. Слишком часто они не предпринимают своевременных действий. Проблема, частично, заключается в том, что после конфликта страны остаются в «серой области» между гуманитарной помощью и долгосрочной помощью в целях развития. Когда речь заходит о государствах, затронутых конфликтами, архитектура международной помощи дает сбои.

- *Нерешенные проблемы миростроительства.* Образование может играть центральную роль в области миростроительства. Возможно в большей мере, чем в каком-либо другом секторе, образование может быстро дать весьма заметные дивиденды мира, от которых может зависеть судьба мирных соглашений. Кроме того, когда системы образования имеют инклюзивный характер и ориентированы на содействие формированию установок, способствующих взаимопониманию, терпимости и уважению, они могут делать общества менее подверженными риску возникновения конфликта.

Каждая из этих нерешенных проблем имеет глубокие корни в институциональной практике. Тем не менее, для каждой из них могут быть найдены практические и приемлемые по затратам решения, определенные в этом докладе. Ключевыми элементами для осуществления изменений являются сильное политическое руководство, укрепление международного сотрудничества и разработка многосторонних мер реагирования на одну из наиболее серьезных проблем развития в начале XXI века.

Вооруженные конфликты являются одним из основных препятствий для достижения целей образования для всех

Когда правительства приняли в 2000 г. Дакарские рамки действий, они отметили, что конфликты относятся к числу «основных препятствий на пути к достижению целей образования для всех». Данные, представленные в этом докладе, указывают на то, что величина этих препятствий была недооценена и что стратегиям их устранения уделялось недостаточное внимание. Развивающиеся страны, затронутые конфликтами, группируются в основном в нижней части таблиц, отражающих положение дел с достижением целей образования для всех.

- Уровни детской смертности в два раза выше, чем в других развивающихся странах, что является отражением более высоких показателей недоедания и связанных с этим рисков для здоровья.
- Около 28 миллионов детей начального школьного возраста в странах, затронутых конфликтами, не охвачены школьным образованием. На эти страны, где проживает 18% от насчитывающихся во всем мире детей начального школьного возраста, приходится 42% детей всего мира, не обучающихся в школе. В рамках группы более бедных развивающихся стран на них приходится одна четверть детей начального школьного возраста, но почти половина детей, не охваченных школьным образованием.
- Коэффициенты охвата средним образованием в странах, затронутых конфликтами, почти на одну треть ниже, чем в других развивающихся странах, и намного ниже в случае девочек.
- Уровень грамотности молодежи для стран, затронутых конфликтами, составляет 79% по сравнению с 93% для других развивающихся стран.

© Evan Abramson/UNESCO

Имеются доказательства того, что жестокие конфликты увеличивают внутри стран диспропорции в том, что касается уровня благосостояния и гендерного равенства. Районы, затронутые конфликтом, зачастую значительно отстают от остальной части страны. На Филиппинах в Автономном районе мусульманского Минданао процентная доля молодых людей, имеющих менее двух лет образования, более чем в четыре раза превышает средний национальный показатель.

Большинство несчастий, связанных с вооруженными конфликтами, случается вне зон боевых действий и является результатом болезней и недоедания. На эти два губительных фактора приходится значительное большинство из 5,4 миллиона жизней, утраченных в ходе войны в Демократической Республике Конго, где происходит один из самых смертоносных конфликтов в мире. Почти половина из общего числа жертв – это дети в возрасте менее пяти лет. Болезни и голод, стоящие за этими общими цифрами, имеют ослабляющие последствия для образования.

Дети, гражданское население и школы находятся на передовой линии

В настоящее время вооруженные конфликты происходят в подавляющем большинстве внутри стран, а не между странами, и многие из них связаны с продолжительным насилием. Во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* определяется 48 эпизодов вооруженных конфликтов, происходивших в период 1999-2008 гг. в 35 странах. Сорок три конфликта возникали в развивающихся странах с низким уровнем доходов и с уровнем доходов ниже среднего. Хотя интенсивность, масштабы и география насилия различаются, затянувшиеся вооруженные конфликты являются общим явлением. В среднем, конфликты в странах с низким уровнем доходов продолжаются 12 лет, а в странах с уровнем доходов ниже среднего – 22 года.

Неизбирательное применение силы и намеренный выбор в качестве цели нападения гражданского населения являются отличительной особенностью жестоких конфликтов в начале XXI века. Непосредственно затрагиваются системы образования. Сегодня дети и школы находятся на передовой линии вооруженных конфликтов, а классы, учителя и учащиеся рассматриваются как законные цели. Последствием, как отмечается в одном из докладов ООН, является «растущий страх среди учащихся посещать школу, среди учителей – вести классные занятия, а среди родителей – направлять детей в школу». В Афганистане и Пакистане группы мятежников неоднократно совершали нападения на инфраструктуру системы образования в целом и на школы для девочек, в частности. Из-за опасений в отношении безопасности было закрыто более 70% школ в провинции Гельменд в Афганистане. В Газе на Палестинских автономных территориях в результате военных нападений Израиля в 2008 г. и 2009 г. погибло 350 детей, получили ранения 1 815 и было повреждено 280 школ. Школы и учителя были также целями для нападения со стороны мятежников в трех южных провинциях Таиланда. Об использовании детей-солдат сообщается в отношении 24 стран, включая Демократическую Республику Конго, Мьянму, Судан, Центральноафриканскую Республику и Чад.

Более широко распространенные формы насилия имеют далеко идущие последствия для образования. В докладах Генерального секретаря ООН по-прежнему приводятся доказательства того, что изнасилования и другие формы сексуального насилия широко используются как военная тактика во многих странах, включая Афганистан, Демократическую Республику Конго, Судан и Центральноафриканскую Республику. Многими из жертв являются девочки. Для непосредственно пострадавших лиц физические и психологические травмы и стигматизация являются источниками глубоких и длительных страданий, препятствующих образованию. Однако использование изнасилования как средства войны имеет также значительно более широкие последствия, поскольку из-за отсутствия безопасности и страха девочки не посещают школу, а разрушение семьи и общинной жизни лишает детей безопасной учебной среды.

Образованию наносится ущерб не только в результате человеческих потерь и повреждения школьной инфраструктуры. Вооруженные конфликты подрывают также экономический рост, усиливают нищету и отвлекают ресурсы от производительных инвестиций в учебные здания на непроизводительные военные расходы. В данном докладе определяются наиболее бедные развивающиеся страны мира (21 страна), которые расходуют на военные бюджеты больше средств, чем на начальное образование, причем в некоторых случаях – значительно больше. Относясь к числу стран с наихудшими в мире показателями образования, Чад тратит на вооружения в четыре раза больше средств, чем на начальные школы, а Пакистан – в семь раз больше. Если бы страны, выделяющие на военные бюджеты больше средств, чем на начальное образование, сократили их всего на 10%, то они могли бы охватить школьным образованием дополнительно 9,5 миллиона детей, что эквивалентно сокращению на 40% их общей численности детей, не обучающихся в школе.

Военные расходы отвлекаю также средства от предоставления помощи. Военные расходы во всем мире достигли в 2009 г. 1,5 триллиона долл. Если бы доноры перечислили на базовое образование в рамках помощи в целях развития средства, эквивалентные всего лишь шестидневным военным расходам, то они смогли бы ликвидировать разрыв во внешнем финансировании в размере 16 млрд долларов, недостающих для достижения целей образования для всех, и обеспечили бы охват школьным образованием всех детей к 2015 г.

Национальным правительствам и донорам помощи следует в срочном порядке рассмотреть возможность передачи средств от непроизводительных военных расходов на производительные инвестиции в школы, учебники и детей. Все страны должны реагировать на угрозы для безопасности. Тем не менее, утраченные возможности для инвестиций в образование усиливают нищету, безработицу и маргинализацию, что является причиной многих конфликтов.

Перемещенное население наименее заметно

Массовое перемещение людей зачастую является стратегической целью вооруженных формирований для разделения населения или лишения средств к существованию конкретных групп. По состоянию на конец 2009 г., согласно данным ООН, во всем мире насчитывалось 43 миллиона перемещенных лиц, хотя их реальное число, почти наверняка, даже больше. Согласно недавним оценкам, почти половина беженцев и внутренне перемещенных лиц (ВПЛ) – это молодые люди в возрасте менее 18 лет. Хотя регистрируемые потоки беженцев, пересекающих границы, сокращаются, перемещение внутри стран возрастает.

Перемещение подвергает людей риску оказаться в крайне неблагоприятном положении с точки зрения образования. Данные из обследования, проведенного Организацией Объединенных Наций, рисуют тревожную картину состояния образования в лагерях беженцев. Коэффициенты охвата образованием составляю для начальных школ в среднем 69%, а для средних школ – только 30%. Соотношение числа учащихся к числу учителей очень высокое, причем для почти одной трети лагерей беженцев этот показатель составляет 50:1 или выше, и многие учителя не имеют подготовки. В некоторых лагерях, включая те, в которых находятся сомалийские беженцы в Северной Кении, родители опасаются, что из-за нехватки возможностей получения среднего образования молодежь подвергается риску вербовки в вооруженные группы. Уровни школьной посещаемости среди перемещенных лиц безнадежно низкие в таких странах, как Демократическая Республика Конго, Центральноафриканская Республика и Чад.

Беженцы сталкиваются также с проблемами более общего характера, приносящими вред образованию. Многие страны не предоставляют беженцам доступа к государственному образованию и базовым услугам. В рамках законодательства Малайзии не проводится различия между беженцами и не имеющими документов мигрантами. В Таиланде уже давно находящиеся там беженцы из Мьянмы не имеют права на обучение в государственных учебных заведениях. В целом, ограничения в отношении занятости беженцев усиливают нищету, что, в свою очередь, уменьшает перспективы получения образования. Трудность получения статуса беженца заставляет многих людей находиться на нелегальном положении. Дети беженцев, которые живут в городских поселениях, не обладают правом на работу и лишены доступа к местным школам, имеют мало возможностей для получения образования.
В других контекстах конфликты ведут к неравному обращению. Палестинские дети, посещающие школы в Восточном Иерусалиме, оказываются в неблагоприятном положении с точки зрения финансирования образования и, согласно сообщениям, подвергаются преследованию со стороны сил безопасности. Нехватка учебных помещений и проблемы, связанные с качеством образования, вынуждают палестинских детей обучаться в частном секторе, что является значительным финансовым бременем для бедных семей.

Обратный цикл – Воздействие образования на вооруженный конфликт

Образование редко бывает главной причиной конфликта, и тем не менее оно часто оказывается одним из элементов, лежащих в основе той политической динамики, которая подталкивает страны к насилию. Внутригосударственный вооруженный конфликт часто связан с недовольством тем, что воспринимается как несправедливость в отношении идентичности, веры, этничности и региона. Образование может играть важную роль во всех этих областях, склоняя чашу весов в пользу мира – или конфликта. В докладе показаны механизмы, посредством которых такие факторы, как недостаточный охват образованием, неравный доступ к образованию или неправильное образование, могут усиливать опасность конфликта в обществе.

- *Ограниченный охват образованием или его низкое качество, ведущие к безработице и нищете.* Когда большое число молодых людей не имеет доступа к базовому образованию надлежащего качества, нищета, безработица и чувство безысходности, являющиеся результатом такого положения, могут выступать в качестве мощных факторов, способствующих вербовке молодежи в ряды вооруженного ополчения. Задача образования как средства для обеспечения возможностей трудоустройства становится тем более настоятельной в свете такого явления, как демографическое преобладание молодежи: молодые люди в возрасте до 25 лет составляют свыше 60% населения некоторых стран, включая Гвинею, Либерию, Нигерию и Сьерра-Леоне, тогда как во многих странах ОЭСР этот показатель находится на уровне менее 25%. В Руанде безработные и малообразованные молодые мужчины из сельской местности были в первых рядах тех, кто повинен в геноциде 1994 г.

- *Неравный доступ к образованию, вызывающий недовольство и ощущение несправедливости.* Неравноправие в сфере образования вместе с диспропорциями более общего характера увеличивает опасность конфликта. В Кот-д'Ивуаре недовольство плохим состоянием образования в северных районах страны стало одним из факторов политической мобилизации, которая привела к гражданской войне 2002-2004 гг. Уровни школьной посещаемости в северной и северо-восточной части в 2006 г. были в два раза ниже, чем на юге. Недовольство тем, что образование местного населения находится в тяжелом положении из-за несправедливого распределения средств, оказывалось фактором, с которым были

связаны многие конфликты, от индонезийской провинции Ачех до богатого нефтью района в дельте реки Нигер в Нигерии.

- *Укоренение предубежденности и нетерпимости посредством школьных систем.* В ходе ряда вооруженных конфликтов образование активно использовалось для укрепления политического господства, подчинения маргинализованных групп и этнической сегрегации. Использование систем образования в целях разжигания ненависти и фанатизма стало одной из основных причин насилия во время конфликтов от Шри-Ланки до Руанды, а во многих странах школы становились очагами напряженности в рамках конфликтов более общего характера, связанных с культурной идентичностью. В Гватемале система образования выступала как средство обеспечения культурного господства и подавления языков коренных народов, в результате чего разрасталось общее недовольство, которое привело к гражданской войне.

Помощь странам, затронутым конфликтами

Важную роль в странах, затронутых конфликтами, играет помощь в целях развития. Она может разорвать порочный круг войны и низкого уровня человеческого развития, в котором находятся многие страны, способствовать переходу к прочному миру. Однако эффективность международных усилий ослабляется в силу ряда проблем.

Предоставление помощи небольшой группе стран, определенных приоритетными с точки зрения национальной безопасности, привело к относительному игнорированию многих наиболее бедных стран мира. Помощь в целях развития, направляемая 27 развивающимся странам, затронутым конфликтами, за последнее десятилетие увеличилась, достигнув в период 2007-2008 гг. 36 млрд долларов в год. Однако более одной четверти общего объема помощи было предоставлено Ираку, а на Афганистан и Ирак приходилось 38% от общей суммы. Афганистан получил больше помощи, чем совокупные выплаты Демократической Республике Конго, Либерии и Судану.

Помощь базовому образованию отражает более широкую картину предоставляемых средств. Суммы, перечисленные только Пакистану, более чем вдвое превысили объем ассигнований для Демократической Республики Конго и Судана. Хотя в Афганистане помощь для базового образования за последние пять лет увеличилась более чем в пять раз, в таких странах, как Центрально-африканская Республика и Чад, она оставалась на прежнем уровне или увеличивалась медленнее, а в Кот-д'Ивуаре сократилась.

Еще одной проблемой является непостоянство помощи. Развивающиеся страны, затронутые конфликтами, имея слабые государственные системы управления финансами, нуждаются в предсказуемых потоках помощи на цели развития. Вместе с тем, потоки помощи в такие страны, как Бурунди, Центральноафриканская Республика и Чад, характеризуются высокими уровнями неопределенности. В некоторых странах в течение двухгодичного цикла помощь на цели образования удвоилась, а затем сократилась на 50%.

Стирание граней между помощью в интересах развития и целями внешней политики имеет далеко идущие последствия для образования. Хотя существуют веские основания для интеграции помощи в более широкие рамки политики, охватывающие вопросы дипломатии и безопасности, имеются также опасения, связанные с тем, что цели развития ставятся в зависимость от более общих стратегий, например, завоевания «сердец и умов» местного населения, в котором образование играет заметную роль. Эти опасения усиливаются в связи с растущей ролью военных в предоставлении помощи. В Афганистане почти две трети американской помощи на цели образования направлялось в 2008 г. через механизм, функционирующий под руководством военных. Провинциальные группы по восстановлению в Афганистане и Ираке действуют поверх разграничения между гражданскими и военными службами в целях доставки помощи в небезопасных районах. Аналогичная практика применяется также в районе Африканского рога.

Существуют веские аргументы в пользу предоставления помощи странам, затронутым конфликтами. Эти доводы связаны, главным образом, с настоятельной необходимостью продвижения к достижению целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия (ЦРТ). У доноров также имеется свой интерес в борьбе с нищетой и нестабильностью, которые делают многие страны, затронутые конфликтами, угрозой для регионального и международного мира и стабильности. Вместе с тем, существуют также опасности, связанные с нынешними подходами к предоставлению помощи. Если помощь используется или рассматривается как часть стратегии противодействия мятежам или как элемент в более широкой национальной повестке дня в области безопасности, то она может подвергать

местные общины и работников, участвующих в предоставлении помощи, повышенному риску. Одним из признаков этого является вызывающее тревогу увеличение в последние годы нападений на работников организаций, предоставляющих гуманитарную помощь: за последние три года более 600 работников, предоставлявших помощь, были убиты, получили серьезные ранения или были похищены. Риск нападения на школы может объясняться непосредственным или даже косвенным участием военных в строительстве школьных зданий. Еще одним фактором риска является использование частных подрядчиков, полномочия которых охватывают вопросы безопасности и развития.

В связи с тем, что ряд крупных доноров, включая Соединенное Королевство и Соединенные Штаты, объявили о значительном увеличении поддержки таким странам, как Афганистан и Пакистан, важно, чтобы в рамках политики оказания помощи рассматривался ряд вопросов. К ним относятся критерии выбора стран, обоснования для классификации различных стран, устанавливаемые цели в области развития и используемые механизмы предоставления помощи. Одним из важнейших требований является установление оперативных руководящих принципов, запрещающих непосредственное участие военных в строительстве школ.

Преодоление нерешенных проблем обеспечения защиты

В 1996 г. Граса Машел представила Генеральной Ассамблее Организации Объединенных Наций свой доклад о детях и вооруженных конфликтах. В этом докладе осуждались «беспредельный террор и насилие» в отношении детей и содержался призыв к международному сообществу положить конец «нетерпимым и недопустимым» нападениям на детей. По прошествии 15 лет беспредельный террор продолжается, а международное сообщество по-прежнему проявляет терпимость в отношении нападений, не имеющих оправданий.

Со времени представления доклада Машел многое изменилось. Организация Объединенных Наций создала механизм наблюдения и отчетности (МНО), который определил серьезные нарушения прав человека в отношении детей в шести ключевых областях. Был принят ряд резолюций Совета Безопасности ООН, направленных на укрепление защиты от изнасилования и других форм сексуального насилия в странах, затронутых конфликтами. Тем не менее, трудно не прийти к выводу о том, что положения о правах человека и резолюции Совета Безопасности обеспечивают ограниченную защиту там, где они наиболее необходимы, а именно защиту жизней детей и гражданского населения на передовой линии. Эту проблему усугубляют слабая координация между учреждениями ООН и недостаточная обеспеченность ресурсами. В рамках системы МНО сообщаемые сведения о нападениях на школы частично ограничены, при этом многие инциденты не регистрируются. Нигде эти проблемы не являются более очевидными, чем в случае изнасилования и другого сексуального насилия. В октябре 2010 г. в своем выступлении в Совете Безопасности исполнительный директор и заместитель Генерального секретаря ООН по вопросу о положении женщин Мишель Бачелет отметила, что «действиям недоставало четкого руководства или обозначенных конкретными сроками целей и задач, которые могли бы ускорить их осуществление и обеспечить подотчетность», и «данные об их совокупном воздействии являются недостаточными».

Общим последствием этих нерешенных проблем является укрепление культуры безнаказанности, описанной в системах отчетности самой ООН. В настоящем докладе содержится призыв о проведении реформ в трех ключевых областях.

- *Укрепление системы МНО.* Механизм наблюдения и отчетности должен обеспечивать более полное отражение масштабов и охвата проблемы нарушения прав человека в отношении детей; должны указываться те, кто постоянно совершает такие преступления, а информация о них должна сообщаться Совету Безопасности. Всем учреждениям ООН следует осуществлять более тесное сотрудничество в области сбора, проверки и сообщения фактологической информации. В странах, систематически не выполняющих национальные планы действий по прекращению нарушений прав человека, в качестве последнего средства следует на целенаправленной и выборочной основе применять санкции. В тех случаях, где в силу больших масштабов нарушений прав человека может потребоваться рассмотрение вопроса о совершении военных преступлений или преступлений против человечности, Совету Безопасности следует более активно направлять соответствующие материалы в Международный уголовный суд (МУС).

- *Укрепление отчетности по образованию.* Международная отчетность о нарушениях прав человека, связанных с образованием, развита слабо. Требуется система регулярной и всеобъемлющей отчетности, документирующая случаи

нападения на школьников, школы и учителей, и ее следует распространить на технические и профессиональные учебные заведения и университеты. Как ведущему учреждению Организации Объединенных Наций в области образования, ЮНЕСКО следует предоставить мандат и средства для того, чтобы она могла возглавить деятельность по созданию надежной системы отчетности.

- *Принятие решительных мер в связи с изнасилованиями и другими формами сексуального насилия в ходе конфликтов.* В качестве первого шага Совету Безопасности следует создать международную комиссию по изнасилования и сексуальному насилию для документирования масштабов этой проблемы в странах, затронутых конфликтами, определения лиц, ответственных за такие преступления и представления докладов Совету Безопасности. Комиссию должен возглавлять исполнительный директор структуры «ООН-женщины». Полномочия такой комиссии должны включать проведение подробных расследований в странах, определенных в докладах ООН в качестве центров безнаказанности. Международный уголовный суд должен принимать участие в работе этой комиссии с самого начала в консультативном качестве. В частности, МУС должен оценивать ответственность государственных субъектов в связи с потенциальными военными преступлениями и преступлениями против человечности, причем не только в силу их роли в совершении преступлений или в соучастии им, но также и в результате невыполнения ими своей ответственности. Доказательства будут передаваться МУС, который будет проводить оценку соответствующих случаев на предмет судебного преследования.

- *Оказание поддержки национальным планам по прекращению нарушений прав человека.* Донорам следует активизировать усилия по оказанию поддержки национальным планам и стратегиям, направленным на укрепления законности и порядка. Необходимо, чтобы такие планы и стратегии включали четкие, оговоренные конкретными сроками цели в отношении защиты, предотвращения и судебного преследования. Одной из перспективных инициатив является международный закон о насилии против женщин, принятый Конгрессом США. Этот законодательный акт уполномочивает Государственный департамент принимать планы по борьбе с сексуальным насилием в различных странах (до 20 стран).

© Jose Cendon

Нерешенные проблемы обеспеченности – улучшение системы гуманитарной помощи

Гуманитарная помощь предназначена для спасения жизней, удовлетворения базовых потребностей и восстановления человеческого достоинства. Чтобы такая помощь выполняла эти задачи, она должна предоставлять «спасательный канат» в виде образования для детей, которые живут в районах, затронутых конфликтами. Странам, затронутым конфликтами, направляется три четверти объема гуманитарной помощи, однако лишь небольшая часть этой помощи выделяется на цели образования, частично из-за того, что многие гуманитарные работники не рассматривают образование в качестве средства, «спасающего жизни». Результатом является то, что общины, ведущие борьбу с превратностями судьбы за сохранение возможностей образования, получают мало поддержки. С серьезными трудностями в области образования сталкивается также перемещенное население.

Образование является «бедным соседом» системы гуманитарной помощи, которая получает недостаточное финансирование, непредсказуема и в управлении которой преследуются краткосрочные цели. Оно страдает от двух недостатков: на образование приходится небольшая доля призывов о гуманитарной помощи, и еще меньшая доля призывов, получающих финансирование. Во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* наилучшие оценки даются за 2009 г., когда гуманитарная помощь на цели образования составила 149 млн долл. – приблизительно 2% от общего объема гуманитарной помощи. Лишь немногим более одной трети запросов о помощи на цели образования получает финансирование. Из-за постоянного недофинансирования, которое скрывается за этими цифрами, дети в районах, затронутых

конфликтами, и перемещенные лица остаются не охваченными школьным образованием.

Недостаточное удовлетворение запросов о финансировании является только частью проблемы. Сами запросы, как представляется, не связаны с какой-либо достоверной оценкой потребностей или спросом со стороны затронутого населения. В Чаде в рамках гуманитарного призыва 2010 г. об оказании помощи на цели образования было привлечено всего 12 млн долл. для страны, где, согласно оценкам, насчитывается 170 000 ВПЛ и 300 000 беженцев, а сообщаемые коэффициенты охвата перемешенных детей школьным образование не достигают 40% . Запрос об оказании гуманитарной помощи на цели образования в Демократической Республике Конго составил общую сумму 25 млн долл. (из которой к середине 2010 г. было предоставлено только 15%). В этой стране численность перемещенного населения превышает 2 миллиона человек и в некоторых районах, затронутых конфликтом, школьным образованием не охвачено около двух третей детей.

Превратности ежегодного составления бюджета усложняют проблемы в области финансирования образования в чрезвычайных ситуациях. Это особенно относится к ситуациям долговременного перемещения. В Кении Управление Верховного комиссара Организации Объединенных Наций по делам беженцев (УВКБООН) и другие учреждения не смогли обеспечить многолетнее планирование в области образования для возросшего потока беженцев из Сомали. В Демократической Республике Конго школы, обслуживающие перемещенных детей, подвергаются угрозе закрытия из-за смены приоритетов доноров и краткосрочного бюджетирования.

Принудительное перемещение создает непосредственную угрозу для образования людей, относимых к категории как беженцев, так и ВПЛ. Беженцы имеют четко определенные и юридически закрепленные возможности получения базового образования. Однако на практике этими правами и возможностями зачастую трудно воспользоваться. Некоторые страны относятся к беженцам как к нелегальным иммигрантам, фактически лишая их международной защиты. Ряд стран обеспечивают беженцам высокие уровни поддержки, зачастую создавая значительную напряженность для национальной системы образования. Одним из примеров является Иордания, которая позволяет иракским детям из числа беженцев использовать государственную систему образования.

Внутренне перемещенные лица имеют меньше прав на официальную защиту, чем беженцы. Ни одно учреждение ООН не обладает непосредственным мандатом на защиту их интересов. Зачастую они не учитываются в национальном планировании и в стратегиях доноров. Тем не менее, существуют практические меры, которые могут быть приняты для того, чтобы открыть двери образования для ВПЛ. В Колумбии в 1997 г. закон о внутренне перемещенных лицах и последующие заключения Конституционного суда укрепили возможности ВПЛ в плане получения образования. Конвенция о защите и поддержке внутренне перемещенных лиц в Африке, принятая в 2009 г. на саммите Африканского союза в Кампале (Уганда), обеспечивает сильную правовую защиту для образования ВПЛ. Такая модель может быть принята и в других регионах, хотя эту Конвенцию ратифицировали пока только правительства двух африканских государств.

В настоящем докладе изложена широкая повестка дня для совершенствования предоставления образования людям, затронутым вооруженными конфликтами или перемещенными в результате них. К числу основных элементов относятся:

- *Изменение принципов подхода к гуманитарной помощи.* Сообществу, предоставляющему гуманитарную помощь, нужно переосмыслить место образования в его повестке дня. Всем учреждениям, участвующим в партнерстве по образованию для всех, необходимо настаивать на уделении большего приоритета образованию в рамках финансирования запросов о помощи и ее предоставления.

- *Направление финансовых средств на удовлетворение потребностей.* Требуется расширенные и более гибкие рамки для гуманитарной помощи. В целях устранения разрыва между запросами о финансировании образования и предоставлением помощи может использоваться увеличенное финансирование на основе объединенных фондов. Они могли бы также обеспечивать более предсказуемые потоки финансовых средств в страны с «забытыми чрезвычайными ситуациями» и в забытые сектора, такие как образование. В настоящем докладе рекомендуется увеличить деятельность многосторонних механизмов объединенного финансирования, таких как Центральный фонд реагирования на чрезвычайные ситуации и Общий гуманитарный фонд, с их нынешнего ежегодного уровня финансирования, составляющего приблизительно 730 млн долл., до 2 млрд долл.

- *Проведение достоверной оценки потребностей.* Отправным моментом для эффективного

обеспечения возможностей получения образования в общинах, затронутых конфликтами, является достоверная оценка потребностей. Нынешние механизмы не проходят теста надежности в отношении ни беженцев, ни перемещенных лиц. Запросы о гуманитарной помощи на цели образования в лучшем случае слабо увязаны с уровнями потребностей. Оценки, проведенные в лагерях беженцев, не дают систематического обзора финансовых и других потребностей, связанных с достижением целей образования для всех, тогда как нужды беженцев, живущих вне лагерей, как правило, игнорируются. Оценки, проведенные для ВПЛ, значительно недооценивают реальные потребности. В настоящем докладе рекомендуется, чтобы образовательный кластер – межучрежденческая группа в рамках системы гуманитарной помощи, ответственная за координацию запросов, сотрудничал со специализированными учреждениями, имеющими опыт сбора данных, разработки основных показателей для образования и оценки потребностей в финансировании для достижения конкретных целей.

- *Укрепление механизмов финансирования и управления в связи с проблемой перемещения.* Искусственное разграничение между беженцами и ВПЛ является препятствием для более эффективных действий. Мандат УВКБ ООН следует укрепить, с тем чтобы это учреждение обеспечивало более эффективную защиту для всех беженцев и ВПЛ. Учитывая потенциал и опыт ЮНИСЕФ в оказании поддержки образованию в странах, затронутых конфликтами, и ограниченные возможности УВКБООН в этом секторе, они должны обладать двойным мандатом по образованию. Странам, принимающим беженцев, необходимо рассмотреть вопрос о принятии правил, способствующих доступу к государственным системам образования, а богатым странам следует согласиться на введение в действие более справедливых глобальных механизмов разделения бремени расходов. Странам с большим числом внутренне перемещенных лиц необходимо следовать примеру Колумбии, включая положения о правах ВПЛ в национальное законодательство. Региональным органам следует рассмотреть вопрос о принятии варианта Кампальской конвенции Африканского союза, которая должна быть ратифицирована как можно скорее по меньшей мере пятнадцатью странами для того, чтобы приобрести силу закона.

© Drawing by Maxwell Ojuka courtesy of A River Blue

Восстановление образования – использование дивидендов мира

Постконфликтное восстановление в области образования связано с огромными проблемами. Правительствам приходится действовать в условиях, характеризуемых высокими уровнями политической нестабильности и неопределенности, а также ограниченностью имеющихся возможностей. Восстановление уничтоженной системы образования в условиях хронического дефицита финансирования и нехватки учителей ставит особенно острые проблемы. Вместе с тем, успехи в области образования могут способствовать укреплению основ мира, обеспечению легитимности правительства и становлению обществ на путь к более мирному будущему.

Люди, жизни которых были разрушены вооруженными конфликтами, выходят из насилия с надеждой и устремленностью в лучшее будущее. Они ожидают скорых результатов, и правительствам необходимо добиться быстрых побед для укрепления основы мира. С учетом опыта большого числа стран, затронутых конфликтами, в настоящем докладе определяются стратегии, которые дают быстрые результаты. Примерами таких стратегий являются отмена платы для пользователей, оказание поддержки общинным инициативам, предоставление возможностей ускоренного обучения и укрепление компонента выработки навыков в рамках программ

разоружения, демобилизации и реинтеграции (РДИ). В Руанде программы РДИ способствовали возвращению в систему образования бывших комбатантов, многие из которых воспользовались возможностями получить профессиональную подготовку.

Новые возможности может открыть также строительство учебных зданий. В Южном Судане амбициозная программа строительства учебных помещений способствовала увеличению числа детей в начальных школах с 700 000 в 2006 г. до 1,6 миллиона в 2009 г. Для получения быстрых результатов упор был сделан на создании недорогостоящих временных сооружений с планами их замены более постоянными конструкциями в ближайшем будущем.

Чтобы пойти дальше быстрых достижений требуется создание более надежных национальных систем планирования и информации. Страны, совершившие переход от конфликта к долгосрочному восстановлению, такие как Мозамбик, Руанда, Сьерра-Леоне и Эфиопия, наладили партнерские связи с донорами для разработки и осуществления стратегий сектора инклюзивного образования, устанавливающие четкие цели, подкрепленные надежными обязательствами в отношении финансирования. Ключевым элементом являются информационные системы управления образованием (ИСУО), поскольку они дают правительствам средство для отслеживания выделяемых ресурсов, определения областей, в которых имеются потребности, и контроля за вознаграждением учителей (самая крупная из отдельных статей в бюджете на образование). К 2006 г. через четыре года после окончания гражданской войны в Сьерра-Леоне эта страна создала основу для ИСУО.

Предсказуемая и устойчивая донорская поддержка имеет важнейшее значение для содействия переходу от мирного процесса к восстановлению в области образования. Эффективность помощи в этой области в значительной мере страдала от разрыва между гуманитарной помощью и содействием развитию. Доноры зачастую рассматривают постконфликтные государства в качестве слабых кандидатов на получение долгосрочной помощи в целях развития либо из-за опасений, связанных с риском возобновления конфликта, либо потому, что постконфликтные страны неспособны отвечать более строгим требованиям в отношении отчетности. Результатом является то, что многие такие страны оказываются зависимыми от ограниченной и непредсказуемой гуманитарной помощи.

Разительные примеры Либерии и Сьерра-Леоне являются поучительными. После окончания гражданской войны в Либерии эта страна оставалась сильно зависимой от гуманитарной помощи. На такую поддержку приходилась почти половина объема помощи, полученной этой страной в период 2005-2006 г. За тот же период гуманитарная помощь составила только 9% более крупного финансового пакета помощи Сьерра-Леоне. Являясь всего лишь одним из факторов, более надежная финансовая основа для планирования образования в Сьерра-Леоне способствовала более быстрому прогрессу.

Поскольку осознание донорами существующих рисков представляет собой одно из препятствий, усиливающих разрыв между гуманитарной помощью и содействием развитию, очевидным ответом является разделение рисков. Объединение ресурсов и коллективная деятельность позволяют донорам распределить риски и добиться более значительного повышения эффективности в таких областях, как управление фидуциарными рисками, начальные затраты и координация. Объединенные национальные фонды демонстрируют потенциальные выгоды сотрудничества. В Афганистане за период 2002-2010 гг. 32 донора предоставили почти 4 млрд долл. через Афганский доверительный фонд восстановления. Образованию выделялась существенная часть этого пакета средств. Значительные результаты были достигнуты не только в охвате большего числа детей, особенно девочек, школьным образованием, но также и в деле создания национального потенциала в области планирования.

Объединенное финансирование на глобальном уровне может также играть гораздо более важную роль в государствах, затронутых конфликтами. Сектору образования недостает оперативного механизма, сопоставимого с глобальными фондами, действующими в области здравоохранения. В рамках Инициативы ускоренного продвижения (ИУП) с момента ее учреждения в 2002 г. было выплачено 883 млн долл. 30 странам. По сравнению с этим, Глобальный фонд по борьбе со СПИДом, туберкулезом и малярией, созданный в том же году, выплатил 10 млрд долл. В процессе текущих реформ ИУП затрагиваются уже давно выявленные проблемы в таких областях, как выплата финансовых средств и управление, рассматривавшиеся во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за 2011 г. и в основной внешней оценке. Если эти реформы будут реализованы и проведены более углубленно, то ИУП может стать основой системы многостороннего финансирования, способной удовлетворять насущные потребности государств, затронутых конфликтами. Однако для этого требуется большая гибкость в подходе к странам, выходящим из конфликтов, многие из

которых сталкиваются с проблемами в получении финансовой поддержки. Для этого требуется также расширенная ресурсная база: в рамках ИУП в 2009 г. было выплачено 222 млн долл., тогда как разрыв во внешнем финансировании для стран с низким уровнем доходов оценивается в 16 млдр долл.

Идея настоящего доклада заключается в том, что образованию следует отводить гораздо более важное место в повестке дня постконфликтного восстановления. В докладе рекомендуются действия в четырех ключевых областях:

- *Использование возможностей для быстрых достижений путем обеспечения образования доступным и приемлемым по затратам.* Отмену платы за школьное обучение следует рассматривать как важную часть постконфликтных дивидендов мира. Укрепление мер по выработке навыков и оказанию психологической поддержки в рамках программ РДВ может способствовать устранению вероятности возобновления насилия благодаря расширению возможностей для бывших комбатантов, а программы ускоренного обучения открывают возможности возвращения в систему образования тех, кто упустил свои возможности в годы конфликта.

- *Создание основ для долгосрочного восстановления.* Развитие национального потенциала в области планирования, создание механизмов ИСУО и укрепление систем выплаты вознаграждений учителям могут показаться техническими проблемами, однако они имеют важнейшее значение для обеспечения того, чтобы системы образования были более транспарентными, эффективными, подотчетными и инклюзивными.

- *Увеличение поддержки национальному объединенному финансированию.* Это может открыть широкие перспективы благодаря сотрудничеству между донорами. Учреждениям по предоставлению помощи следует активно изучать возможности увеличения масштабов существующих механизмов объединенного финансирования и создания новых фондов в странах, которым уделялось меньше внимания, включая Демократическую Республику Конго и Чад.

- *Превращение Инициативы ускоренного продвижения в более эффективный глобальный объединенный фонд.* Сектору образования срочно необходима система объединенного финансирования, сопоставимая по масштабам и эффективности с той, которая действует в секторе здравоохранения. В настоящем докладе рекомендуется обеспечить в период 2011-2013 гг. ежегодное финансирование для ИУП в размере приблизительно 6 млрд долл., примерно одна треть из которых может поступить за счет образовательных бон, предложенных в главе 2. Необходимы дальнейшие реформы для распространения поддержки на страны, выходящие из конфликтов, включая предоставление краткосрочных грантов для быстрого получения позитивных результатов, наряду с выделением средств для восстановления на более долгосрочных условиях.

Превращение образования в силу мира

Когда общества переходят от конфликта к хрупкому миру и начинают длительный процесс миростроительства, политика в области образования дает правительствам возможность преодолеть наследие прошлого и создать систему образования, способствующую мирному будущему.

Отправным моментом является признание того, что образование имеет важное значение. Приступая к восстановлению систем образования, правительствам необходимо тщательно оценить условия после конфликта. Последствия насилия и недоверия не исчезают в одночасье. Правительства должны учитывать, как будет восприниматься политический выбор в свете давнишнего соперничества и лишь частично разрешенных споров между группами и регионами. В планировании образования с учетом особенностей конфликта необходимо признавать, что любое политическое решение будет иметь последствия для миростроительства, а также для перспективы предотвращения возврата к насилию. Содержание и характер обучения, а также особенности организации систем образования могут делать общества в большей или в меньшей степени предрасположенными к возникновению жестокого конфликта.

Образование страдает от его систематического игнорирования в более широкой повестке дня миростроительства. Такое игнорирование представляет собой упущенную возможность предотвращения конфликтов и развития более устойчивых обществ. Более того, оно представляет угрозу. Правительства и доноры, упускающие из виду роль образования в миростроительстве, ставят страны на путь к менее безопасному, потенциально более жестокому будущему.

Игнорирование образования заметно в работе Комиссии по миростроительству Организации

Объединенных Наций, межправительственного консультативного комитета, и связанного с ней Фонда миростроительства (ФМ). Этот фонд появился в качестве важной части постконфликтной архитектуры ООН. Однако в финансовом выражении этот фонд слишком мал (с 2006 г. он получил 347 млн долл.), а на конкретные проекты в области образования приходится только 3% от общего объема предоставленных финансовых средств. Еще одной проблемой является то, что этот фонд оказывает поддержку, главным образом, единовременным проектам, которые слабо интегрированы в долгосрочные процессы планирования.

В настоящем докладе рассматривается широкий спектр возможных путей воздействия образования на перспективы мира. В нем подчеркивается, что готовых решений нет. Тем не менее, отправным моментом является осознание лицами, ответственными за разработку политики, того, как те или иные политические меры в области образования могут усиливать обиды и недовольства, связанные с вооруженными конфликтами, и тщательно анализировать возможное восприятие населением политики, а также оценивать вероятные результаты в таких областях, как:

- *Язык обучения.* Никакой вопрос не демонстрирует лучше сложный выбор, который приходится делать правительствам в постконфликтной ситуации, чем языковая политика. В некоторых контекстах, таких как Объединенная Республика Танзания, использование единого национального языка в качестве средства обучения в школах способствовало привитию чувства общей идентичности. В других условиях это вело к разжиганию насилия. В Гватемале, где языковая политика в области образования вызывает глубокое возмущение среди коренного населения, была создана Комиссия по образовательной реформе для устранения недовольства, содействия диалогу и развития двуязычного и межкультурного образования, причем такой подход может получить более широкое применение.

- *Реформирование учебной программы.* Преподавание таких предметов, как история и религия, оказывает влияние на склонность к насилию. В многоэтнических или многоконфессиональных обществах учебная программа помогает сформировать представления учащихся о себе по отношению к «другим». Решение вопросов идентичности ставит реформаторов образования перед необходимостью сделать трудный выбор и занимает много времени. Система образования Камбоджи только сейчас затрагивает вопрос об истории геноцида. В Руанде, где система образования усиливает разделение, правительству еще предстоит вновь ввести преподавание истории страны. Тем не менее, опыт других стран показывает, как образование может постепенно устранить глубоко укоренившиеся разграничения, заставляя учащихся задуматься о своей множественной идентичности и о том, что их объединяет, а не разделяет. Например, Соглашение Страстной пятницы по Северной Ирландии открыло двери для более широкого восприятия гражданства, при этом учащихся поощряют к рассмотрению целого ряда возможных вариантов идентичности, продвигая идею того, что люди могут быть одновременно ирландцами и британцами или только ирландцами, независимо от их религиозной принадлежности. Это является хорошим примером того, что Амартия Сен описывал как переход к множественной идентичности и отход от «исключительной принадлежности» к одной группе.

- *Передача полномочий в области управления.* Децентрализация и передача полномочий зачастую рассматриваются как автоматический переход к большей подотчетности, а также к миростроительству. Эта оценка является преувеличенной. В некоторых странах с сильно децентрализованными системами образования слабая роль центрального правительства может препятствовать усилиям в области миростроительства. Одним из поразительных примеров является Босния и Герцеговина. В соответствии с Дейтонским соглашением 1995 г. страна с населением около 3.8 миллиона человек оказалась в такой ситуации, когда существовало 13 министерств образования и действовала разделенная школьная система. Федеральное правительство приняло прогрессивные принципы в отношении образования. Однако при минимальном участии федерального государства дети продолжали обучаться по трем отдельным учебным программам, которые различаются по таким предметам, как история, культура и язык, порой таким образом, что это усиливает предрассудки. Кроме того, некоторые школы все еще носят имена военных личностей, рассматриваемых одними группами в качестве национальных героев, а другими – как символы враждебности.

- Превращение школ в среду, свободную от насилия. Одна стратегия, безусловно, является хорошей для образования, детей и миростроительства – это превращение школы в место, свободное от насилия. Борьба с нормализацией насилия в

обществе опирается, частично, на реальное запрещение телесных наказаний.

Так же как каждый вооруженный конфликт является отражением определенного ряда лежащих в его основе напряженностей и неудач в разрешении конфликтов, каждый постконфликтный контекст отличается своими угрозами и возможностями для образования в процессе миростроительства. В настоящем докладе предлагаются следующие подходы:

- *Признание того, что образование является частью постконфликтной среды.* Национальным правительствам и донорам необходимо осознавать, что независимо от их намерений, реформы образовательной политики будут проводиться в политической среде, сформированной под влиянием последствий конфликта. Любая разработка политики должна сопровождаться постконфликтной оценкой рисков.

- *Увеличение Фонда миростроительства.* Комиссия по миростроительству могла бы играть значительно более активную роль в поддержке усилий правительств по интеграции образования в более широкие стратегии миростроительства. Увеличение средств, предоставляемых через Фонд миростроительства, до 500 млн долл. – 1 млрд долл. в год могло бы способствовать более эффективному использованию окна возможностей, создаваемых миром.

- *Повышение роли ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ в инициативах по миростроительству.* Доноры могли бы вносить свой вклад в планирование образования с учетом вероятности конфликтов. Первый принцип участия гласит: «не причини вреда». Именно поэтому политика в области образования должна подвергаться тщательной оценке на предмет потенциального воздействия с учетом не только технических данных, но также и восприятий населения и давно возникших обид и недовольства. Необходимы также преданные своему делу специалисты и учреждения приверженные идее создания потенциала и предоставления технической поддержки в различных областях, начиная от разработки учебных программ и кончая составлением учебников и подготовкой учителей. Это та область, в которой ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ должны играть значительно более важную роль, и оба эти учреждения должны более активно участвовать деятельности Комиссии по миростроительству Организации Объединенных Наций.

© Jesus Abad Colorado

Образование должно играть жизненно важную роль в укреплении устойчивости к жестоким конфликтам. В XXI веке школам необходимо, прежде всего, учить детей тому, что можно назвать одним из важнейших навыков для процветающего поликультурного общества – навыку жить в мире с другими людьми. Осознание религиозного, этнического, языкового и расового разнообразия не должно исчезать из учебных классов. Наоборот, разнообразие должно признаваться и приветствоваться. Однако школы и классы должны, прежде всего, быть тем местом, где дети учатся общаться с другими детьми, делиться с ними и уважать их. Ни одна страна не может надеяться на установление прочных основ мира, если она не пойдет по пути создания взаимного доверия между своими гражданами, и такая работа должна начинаться в учебных классах.

Часть 1 Мониторинг прогресса

Прошло немногим более десяти лет после того, как собравшиеся в Дакаре (Сенегал) правительства мира приняли Дакарские рамки действий в области образования для всех, поставив шесть целей широкого характера, которые должны быть достигнуты к 2015 г. Подзаголовок этого документа, согласованного правительствами 164 стран, гласит: «Выполнение наших общих обязательств». Основной вывод, содержащийся в настоящем выпуске *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ*, который выходит в свет за четыре года до крайнего срока, установленного для достижения Дакарских целей, состоит в том, что правительства свои общие обязательства выполнить не сумели.

Это нелицеприятное заключение не означает, что за последнее десятилетие не было достигнуто никакого прогресса. Некоторым наиболее бедным странам мира удалось добиться прекрасных результатов. Число детей, не охваченных школьным образованием, с 1999 г. сократилось на 39 миллионов человек. Уменьшились гендерные диспропорции в начальном и среднем образовании. Из начальной школы в среднюю сегодня переходит больше детей, чем когда-либо. Партнерство между донорами и правительствами развивающихся стран в области образования для всех дает свои плоды.

К сожалению, однако, контрольным показателем для измерения эффективности этой работы является не то, насколько далеко мир ушел вперед, а то, сколько ему осталось сделать для выполнения обязательств, взятых в Дакаре, и как быстро он это делает. Основным индикатором является тот факт, что прогресс в достижении главных целей носит слишком медленный и слишком неравномерный характер. По мере приближения 2015 г., установленного в качестве крайнего срока, все больше обостряется необходимость в использовании стратегий и партнерств, необходимых миру для ускорения прогресса. Прискорбно, но в этот критический момент приходится констатировать, что этот прогресс, напротив, замедляется и что цели ОДВ не будут достигнуты в еще большей степени, чем предполагалось ранее. Эти тенденции можно было бы изменить путем осуществления эффективной руководящей роли и практической политики. Однако правительствам надлежит признать все масштабы этих задач и проблем образования и резко активизировать их решение.

Перспективы обеспечения всеобщего начального образования к 2015 г. ухудшаются. В 2008 г. школьным образованием не были охвачены свыше 67 миллионов детей. Число таких детей по-прежнему продолжает сокращаться, однако темпы этого сокращения замедлились: во второй половине прошлого десятилетия оно уменьшалось медленнее, чем в первой половине. При сохранении сегодняшних тенденций к 2015 г. вне стен школы может оказаться больше детей, чем сегодня. В настоящем выпуске Доклада подчеркиваются, в частности, следующие проблемы:

- *Медленный прогресс в области здоровья и питания детей.* Миллионы детей, поступающих в начальную школу, в младшем возрасте испытывали проблемы недоедания. Для многих оно начинается еще в утробе матери в связи с плохим состоянием ее здоровья. Голодание в младшем возрасте нарушает когнитивное развитие и подрывает способности к обучению в школе. Особенно остро эта проблема стоит в Южной Азии, где от недоедания страдают 83 миллиона детей в возрасте до пяти лет. Рост цен на продовольствие грозит расширением масштабов и повышением интенсивности недоедания. Правительствам и донорам, обеспечивающим предоставление помощи, необходимо признать, что улучшение материнского и детского здоровья является одним из условий для ускорения прогресса в образовании, а также что образование матери – это мощный фактор в вопросах улучшения здоровья ее ребенка.

на пути к целям ОДВ

- *Высокие уровни отсева.* Странам необходимо добиться, чтобы достижения в области охвата образованием не оказывались подорванными высокими уровнями отсева. Слишком много детей, поступающих в начальную школу, отсеиваются, так ее и не закончив. Подсчитано, что в 2007 г. в странах Африки к югу от Сахары школьное обучение прекратили 10 миллионов детей. Для уменьшения уровней отсева прежде всего необходимо, чтобы дети поступали в школу в установленном для этого возрасте, были подготовлены к обучению в ней, а школа имела возможность обеспечивать в начальных классах образование высокого качества.

- *Грамотность взрослых – «забытая» цель.* Мир далек от того, чтобы решить задачу сокращения к 2015 г. уровня неграмотности взрослых на 50%. В некоторых регионах, включая Африку к югу от Сахары и Южную и Западную Азию, число неграмотных взрослых за период с начала 1990-х годов возросло. Программы, предлагающие взрослым второй шанс в области образования, по-прежнему финансируются в недостаточной степени и носят раздробленный характер. Однако опыт Латинской Америки и других регионов говорит о возможностях прогресса в области грамотности взрослых.

- *Сохранение гендерных диспропорций.* Многие страны продвигаются к устранению гендерных диспропорций слишком медленно. Гендерного паритета в охвате начальным образованием не удалось добиться 69 странам, а в 26 странах на десять мальчиков в школе приходится менее девяти девочек. Этот гендерный разрыв, в результате которого вне школы в мире оказываются 3,6 миллиона девочек, означает нарушение основных прав человека, усиление более широкого неравенства по признаку пола и подрыв экономического роста. Никакая страна не может позволить себе мириться с таким положением, при котором возведенная в ранг института гендерная обездоленность подрывает потенциал ее девочек и ведет к краху их надежд.

- *Образование низкого качества.* Охват детей школьным образованием не является самоцелью – это средство для того, чтобы дать им знания и навыки, необходимые для процветания людей и стран. Вкратце можно сказать, что слишком много школьников овладевают слишком малым объемом знаний. Некоторые обследования, проведенные в Южной Азии, показывают, что лишь один ребенок из пяти, проучившихся в школе три года, способен прочитать простой текст. Самым важным отдельно взятым требованием для повышения уровней учебной успеваемости является надлежащее обеспечение подготовки учителей, их заработной платы и оказываемой им поддержки. Для обеспечения всеобщего начального образования к 2015 г. потребуется увеличить преподавательский контингент на 1,9 миллиона учителей, причем более половины этой цифры приходится на страны Африки к югу от Сахары.

- *Нерешенные проблемы неравенства и обездоленности.* На Саммите Организации Объединенных Наций, посвященном достижению целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия (2010 г.), правительства признали необходимость «предоставления равноправных учебных и образовательных возможностей всем детям… (посредством) решения проблем, лежащих в основе неравенства» (United Nations, 2010*c*). Правительствам надлежит обеспечить выполнение этих обязательств. Серьезные диспропорции в отношении возможностей для получения образования в сочетании с уровнем жизни, половой, этнической и языковой принадлежностью, а также факторами обездоленности более широкого характера, выступают в качестве препятствий на пути достижения целей образования для всех. Политика обеспечения большей справедливости в образовании в разных странах

различна, и общих рецептов не существует. Однако всем правительствам надлежит установить на 2015 г. задачи по сокращению гендерных диспропорций, например, поставив цель уменьшить вполовину диспропорции в отношении школьной посещаемости, связанные с уровнем жизни, местожительством, этнической принадлежностью и другими факторами.

Условия, в которых правительства будут заниматься решением этих проблем, за последние два года заметно ухудшились. После проведения в 2000 г. в Дакаре Всемирного форума по образованию во многих наиболее бедных странах мира наблюдался мощный экономический рост, сопровождавшийся заметным сокращением масштабов нищеты, что создало среду, благоприятствующую прогрессу в образовании. Недавний кризис глобальной экономики изменил эту ситуацию. Перспективы роста были пересмотрены в сторону понижения, нагрузка на государственные бюджеты возрастает, а в результате повышение цен на продовольствие в сочетании с замедлением экономического роста ведет к обнищанию все большего числа людей. Финансовый кризис как таковой, возможно, остался позади, но его последствия остаются потенциальной угрозой для прогресса в образовании.

По мере возрастания финансовой нагрузки на многие наиболее бедные страны растет и значение международной помощи. Ее доноры способствовали реализации многих достижений в области образования для всех за последнее десятилетие, но и они несут свою долю ответственности за то, что задача в целом оказалась не решенной. Они не выполнили взятое в Дакаре четкое обязательство, согласно которому «отсутствие средств не помешает ни одной стране, серьезно решившей обеспечить образование для всех, достичь этой цели» (Дакарские рамки действий, пункт 10). Наиболее бедные страны в виде внешнего финансирования получили 15%, или 2,4 млрд долларов из 16 млрд долл., необходимых ежегодно для достижения этой цели. Этот недостаточный уровень финансирования воплощается в меньшее число школ, острую нехватку учителей, недостаток учебников и большее число детей, которые либо не охвачены школьным образованием, либо получают образование, не отвечающее стандартам качества.

Выполнение своих обязательств в отношении помощи на нужды образования для всех донорам надлежит значительно ускорить. Чтобы добиться достижения результатов к 2015 г., большой объем инвестиций должен прийтись на ближайшие несколько лет, так что крупное увеличение помощи должно иметь массированный характер. Выполнение обязательств о предоставлении двусторонней помощи подменить ничем нельзя, и в 2011 г. доноры должны разработать для этого соответствующий график. Однако свои результаты могут также принести инновации и реформы в других областях. В этой части Доклада обосновывается необходимость в осуществлении ряда мер.

- Создание нового финансового механизма по образцу того, что действует в сфере здравоохранения. В рамках Международного фонда для финансирования образования (МФФО) доноры выпускали бы облигации для привлечения средств на цели быстрого инвестирования в образование, а выплаты по ним проводились бы на протяжении длительного периода времени. Предлагаемый МФФО позволил бы в период 2011-2015 гг. мобилизовать 3-4 млрд долл., причем половину этой суммы можно было бы распределить через реформированную Инициативу ускоренного финансирования.

- Проведение обзора сбалансированности между помощью на нужды базового образования и помощью для более высоких ступеней образования. Если бы все доноры направляли, по крайней мере, на половину своей помощи на образование на базовом уровне, это изменение приоритетов позволило бы дополнительно мобилизовать 1,7 млрд долл. ежегодно. Донорам, которые в настоящее время используют значительную долю своей помощи образованию для покрытия расходов на обучение иностранных учащихся в своих собственных учебных заведениях (в Германии и Франции эта доля составляет более половины), надлежит уделять больше внимания направлению финансовых средств туда, где они действительно необходимы – системам школьного образования бедных стран.

- Введение инновационного финансового сбора на мобильные телефоны. Такой сбор, введенный на обязательной основе в Европейском союзе, мог бы приносить ежегодно около 894 млн долларов. □

Глава 1
Шесть целей ОДВ

© Timothy Allen/AXIOM/HOA-QUI

Между небом и землей:
Дети в лагере беженцев
Наисингпара, Индия

Цель 1: Воспитаие и образование детей младшего возраста 39
В фокусе политики: Улучшение здоровья детей – важность образования матери 45

Цель 2: Всеобщее начальное образование 52
В фокусе политики: Преодоление кризиса отсева учащихся в начальных школах 61

Цель 3: Образовательные потребности молодежи и взрослых 69
В фокусе политики: Преодоление маргинализации работников, обладающих низкой квалификацией, в развитых странах 73

Цель 4: Повышение уровня грамотности взрослых 83
В фокусе политики: Как добиться коренных изменений в области грамотности взрослых 86

Цель 5: Оценка гендерного паритета и равенства в образовании 94
В фокусе политики: Решение проблемы перехода девушек от школы к миру труда 99

Цель 6: Качество образования 107
В фокусе политики: Уменьшение диспропорций учебных результатов в бедных странах 113

Период после 2002 г., когда *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ* приступил к выполнению своей ключевой функции отслеживания национальных тенденций, был отмечен существенным прогрессом. Однако правительства, тем не менее, не реализуют своих коллективных обязательств в области образования. Ни одна из целей, установленных в Дакаре в 2000 г., не будет достигнута, если правительства не признают масштабов существующей проблемы и не будут действовать с обновленным пониманием насущности стоящих задач для выполнения своих обещаний.

Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста

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

Возможности образования детей определяются задолго до того, как они поступают в начальную школу. Языковые, когнитивные и социальные навыки, вырабатываемые ими в раннем возрасте, составляют основу для обучения на протяжении всей жизни. Если дети не приобретают такой основы из-за плохого питания, отсутствия стимулирования, воздействия эмоционального стресса или других факторов, то это влечет за собой значительные издержки для индивидуумов и обществ, подрываются эффективность и качество систем образования. Цель 1, заключающаяся в том, чтобы разорвать связь между нищетой и неблагоприятным положением в раннем возрасте, представляет собой одну из наиболее приоритетных задач в повестке дня образования для всех.

Чувствительным барометром, отражающим прогресс в достижении цели 1, является детская смертность, но этот барометр дает обескураживающие показания (таблица 1.1). Хотя показатели смертности детей в возрасте менее пяти лет во всем мире снижаются, цель в области развития, сформулированная в Декларации тысячелетия в отношении сокращения на две трети уровня детской смертности за период 1990-2015 гг., вряд ли будет достигнута (тема 1.1). Нищета и ограниченный доступ к хорошему медицинскому обслуживанию относятся к числу наиболее серьезных препятствий для ускоренного прогресса.

Здоровье и питание в первые годы жизни нельзя заменить ничем. А между тем слабое здоровье и голодание лишают миллионы детей возможности нормального физического и умственного развития. Результаты усилий по решению проблемы недоедания вызывают разочарование (тема 1.2).

Высококачественные программы для детей младшего возраста позволяют улучшить возможности, имеющиеся на протяжении всей жизни у обездоленных и уязвимых детей (тема 1.3). Такие программы включают элементы

Таблица 1.1 Основные показатели по цели 1

	Уход			Доначальное образование					
	Уровень смертности детей в возрасте до 5 лет		Умеренное и сильное отставание в росте (дети менее 5 лет)	Общий коэффициент охвата образованием		Брутто-коэффициент охвата (БКО)		Индекс гендерного паритета для БКО (Ж/М)	
	2005–2010 гг. (‰)	Изменение с 2000–2005 гг. (%)	2003–2008 гг. (%)	2008 г. (тыс.)	Изменение с 1999 г. (%)	2008 г. (%)	Изменение с 1999 г. (%)	2008 г.	Изменение с 1999 г. (%)
Весь мир	71	-8	26	148 113	31	44	34	0,99	2
Страны с низким уровнем доходов	122	-8	41	13 837	42	18	29	0,99	2
Страны с уровнем доход. ниже средн.	70	-9	26	80 529	45	42	52	0,99	4
Страны с уровнем доход. выше средн.	27	-16	11	28 215	23	66	31	1,00	0,3
Страны с высоким уровнем доходов	7	-7	…	25 667	4	77	7	1,00	1
Африка к югу от Сахары	149	-8	38	10 902	74	17	43	0,99	3
Арабские государства	50	-13	19	3 158	31	19	27	0,92	20
Центральная Азия	52	-9	19	1 494	11	29	42	1,02	6
Восточная Азия и Тихий океан	31	-11	…	39 147	7	48	27	1,01	0,4
Южная и Западная Азия	82	-10	42	42 353	98	42	96	1,00	7
Лат. Америка и Карибский бассейн	28	-14	16	20 654	27	68	23	1,00	-1
Сев. Америка и Западная Европа	6	-6	…	20 153	5	80	6	1,00	1
Центральная и Восточная Европа	19	-17	9	10 252	9	66	34	0,98	2

Примечание: Гендерный паритет достигается, когда индекс гендерного паритета находится в диапазоне от 0,97 до 1,03.
Источники: Приложение, статистические таблицы 3A и 3B (печатный вариант) и статистическая таблица 3A (веб-сайт); база данных СИЮ.

здравоохранения, питания и обучения, призванные подготовить детей к начальной школе. Вместе с тем, именно те дети, которые могли бы получить наибольшую пользу от таких программ, с наименьшей вероятностью будут участвовать в них. С 1999 г. доступ к дошкольному образованию расширился, однако ситуация в этой области остается в странах крайне неравномерной (таблица 1.1).

Мощным катализатором прогресса в деле улучшения здоровья и питания детей может быть образование матери. Дети, родившиеся у более образованных матерей, имеют больше шансов на выживание и с меньшей вероятностью будут испытывать недоедание. Обеспечение всеобщего среднего образования для девочек в странах Африки к югу от Сахары может спасать ежегодно до 1,8 миллиона детей. В разделе «В фокусе политики» рассматривается, как образование расширяет права женщин и имеющиеся у них возможности выбора. Одна из основных идей для лиц, ответственных за разработку политики, заключается в том, что для более уверенного прогресса на пути к достижению международных целей в отношении выживания детей потребуются более решительные обязательства по обеспечению гендерного равенства в области образования.

Тема 1.1. Уровни детской смертности во всем мире снижаются, однако сохраняются значительные диспропорции

В докладе о развитии ситуации с детской смертностью содержатся хорошие и плохие новости. Хорошие новости заключаются в том, что детская смертность снижается и что темпы сокращения детской смертности за последнее десятилетие увеличились. Плохие новости состоят в том, что улучшение ситуации происходит недостаточно быстро, не достигая уровней, необходимых для решения задачи, определенной целью в области развития, сформулированной в Декларации тысячелетия (ЦРТ).

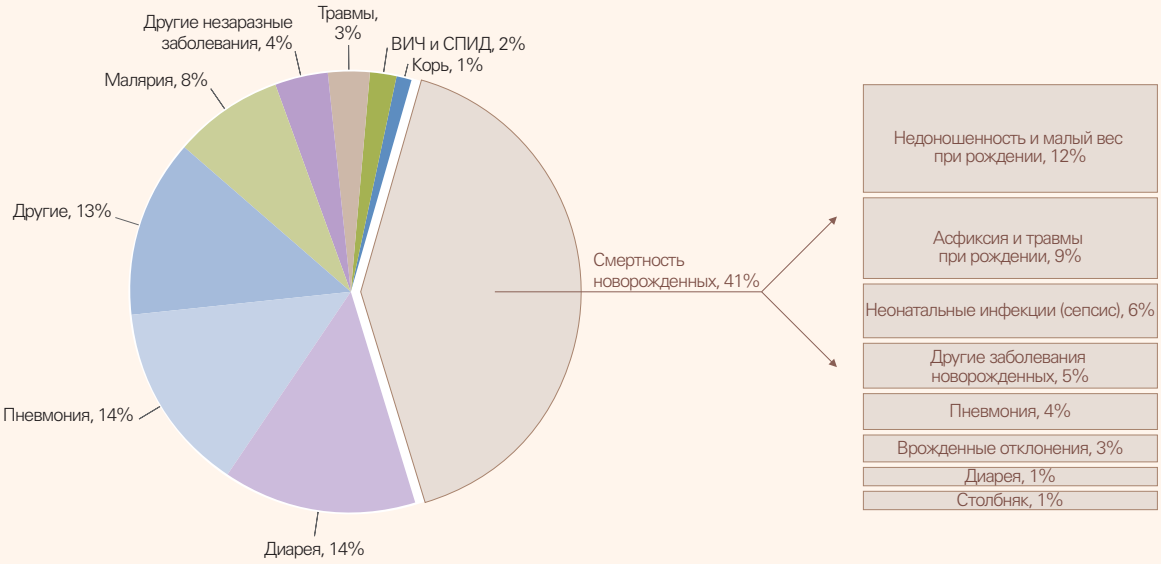
В 2008 г. умерло 8,8 миллиона детей, не достигших пятилетнего возраста. Эта шокирующая статистика отражает значительное сокращение по сравнению с 12,5 миллиона случаев смерти детей, отмечавшихся в 1990 г., который является базовым годом для ЦРТ. Уровни детской смертности снизились во всех регионах. Вместе с тем, отставание от показателя снижения смертности, необходимого для выполнения задачи, предусмотренной ЦРТ, остается весьма значительным. Среди 68 стран мира с высокими уровнями детской смертности только 19 могут достигнуть целевого показателя ЦРТ (Countdown to 2015, 2010; WHO and UNICEF, 2010). Большинство стран, продвигающихся недостаточно быстрыми темпами, относятся к странам Африки к югу от Сахары, на которых приходится одна пятая часть всех детей мира и половина случаев детской смертности, причем эта доля увеличивается (World Bank и IMF, 2010).

Рассмотрение глобальной структуры детской смертности позволяет понять лежащие в основе этого проблемы. Более шести миллионов детей умирают в первый год жизни, причем большинство в течение первого месяца. На четыре заболевания – пневмонию, диарею, малярию и СПИД приходится одна треть всех случает смерти детей в возрасте до пяти лет (диаграмма 1.1). Большинство утраченных жизней можно было бы спасти с помощью недорогостоящих мер профилактики и лечения, включая использование антибиотиков в случае острой респираторной инфекции, вакцинации, применения москитных сеток с инсектицидной обработкой и основных лекарств.

Основные права человека диктуют, что семейные обстоятельства не должны определять перспективы выживания детей. Тем не менее, во всем мире риск детской смертности тесно связан с материальным положением домохозяйств и материнским образованием (диаграмма 1.2). На Филиппинах, в Руанде и Сенегале уровни смертности детей в возрасте до пяти лет по меньшей мере в три раза выше среди детей, матери которых не имеют никакого образования, чем среди детей, у которых матери получили неполное среднее образование. Как показано в разделе «В фокусе политики», расширение прав и возможностей женщин с помощью образования спасает жизни. Чем женщины более образованны, тем больше вероятность того, что они будут иметь лучший доступ к информации о репродуктивном здоровье, планировании семьи и дородовом уходе, откладывать рождение ребенка, иметь меньшее число детей и предоставлять своим детям лучшее питание, поскольку все это уменьшает опасность детской смертности (Cohen, 2008; Lewis and Lockheed, 2008; Singh-Manoux et al., 2008).

Диаграмма 1.1 Основные факторы смертности – причины детской смертности

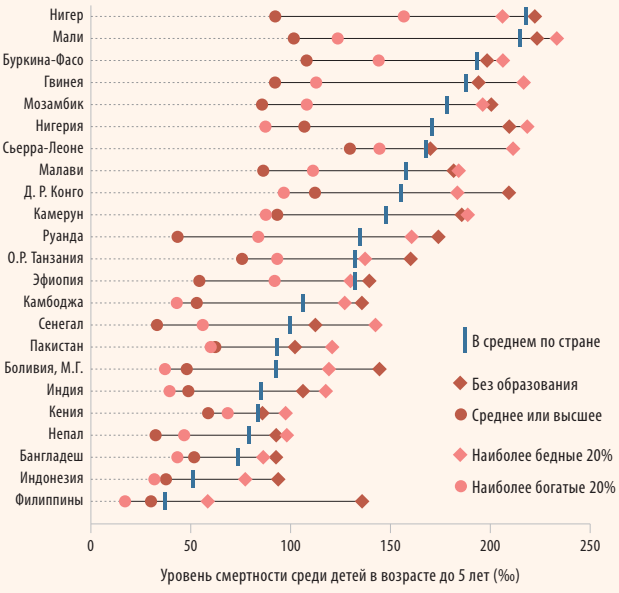
Причины смертности новорожденных и детей в возрасте до 5 лет во всем мире, процентные показатели, 2008 г.



Источник: Black et al. (2010).

Диаграмма 1.2 Вероятность смерти меньше среди детей, матери которых посещали среднюю школу

Уровень смертности среди детей в возрасте до 5 лет в зависимости от образования и материального положения матери для отдельных стран, 2003-2009 гг.



Примечание: Данные за последний год, в отношении которого они имеются для указанного периода.
Источник: ICF Macro (2010).

Проведение кампаний вакцинации от основных детских заболеваний широко признается как доказавшее свою обоснованность, эффективная с точки зрения затрат и приемлемая по затратам стратегия снижения детской смертности. Многие из основных причин детской смертности – такие, как корь, пневмония и столбняк, – можно устранить с помощью вакцинации. В этой области отмечаются определенные успехи. Число стран, в которых основными прививками охвачены по меньшей мере 90% детей, значительно возросло и составило 63 в 2007 г. по сравнению с 13 в 1990 г. (Overseas Development Institute, 2010). Однако сохраняются значительные пробелы. Из 23 миллионов детей во всем мире, которые не получили прививку КДС3 (вакцина от коклюша, дифтерии и столбняка), 16 миллионов живут в 10 странах и почти половина из них – в Индии (UNICEF, 2010c). Как и в других областях, дети из бедных семей зачастую последними проходят вакцинацию, несмотря на то, что они подвергаются наибольшему риску. Предоставление бедным семьям незначительных финансовых стимулов может способствовать повышению уровня охвата вакцинацией, как это наблюдается в сельских районах Раджастхана (Индия) (Banerjee et al., 2010).

Тема 1.2 Хорошее питание и продовольственная безопасность имеют важнейшее значение для когнитивного развития

Недоедание – это человеческая трагедия глобального масштаба. Ежегодно оно является непосредственной причиной смерти более трех миллионов детей и более 100 000 матерей (Bhutta et al., 2008; WHO and UNICEF, 2010). Недостаточное питание ведет к нарушению иммунной системы (в результате чего дети в большей степени подвержены заболеваниям), повышает опасность анемии и препятствует нормальному развитию мозга. Только на дефицит витамина А приходится около 6% случаев смерти детей, а каждый пятый случай смерти матери происходит из-за дефицита в организме железа (Bhutta et al., 2008). Фатальный исход является только вершиной айсберга. Последние оценки указывают на то, что:

- ежегодно около 19 миллионов детей в развивающихся странах рождаются с недостаточным весом из-за слабого внутриутробного развития;
- почти у одной трети всех детей младше пяти лет в развивающихся странах отмечается отставание в росте (низкорослые для своего возраста);
- из этих 195 миллионов детей с отставанием в росте 31% живут в Индии, и малорослость наблюдается почти у каждого второго ребенка в восточной и южной частях Африки (UNICEF, 2009*d*).

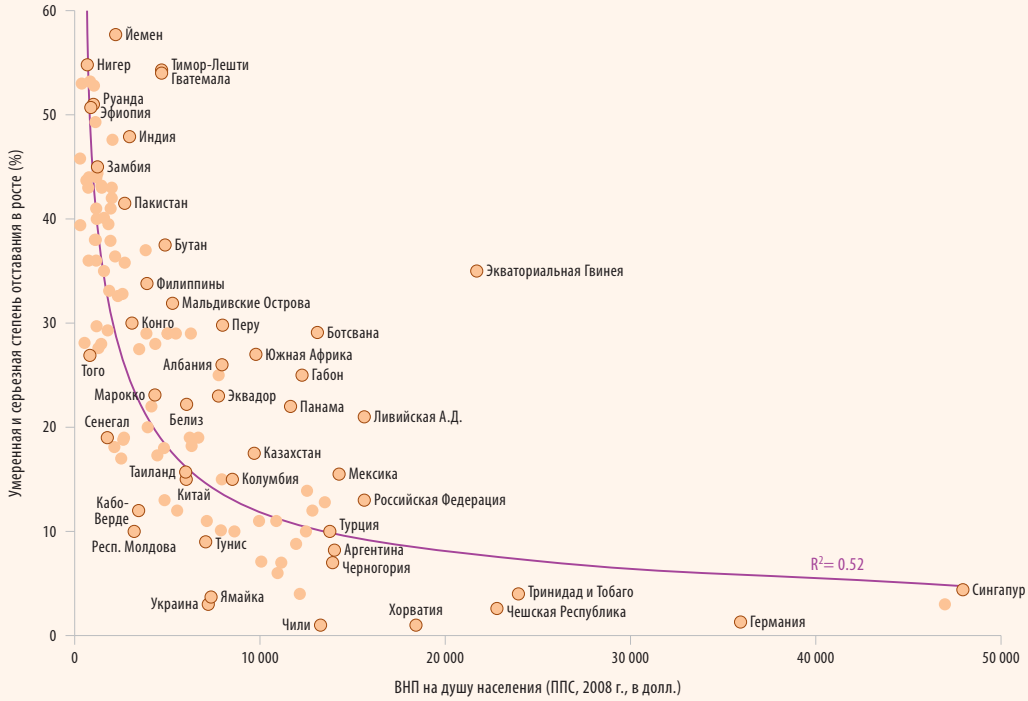
Помимо непосредственных гуманитарных последствий эти цифры усугубляют бедственное положение национальных систем образования. Аналогичным образом, дети, лишенные надлежащего питания in utero или в первые годы своей жизни, достигают начального школьного возраста, находясь в значительной мере в неблагоприятном положении. Дети с высокой степенью недоедания, особенно в первые годы жизни, отличаются низкими учебными результатами (Grantham-McGregor et al., 2007; Macours et al., 2008; Paxson and Schady, 2007). Например, анемия, вызванная дефицитом железа, постоянно снижает результаты тестов у детей (World Bank, 2006*b*). Кроме того, для детей, получающих недостаточное питание, больше вероятность позднего начала школьного обучения и раннего выбывания из школы (Alderman et al., 2006).

Хотя недоедание ассоциируется с низким уровнем доходов, здесь нет непосредственной взаимосвязи (диаграмма 1.3). Некоторые страны со средним уровнем доходов, включая Ботсвану и Ливийскую Арабскую Джамахирию, имеют высокие показатели малорослости среди детей, а Гватемала отличается более высокими показателями, чем можно было бы предполагать, исходя из уровня национального благосостояния. Из этого следует, что экономический рост не является гарантированным способом ускоренного улучшения положения в том, что касается состояния питания. С середины 1990-х годов средний уровень доходов в Индии более чем удвоился при ограниченном воздействии на проблему недоедания. Находясь на более высоких уровнях, показатели малорослости уменьшаются в Индии в два и более раза медленнее ежегодных темпов, достигнутых во Вьетнаме (где экономический рост менее значительный). После двух десятилетий высокого экономического роста дети в Индии по-прежнему страдают от отмечающейся в мире наихудшей степени отставания в росте, исхудания и малого веса для своего возраста. Почти половина из них постоянно получает недостаточное питание (что отражается в задержке роста), а процентная доля детей, имеющих недостаточный вес, почти вдвое выше, чем в среднем для Африки к югу от Сахары. Семь из десяти детей в возрасте от 6 месяцев до 5 лет страдают анемией (Arnold et al., 2009; Overseas Development Institute, 2010).

Результаты усилий по решению проблемы недоедания вызывают разочарование. Цель 1 в области развития, сформулированная в Декларации тысячелетия, предусматривает снижение вдвое показателей недоедания среди детей и взрослых к 2015 г. До этой даты осталось менее пяти лет, однако уровень показателя недоедания по-прежнему лишь несколько ниже, чем в 1990 г. Кроме того, согласно оценкам, в 2009 г. и 2010 г. из крайней нищеты вышло на 114 миллионов людей меньше, чем предполагалось до резкого повышения цен на продовольствие в 2008 г. и последовавшей затем глобальной рецессии (World Bank and IMF, 2010). Несмотря на то, что цены снизились с пиковых уровней, инфляция цен на продовольствие во многих развивающихся странах продолжает подрывать усилия по борьбе с голодом. Данных о воздействии резкого повышения цен немного, однако, согласно оценкам Всемирного банка за 2009 г., в таких странах, как Буркина-Фасо, Кения и Объединенная Республика Танзания, недоедание могло увеличиться на 3%-5%, а в Мозамбике рост этого показателя мог составить 8% (World Bank, 2010*b*). Еще один международный скачек цен в 2010 г. мог усугубить риск увеличения масштабов голода, подчеркивая насущную необходимость в эффективных международных мерах реагирования (см. раздел «В фокусе политики»).

Диаграмма 1.3 Страны с одинаковыми уровнями доходов могут иметь весьма различные показатели недоедания

Показатели умеренного и серьезного отставания в росте для детей в возрасте до 5 лет в зависимости от уровня национального благосостояния (ВНП на душу населения), 2008 г.



Примечание: Показатели малорослости приводятся за последний год, в отношении которого имеются данные за период 2003-2008 гг.
Источник: Приложение, статистические таблицы 1 и 3А.

Что же сдерживает прогресс в борьбе с детским недоеданием? Препятствия имеют скорее социальный и политический, чем финансовый или технический характер. Меры, направленные на устранение непосредственных причин недоедания – дефицита микроэлементов, недостаточного потребление пищи, заболеваний, – предлагают эффективные, недорогостоящие решения. Широкие обзоры показали, что такие меры, как дополнительное питание, добавки микроэлементов и грудное вскармливание позволяют уменьшить отставание в росте приблизительно на 36% и сократить на одну четверть показатели детской смертности (Bhutta et al., 2008). Дополнительные расходы на такие меры – около 10 млрд долл. в год – представляются незначительными по сравнению с потерями в результате голода (Horton et al., 2010). Проблема заключается в том, что большинство правительств и доноров помощи не придают достаточного значения разработке эффективных стратегий борьбы с недоеданием.

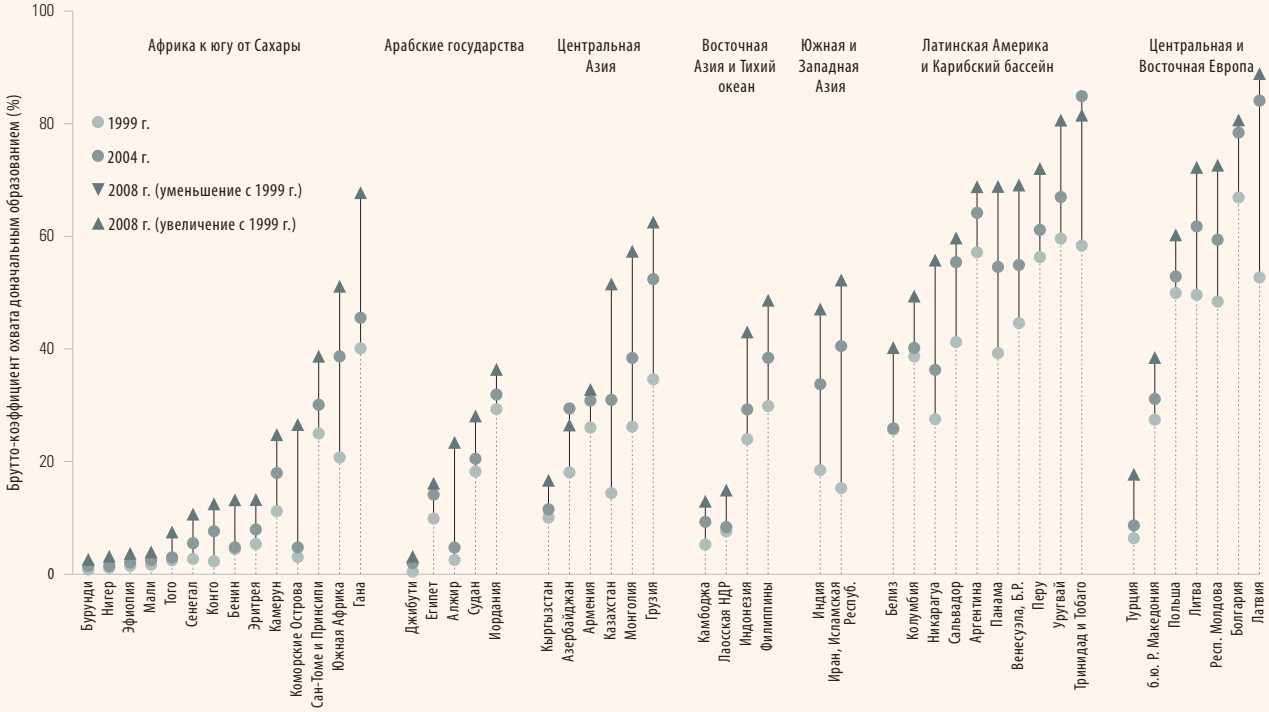
Тема 1.3 Охват доначальным образованием расширяется, но все еще носит ограниченный и неравноправный характер

Доначальное образование предназначено для детей в возрасте от трех лет до официального возраста поступления в начальную школу. В 2008 г. такими программами было охвачено 148 млн детей, что представляет увеличение на 31% с 1999 г. Однако глобальный брутто-коэффициент охвата (БКО) на уровне 44% указывает на то, что многие дети во всем мире исключены из системы доначального образования.

Наибольшее увеличение общего показателя охвата образованием произошло в двух регионах, отличавшихся наибольшим отставанием в 1999 г. В Южной и Западной Азии охват образованием почти удвоился, увели-

Диаграмма 1.4 Охват доначальным образованием значительно расширился во многих странах

Брутто-коэффициенты охвата доначальным образованием по отдельным странам, 1999 г., 2004 г. и 2008 г.



Примечание: Включены только страны с низким и средним уровнем доходов, у которых брутто-коэффициенты охвата доначальным образованием увеличились за период с 1999 г. по 2008 г. более чем на 20%.

Источник: Приложение, статистическая таблица 3B, база данных СИЮ.

чившись на 21 млн. В Африке к югу от Сахары также отмечались достижения, и число учащихся возросло на 4,6 млн. Прогресс в арабских государствах был медленным: несмотря на увеличение числа учащихся, БКО в 2008 г. оставался низким – на уровне 19%.

Общие достижения в расширении охвата образованием с 1999 г. следует рассматривать в определенном контексте, причем не последнее значение здесь имеет то, что многие страны начинали работу в этой области с очень низких уровней. Тем не менее, многие страны добились значительных достижений (диаграмма 1.4). Например, Монголия, Никарагуа и Южная Африка более чем удвоили с 1999 г. свои брутто-коэффициенты охвата доначальным образованием.

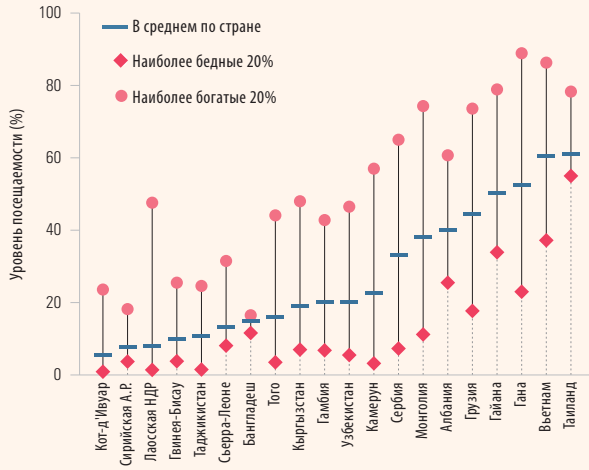
Темпы роста охвата доначальным образованием были неравномерными. Некоторые страны добились первоначальных успехов в первой половине 2000-х годов, тогда как другие достигли прогресса в более позднее время. Например, коэффициенты охвата доначальным образованием росли быстрее в первой половине десятилетия в Грузии, Исламской Республике Иран и Сальвадоре, а затем замедлились. В Алжире, Индонезии и Никарагуа прогресс до 2004 г. был значительно медленнее темпов, отмечавшихся впоследствии.

С точки зрения ситуации на национальном уровне нынешний характер посещаемости учебных заведений является неудовлетворительным. Дети, живущие в условиях крайней нищеты, в наибольшей степени нуждаются в поддержке, однако именно они с наименьшей вероятностью будут посещать занятия в рамках программ обучения детей младшего возраста (диаграмма 1.5). Значительные социальные диспропорции существуют при всех уровнях среднего охвата образованием. В Кот-д'Ивуаре посещаемость в рамках дошкольных программ варьирует от почти нулевой для детей, относящихся к 20% наиболее бедного населения, до почти одной четверти в случае детей из наиболее обеспеченных домохозяйств. На другом конце шкалы в Гане отмечается национальный уровень посещаемости в 52%, однако вероятность участия

в программах обучения в раннем возрасте для детей из наиболее богатых домохозяйств почти в четыре раза выше, чем для детей из бедных семей (Nonoyama-Tarumi and Ota, 2010). Такие результаты привлекают внимание к целому ряду препятствий, с которыми сталкиваются родители и к которым относятся, в частности, расходы, связанные с зачислением в детские заведения и их посещением, а также ограниченность таких заведений вблизи от дома.

Диаграмма 1.5 Дети из богатых семей имеют больше шансов участвовать в программах обучения в раннем возрасте

Процент детей в возрасте 3-4 лет, участвующих в программах обучения в раннем возрасте, в разбивке по материальному положению, для отдельных стран, 2005-2007 гг.



Примечание: Данные за последний год, в отношении которого они имеются для указанного периода.
Источник: Nonoyama-Tarumi and Ota (2010).

В фокусе политики

Улучшение здоровья детей — важность образования матери

За последнее десятилетие многие наиболее бедные страны быстро продвинулись вперед в деле обеспечения охвата всех детей начальным школьным образованием. К сожалению, результаты менее впечатляющие в области воспитания и образования детей младшего возраста из-за медленного прогресса в решении проблем заболеваемости и недостаточного питания детей. У большого числа детей, поступающих в школу, физическое и умственное здоровье ослаблено голодом и болезнями.

Научные исследования дают неопровержимые доказательства важнейшего значения раннего детства. В этот период мозг развивает нервные и сенсорные связи, которые образуют основу для будущего обучения (Fox et al., 2010). Биологические или связанные с развитием нарушения в раннем возрасте могут ослабить физиологические реакции, изменить структуру мозга, уменьшить способности к обучению и повысить подверженность широкому спектру заболеваний во взрослой жизни (National Scientific Council on the Developing Child, 2005, 2010).

Когда дети страдают от недоедания, необратимое снижение их способности к обучению подрывает усилия учителей, направленные на повышение учебных результатов, и может привести к таким проблемам, как позднее зачисление в учебное заведение, второгодничество и ранний отсев, которые ослабляют эффективность инвестиций в образование. Именно поэтому улучшение здоровья детей является одной из основных задач образования для всех.

Выживаемость и питание детей широко рассматриваются в качестве проблем политики в области здравоохранения. С одной стороны, здесь все понятно: это та область, в которой основные здравоохранительные меры могут спасти жизни. Тем не менее, роль образования в решении проблем раннего детства в значительной мере недооценивается лицами, ответственными за разработку политики. Хотя образование, возможно, и не даст быстрых решений, в среднесрочной и долгосрочной перспективе оно обещает весьма значительные результаты. Это особенно справедливо в отношении девочек. Как показано в этом разделе, расширение прав и возможностей с помощью образования может усилить воздействие мер в области здравоохранения в целом ряде отношений, а улучшение доступа к качественным программам для детей раннего возраста также может при-

Выполняя обещание добиться значительных результатов в улучшении показателей выживаемости и питания детей, лица, ответственные за разработку политики, упускали из виду вопрос об образовании матери

вести к более значительным достижениям в том, что касается здоровья, питания и обучения.

Расширение прав и возможностей с помощью образования – катализатор для улучшения здоровья детей

Данные обследования домохозяйств дают убедительные доказательства сильной связи между образованием матери и здоровьем ребенка. Дети более образованных матерей имеют больше шансов на выживание (диаграмма 1.6). Каждый дополнительный год образования матери может сократить риск смерти ребенка на 7-9% (Caldwell, 1986). Недавно подготовленные оценки показывают, что такой фактор, как улучшение образование матери, объясняет половину сокращения детской смертности в период 1990-2009 гг. (Gakidou et al., 2010). В Кении уровень смертности детей младше пяти лет, матери которых имеют среднее образование, составляет менее половины от уровня смертности детей этого возраста у матерей, не получивших полного начального школьного образования (Kenya National Bureau of Statistics and ICF Macro, 2010).

Дети, родившиеся у образованных матерей, с меньшей вероятностью будут испытывать отставание в росте и иметь недостаточный вес

Хотя влияние образования накладывается на действие других причин, таких как различия в материальном положении, неодинаковые условиями жизни в городе и в сельской местности, диспропорции в показателях детской смертности, связанные с образованием матери, зачастую перевешивают другие факторы. Это особенно справедливо в отношении стран с высокими уровнями детской смертности (см. предыдущий раздел). Заметно проявляется также связь между образованием матери и питанием ребенка. Для детей, родившихся у образованных матерей, меньше также вероятность отставания в росте, недостаточного веса или дефицита микроэлементов.

Связь между образованием и здоровьем ребенка имеет далеко идущие последствия для стратегий, направленных на достижения ЦРТ. Рассмотрим связь между образованием матери и выживанием ребенка в странах Африки к югу от Сахары. Если бы средний показатель детской смертности в этом регионе снизился до уровня, отмечаемого для детей, родившихся у матерей с неполным средним образованием, то было бы на 1,8 млн меньше случаев смерти ребенка, что соответствует сокращению на 41% (диаграмма 1.7).

Преимущества в плане выживания ребенка, получаемые благодаря образованию матери, не являются результатом простой причинно-следственной связи или причинной зависимости. Образование также связано с более высоким уровнем доходов, который, в свою очередь, влияет на питание и доступ в питьевой воде, возможности иметь кров и пользоваться базовыми услугами. Выделить отдельное «воздействие образования» зачастую трудно, а степень такого воздействия весьма разнообразна. Однако многие исследования показали, что образование матери оказывает статистически значимое воздействие, даже без учета других факторов (Arif, 2004; Cleland and van Ginneken, 1988; Glewwe, 1999; Sandiford et al., 1995). В Пакистане образование матери оказывает весьма позитивное воздействие на рост и вес ребенка, даже не учитывая другие важные детерминанты, такие как доход домохозяйства. В среднем дети, матери которых окончили среднюю школу, значительно выше и имеют больший вес, чем дети неграмотных матерей (Aslam and Kingdon, 2010).

Конкретные механизмы воздействия образования на здоровье детей недостаточно изучены. Формальное образование позволяет непосредственно передавать знания о здоровье будущим матерям, способствует тому, что они с большей готовностью воспринимают современные методы лечения, позволяет им приобретать навыки грамотности и счета, помогающие в диагностике (Glewwe, 1999). Оно может также укрепить уверенность и повысить статус, позволяя образованным женщинам требовать лечения для своих детей и обсуждать вопросы использования средств, имеющихся в семье.

Влияние этих факторов, которое не имеет взаимоисключающего характера, добавляется к воздействию школьного образования на доход домохозяйств и занятость. Независимо от конкретного соотношения видов влияния, общий результат заключается в том, что образование играет важнейшую роль в более широком процессе расширения прав и возможностей, посредством которого женщины могут осуществлять больший контроль над своей жизнью и над благополучием своих детей.

Расширение прав и возможностей, как известно, трудно измерить. Но при этом имеются неопровержимые доказательства того, что именно таким путем образование матери увеличивает шансы ребенка на выживание и улучшает его питание. Более образованные матери с большей вероятностью будут получать антенатальное

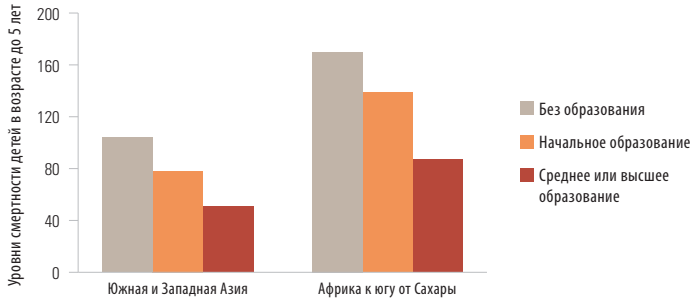
медицинское обслуживание, проводить вакцинацию своих детей и стремиться обеспечить лечение от острой респираторной инфекции – заболевания, на которое приходится большинство случаев смерти детей (диаграмма 1.8). В Индонезии вакцинацию прошли 68% детей, матери которых посещали среднюю школу, по сравнению с 19% детей, у которых матери не имеют начального образования.

Знания сами по себя являются показателем расширения прав и возможностей. Родители, не располагающие информацией о выявлении и лечении инфекционных заболеваний, могут непреднамеренно подвергнуть себя и своих детей повышенной опасности. Это особенно относится к ВИЧ и СПИДу. Данные обследования домохозяйств в Африке к югу от Сахары убедительно свидетельствуют о том, что образование матери позволяет защитить детей от этой инфекции. Более образованные матери с большей степенью вероятности будут знать, что ВИЧ может передаваться посредством грудного вскармливания, и этот риск передачи инфекции от матери ребенку можно сократить путем приема лекарств в ходе беременности (диаграмма 1.9). В Малави 27% женщин, не имеющих образования, осведомлены о том, что риск передачи инфекции от матери ребенку можно уменьшить, если мать будет принимать лекарства в течение беременности; в случае женщин со средним или более высоким образованием эта доля увеличивается до 60%. Имеются также данные, свидетельствующие о том, что женщины чаще прибегают к услугам служб по обеспечению дородового ухода, чтобы пройти тестирование на ВИЧ (диаграмма 1.10).

ВИЧ и СПИД также являются той областью, в которой воздействие образования в плане расширения прав и возможностей может спасти жизни. Ежедневно около 1 000 детей в возрасте менее 15 лет становятся инфицированными ВИЧ, и, согласно оценкам ЮНЭЙДС, 2,5 миллиона детей живут с этим заболеванием, причем 92% из них в странах Африки к югу от Сахары. В 2009 г., по оценкам ЮНЭЙДС, 260 000 детей в возрасте до 15 лет умерли от заболеваний, связанных с ВИЧ (UNAIDS, 2010). Значительное большинство инфицированных детей заразились вирусом в ходе беременности матери или при родах, или же при грудном вскармливании ВИЧ-позитивной матерью. Заметные различия в плане информированности об этих путях передачи инфекции, связанные с различными уровнями образования, указывают на то, что повышение образования

Диаграмма 1.6 Образование спасает жизни – уровни смертности снижаются, если матери имеют школьное образование

Уровни смертности детей в возрасте до 5 лет, региональный средневзвешенный показатель, в разбивке по образованию матери, 2004-2009 гг.



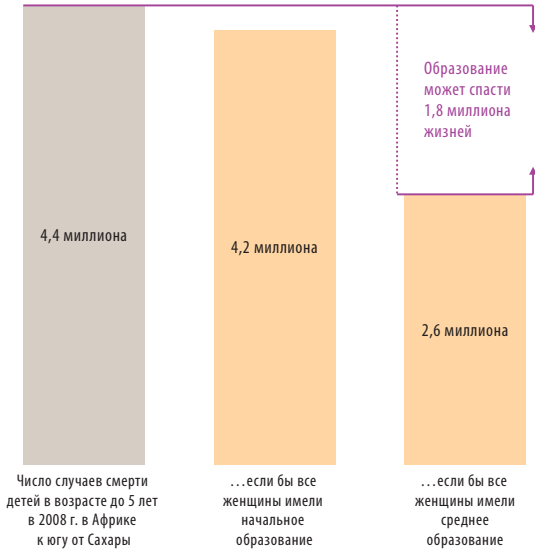
Примечание. Региональные средние показатели рассчитаны на основе данных по странам за последний год, в отношении которого они имеются для каждого региона (четыре страны в Южной и Западной Азии и 25 стран в Африке к югу от Сахары), и соотнесены с численностью детей в возрасте до 5 лет.
Источники: ICF Macro (2010); United Nations (2009*l*).

может значительно уменьшить показатели ее распространения.

Конечно, одних только знаний недостаточно. Для осуществления конкретных действий на основе имеющейся информации требуется доступ к услугам здравоохранения и доступные

Диаграмма 1.7 Образование может спасти 1,8 миллиона жизней

Оценочное число случаев смерти детей в возрасте до 5 лет при различных предполагаемых уровнях образования матери в Африке к югу от Сахары, 2003-2008 гг.

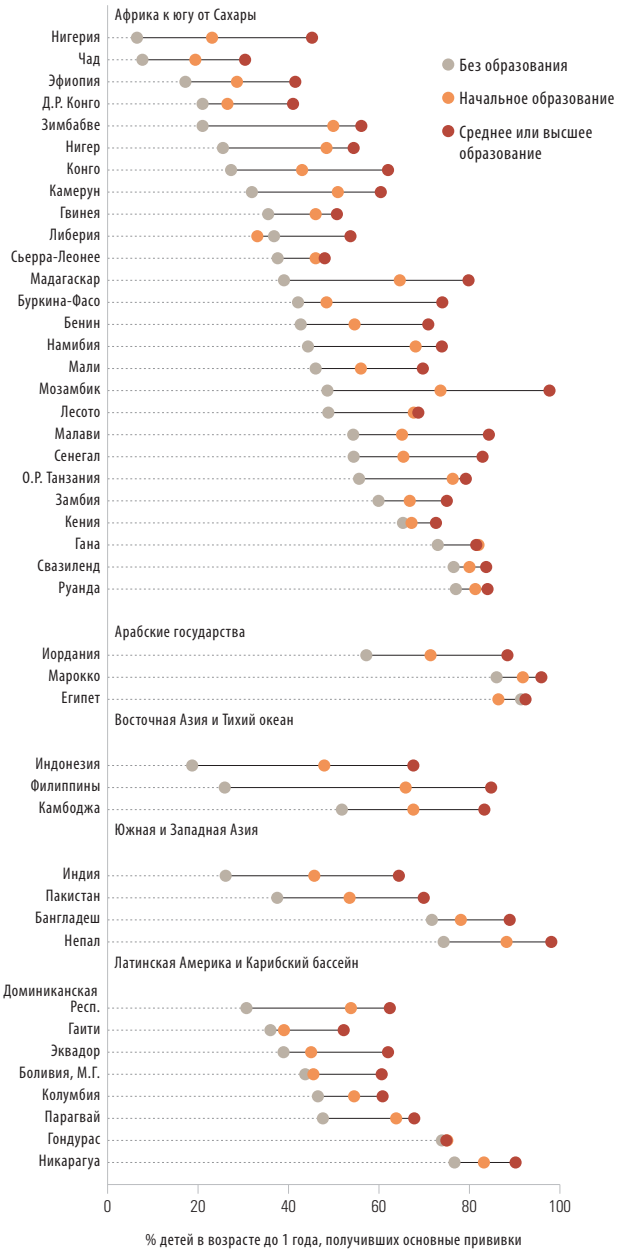


Примечание. Число случаев смерти детей в возрасте до 5 лет указано за 2008 г. Оценки составлены на основе данных по 26 странам за последний год, в отношении которого они имеются за указанный период.
Источники: ICF Macro (2010); UNICEF (2010*e*).

лекарства. В случае ВИЧ и СПИДа прежде всего необходимо обеспечить, чтобы беременные женщины имели доступ к службам здравоохранения, предоставляющим консультации, обеспечивающим тестирование и лечение. Однако в 2008 г. только менее половины из 1,4 миллиона ВИЧ-позитивных беременных женщин (оценочная цифра) в странах с низким и средним уровнем доходов получали антиретровирусную терапию (Global Fund, 2010*c*). Даже там, где такие службы имеются, плата за услуги и цены на лекарства зачастую создают препятствия для их использования. Отмена платы за услуги может дать быстрые результаты. В последние годы ряд стран, включая Бурунди, Либерию, Непал и Сьерра-Леоне, отменили плату за медицинские услуги, предоставляемые матери и ребенку, что привело к значительному увеличению посещения клиник. В Бурунди число амбулаторных консультаций для детей утроилось, а число детей, родившихся в медицинских пунктах, увеличилось на 146% после отмены платы за такие услуги в 2006 г. (Yates, 2010).

Диаграмма 1.8 Охват вакцинацией возрастает с образованием женщин

Процентная доля детей в возрасте 1 года, получивших основные прививки, в зависимости от образования матери по отдельным странам, 2003-2009 гг.



Примечание. К основным прививкам относятся вакцинации от туберкулеза (БЦЖ), кори, полиомиелита (три дозы), а также коклюша (судорожный кашель), дифтерии и столбняка (КДС, три дозы). Данные приводятся за последний год, в отношении которого они имеются для указанного периода.

Источник: ICF Macro (2010).

Программы выплаты социальных денежных пособий также могут улучшить медицинское обслуживание матери и ребенка, сокращая препятствия, связанные с бедностью. В Мексике программа Oportunidades («Возможности»), в рамках которой родители получают денежные средства при условии участия в программах улучшения питания, позволила сократить распространенность малорослости и повысить эффективность мер по стимулированию когнитивного развития детей (Fernald et al., 2008). В Никарагуа в сельских районах осуществляется программа выплаты денежных пособий на определенных условиях, которая способствует увеличению расходов на обеспечение детей более здоровой и разнообразной пищей; в результате этого улучшились языковые способности и другие показатели когнитивного развития (Macours et al., 2008). Инновационная программа в Индии расширяет масштабы выплаты денежных пособий, предоставляемых на определенных условиях, с целью создания для женщин стимулов проводить роды в медицинских учреждениях (вставка 1.1). Большое значение имеют также непосредственные меры в области питания. Во Вьетнаме отмечалась связь программы по улучшению питания с более высокими результатами тестов среди учащихся 1-х и 2-х классов, получавших поддержку в рамках этой программы (Watanabe et al., 2005).

Такие данные показывают, что быстрые достижения в плане улучшения здоровья и питания детей возможны, и подчеркивают важность примене-

ния комплексных подходов и обеспечения равенства в предоставлении услуг. Образование матери производит сильный множительный эффект, оказывая влияние на здоровье детей, хотя необходимость обеспечения гендерного равенства в образовании и не связана с таким воздействием. Нынешние подходы к обеспечению выживания и питания детей неоправданно узко сосредоточены на увеличении предоставления базовых медицинских услуг. Повышая спрос на такие услуги, образование матери может способствовать повышению их эффективности и ускорить прогресс в деле обеспечения выживания и питания детей. Нужно, чтобы национальные правительства направляли работу по улучшению здоровья и питания детей, а донорам также необходимо увеличить свою поддержку (вставка 1.2).

Программы для детей младшего возраста можно усилить даже при дефиците средств

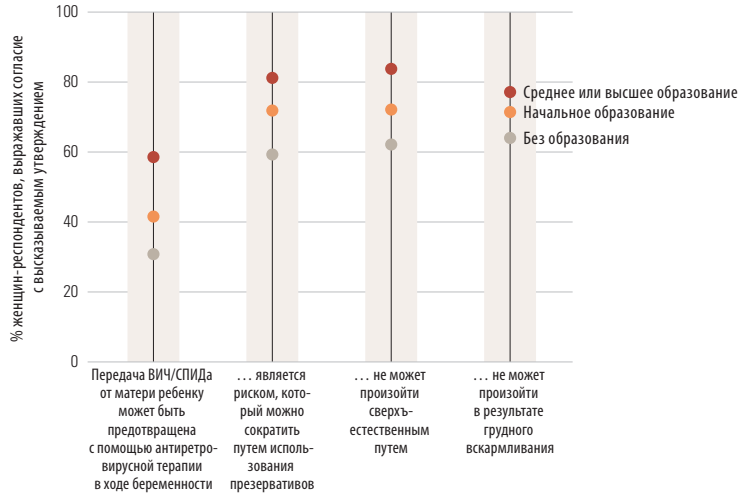
Программы по воспитанию и образованию детей младшего возраста (ВОДМ) могут изменить образовательные возможности. Они обеспечивают шансы для подготовки детей к школе и смягчают последствия, вызванные тяжелым положением домохозяйств. Однако эффективность политики по поддержке детей младшего возраста во многих развивающихся странах снижается в результате нехватки средств и фрагментарного планирования.

Многие данные, свидетельствующие о позитивном влиянии ВОДМ, поступают из развитых стран. В Соединенных Штатах проводившиеся в течение длительного времени исследования, касающиеся детей, участвовавших в программах ВОДМ, документально подтверждают улучшение результатов школьного обучения и последующих перспектив занятости (Schweinhart, 2003). Фактологическая база для развивающихся стран значительно меньше. Тем не менее, исследования показали некоторые впечатляющие результаты. У детей, участвовавших в высококачественных программах ВОДМ, отмечались более высокие уровни когнитивного развития и общей подготовленности к учебе при поступлении в начальную школу, меньшие коэффициенты второгодничества и отсева в начальных классах, более высокие уровни школьной успеваемости и более высокие показатели числа учащихся, завершающих цикл обучения. Приведем несколько примеров:

- В Бангладеш, дети, участвовавшие в высококачественных программах дошкольного обучения в сельской местности, улучшили свои навыки грамотности и счета, в результате чего оказались лучше подготовленными к школе. По результатам стандартных тестов они опережали своих сверстников в контрольной группе на 58% (Aboud, 2006).
- В Аргентине, согласно оценке, один год дошкольного образования увеличивает средние результаты тестов по математике и испанскому

Диаграмма 1.9 Информированность о ВИЧ и СПИДе – образование обеспечивает защиту

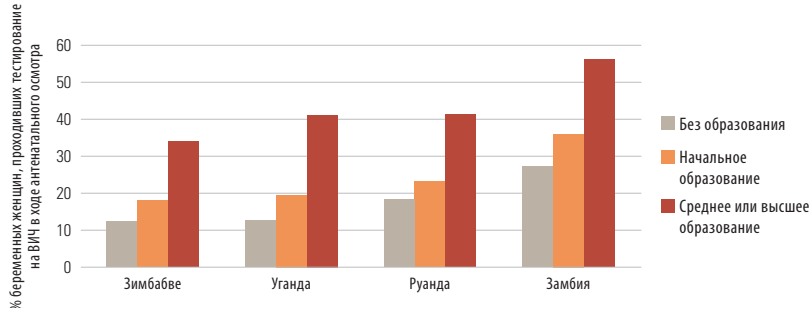
Процентная доля женщин, отвечавших на вопросы, касающиеся осведомленности о ВИЧ и СПИДе, в разбивке по образованию, для отдельных стран Африки к югу от Сахары, 2004-2007 гг.



Примечание. Расчеты произведены на основе невзвешенных средних показателей для 16 стран Африки к югу от Сахары. Данные приводятся за последний год, в отношении которого они имеются для указанного периода.
Источник: ICF Macro (2010).

Диаграмма 1.10 Образованные женщины с большей вероятностью будут стремиться пройти тест на ВИЧ в ходе беременности

Процентная доля беременных женщин, согласившихся при антенатальном осмотре пройти тест на ВИЧ и получивших его результаты, в разбивке по уровню образования, для отдельных стран Африки к югу от Сахары, 2004-2007 гг.



Примечание. Данные за последний год, в отношении которого они имеются для указанного периода.
Источник: ICF Macro (2010).

В Индии денежные пособия, выплачиваемые на определенных условиях, создали женщинам стимулы для проведения родов в медицинских учреждениях

Вставка 1.1 Содействие безопасным родам в Индии

Состоянию здоровья матери, новорожденного и ребенка в Индии придается важнейшее значение. Более одного миллиона детей в этой стране умирают в течение первого месяца жизни, что составляет одну треть от общего числа смертей новорожденных во всем мире. Смертность как матерей, так и новорожденных снижается слишком медленно, не позволяя достичь целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия.

В 2005 г. правительство Индии приступило к осуществлению новой программы в ответ на ограниченный и неравномерный прогресс в деле улучшения положения со смертностью среди матерей и новорожденных. В Индии осуществляется национальная программа выплаты денежных пособий при соблюдении определенных условий («Джанани Суракша Йоджана» - ДСЙ), направленная на создание для женщин с низким социальным статусом стимулов к проведению родов в медицинских учреждениях. После рождения ребенка в аккредитованном медучреждении женщина получает сумму, эквивалентную 13-15 долл., увеличиваемую до 31 долл. в сельских районах десяти штатов, отличающихся очень низкими показателями. В 2008-2009 гг. этой программой было охвачено 8,4 миллиона женщин.

Насколько успешной является эта программа? Первоначальные оценки показали некоторые позитивные результаты и выявили ряд проблем. Отмечается значительное увеличение числа родов в медучреждениях и некоторое сокращение смертности новорожденных. Однако усилия не всегда были направлены на охват наиболее бедных и наименее образованных женщин. Более серьезной проблемой является то, что центры акушерства и гинекологии постоянно недостаточно укомплектованы кадрами и не отвечают базовым стандартам качества. Сообщается также о случаях взяточничества.

Несмотря на все эти проблемы, эта программа представляет собой серьезную попытку решения одной из наиболее насущных проблем человеческого развития, с которыми сталкивается Индия. Она обладает потенциалом для внесения вклада в более широкие меры, способные спасти многие жизни. Для реализации этого потенциала потребуются решительные меры поддержки в других областях, включая увеличение финансирования системы государственного здравоохранения и правительственные реформы, направленные на повышение качества обслуживания и отчетности поставщиков услуг.

Источники: Lim et al. (2010); Paul (2010).

Осуществление программ ВОДМ в Соединенных Штатах привело к улучшению результатов школьного обучения и последующих перспектив занятости

языку учащихся третьих классов на 8% (Berlinski et al., 2009).

- В Непале у детей, которые находились в неблагоприятном положении, но посещали дошкольные заведения, отмечались значительные достижения в когнитивном развитии с последующим увеличением показателей охвата образованием и прохождением обучения в начальной школе (Engle et al., 2007).
- На Ямайке меры по улучшению питания в сочетании с домашними визитами для ознакомления родителей с ролевыми играми и методами обучения позволяли получать более значительные результаты в когнитивном развитии, чем только меры в области питания (Grantham-McGregor et al., 1991).

С точки зрения планирования образования программы ВОДМ относятся к числу наиболее эффективных инвестиций, которые может сделать страна. Многие страны, являющиеся членами Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), расходуют более 2% ВНП на оказание услуг детям в возрасте до 6 лет (OECD, 2006*b*). Предлагается, чтобы все страны поставили перед собой задачу расходования на эти цели не менее 1% ВНП, и имеются убедительные доказательства того, что такие инвестиции принесут высокую отдачу (Heckman, 2008). Однако, как отмечалось в предыдущем разделе, участие в программах дошкольного образования весьма ограничено в большинстве стран с низким уровнем доходов.

Участие в этих программах также весьма неравномерно. Используя данные обследования домохозяйств, можно составить представление о тех, кто участвует в дошкольных программах (Nonoyama-Tarumi and Ota, 2010). Шансы на участие у городских детей в два раза выше, чем у сельских, а для детей, относящихся к наиболее бедной одной пятой домохозяйств, вероятность посещения дошкольных заведений в два раза меньше, чем для детей из наиболее обеспеченной одной пятой семей (см. предыдущий раздел). Здесь также образование матери играет большую роль в создании перспектив для участия в программах дошкольного образования. В 17 странах, в отношении которых имеются данные, уровни участия детей, по меньшей мере, вдвое выше в том случае, если матери имеют среднее образование, чем когда у них нет никакого образования.

Эта картина отражает две лежащие в ее основе проблемы. Первая может быть связана с местом ВОДМ в планировании образования. Детям младшего возраста обычно уделяется второстепенное внимание. Планированию ВОДМ зачастую препятствуют высокие уровни фрагментарности и слабая координация между министерствами, которые занимаются проблемами детей, например между министерствами, связанными с вопросами образования, здравоохранения и социального обеспечения. Одним из последствий является то, что утрачиваются возможности включить аспекты образования в программы по охране здоровья и улучшению питания детей младшего возраста, равно как и возможности включения вопросов здоровья и питания детей в программы дошкольного обучения.

Вставка 1.2 Укрепление международных мер реагирования

Медленный прогресс в решении проблемы детского недоедания отражает слабость национальной политики, но является также одним из последствий неудач на международном уровне. Это происходит частично из-за того, что недоедание само является симптомом проблем во многих сферах государственной политики, и, кроме того, международная повестка дня страдает от таких недостатков, как неадекватная координация, слабое руководство и тенденция к сосредоточению усилий на узко определенных мерах в области здравоохранения.

Недостатки в международных мерах реагирования проявляются на многих уровнях. Финансирование мер в области питания обеспечивается в недостаточном объеме, при этом двусторонние доноры расходуют на эти цели менее 500 млн долл. в год. Чрезвычайные меры гуманитарного характера зачастую принимаются с задержкой и являются неадекватными. При таком большом числе участвующих учреждений эффективной деятельности препятствуют дублирование обязанностей и тенденция действовать в рамках не связанных друг с другом секторах политики.

Продовольственный кризис 2008 г., возможно, подтолкнул к изменению сложившегося положения. Участники саммита Группы 8 в Л'Акуиле (Италия) обязались выделить в период 2009-2012 гг. 22 млрд долл., причем такая помощь будет оказываться в различных формах, начиная от непосредственных мер в области питания и кончая поддержкой развития небольших сельскохозяйственных предприятий и расширением масштабов социальной защиты. Однако условия для борьбы с недоеданием ухудшаются. Рост населения, изменение климата, деградация окружающей среды и финансовые спекуляции на продовольственных рынках могут привести к повышению цен на основные продовольственные продукты и увеличить уязвимость перед голодом.

Диалог в отношении международного реагирования на эти проблемы может выйти далеко за рамки повестки дня в области образования для всех. Вместе с тем, эта проблема оказывает глубокое воздействие на благополучие детей и на перспективы достижения целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия в отношении выживания и питания детей.

Источники: DfID (2010c); von Braun (2010).

Второй проблемой является финансирование. Распределение ответственности за ВОДМ между министерствами зачастую затрудняет определение уровней расходов. Тем не менее, расходы министерств образования на дошкольные программы, как правило, отражают ограниченный приоритет, который предоставляется этой деятельности во многих странах. Низкие уровни расходов на эти цели со стороны правительств и низкие уровни донорской поддержки ограничивают возможности набора и подготовки педагогов для воспитания детей младшего возраста, а также предоставления учебных материалов и оборудования. Хотя потребности в ресурсах различных стран неодинаковы, расходы доноров и правительств необходимо поднять намного выше нынешних уровней для того, чтобы страны продвинулись вперед на пути достижения первой цели в области образования для всех.

Другим последствием недостаточных инвестиций со стороны правительств является возложение ответственности за финансирование на домохозяйства. Действительно, финансирование ВОДМ во многих бедных странах приватизировано, в результате чего бедное население не может из-за высоких цен пользоваться этой системой. Правительства некоторых стран приступили к решению той проблемы. Одним из примеров является программа дошкольного образования в Мозамбике, в рамках которой разработан целевой подход (вставка 1.3). Такие примеры показывают возможность расширения масштабов доначального образования даже при весьма ограниченных бюджетах. □

Вставка 1.3 Программа дошкольного образования в Мозамбике

Дошкольные учебные заведения, действующие на базе центров, предоставляют детям из бедных семей возможность пользоваться результатами ряда мер. В Мозамбике программа дошкольного обучения «Эсколинхас» предназначена для обездоленных детей в возрасте 3-5 лет, причем особое внимание уделяется детям, живущим в нищете или с ВИЧ. Общинные добровольцы, в том числе учителя (по два педагога в каждом классе), сосредоточивают усилия на стимулировании когнитивного развития, используя игры, искусство и музыку для выработки основных навыков чтения и счета с целью подготовки детей к поступлению в элементарную школу. В рамках этой программы проводится также обучение по вопросам гигиены и питания и оказывается поддержка родителям. Предоставляются высококачественные недорогостоящие услуги, которые можно расширить и опыт оказания которых можно использовать в других странах.

Источник: World Bank (2010e).

Вставка 1.4 Расширение предоставления услуг в Гане

В 2007 г. Гана приняла национальную политику в отношении развития детей младшего возраста, направленную на введение бесплатного и обязательного двухлетнего доначального образования для детей в возрасте от 4 лет. Общее число учащихся постоянно возрастает. В 2008 г. таким обучением было охвачено 1,3 миллиона детей, что почти вдвое превышает численность учащихся в начале десятилетия. Были расширены программы подготовки педагогов для детских садов. Подушные субсидии, первоначально учрежденные для финансирования отмены платы за обучение в начальных школах, распространены теперь на детские сады. Правительство предпринимает также попытки расширить систему доначального образования путем развития партнерских связей с общинами, неправительственными организациями и религиозными группами.

Источники: Adamu-Issah et al. (2007); Ghana Ministry of Education (2007); United Nations Economic and Social Council (2007).

Цель 2: Всеобщее начальное образование

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.

Прошедшее десятилетие было периодом быстрого прогресса на пути к достижению цели всеобщего начального образования (ВНО). Во многих наиболее бедных странах мира отмечались замечательные достижения. Однако этот прогресс был неравномерным и в настоящее время замедляется. Мир отстает в продвижении к цели 2. При сохранении нынешних тенденций в 2015 г. будет насчитываться 72 миллиона детей, не охваченных школьным образованием, что означает увеличение по сравнению с сегодняшними уровнями. Для избежания этого потребуются согласованные усилия по расширению охвата образованием и предотвращению последующего отсева.

В период с 1999 г. по 2008 г. в начальных школах стало обучаться дополнительно 52 миллиона детей. Страны Африки к югу от Сахары, так же как и страны Южной и Западной Азии, – двух регионов, стартовавших с очень низких базовых уровней, – сделали впечатляющий рывок в направлении ВНО. Страны Африки к югу от Сахары увеличили нетто-коэффициент охвата образованием почти на одну треть, несмотря на значительный рост численности населения школьного возраста. Страны Южной и Западной Азии сократили вдвое число детей, не охваченных школьным образованием.

Несмотря на впечатляющие достижения, мир находится на грани срыва обещания, данного в 2000 г. на Всемирном форуме по образованию в Дакаре (Сенегал) в отношении обеспечения ВНО к 2015 г. Во всем мире в 2008 г. насчитывалось 67 миллионов детей, не охваченных школьным образованием (таблица 1.2). Более одной трети этих детей живут в странах с низким уровнем доходов. Пол (девочки), бедность и проживание в стране, затронутой конфликтом, являются тремя наиболее устойчивыми факторами риска для детей, не посещающих школу.

Имеющиеся данные свидетельствуют о том, что прогресс на пути к ВНО замедляется. Анализ данных, проведенный для *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* за этот год, рассматривает два сценария. В первом предполагается сохранение до 2015 г. тенденции, установившейся за последнее десятилетие; второй сценарий проектирует на 2015 г. тенденцию, отмечавшуюся с 2004 г. Несмотря на то, что эти прогнозы являются частичными, поскольку трудности с получением данных ограничивают число охватываемых стран, результаты вызывают тревогу. Они указывают на то, что при недавно наметившейся тенденции число детей, не охвачен-

Таблица 1.2 Основные показатели по цели 2

	Общий охват начальным образованием		Брутто-коэффициент набора в начальном образовании		Скорректированный нетто-коэффициент охвата начальным образованием[1]		Коэфф. доучившихся до последнего класса начальной школы	Дети, не охваченные школьным образованием	
	2008 г. (тыс.)	Изменения с 1999 г. (%)	2008 г. (%)	Изменения с 1999 г. (%)	2008 г. (%)	Изменения с 1999 г. (%)	2007 г. (%)	2008 г. (тыс.)	Изменения с 1999 г. (%)
Весь мир	695 952	8	112	8	90	7	93	67 483	-36
Страны с низким уровнем доходов	137 835	46	119	25	82	28	67	24 838	-42
Страны с уровн. доход. ниже средн.	397 520	5	111	6	90	6	88	35 846	-36
Страны с уровн. доход. выше средн.	89 689	-9	112	2	95	1	94	3 740	-15
Страны с высоким уровнем доходов	71 287	-2	102	2	96	-0.3	98	3 065	3
Африка к югу от Сахары	128 548	57	116	27	77	31	70	28 867	-32
Арабские государства	40 840	17	99	14	86	11	97	6 188	-34
Центральная Азия	5 596	-19	104	3	94	-1	99	322	-11
Восточная Азия и Тихий океан	188 708	-14	103	4	95	1	…	7 869	-27
Южная и Западная Азия	192 978	26	122	7	90	14	66	17 919	-51
Латин. Америка и Карибский басс.	67 687	-3	121	1	95	1	86	2 946	-21
Сев. Америка и Западная Европа	51 747	-2	103	0.2	96	-2	99	2 224	55
Центр. и Восточная Европа	19 847	-20	100	1	94	1	97	1 148	-32

1. Скорректированный нетто-коэффициент охвата начальным образованием показывает долю детей начального школьного возраста, которые посещают начальную или среднюю школу.
Источник: Приложение, статистические таблицы 4, 5 и 6 (в печатной форме) и статистическая таблица 5 (на веб-сайте); база данных СИЮ.

ных школьным образованием, будет в 2015 г. на 50% больше, чем в случае сохранения тенденции долгосрочного сценария (тема 1.4).

Для изменения этой ситуации требуются действия по нескольким направлениям (тема 1.5). Охват детей школьным образованием является первой частью задачи обеспечения ВНО. Когда дети уже посещают школу, правительствам необходимо решать проблемы продолжения, прохождения и завершения обучения. В разделе «В фокусе политики» рассматриваются причины, лежащие в основе отсева учащихся, и показаны успешные стратегии, применяемые для решения этой проблемы. Центральной задачей таких стратегий является обеспечение того, чтобы дети начинали обучение в соответствующем возрасте, чтобы школы и учителя располагали необходимыми средствами для предоставления образования хорошего качества и чтобы уязвимые группы получали должную поддержку.

Тема 1.4 Число детей, не охваченных школьным образованием, уменьшается, но недостаточно быстро

Уменьшение числа детей, не охваченных школьным образованием, является одним из показателей прогресса на пути к достижению ВНО. За период 1999-2008 гг. число детей начального школьного возраста, не посещающих учебные заведения, сократилось на 39 миллионов. Более 80% этого сокращения отмечалось в странах Африки к югу от Сахары и странах Южной и Западной Азии (таблица 1.2). Несмотря на эти достижения, на эти два региона все еще приходится 69% всех детей, не охваченных школьным образованием.

Общее число детей, не посещающих школу, в значительной мере зависит от ситуации в небольшой группе стран. В настоящее время более половины детей, не охваченных школьным образованием, живут только в 15 странах (диаграмма 1.11). Большинство из этих стран, таких как Бангладеш, Нигер и Эфиопия, являются странами с низким уровнем доходов. Однако в странах со средним уровнем доходов, таких как Бразилия, Нигерия и Пакистан, эта проблема также стоит достаточно остро. В рамках группы из 15 стран число детей, не охваченных школьным образованием, уменьшается различными темпами. За период 1999-2008 гг. Эфиопия сократила число детей, не обучающихся в школе, с 6,5 миллиона до 2,7 миллиона, тогда как в других странах, включая Буркина-Фасо и Нигер, отмечались значительно более скромные достижения. Число детей, не охваченных школьным образованием, увеличивалось в Нигерии, где в 2007 г. школу не посещали на один миллион больше детей, чем в 1999 г., и в Южной Африке.

Прогресс в деле охвата детей школьным образованием значительно варьировал по регионам. В Южной и Западной Азии темпы сокращения числа детей, не обучающихся в школе, замедлились, и в последние годы этот показатель возрастает. В период с 1999 г. по 2004 г. он ежегодно уменьшался в среднем на 3,9 миллиона, однако с 2004 г. по 2008 г. вновь начал возрастать. В отличие от этого в Африке к югу от Сахары темпы сокращения числа детей, не охваченных школьным образованием, увеличились с приблизительно 1,4 миллиона в год в период 1999-2004 гг. до 1,6 миллиона в 2004-2008 гг.

Диаграмма 1.11 Половина детей, не охваченных школьным образованием, проживает всего в 15 странах

Число детей начального школьного возраста, которые не были охвачены школьным образованием в 2008 г., по отдельным странам

Примечание. Данные по Индии, Нигерии и Южной Африке приводятся за 2007 г. Включены 15 стран с наибольшим числом детей, не охваченных школьным образованием.
Источник: Приложение, статистическая таблица 5.

Прогнозы в отношении числа детей, не охваченных школьным образованием

Насколько близко мир подойдет в 2015 г. к цели всеобщего начального образования? На этот вопрос ответить трудно. Будущее никогда не является простой

Таблица 1.3 Прогнозы для 128 стран показывают, что многие дети по-прежнему не будут охвачены школьным образованием в 2015 г.

Число детей, не охваченных школьным образованием, в 2008 г. и прогнозы на 2015 г. для отдельных стран

	Дети, не охваченные школьным образованием	Прогнозы числа детей, не охваченных школьным образованием			
	Учебный год, закончившийся в 2008 г.	Долгосрочный прогноз (на основе данных за 1999–2009 гг.) на 2015 г.	Изменение с 2008 г.	Краткосрочный прогноз (на основе данных з 2004–2009 гг.) на 2015 г.	Изменение с 2008 г.
	(тыс.)	(тыс.)	(%)	(тыс.)	(%)
Нигерия[1]	8 650	8 324	-4	12 207	41
Пакистан	7 261	5 833	-20	6 793	-6
Индия[1]	5 564	752	-86	7 187	29
Эфиопия	2 732	957	-65	388	-86
Нигер	1 213	982	-19	1 103	-9
Кения	1 088	579	-47	386	-65
Йемен	1 037	553	-47	1 283	24
Филиппины	961	961	-0,01	1 007	5
Буркина-Фасо	922	729	-21	447	-52
Мозамбик	863	379	-56	523	-39
Гана	792	744	-6	295	-63
Бразилия	682	452	-34	1 045	53
Малия	506	302	-40	193	-62
Южная Афика[1]	503	754	50	866	72
Остальные страны	**7 599**	**6 557**	**-14**	**9 641**	**27**
Итого (128 стран)	**40 371**	**28 857**	**-29**	**43 364**	**7**

1. Данные в отношении детей, не охваченных школьным образованием, приводятся за 2007 г.
Источники: Расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ; Приложение, статистическая таблица 5; база данных СИЮ.

проекцией прошлых тенденций, поскольку приоритеты и политический выбор правительств могут резко изменить темпы продвижения вперед к лучшему или к худшему. Тем не менее, анализ тенденций позволяет составить возможные сценарии для 2015 г.

Любое прогнозирование на основе нынешних тенденций сильно зависит от качества и наличия данных, а также от выбора базисного года. Это особенно относится к числу детей, не охваченных школьным образованием. Два простых прогноза на основе тенденций, отмечаемых с 1999 г., показывают, как выбор базисного года влияет на потенциальные результаты в 2015 г. (таблица 1.3). Первый прогноз дает картину того, как может выглядеть мировая ситуация в 2015 г., если сохранятся тенденции 1999-2009 гг. Второй прогноз составлен на основе тенденции за более короткий период 2004-2009 гг. Различия между результатами, полученными на основе этих тенденций, отражают изменения в этой динамике за определенное время. Трудности с получением данных ограничивают число стран, охватываемых этими прогнозами. Но даже при всем этом проводятся расчеты по 128 странам, на которые в 2008 г. приходилось 40 миллионов детей, не охваченных школьным образованием, или 60% от общего мирового показателя. Они включают 14 стран, в каждой из которых школу не посещают более полумиллиона детей. Наиболее поразительный вывод из этих двух прогнозов заключается в том, что темпы продвижения замедляются.

Сравнение двух сценариев по 128 странам выявляет различия в глобальных перспективах достижения ВНО и показывает географическое распределение детей, не охваченных школьным образованием.

- *Динамика.* Среднегодовые темпы сокращения числа детей, не охваченных школьным образованием, составляли в период 1999-2009 гг. приблизительно 6%. Однако в период 2004-2009 гг. число таких детей уменьшалось только на 3% в год.

- *Число детей, не охваченных школьным образованием.* Согласно долгосрочной тенденции, число детей, не охваченных школьным образованием, сократится до 29 миллионов к 2015 г. Если делать прогноз, исходя из краткосрочной тенденции, то число детей, не обучающихся в школе, увеличится к 2015 г. с 40 миллионов до 43 миллионов.

- *Региональное распределение детей, не охваченных школьным образованием.* Если сохранится краткосрочная, более поздняя тенденция, то процентная доля детей, не охваченных школьным образованием, в Африке к югу от Сахары сократится, а в Южной и Западной Африке увеличится.

- *Страны с большим числом детей, не охваченных школьным образованием.* По обоим сценариям на 15 стран с большим числом детей, не охваченных школьным образованием, будет совместно приходиться более трех четвертей общего числа таких детей в 2015 г. (страны, включенные в прогнозы). Однако сравнение этих двух прогнозных сценариев выявляет значительные различия. Когда прогнозы составлены на основе данных краткосрочной тенденции, для ряда стран, включая Мозамбик, Нигер и Пакистан, отмечается более медленный прогресс в сокращении к 2015 г. числа детей, не обучающихся в школе. Это указывает на снижение темпов продвижения вперед с 2004 г. Например, в Пакистане число детей, не охваченных школьным образованием, в период 2001-2004 гг. ежегодно сокращалось в среднем на 351 000, а в период 2004-2008 – только на 102 000. В некоторых странах, включая Индию, Йемен и Нигерию, прогнозы за 2004-2009 гг. говорят об увеличении к 2015 г. числа детей, не обучающихся в школе. В этих странах число таких детей с 2004 г. увеличивается. Например, в Нигерии число детей, не охваченных школьным образованием, с 2004 г. по 2007 г. увеличилось на 1,4 миллиона. В отличие от этого краткосрочные прогнозы для некоторых стран, включая Буркина-Фасо, Гану и Кению, указывают на ускорение прогресса.

Следует подчеркнуть, что это лишь частичные прогнозы. В силу ограниченности данных не включен ряд стран, затронутых конфликтами, с большим числом детей, не обучающихся в школе, таких как Афганистан, Демократическая Республика Конго, Сомали и Судан. Исключена также Бангладеш, в которой проживает наибольшее в мире число детей, не охваченных школьным образованием. Включение этих стран значительно увеличило бы прогнозируемое на 2015 г. число детей, не обучающихся в школе. Простое корректирование с учетом стран, не охваченных прогнозами, привело бы к увеличению общего числа детей, не посещающих школу, до 48 миллионов по сценарию долгосрочной тенденции и до 72 миллионов по сценарию краткосрочной тенденции[1].

1. Глобальные оценочные данные по числу детей, не охваченных школьным образованием, рассчитаны на основе предположения о том, что процентная доля общего числа таких детей в 128 странах, включенных в прогнозы, будет такой же, как в 2008 г.

Особенности детей, не охваченных школьным образованием

Перспективы изменения тенденций и приближения к цели, установленной на 2015 г., в значительной мере зависят от политики охвата детей, в настоящее время не обучающихся в школе. Это еще одна область, в которой данные о прошлых достижениях дают ограниченные возможности прогнозирования будущих результатов. Тем не менее, данные обследования домохозяйств позволяют правительствам сделать полезные выводы, которые могут способствовать разработке обоснованной политики.

В исследовании Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ) используются административные данные для прогнозирования вероятности того, что дети, которые в настоящее время не охвачены школьным образованием, будут посещать начальную школу. Прошлые тенденции указывают на то, что более 40% детей в Африке к югу от Сахары и в Южной и Западной Азии, которые в настоящее время не охвачены школьным образованием, не будут посещать школу (диаграмма 1.12). В обоих регионах у девочек меньше шансов поступить в школу, чем у мальчиков, учитывая сохранение гендерного неравенства. В Африке к югу от Сахары почти три четверти девочек, не охваченных школьным образованием, возможно, никогда не будут обучаться в школе, тогда как такая вероятность существует только для двух третей мальчиков (UIS, 2010*a*). На важнейшее значение продолжения школьного обучения указывает ситуация в Южной и Западной Азии, где половина детей, которые в настоящее время не охвачены образованием, выбыли из школы.

Наряду с гендерным неравенством на социальный профиль детей, не охваченных школьным образованием, оказывают такие факторы, как материальное положение и местонахождение домохозяйств. В Пакистане в 2007 г. школу не посещали 49% детей из беднейших семей в возрасте 7-16 лет, тогда как в случае детей из обеспеченных домохозяйств этот показатель составлял 5% (диаграмма 1.13). Место проживания и пол ребенка усиливают эти диспропорции – девочки из бедных семей, живущие в сельских районах, в 16 раз имеют меньше шансов посещать школу, чем мальчики из наиболее зажиточных домохозяйств, живущие в городах.

Гендерный разрыв в глобальных показателях числа детей, не охваченных школьном образованием, сократился, однако в 2008 г. 53% таких детей все еще составляли девочки. Диспропорции наиболее заметны в Южной и Западной Азии, где на девочек приходится 59% детей, не обучающихся в школе.

Дети, живущие в странах, затронутых конфликтами, также имеют меньше шансов посещать школу. Как показано в Главе 3, конфликты уменьшают шансы поступления в школу, повышают вероятность отсева и увеличивают неравенство, обусловленное факторами материального положения и гендерной принадлежности.

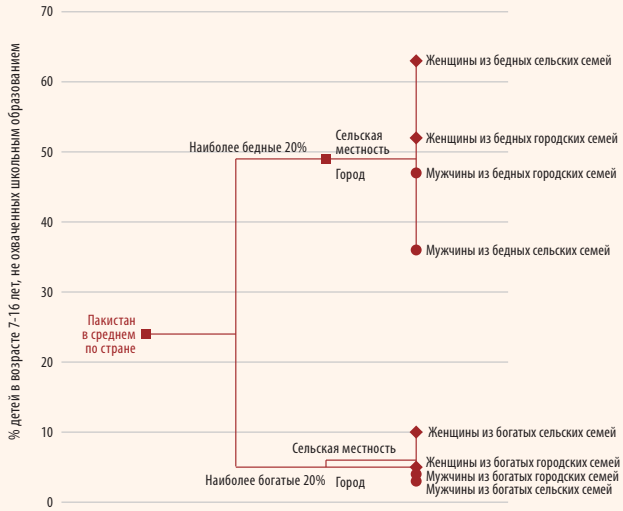
Диаграмма 1.12 Многие дети, не охваченные школьным образованием, возможно, никогда не будут посещать школу

Распределение детей, не охваченных школьным образованием, в разбивке по вероятности обучения в школе и по регионам, 2008 г.

Источник: База данных СИЮ.

Диаграмма 1.13 Шансы посещения школы значительно различаются внутри стран

Процентная доля детей в возрасте 7-16 лет, не охваченных школьным образованием, в Пакистане, 2007 г.



Источник: UNESCO et al. (2010).

Тема 1.5 Страны, стремящиеся к достижению ВНО, сталкиваются с целым рядом проблем

Всеобщее начальное образование представляется единообразной и простой целью, которая, между тем, скрывает различные проблемы политического характера. Страны, начинающие с низкого уровня охвата школьным образованием, должны пройти значительно более долгий путь. В случае многих стран Африки к югу от Сахары для достижения ВНО к 2015 г. потребуются исторически беспрецедентные темпы продвижения вперед. В более общем плане, скорость продвижения к ВНО определяется прогрессом в трех областях: зачисление детей в школу в установленном возрасте, обеспечение нормального прохождения обучения в соответствующих классах и содействие завершению полного цикла начального образования.

На диаграмме 1.14 показаны различные уровни усилий, необходимых для достижения ВНО к 2015 г. Здесь также обращается внимание на недостатки простого анализа тенденций как инструмента оценки достигаемых результатов. Некоторые страны, такие как Нигер, прошли большой путь, начиная с очень низкого уровня охвата образованием, даже несмотря на то, что они вряд ли достигнут цели, установленной на 2015 г. В 1999 г. любой анализ тенденций, проводимый в отношении Бурунди и Объединенной Республики Танзании, показал бы, что обе эти страны будут далеки от достижения цели ВНО к 2015 г. Сегодня эти две страны вполне могут выполнить задачу обеспечения того, чтобы все дети начального школьного возраста обучались в школе. Страны, занимающие более высокое место в шкале доходов, включая Филиппины, прилагают усилия для того, чтобы сделать последний шаг на пути к ВНО, которому препятствуют высокие уровни маргинализации некоторых социальных групп (UNESCO, 2010*a*).

Структуры набора учащихся оказывают сильное влияние на последующее прохождение обучения. Обеспечение того, чтобы дети начинали школьное обучение своевременно, является одним из необходимых условий

достижения ВНО (диаграмма 1.16). Это утверждение справедливо как в узко техническом смысле, поскольку ВНО предполагает завершение полного цикла начального образования в соответствующем возрасте, так и потому, что запоздалое поступление в школу тесно связано с увеличением риска отсева. Одна из причин заключается в том, что позднее поступление в школу зачастую связано с более высокими уровнями второгодничества в начальных классах, что может привести к увеличению расходов на образование для домохозяйств и ослабить внутреннюю эффективность системы образования (EPDC, 2008). Недавнее обследование домохозяйств в Сенегале показало, что коэффициенты доучившихся до 5 класса в случае детей, начавших школьное обучение на два года позже, были на 10 процентных пунктов ниже, чем для детей, поступивших в школу своевременно. Раннее начало обучения также может имеет неблагоприятные последствия: уровни второгодничества среди детей, не достигших установленного возраста, как правило, значительно выше, чем для детей, начавших обучение своевременно. Например, в Кении уровни второгодничества среди учащихся первого класса более чем в два раза выше в случае детей, поступивших в школу раньше официально установленного возраста (EPDC, 2008).

Многие страны прилагают усилия к тому, чтобы дети поступали в школу в официально установленном возрасте. Это показывают данные по нетто-коэффициентам набора. В 2008 г. только 56% детей, начинавших школьное обучение в Африке к югу от Сахары, имели официально установленный возраст для поступления в начальную школу, в Эритрее этот показатель составлял только 16%. Тем не менее, быстрое изменение возможно. В Объединенной Республике Танзании процентная доля детей, начинающих обучение в официально установленном возрасте, увеличилась с 14% в 1999 г. до 87% в 2007 г. благодаря такой политике, как отмена платы за обучение, более строгое регулирование возрастных пределов и введение альтернативных программ для детей, вышедших из установленного возраста (см. раздел «В фокусе политики»).

Когда дети поступают в школу в надлежащем возрасте, задача заключается в том, чтобы обеспечить прохождение ими всего цикла школьного обучения. Эта проблема стоит наиболее остро в Африке к югу от Сахары и в Южной и Западной Азии, где до последнего класса доучиваются менее семи из десяти детей, начинавших обучение в начальной школе (таблица 1.2).

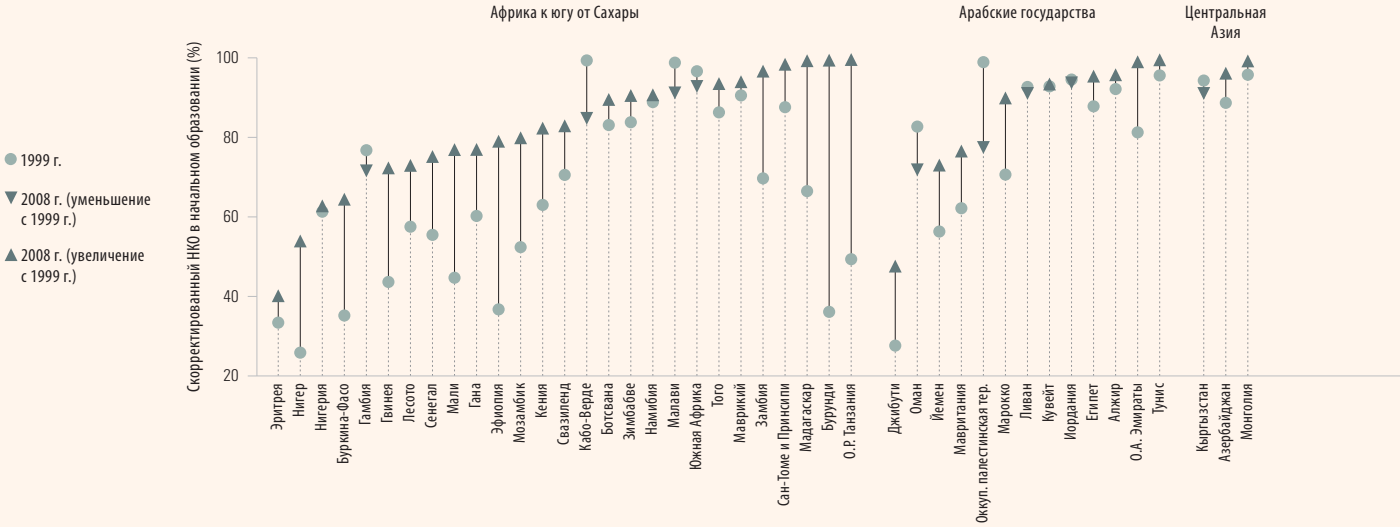
Ограниченность данных затрудняет составление всеобъемлющей глобальной картины тенденций в прохождении школьного обучения. Тем не менее, данные по странам указывают на смешенные результаты (диаграмма 1.17). Коэффициенты доучившихся снижаются или улучшаются только незначительно в нескольких странах, которым еще предстоит пройти определенный путь до достижения ВНО, включая Мадагаскар, Малави, Непал, Чад и Эфиопию. Для правительств таких стран ключевым моментом перспектив ускорения прогресса на пути к ВНО является уделение значительно большего внимания в проводимой политике мерам, способствующим продолжению обучения. В других странах отмечалось сокращение общего числа детей, не охваченных школьным образованием, наряду с повышением показателей доучившихся до определенного класса, хотя и с низкого начального уровня. Например, Буркина-Фасо и Мозамбик увеличили коэффициенты доучившихся до последнего класса, расширив общий охват образованием. Но даже при всем этом только двое из пяти детей, поступивших в начальную школу в Мозамбике в 2007 г., имеют шансы доучиться до последнего класса. В Латинской Америке коэффициент доучившихся до последнего класса значительно увеличила Колумбия.

Коэффициенты доучившихся до последнего класса и завершивших цикл начального школьного образования, как правило, показывают сходную картину (диаграмма 1.18). Однако имеются страны, где значительная доля детей не преодолевает последний этап школьного обучения. В Сенегале в 2007 г. 58% детей, поступивших в школьную систему, достигли последнего класса, но только 36% завершили обучение. Значительные разрывы между коэффициентами доучившихся до последнего класса и завершивших обучение, как правило, отражают воздействие экзаменов, используемых в целях отбора детей для средней школы.

Перспективы поступления, прохождения обучения и окончания начальной школы тесно связаны с положением домохозяйств. Дети из бедных семей, проживающие в сельской местности или относящиеся к этническим или языковым меньшинствам, подвергаются большим рискам отсева. В Буркина-Фасо коэффициенты завершения школьного обучения для наиболее богатых 20% населения в десять раз выше, чем среди наиболее бедных групп. Дети из сельских семей в Сенегале имеют в два раза меньше шансов завершить школьное обучение. Такие результаты обращают внимание на важнейшее значение государственной политики, которая смягчает последствия социального неравенства, в том числе посредством обеспечения более справедливого расходования государственных средств и введения целенаправленных стимулов.

Диаграмма 1.14 Прогресс на пути к всеобщему начальному образованию происходит неравномерно

Скорректированный нетто-коэффициент охвата начальным образованием для отдельных стран, 1999 г. и 2008 г.



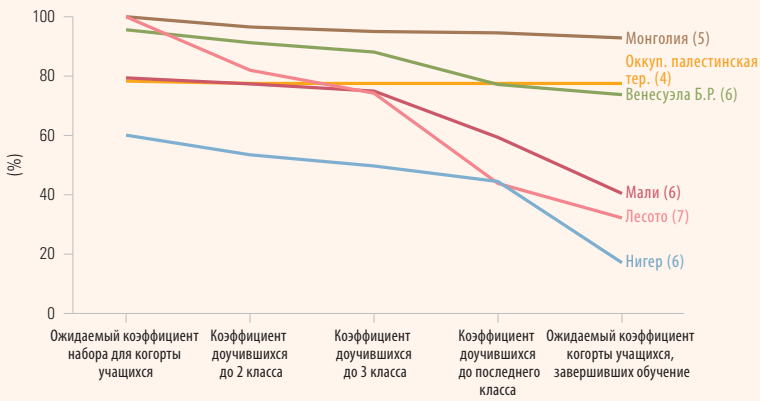
Примечание. Включены только страны, у которых в 1999 г. и 2008 г. скорректированные нетто-коэффициенты охвата начальным образованием были менее 97%.
Источник: Приложение, статистическая таблица 5 (на веб-сайте).

Анализ возрастных когорт иллюстрирует проблемы, связанные с преодолением препятствий для обеспечения ВНО. Выделяются четыре широких категории (диаграмма 1.15):

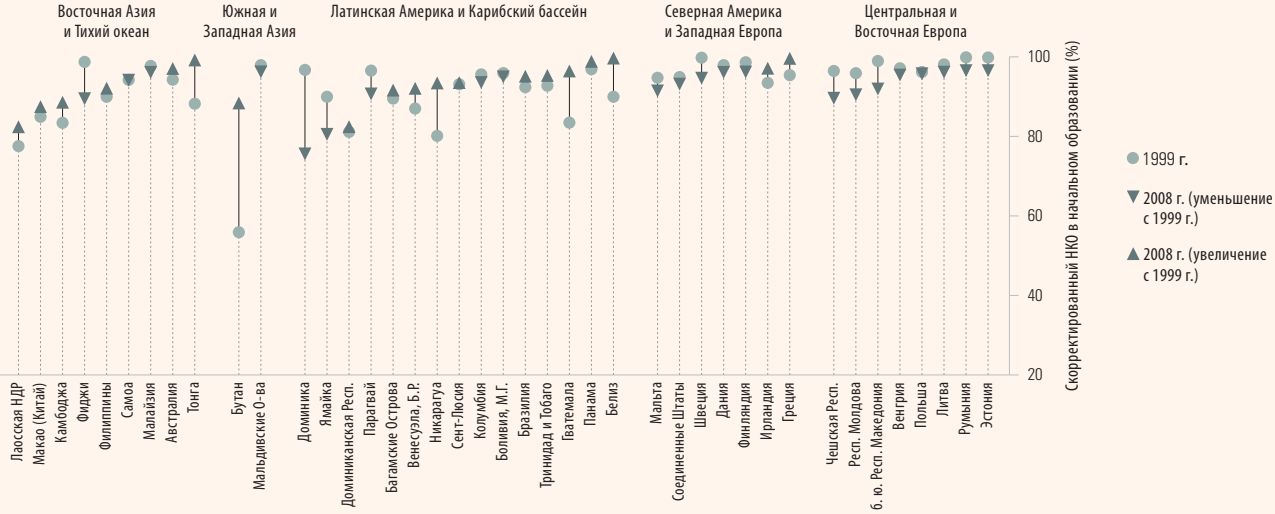
- низкие первоначальные коэффициенты набора с высокими показателями продолжения и завершения обучения, что иллюстрируется опытом оккупированной палестинской территории;
- низкие первоначальные коэффициенты набора, слабые показатели продолжения обучения и низкие уровни завершения обучения, как, например, в Мали и Нигере;
- высокие коэффициенты набора с высокими последующими уровнями отсева и низкими показателями завершения обучения, как, например, в Лесото;
- высокие коэффициенты набора, низкие уровни отсева и высокие показатели завершения обучения, отражающие уверенное прохождение обучения в школьной системе, как, например, в Монголии.

Диаграмма 1.15 Страны сталкиваются с различными препятствиями на пути к достижению ВНО

Коэффициенты доучившихся до определенного класса и ожидаемые коэффициенты когорт, завершивших обучение, по отдельным странам и территориям, 2005-2007 гг.



Примечание. Данные приводятся за последний год, в отношении которого они имеются для указанного периода. Цифра в скобках после названия страны показывает продолжительность начального образования в годах. Ожидаемый коэффициент набора для когорты учащихся является пропорциональной долей детей в возрасте, установленном для поступления в школу, которые, как предполагается, будут посещать начальную школу, независимо от возраста, в котором начнется их обучение. Линия для каждой страны отражает перспективы того, что эти дети доучатся до определенных классов и завершат цикл начального образования. Ожидаемый коэффициент когорты учащихся, завершивших обучение, представляет собой пропорциональную долю детей начального школьного возраста, которые, как предполагается, окончат начальную школу, включая детей, начавших обучение с опозданием и оставшихся на второй год в начальной школе.
Источник: Расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ на основе базы данных СИЮ.

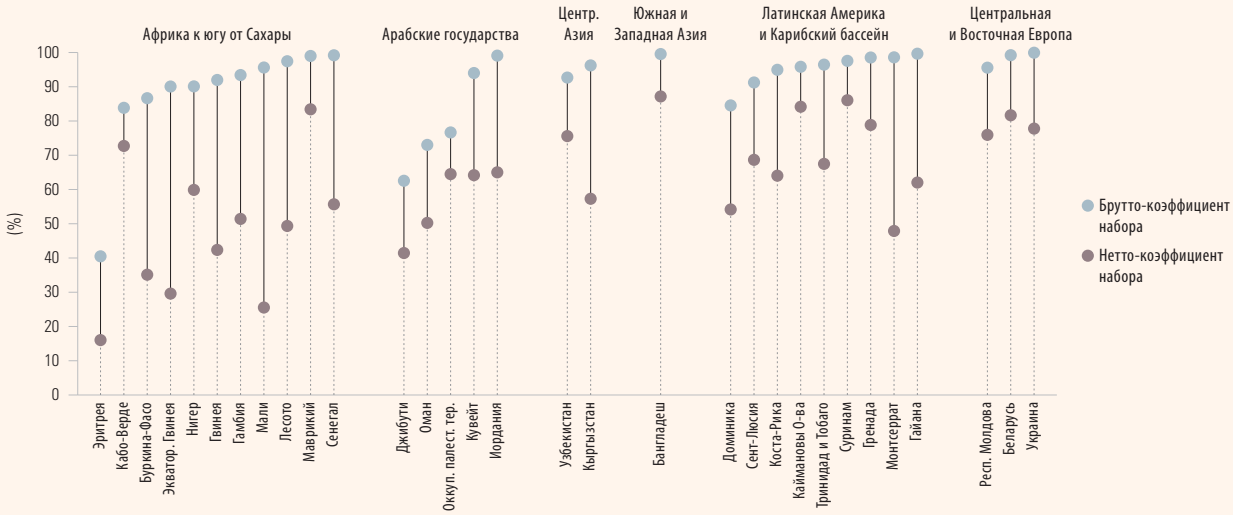


По мере продвижения стран к ВНО правительства сталкиваются с проблемами обеспечения образования для групп населения, которых трудно охватить.

Для «преодоления последней мили» требуется решительное сосредоточение политики на тех группах, которые остались позади. *Во Всемирном докладе по*

Диаграмма 1.16 Показатель числа детей, поступающих в школу в официально установленном возрасте, является низким во многих странах

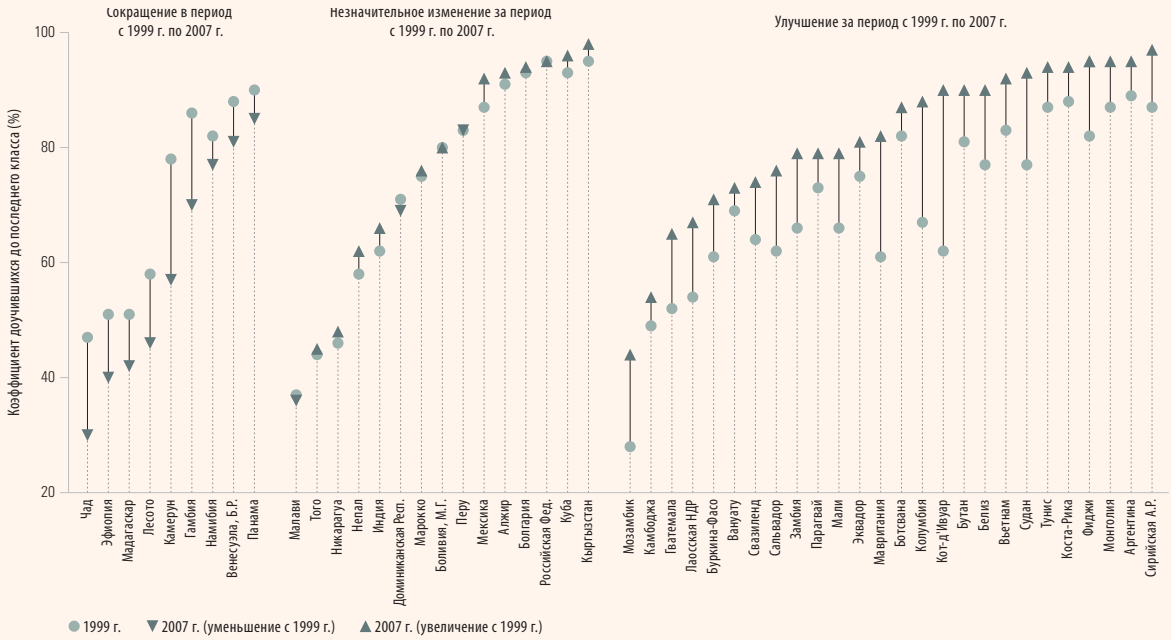
Брутто и нетто-коэффициенты набора в начальном образовании для отдельных стран, 2008 г.



Примечание. Включены только страны, имеющие брутто-коэффициент набора в начальном образовании менее 100%. Исключены Андорра, Науру и Фиджи.
Источник: Приложение, статистическая таблица 4.

Диаграмма 1.17 Динамика показателей доучившихся до последнего класса начальной школы носит смешанный характер

Коэффициент доучившихся до последнего класса начальной школы, 1999 г. и 2007 г.



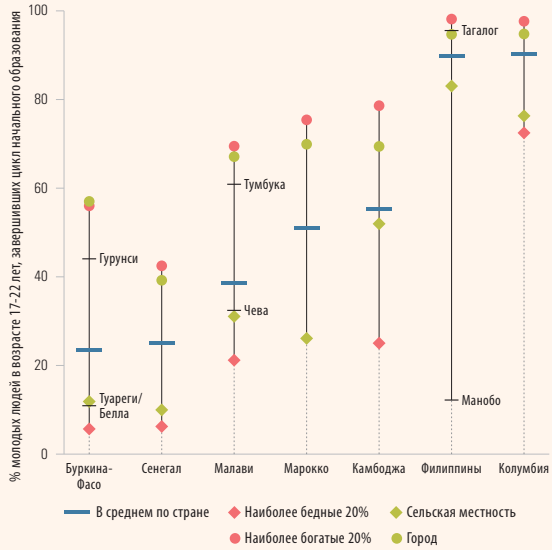
Примечание. Включены только страны с низким и средним уровнями доходов, у которых коэффициенты доучившихся до последнего класса были ниже 95% в 1999 г. и в отношении которых имеются данные за оба года.

Источник: Приложение, статистическая таблица 6.

мониторингу ОДВ за прошлый год содержится призыв к постановке целей на основе обеспечения справедливости, позволяющих сосредоточить внимание на проблемах неравенства. К таким целям может относиться сокращение вдвое к 2015 г. различий в уровнях посещаемости, обусловленных фактором материального положения.

Диаграмма 1.18 Нищета и уязвимость оказывают значительное влияние на шансы детей окончить начальную школу

Процент молодых людей в возрасте 17-22 лет, завершивших цикл начального образования, в разбивке по материальному положению, месту проживания, этнической и языковой принадлежности для отдельных стран, 2003-2006 гг.



Примечание. Данные за последний год, в отношении которого они имеются для указанного периода. Для Буркина-Фасо и Малави представлены этнические группы. Для Филиппин указаны языковые группы.

Источник: UNESCO et al. (2010).

В фокусе политики
Преодоление кризиса отсева учащихся в начальных школах

Для детей, поступающих в начальную школу, образование зачастую является «мерзким, жестоким и коротким», если применить к нему данное Томасом Хоббесом описание жизни в XVII веке. В этом разделе рассматривается социальный профиль детей, подвергающихся риску того, что они не завершат начального образования, и определяются стратегии предотвращения отсева[2].

Масштабы проблемы отсева не находят широкого признания. В одной только Африке к югу от Сахары ежегодно из начальной школы выбывают около 10 миллионов детей. Причинами этой проблемы являются бедность домохозяйств, неравенство, связанное с языковой и этнической принадлежностью, различия между городом и сельской местностью, а также низкое качество образования в школах, где классы переполнены, не хватает учебников и учителя не обладают достаточной квалификацией и слабо мотивированы (Alexander, 2008).

Кризис отсева учащихся уменьшает жизненные шансы очень уязвимых детей, сужает возможности выхода из нищеты и уменьшает способность образования укрепить социальную мобильность. Лишая детей права на образование, высокие уровни отсева являются причиной экономических потерь и неэффективности. Значительная доля национальных инвестиций в начальное образование в Африке к югу от Сахары расходуется ежегодно на школьные места для детей, которые покидают начальную школу прежде, чем приобретают навыки, способствующие повышению производительности, созданию рабочих мест и ускорению экономического роста.

В большинстве национальных планов не уделяется достаточного приоритета решению проблемы школьного отсева. В них делается упор скорее на увеличение охвата образованием и повышение качества, чем на укрепление прохождения обучения, зачастую из-за предположения о том, что отсев автоматически сократится с увеличением охвата образованием. Фактические данные в этом разделе серьезно ставят под сомнение такое предположение.

Важно определить характер и причины отсева

Почему дети выбывают из начальной школы? Как в разных странах, так и внутри стран на этот вопрос дается различный ответ, однако важную роль здесь играют экономические факторы. Многим бедным домохозяйствам из-за прямых расходов, связанных с направлением детей в школу, и косвенных расходов в результате потери рабочих рук трудно позволить себе предоставление детям возможности прохождения полного цикла начального образования. Эти расходы возрастают, когда детям приходится оставаться на второй год. Если родители считают, что их дети получают образование ненадлежащего качества, то у них меньше стимулов оставлять детей в школе. В более общем плане, низкие доходы и представления о качестве образования наряду с более широкими социальными, экономическими и культурными факторами вынуждают детей покидать систему образования. Например, если образование девочек считается менее важным, чем образование мальчиков, то воздействие на домохозяйства экономических факторов может увеличить гендерное неравенство.

Образование низкого качества усиливает проблемы, связанные с расходами. Недавние исследования установили четкую связь между учебными результатами и риском того, что ребенок не окончит начальную школу. Исследование, проведенное в Египте, показало, что дети, обучающиеся в школах с более высокой успеваемостью учащихся, со значительно меньшей вероятностью прекратят обучение, чем дети, посещающие школы, где успеваемость ниже (Hanushek et al., 2008). В Пакистане исследование установило, что вероятность отсева меньше для детей, получивших больше знаний за предыдущий учебный год (King et al., 2008). Рассматриваемые в свете более широких данных в отношении проблем качества образования (см., например, Das and Zajonc, 2008; Vegas and Petrow, 2008; Verspoor, 2006) такие исследования указывают на важнейшую роль повышения учебных результатов для достижения всеобщего начального образования.

Высокие уровни отсева учащихся являются причиной экономических потерь и неэффективности

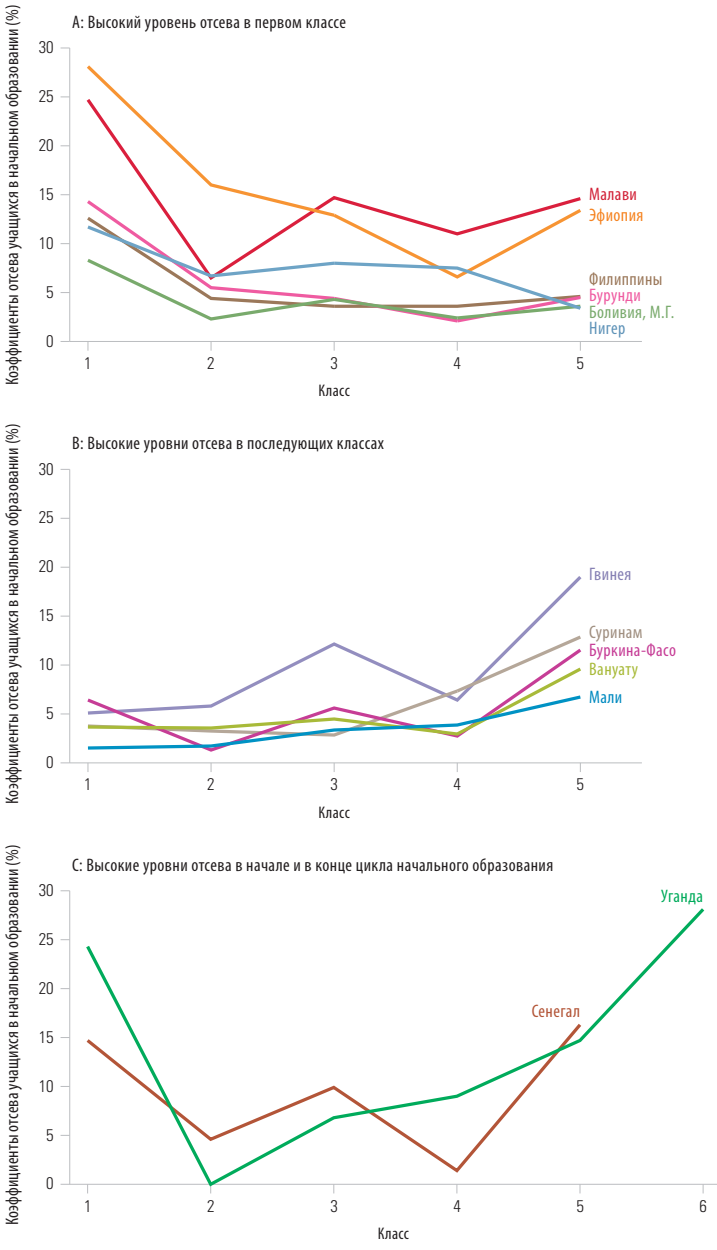
2. Этот раздел подготовлен в значительной мере на основе публикации Sabates et al. (2010).

Картина отсева меняется на различных этапах обучения в начальной школе

Понимание того, когда дети выбывают из школы, важно для разработки политики и планирования соответствующих мер. Подробные национальные профили отсева являются важным инструментом для определения периодов, когда дети подвергаются наибольшему риску отсева, и обоснованной разработки политики, направленной на уменьшение этого риска.

Диаграмма 1.19 Картина отсева меняется в различных классах

Коэффициенты отсева в различных классах начальной школы для отдельных стран, 2007 г.



Примечание: Коэффициенты отсева по каждой стране сообщаются в отношении всех классов, за исключением последнего класса.
Источник: Приложение, статистическая таблица 7 (на веб-сайте).

Профили отсева значительно варьируют (диаграмма 1.19). В различных странах, таких как Уганда, Филиппины и Эфиопия, многие дети испытывают трудности в прохождении обучения в начальных классах. Уровни отсева в этих классах зачастую резко возрастают после отмены платы за школьное обучение, поскольку в результате значительного расширения охвата образованием число учащихся в классах увеличивается и возникает напряженность в использовании средств. Большие классы, состоящие главным образом из учащихся первого поколения, многие из которых значительно превышают официально установленный возраст для поступления в школу, создают для школ и учителей огромные проблемы (Lewin, 2007). В Эфиопии сокращение числа детей, не охваченных школьным образованием, с 6,5 миллиона в 1999 г. до 2,7 миллиона в 2008 г. было достигнуто в значительной мере благодаря увеличению брутто-коэффициента набора в первый класс, который достиг 153% в 2008 г. В среднем в 2008 г. на каждого учителя приходилось 59 учащихся начальной школы, причем в начальных классах этот показатель был еще выше. В результате этого один из четырех учащихся выбыл в первом классе (Ethiopia MoFED, 2007). В Эфиопии быстрое увеличение нетто-коэффициента охвата образованием – до 78% в 2008 г. – привело к сокращению процентной доли учащихся, доучившихся до определенного класса.

Наблюдаемый высокий уровень отсева в первом классе поднимает вопрос о том, как следует наилучшим образом решать проблемы, связанные с резким увеличением охвата образованием. По-прежнему высокие уровни отсева в таких странах, как Малави и Уганда, где плата за школьное обучение была отменена более десяти лет тому назад, показывают сохраняющиеся в течение длительного времени трудности с обеспечением качества образования и продолжения обучения после быстрого увеличения набора учащихся. Однако эти трудности устраняются с помощью политических мер, что видно на примере Объединенной Республики Танзании (см. «Повышение качества школьного образования» ниже).

Сильное влияние на характер отсева может оказывать практика школьных экзаменов.

Многие страны в Африке к югу от Сахары отказались от проведения экзаменов в начальных классах, благодаря чему уменьшились второгодничество и отсев во 2-х и 3-х классах. Однако высокие уровни отсева в предпоследних классах в таких странах, как Буркина-Фасо, Мали и Сенегал, частично отражают воздействие провала на экзаменах или проявляемое со стороны родителей нежелание подвергать риску неудачной сдачи экзаменов учащихся, отличающихся плохой успеваемостью. Например, в Сенегале введение общенационального экзамена для получения свидетельства об окончании начальной школы, проводимого в последнем классе, привело к высоким уровням отсева (Sarr, 2010; Senegal Ministry of Education, 2008). Практика, применяемая на уровне школ, порой усиливает связь между экзаменами и уровнями отсева. В Кении, например, учащимся, считающимся неспособными сдать экзамены, рекомендуется не проходить их в последнем классе, тогда как другие учащиеся покидают школу для того, чтобы избежать расходов, связанных со сдачей экзаменов (Somerset, 2007).

Высокие уровни отсева в старших классах часто связаны с более поздним поступлением в школу. Данные по многим странам показывают, что риск отсева в начальной школе увеличивается с возрастом, хотя степень такой взаимосвязи варьирует. В Буркина-Фасо уровни отсева составляли менее 1% для детей в возрасте 6-8 лет, но увеличивались до 6% для учащихся 12-14 лет (Sabates et al., 2010). Почему существует взаимосвязь между возрастом и отсевом? По мере того, как дети из бедных семей становятся старше, повышается вероятность оказания на них давления в силу необходимости получения доходов или использования детских рабочих рук, особенно в периоды экономических трудностей. Свою роль играют также гендерные факторы. В странах, где широко распространена практика ранних браков, девочки, поздно поступающие в школу, могут рассматриваться как созревшие для замужества задолго до окончания начальной школы. В одном из исследований, проведенном в Судане, было обнаружено, что ранние браки и беременность являются двумя основными причинами того, что девочки выбывают из начальной школы (Boyle et al., 2002). Кроме того, в подростковом возрасте увеличивается беспокойство родителей за безопасность своих дочерей.

Бедность является одним из основных факторов

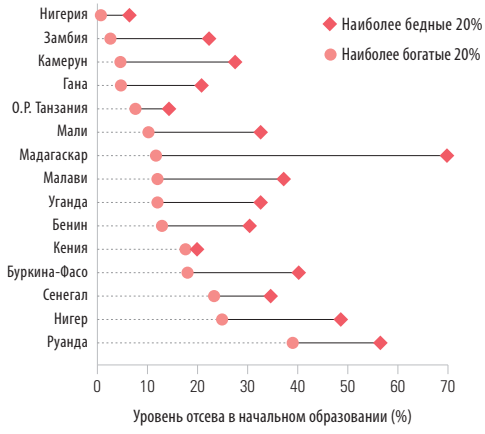
Среди детей из бедных семей вероятность отсева больше, чем среди детей из обеспеченных семей, что подчеркивает связь между бедностью и расходами на образование (Hunt, 2008). В таких странах, как Буркина-Фасо, Замбия, Нигер и Уганда, для детей из наиболее бедных 20% домохозяйств вероятность отсева более чем в два раза выше, чем в случае детей из обеспеченных семей (диаграмма 1.20). Исключения из этого правила, например в случае Объединенной Республики Танзании, показывают, что эти различия, связанные с материальным положением, можно уменьшить, однако бедность домохозяйств по-прежнему остается одним из основных показателей риска отсева.

Механизмы, посредством которых бедность домохозяйств ведет к школьному отсеву, выявить нетрудно. Прямые и косвенные расходы на образование могут быть серьезным препятствием для бедных родителей. Хотя многие страны постепенно пришли к формальной отмене платы за школьное обучение, обследования по-прежнему показывают, что одним из основных факторов в решении родителей прекратить обучение своих детей является их неспособность оплачивать расходы на образование (Hunt, 2008). Национальное обследование домохозяйств, проведенное в Ниге-

Для разрыва связи между бедностью и отсевом учащихся очень важно, чтобы образование было доступным по цене

Диаграмма 1.20 Дети из бедных домохозяйств подвергаются большему риску отсева

Уровень отсева среди учащихся начальных школ в возрасте 16 и 17 лет, в разбивке по материальному положению для отдельных стран Африки к югу от Сахары, 2003-2007 гг.



Примечание: Данные за последний год, в отношении которого они имеются для указанного периода
Источник: Sabates et al. (2010).

рии в 2004 г., показало, что 52% детей в возрасте до 16 лет выбывают из начальной школы из-за факторов, связанных с расходами, даже несмотря на то, что формально образование является бесплатным (Nigeria National Population Commission and ORC Macro, 2004). В Бангладеш родители также не должны оплачивать обучение в государственных начальных школах. Однако в 2005 г. домохозяйства все же расходовали в среднем сумму, эквивалентную приблизительно 20 долл. на ребенка, для обучения их детей в начальной школе (Financial Management Reform Programme and OPM, 2006). Это соответствовало приблизительно 5% среднегодового подушевого дохода.

В Никарагуа причинами снижения коэффициентов охвата начальным образованием являются засухи и смерть члена семьи

Как показывают такие случаи, отмена официальной платы за школьное обучение является только частичным ответом на проблему продолжения посещения школы. В некоторых случаях отмена платы за обучение ведет к потере доходов для школ, что может стать причиной взимания неофициальных сборов. Гана официально отменила плату за обучение в середине 1990-х годов, однако это не оказало заметного влияния на расходы домохозяйств. Первоначально правительство не компенсировало школам утрату доходов от взимания платы за обучение, поэтому школы ввели собственные неофициальные тарифы (Gersherg and Maikish, 2008).

Уязвимость бедных домохозяйств перед такими случайными потрясениями, как засухи, безработица, болезнь или травмы, усиливает воздействие бедности на школьный отсев. Не располагая накоплениями или доступом к кредитам, наиболее бедные родители, возможно, не будут иметь иного выхода, как сократить расходы в основных областях, включая образование. Исследование, проведенное в Никарагуа, обнаружило, что среди причин сокращения коэффициентов охвата начальным образованием на засухи приходится 4%, а на смерть члена семьи – 16% (de Janvry et al., 2006).

Решения родителей о школьном обучении детей редко принимаются только на основе узких экономических расчетов. В них учитывается восприятие ценности образования, которое, в свою очередь, часто связано с образованием самих родителей (вставка 1.5). Помимо более высокого среднего уровня обеспеченности родители, получившие начальное образование и посещавшие среднюю школу, могут лучше сознавать преимущества и возможности, связанные с образованием. Это объясняет, почему для сельских девочек в Пакистане, матери которых имеют некоторое формальное образование, меньше вероятность выбывания из школы (Lloyd et al., 2009).

Вставка 1.5 Предпринимаемые в Индии усилия, направленные на то, чтобы удержать детей в школе

В результате быстрого расширения начального школьного образования в Индии за последнее десятилетие в систему образования поступило много детей из маргинализованных социальных групп, таких как далиты (низшая каста) и адиваси (племенная группа). Переход от увеличения охвата образованием к обеспечению завершения образования ставит проблемы на многих уровнях.

Полевые исследования в штатах Мадхья-Прадеш и Раджастхан помогли пролить свет на эти проблемы в результате проведения собеседований с родителями, учениками и учителями.

В качестве одной из основных проблем родители указали расходы. Хотя официально начальное образование в Индии является в настоящее время бесплатным, многие школы продолжают взимать плату. Родители зачастую не знают, за что им приходится платить. Кроме того, родителям часто предлагается брать своим детям частные уроки, что, по мнению многих, могут позволить себе только более обеспеченные родители.

Большую роль играет социальная и культурная дискриминация. Большинство учителей относятся к более высоким кастам, и некоторые из них проявляют сильное предубеждение в отношении детей, принадлежащих к далитам и адиваси. Такие дети воспринимаются как слабые учащиеся, а их родители считаются склонными к жестокости, алкоголизму и к азартным играм и уделяющими мало внимания будущему своих детей. Такие предубеждения на практике выражаются в дискриминации, при этом дети, относящиеся к далитам и адиваси, с большей вероятностью подвергаются телесным наказаниям – фактор, который часто указывается родителями в качестве причины отзыва детей из школы. Кроме того, у родителей мало возможностей бороться с дискриминационной практикой, поскольку они имеют слабый голос в ассоциациях родителей и учителей и в комитетах по вопросам образования.

Вопреки представлениям учителей, родители из каст далитов и адиваси, как правило, убеждены в важности обучения их детей в школе. Они признают, что навыки, приобретенные благодаря образованию, могут обеспечить получение более надежных и продуктивных средств к существованию. Однако родители также сознают, что их дети получают образование низкого качества, в связи с чем у них часто возникает вопрос о ценности школьного обучения.

Источник: Subrahmaniam (2005).

Решение проблемы школьного отсева

Родители редко заранее планируют отзыв своих детей из школы. В большинстве случаев дети выбывают из школы в силу действия факторов, которые связаны с бедностью и не находятся под контролем родителей, а также из-за проблем, связанных с качеством образования или факторов, зависящих от школы, которые влияют на прохождение обучения и переход в последующие классы. Для сокращения риска отсева требуется целый ряд мер политики, направленных на уменьшение лежащих в основе этого факторов уязвимости (Ampiah and Adu-Yeboah, 2009; Hunt, 2008; Lewin, 2008).

Преодоление воздействия нищеты

Увеличение доходов бедных слоев населения путем выплаты денежных пособий может сыграть свою роль в расширении перспектив в области образования. Несколько стран ввели денежные пособия для уязвимых домохозяйств, которые выплачиваются при условии осмотра детей в медицинских учреждениях и центрах диетологии, а также посещения школы. Программа выплаты денежных пособий на определенных условиях, принятая в Мексике, была увязана с улучшением охвата образованием и увеличением среднего числа лет школьного обучения (Behrman et al., 2009; Schultz, 2004). Выплаты денежных пособий могут также защитить бедные домохозяйства от воздействия экономических потрясений, позволяя им скорректировать свой семейный бюджет, не забирая детей из школы (de Janvry et al., 2006).

Хотя большинство сведений, касающихся программ выплаты денежных пособий, поступает из стран со средним уровнем доходов в Латинской Америке, более поздние исследования, проведенные в странах с низким уровнем доходов, показывают, что такие программы могут получить значительно более широкое распространение (UNESCO, 2010*a*). В Эфиопии в рамках программы «Сеть производительной безопасности» с 2005 г. выплачивались денежные пособия или оказывалась продовольственная помощь бедным домохозяйствам. В домохозяйствах, возглавляемых женщинами, эти деньги использовались для оплаты записи детей в школу, и, как прямой результат этой программы, 69% домохозяйств, использовавших денежные пособия на цели образования, получили возможность более продолжительного школьного обучения своих детей (Slater et al., 2006). Несмотря на то, что определение целевых групп и принятие решений относительно уровня денежных пособий, необходимого для достижения целей проводимой политики, зачастую может быть сложным делом, даже относительно небольшие пособия могут способствовать продолжению обучения детей в системе школьного образования (см. вставку 1.6).

В Эфиопии выплата денежных пособий позволила семьям дольше продолжать школьное обучение своих детей

Забота о здоровье играет решающую роль

Обеспечение того, чтобы дети были подготовлены к школе, очень важно для продолжения их обучения. Именно здесь проявляется важнейшая взаимосвязь между здоровьем ребенка и образованием, рассматривавшаяся в разделе по ВОДМ. Дети, чье развитие страдает из-за недостаточного питания или дефицита питательных микроэлементов, имеют меньше шансов начать школьное образование по достижении установленного возраста, среди них отмечается более низкий уровень успеваемости и повышенный отсев. Поэтому программы питания для детей младшего возраста следует рассматривать в качестве составной части повестки дня по образованию для всех. Данные, полученные в рамках программы Oportunidades в Мексике, свидетельствуют о том, что дети, получающие дополнительное питание и проходящие медосмотры после рождения, имеют больше шансов своевременно поступить в школу, успешно учиться и достигать более высоких результатов,

Вставка 1.6 Уменьшение отсева учащихся в Малави путем предоставления денежных пособий без каких-либо условий

Предоставление денежных пособий может противодействовать факторам, вынуждающим родителей раньше времени отзывать детей из школы. В одном из исследований, проведенных в южной части Малави с использованием стохастических оценок, рассматривается роль денежных пособий в ослаблении связи между школьным отсевом и ранними браками. Денежные пособия в размере от 5 до 15 долл. предоставлялись незамужним девушкам в возрасте 13-22 лет, которые посещали школу. Через год коэффициент отсева среди них составил 6,3% по сравнению с 10,8% для девочек, которые не получали таких денежных пособий. Представляется, что относительно небольшие финансовые стимулы, направленные на то, чтобы отсрочить вступление в брак, оказали существенное воздействие на принятие решений в семьях.

Источник: Baird et al. (2010).

Вставка 1.7 Повышение качества школьного образования в целях сокращения отсева: проект в области образования в сельских районах Колумбии

В период 1999-2007 гг. в Колумбии доля учащихся, достигших последнего класса начальной школы, увеличилась на 21%. Отчасти это улучшение может быть связано с Проектом по образованию в сельских районах (Project de Educación Rural, PER), который начал осуществляться в 2002 г. и к 2006 г. охватывал более 435 000 учащихся в примерно 6 500 сельских школах.

Действуя через муниципальные власти, сотрудники этой программы проводят оценку потребностей каждой школы. Была обеспечена специализированная подготовка учителей по одной из девяти гибких моделей образования, касающихся учащихся, находящихся в неблагоприятном положении.

Оценка, проводившаяся на основе большого числа школ в период с 2000 по 2005 г., показала, что этим проектом были охвачены 14% сельских школ. Несмотря на то, что проект не оказал существенного влияния на охват школьным образованием, он повысил результаты тестов по языку, а доля учащихся, сдавших экзамены, в школах, участвовавших в проекте, оказалась значительно больше. В школах, охваченных проектом, отсев уменьшился на 3,2% по сравнению со школами, которые не участвовали в этой программе.

В то время как для снижения отсева учащихся много внимания уделяется мерам, связанным с удовлетворением потребностей, таким как предоставление денежных пособий на определенных условиях, оценка Проекта по образованию в сельских районах становится частью все больших доказательств важности стратегий, ориентированных на улучшение предложения услуг, которые делают школы более эффективными и привлекательными для учащихся.

Источник: Rodríguez et al. (2010).

чем такие же дети, которые не были охвачены этой программой (Behrman et al., 2009).

Забота о здоровье также играет важную роль после поступления детей в школу. Недоедание и детские заболевания являются основными причинами отсева во многих странах, но, тем не менее, охрана здоровья в школе и программы школьного питания недостаточно развиты (Pridmore, 2007). Особенно эффективными с точки зрения затрат оказались меры по дегельминтизации. Экспериментальная программа по дегельминтизации в сельских районах Кении, в рамках которой соответствующие лекарства распространялись среди учащихся начальных школ, позволила улучшить посещаемость на семь процентных пунктов, а средние показатели абсентеизма снизились приблизительно на одну четверть. Учащиеся, которые не получили лекарств, но посещали те же школы, также косвенным образом извлекли выгоду из этой программы, поскольку распространенность гельминтов в окружающей их среде сократилась (Miguel and Kremer, 2004).

Повышение качества школьного образования

Низкое качество образования является одной из основных причин отсева учащихся. Очевидно, что главным противоядием может быть повышение уровня учебных результатов. Для начала следует обеспечить, чтобы школы располагали необходимыми преподавательскими кадрами, ресурсами и инфраструктурой. Однако лицам, занимающимся планированием образования, следует выйти за рамки средних достижений и обратиться к конкретным проблемам, с которыми сталкиваются дети, подвергающиеся сильному риску школьного отсева.

Несколько стран продемонстрировали возможность быстрых изменений в этой области. В Колумбии программа для сельских школ, направленная на повышение качества и адекватности образования, позволила значительно снизить коэффициенты отсева (вставка 1.7). Однако значение имеет не только качество образования. Применение гибкого подхода к разработке школьных программ и расписания учебных занятий может способствовать уменьшению напряженности, существующей между потребностями образования и потребностями семей в отношении использования времени, имеющегося у их детей (Hadley, 2010; Kane, 2004). В Мали учебный год в общинных школах начинается после сбора урожая в ноябре и заканчивается в мае. Учебные занятия проводятся от двух до трех часов в день в течение шестидневной недели, что дает детям возможность участвовать в сельскохозяйственных работах. Одним из последствий этого стало увеличение охвата школьным образованием девочек (Colclough et al., 2004). Учителя также могут повлиять на сложившуюся ситуацию. Исследования, проведенные в южной части

Ганы, показывают, что учителя, выявляющие отстающих учеников и оказывающие им поддержку, могут увеличить количество учащихся, продолжающих обучение. Некоторые школы организуют посещения учителями отсутствующих учащихся и их родителей (Sabates et al., 2010).

Борьба с отсевом учащихся должна начинаться как можно раньше. Многие дети, особенно те из них, которые живут в неблагоприятных социальных условиях, приходят в школу с низкими уровнями навыков грамотности, счета и слабым развитием способностей к обучению. Обеспечение им доступа к услугам хорошо подготовленных и опытных учителей, может создать основу для нормального прохождения цикла обучения. Однако наиболее подготовленные учителя чаще всего работают в старших классах (см. цель 6 в разделе «В фокусе политики»). Другим препятствием для прохождения обучения может быть языковая политика. Дети, относящиеся к этническим меньшинствам, часто выбывают из школы из-за трудностей, связанных с языком обучения. Обеспечение преподавания на родном языке в начальных классах может способствовать улучшению учебных результатов и увеличению числа детей, продолжающих обучение (UNESCO, 2010*a*). Оценка двуязычных школ в Нигере в 2007 г. показала, что коэффициенты отсева были на уровне 1% по сравнению со средним национальным показателем, составляющим 33% (Alidou et al., 2006).

Страны, стремящиеся быстро увеличить набор учащихся в школы, должны сознавать опасность повышенного отсева в начальных классах. Недавний опыт позволяет извлечь ряд полезных уроков. Объединенная Республика Танзания является одной из небольшого числа стран, которые успешно сочетали быстрое увеличение охвата начальным образованием с низкими уровнями отсева учащихся в начальных классах.

Для обеспечения успеха было крайне важным осуществить ряд последовательных мер. Признавая, что резкое увеличение в первых классах числа детей, вышедших из надлежащего возраста, может серьезным образом сказаться на продолжении обучения, правительство решило наряду с отменой платы за обучение в 2001 г. установить для поступления в школу предельный семилетний возраст. Был разработан проект «Дополнительное базовое образование в Танзании» (КОБЕТ) (Complementary Basic Education in Tanzania – COBET), направленный на то, чтобы обеспечить неформальное образование детям старше установленного возраста. Учебная программа в рамках этого проекта, предусматривающая выработку навыков грамотности, счета и жизненных навыков, позволяет учащимся поступить в систему формального образования на уровне пятого класса. К 2006 г. в учебных центрах КОБЕТ обучалось около 556 000 учащихся, оказавшихся вне школы, т.е. около 8% детей начального школьного возраста. Были приняты также меры с целью укрепления преподавательского состава путем назначения более опытных учителей для преподавания в начальных классах и введения суахили в качестве официального языка обучения в этих классах. Ранее многие учащиеся выбывали из школы после четырехлетнего обучения в результате отборочного экзамена. В настоящее время экзамены используются в качестве инструмента диагностики, позволяющего выявить трудности в обучении и учащихся, нуждающихся в дополнительной педагогической поддержке.

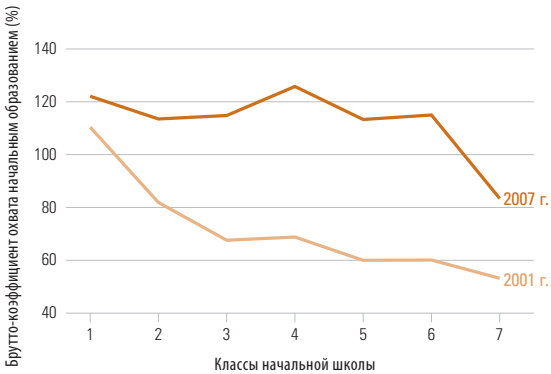
Эти реформы дали впечатляющие результаты. В Объединенной Республике Танзании число детей, не обучающихся в школе, снизилось с 3,2 миллиона в 1999 г. до всего 33 000 в 2008 г. В период с 2000 г. по 2006 г. коэффициенты отсева снизились с 26% до 17%. Устойчивое сокращение отсева можно проследить на ежегодной основе (диаграмма 1.21). В 2001 г. почти шесть из десяти детей, поступивших в первый класс, выбывали из школы к третьему классу. В начале проведения реформы коэффициенты охвата школьным образованием, в зависимости от года обучения, соответствовали аналогичным показателям во многих других странах региона: высокий первоначальный охват, за которым следовал отсев в течение последующих лет обучения. Несмотря на то, что в 2002 г., сразу после отмены платы за обучение, положение ухудшилось, к 2007 г. в течение первых трех лет обучения школу покидало лишь небольшое количество детей, а коэффициенты охвата были весьма стабильными на протяжении первых шести лет обучения.

Следует подчеркнуть, что создание альтернативных путей в образовании для более старших детей не является автоматическим средством снижения коэффициентов отсева. Неформальное образование для детей старше установленного возраста иногда рассматривается как

Объединенная Республика Танзания является одной из небольшого числа стран, которые успешно сочетали быстрое увеличение охвата начальным образованием с низкими уровнями отсева учащихся

Диаграмма 1.21 Переход учащихся из одного класса в другой может быть значительно улучшен при проведении правильных реформ

Брутто-коэффициент охвата начальным образованием в зависимости от года обучения, Объединенная Республика Танзания, 2001г. и 2007 г.



Источник: Lewin and Sabates (2009).

Если продолжение школьного обучения не сделать насущным приоритетом, то цель всеобщего начального образования не будет достигнута

недорогостоящая альтернатива формальному школьному образованию, однако, неформальные занятия вряд ли будут способствовать возвращению детей в школу, если для этих целей не выделяются достаточные средства и необходимый персонал. Проект КОБЕТ в Объединенной Республике Танзании принес хорошие результаты отчасти благодаря тому, что он является элементом комплексной национальной стратегии. Аналогичным образом, в Бангладеш программа неформального образования, осуществлявшаяся неправительственной организацией BRAC, стала эффективным инструментом доступа к системе формального образования на основе учебных центров, которые рассчитаны на три-четыре года, и охватывающих учебные программы начальной школы. Коэффициенты отсева в рамках осуществления этой программы были значительно ниже, чем в среднем по стране, и более 90% учащихся центров BRAC поступили в систему формального образования (Nath, 2006).

Заключение

Для миллионов детей возможность поступить в начальную школу не привела к такому образованию, которое дало бы им необходимые базовые навыки. Высокие коэффициенты отсева не позволяют детям реально использовать возможности обучения и лишают страны жизненно важного источника экономического роста и стабильности.

Результаты усилий по сокращению отсева являются явно неутешительными. Если продолжение школьного обучения не сделать насущным приоритетом, то цель всеобщего начального образования не будет достигнута. Понимание того, какие факторы в семье и в школе вызывают отсев учащихся, является первым шагом к разработке политики, направленной на решение этой проблемы. Ряд стран добились значительных успехов в сокращении отсева учащихся и обеспечении детям возможности пройти полный цикл начального образования. Их опыт показывает, что для продолжения обучения детей в школе требуется хорошо скоординированный подход, направленный на устранение многочисленных причин отсева учащихся. □

Цель 3: Образовательные потребности молодежи и взрослых

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

Принятое в 2000 г. в Дакаре (Сенегал) обязательство обеспечить удовлетворение образовательных потребностей всей молодежи и взрослых сочетает в себе высокую амбициозность с низким уровнем детализации. Мониторинг прогресса осуществлять трудно, причем не в последнюю очередь в силу отсутствия количественно исчисляемых задач. Цель 3 была открыта для самых различных интерпретаций, а отсутствие какого-либо консенсуса в отношении контрольных показателей затрудняло внимательное изучение действий правительств. Учитывая все эти проблемы, основные принципы, заложенные в цели 3, имеют фундаментальное значение для повестки дня образования для всех. Навыки, развиваемые путем образования, имеют жизненно важное значение не только для благополучия молодежи и взрослых, но и для занятости и экономического процветания.

Формальное образование в подростковом возрасте является наиболее эффективной основой для дальнейшего обучения и приобретения жизненных навыков. Число подростков, оказавшихся вне системы формального образования (немного менее 74 миллионов в 2008 г.), уменьшается, но при этом наблюдаются большие различия по регионам (таблица 1.4). В Восточной Азии и в регионе Тихого океана число подростков, не обучающихся в школе, в период с 1999 г. по 2008 г. уменьшилось более чем на 9 миллионов. Однако в странах Африки к югу от Сахары ситуация мало изменилась в связи с тем, что рост народонаселения препятствовал расширению охвата средним образованием.

Среднее образование, являющееся краеугольным камнем образования молодежи, характеризуется высоким уровнем глобального неравенства. Большинство богатых стран близки к достижению всеобщего охвата средним образованием, хотя ранний отсев по-прежнему вызывает озабоченность. Развивающиеся страны также расширяют доступ к среднему образованию. Однако в 2008 г. в странах Африки к югу от Сахары БКО составил 34%, что указывает на высокий уровень неудовлетворенных потребностей. За средними региональными показателями скрывается глубокое неравенство, существующее внутри стран, где картина посещаемости тесно связана с такими факторами, как здоровье, образование родителей и др. (тема 1.6).

Наряду с общеобразовательной средней школой, системы образования развивают навыки путем технического и профессионального обучения. В большинстве

Таблица 1.4 Основные показатели по цели 3

	Подростки в возрасте, соотв. первому этапу среднего образования, не обучающиеся в школе (тыс.)		Общий охват средним образованием (тыс.)		Брутто-коэффициент охвата средним образованием (%)		Доля учащихся, получающих технич. и профессиональное образование, от численности уч-ся средних учебн. заведений (%)	
	2008 г.	Изменение с 1999 г. (%)	2008 г.	Изменение с 1999 г. (%)	2008 г.	Изменение с 1999 г. (%)	2008 г.	Изменение с 1999 г. (%)
Весь мир	73 604	-19	525 146	21	67	14	11	-2
Страны с низким уровнем дохода	24 466	-1	59 771	51	43	29	6	47
Страны с уровнем доход. ниже сред.	45 241	-24	288 564	31	63	22	10	7
Страны с уровнем доход. выше сред.	3 002	-50	92 856	0.2	90	7	13	-2
Страны с высоким уровнем доходов	922	-20	84 463	1	100	1	14	-11
Страны Африки к югу от Сахары	19 675	1	36 349	75	34	40	7	-6
Арабские государства	4 571	-16	29 858	35	68	20	13	-7
Центральная Азия	325	-50	10 913	16	97	13	15	123
Восточная Азия и Тихий океан	13 277	-41	164 021	25	77	22	16	9
Южная и Западная Азия	31 486	-12	130 312	33	54	21	1	-5
Латин. Америка и Карибский басс.	2 100	-45	59 101	13	89	11	11	3
Сев. Америка и Западная Европа	471	-24	62 333	3	100	0.3	13	-10
Центральная и Восточная Европа	1 699	-46	32 258	-21	88	1	19	5

Источники: Приложение, статистические таблицы 4 и 7 (в печатной форме), 8 (на веб-сайте); база данных СИЮ.

регионов охват техническим и профессиональным образованием увеличился. Однако показатели доли учащихся средних школ, обучающихся по такой специализации, сильно различаются в зависимости от региона (таблица 1.4).

В глобальной экономике, которая во все большей степени опирается на определенные навыки, важнейшую роль в выработке навыков играют системы высшего образования. Здесь также наблюдается значительное неравенство на глобальном уровне, и в некоторых случаях эти разрывы расширяются. Доступ к высшему образованию в более богатых странах расширяется быстрее, чем в более бедных (тема 1.7). Если не контролировать этот процесс, то могут возникнуть серьезные последствия для будущих моделей экономического роста и глобализации.

Во многих богатых странах выход на рынок труда с низким уровнем навыков приводит к тому, что на протяжении всей своей жизни люди имеют неустойчивую занятость и низкую заработную плату. В разделе «В фокусе политики» рассматриваются последствия, с которыми сталкиваются на рынке труда те, кто обладает низкими профессиональными навыками, и подчеркивается необходимость создания более эффективных и более справедливых систем подготовки.

Тема 1.6 Доступ к среднему образованию улучшился, однако значительное неравенство сохраняется

В связи с тем, что большее количество детей оканчивает начальную школу, спрос на среднее образование в развивающихся странах увеличивается. Этот спрос находит отражение в расширении охвата образованием (диаграмма 1.22). Однако некоторые регионы начинают с очень низкого базового уровня, а значительное неравенство внутри стран тормозит прогресс в этой области.

В странах Африки к югу от Сахары отмечается быстрое расширение охвата средним образованием. Начиная с 1999 г. коэффициенты охвата увеличились на 40%, что является наиболее высоким коэффициентом роста в мире. В Мозамбике охват средним образованием увеличился в пять раз, а в таких странах, как Гвинея, Уганда и Эфиопия, коэффициент участия увеличился более чем в два раза. Несмотря на эти впечатляющие цифры роста, дети в странах Африки к югу от Сахары имеют вдвое меньше шансов поступить в среднюю школу, чем дети в арабских государствах.

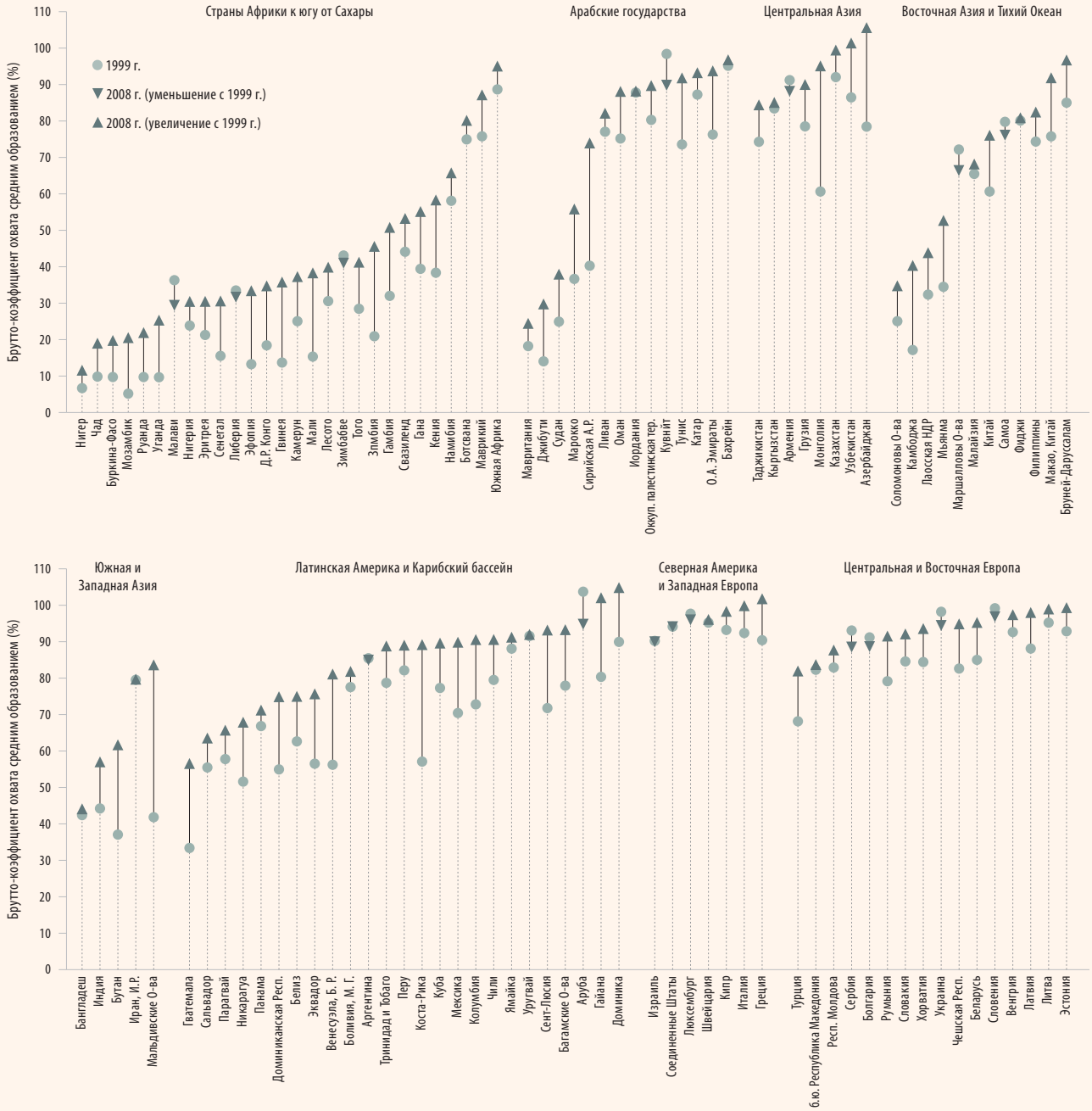
Посещение средней школы и его окончание в значительной мере зависят от уровня нищеты, места жительства и пола (диаграмма 1.23). В Камбодже для молодых людей в возрасте от 23 до 27 лет из 20% наиболее обеспеченных семей коэффициенты завершения среднего образования составляют 28% по сравнению с 0,2% для той же возрастной группы, относящейся к наиболее бедным семьям. В Колумбии бедное городское население имеет почти в три раза больше шансов завершить среднее образование, чем представители бедного населения в сельской местности. Высокие уровни неравенства в области среднего образования отражают наличие большого количества различных препятствий. Среднее образование обходится дороже в расчете на одного учащегося, чем начальное образование, а бесплатное предоставление среднего образования существует лишь в нескольких странах с низким уровнем доходов. Расстояние до школы часто увеличивается на ступени среднего образования. Кроме того, дети из бедных семей имеют гораздо меньше шансов выйти на рынки труда.

Программы второго шанса позволяют развить необходимые навыки молодежи и взрослым, которые упустили такую возможность ранее. Несмотря на неоднозначные результаты таких программ, при надлежащем финансировании учебных курсов и их ориентации на выработку навыков, которые требуются работодателям, многое может быть достигнуто. Программы Jóvenes в Латинской Америке, нацеленные на семьи с низкими доходами, сочетают обучение

основным жизненным навыкам с профессиональной подготовкой, стажировками и предоставлением дальнейшей поддержки. Оценки, проведенные в шести странах, показывают, что они значительно расширили возможности занятости и увеличили доходы участников таких программ (UNESCO, 2010*a*).

Диаграмма 1.22 Расширение охвата средним образованием

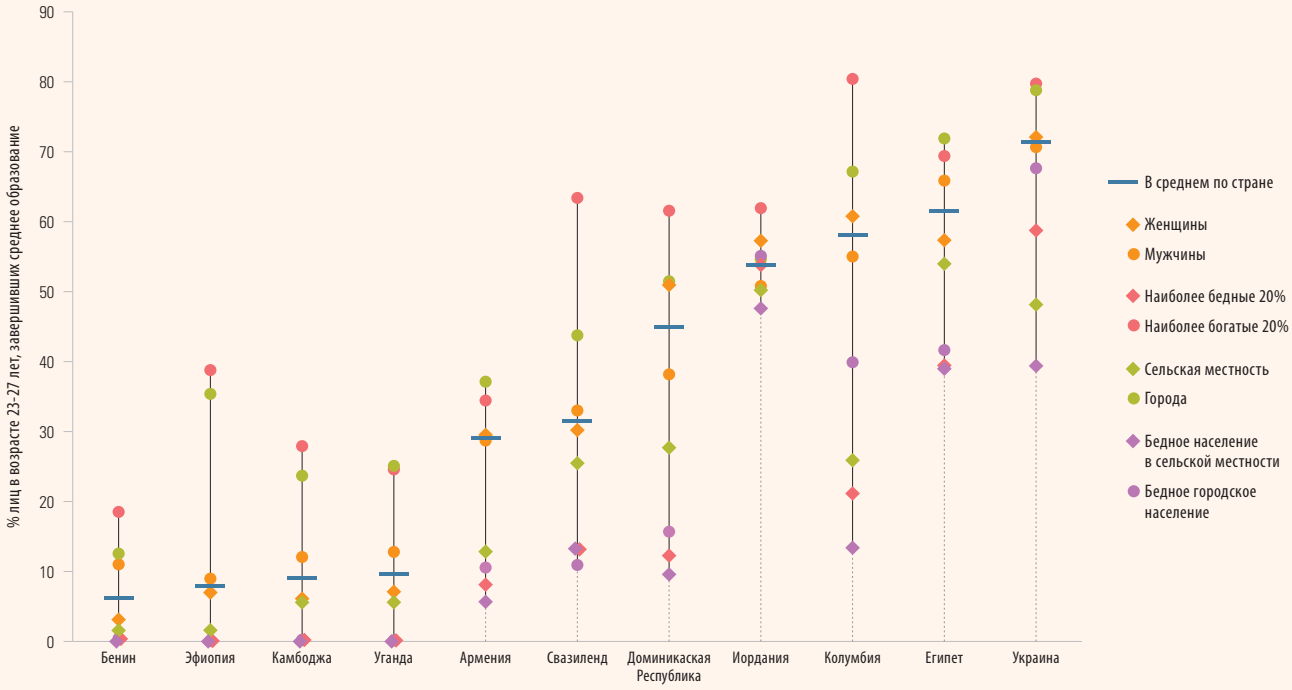
Брутто-коэффициент охвата средним образованием, 1999 г. и 2008 г.



Примечание: Включены только страны, где БКО был ниже 97% либо в 1999 г., либо в 2008 г.
Источник: Приложение, статистическая таблица 7.

Диаграмма 1.23 Городская молодежь имеет больше шансов завершить среднее образование

Коэффициенты завершения среднего образования среди лиц в возрасте 23-27 лет, в зависимости от места жительства, пола и материального положения, 2005-2007 гг.



Примечание: Данные за последний год, в отношении которого они имеются за указанный период. Бедные слои населения в городах и сельской местности определяются как наиболее бедные 20%.
Источник: UNESCO et al. (2010).

Тема 1.7 Увеличение региональных различий в охвате высшим образованием

Высшее образование во всем мире расширяется, причем в 2008 г. в такие учебные заведения было зачислено на 65 миллионов больше учащихся, чем в 1999 г. В значительной мере этот рост происходил в Восточной Азии и в регионе Тихого океана, при этом в одном лишь Китае число мест в высших учебных заведениях увеличилось более чем на 20 миллионов. В более бедных странах наблюдался не столь существенный прогресс. Ни в странах Африки к югу от Сахары, ни в странах Южной и Западной Азии за это десятилетие не было зарегистрировано значительного увеличения брутто-коэффициента охвата образованием.

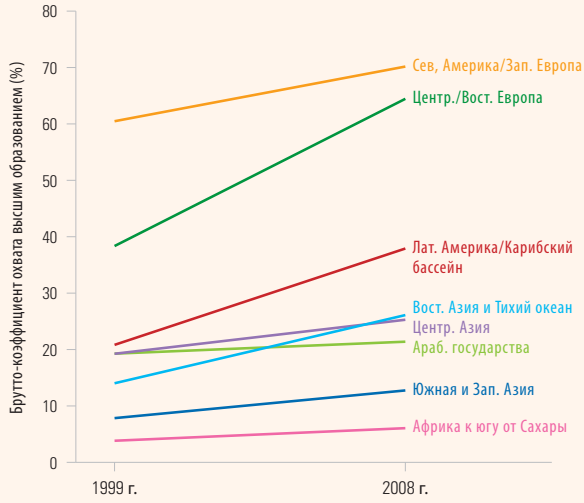
Результатом этого является расширение и без того уже значительных глобальных диспропорций в коэффициентах охвата высшим образованием. В Северной Америке и Западной Европе брутто-коэффициент охвата на этой ступени образования составляет 70% по сравнению с 6% в странах Африки к югу от Сахары. В то время как некоторые регионы, включая Восточную Азию и регион Тихого океана, приближаются к общим показателям, наиболее бедные регионы еще более отстают (диаграмма 1.26). Разрыв между богатыми и бедными странами в показателях охвата высшим образованием усиливается из-за огромного различия расходов в этой области. Во Франции, Соединенном Королевстве и Соединенных Штатах Америки правительства затрачивают на каждого учащегося высших учебных заведений сумму, эквивалентную более 10 000 долл. (по паритету покупательной способности), по сравнению с 3 000 долл. в странах с низким уровнем доходов, таких как Бенин, Индия и Камерун (UIS, 2009).

Эти тенденции имеют последствия, выходящие далеко за рамки сектора образования. Системы высшего образования играют важнейшую роль в развитии

навыков, требующих большого объема знаний, и во внедрении инноваций, от которых в глобализованном мире зависят будущая производительность труда, создание рабочих мест и обеспечение конкурентоспособности. Значительные и постоянно увеличивающиеся различия в возможностях получения высшего образования неизбежно усиливают уже существующие диспропорции в уровнях благосостояния между странами.

Диаграмма 1.24 Увеличение различий между регионами в коэффициентах охвата высшим образованием

Брутто-коэффициент охвата высшим образованием, в разбивке по регионам, 1999 г. и 2008 г.



Источник: Приложение, статистическая таблица 9A (на веб-сайте).

В фокусе политики

Преодоление маргинализации работников, обладающих низкой квалификацией, в развитых странах

Большинство стран с высоким уровнем доходов достигли всеобщего охвата средним образованием, однако сталкиваются с серьезными проблемами социального неравенства в своих школьных системах. Учащиеся из более бедных семей, относящиеся к этническим меньшинствам и к другим группам населения, находящимся в неблагоприятном положении, зачастую выбывают из школы раньше времени, обладая более низкой квалификацией. Такое неравенство не является чем-то новым, однако оно во все большей степени становится заметным источником более серьезных диспропорций, поскольку глобализация усиливает экономическую взаимозависимость, а производство становится более знаниеемким. Люди, выходящие и возвращающиеся на рынки труда с низким уровнем приобретенных навыков, в особенности молодежь и пожилые трудящиеся с низкой квалификацией, с большей степенью вероятности окажутся в условиях неустойчивой занятости, ненадежных контрактов и низкой заработной платы.

Финансовый кризис сделал диспропорции в уровнях квалификации центральной проблемой повестки дня в области образования во многих странах. Трудящиеся с низкой квалификацией в наибольшей степени пострадали от экономического спада. Безработица среди молодежи резко возросла, поставив под угрозу перспективы целого поколения выпускников школ. Трудящимся более старшего возраста, имеющим низкую квалификацию, угрожает призрак длительного лишения возможности трудиться. В то же время экономический спад дает правительствам возможность разработать ответные меры, позволяющие повысить квалификацию и предоставить «второй шанс». В данном разделе рассматриваются некоторые причины, лежащие в основе разрыва в области квалификации, а также политика, которая может способствовать преодолению этого разрыва.

Финансовый кризис сделал диспропорции в уровнях квалификации центральной проблемой повестки дня в области образования

Несоответствие между квалификацией и спросом на рынке труда

Экономист Йозеф Шумпетер рассматривает капитализм как систему, для которой характерна «креативная деструкция». Эта фраза получила особое звучание в отношении рынков труда в условиях глобализации. В развитых странах создание рабочих мест во все большей мере концентрируется в областях, требующих высокой квалификации, а исчезновение рабочих мест происходит в основном в профессиях, требующих низкой квалификации.

В странах с высоким уровнем доходов создание рабочих мест во все большей мере концентрируется в областях, требующих высокой квалификации, а исчезновение рабочих мест происходит в основном в профессиях, требующих низкой квалификации

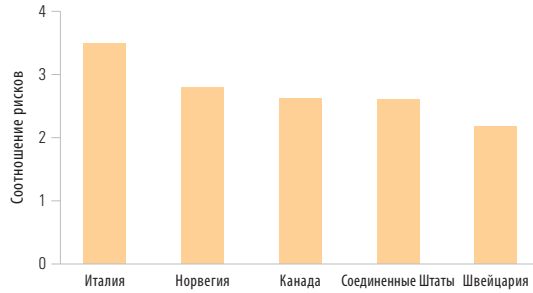
Данные по Европейскому союзу подтверждают эту асимметрию. Недавние прогнозы указывают на то, что в следующем десятилетии Европа потеряет 2,8 млн рабочих мест в добывающей промышленности и сельском хозяйстве и 2,2 млн в обрабатывающей промышленности; в то же время ожидается создание 10,7 млн рабочих мест в таких секторах, как торговля, транспорт, бизнес и услуги. Эти цифры не дают четкого представления о масштабах перемен в области квалификационного профиля занятости. В целом, те же прогнозы показывают, что чистый прирост, составляющий 7,2 млн рабочих мест, станет результатом исчезновения 12,1 млн рабочих мест, требующих подготовки на уровне не выше первого этапа среднего образования, и создания 3,7 млн рабочих мест, для которых необходимо прохождение второго этапа среднего образования, и 15,6 млн рабочих мест, требующих получения высшего образования (CEDEFOP, 2010). Эти цифры указывают на углубление в будущем социальной маргинализации молодежи, выходящей на рынок труда с низким уровнем квалификации.

Во всем мире высокие уровни квалификации становятся все более важным требованием для того, чтобы избежать безработицы, низких доходов и неустойчивой занятости. В одном из обзоров по пятнадцати европейским странам за 2005 г.[3] отмечается, что через пять лет после выхода на рынок труда безработными были только 4% выпускников высших учебных заведений, в то время как 80% работали полное рабочее время, а три четверти имели постоянные контракты (Allen and van der Velden, 2007; Guégnard et al., 2008). Оборотной стороной являются отрицательные последствия, связанные с более низкими уровнями квалификации. Во многих странах людям, обладающим меньшей квалификацией, труднее найти работу, и для них больше вероятность быть обреченными на длительную безработицу (диаграмма 1.25). В промышленном секторе Франции для выпускников высших учебных заведений доступ к руководящим должностям сильно сузился по сравнению с прошлым, а молодежь, обладающая дипломами об образовании не выше среднего, имеет мало шансов занять должности, помимо тех, на которые требуются рабочие узкой технической квалификации (Fournié and Guitton, 2008). В Соединенных Штатах Америки поиск первой работы занимает у выпускников школ в среднем 6,3 месяца. В то же время, молодые люди, не обладающие никакой квалификацией, затрачивают на это 10,9 месяцев по сравнению с 4,3 месяца для выпускников средних школ и 1,4 месяца для лиц с высшим образованием (OECD, 2009*d*). В Соединенном Королевстве в 2005 г. около 40% молодых людей, не имевших никакой квалификации, не работали, не обучались в системе образования и не получали профессиональной подготовки, а 35% выполняли низкооплачиваемую работу, получая менее двух третей средней заработной платы взрослого работника (OECD, 2008*b*).

Высокий уровень безработицы в богатых странах обычно является скорее результатом несоответствия между квалификацией людей, ищущих

Диаграмма 1.25 Люди с недостаточной квалификацией сталкиваются с растущим риском безработицы

Соотношение рисков для вероятности оказаться более чем на шесть месяцев в числе экономически неактивного населения по сравнению с вероятностью на протяжении двенадцати месяцев иметь работу среди взрослых, обладающих низкими или высокими навыками счета, Обзор грамотности и жизненных навыков взрослых, 2003 г.



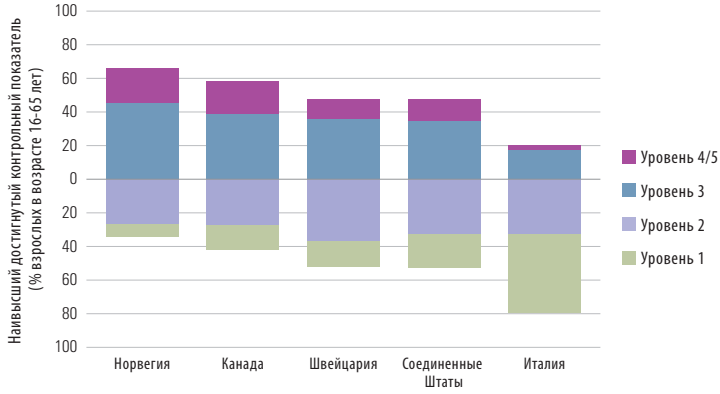
Примечание: Цифры показывают соотношение между людьми, достигшими уровней грамотности 1-2 и уровней грамотности 3-5 с точки зрения вероятности оказаться более чем шесть месяцев в категории экономически неактивного населения по сравнению с шансами на протяжении двенадцати месяцев иметь работу. Например, в Италии для лица, достигшего уровня грамотности 1 или 2, вероятность оказаться среди экономически неактивного населения в 3,5 раза больше, чем для индивидуума, имеющего уровень грамотности 3 или выше.
Источник: Statistics Canada and OECD (2005).

3. Исследование REFLEX, проводившееся среди 40 000 молодых людей через пять лет после получения ими высшего образования.

работу, и предложениями на рынке труда, чем общей нехватки рабочих мест. Обзоры поведения работодателей в некоторых странах показывают, что компании считают навыки низкоквалифицированной молодежи неадекватными. В Соединенных Штатах Америки 42% работодателей считают, что молодые люди со свидетельством об окончании средней школы обладают недостаточной квалификацией для того, чтобы занять предлагаемые рабочие места, тогда как в случае лиц, имеющих четырехлетнюю подготовку на третьей ступени образования, этот показатель составляет 9%. Разрыв в таком восприятии был значительным как в отношении когнитивных навыков, которым формально обучают в рамках школьной системы, так и в отношении более широкого спектра поведенческих навыков (OECD, 2009*d*).

Диаграмма 1.26 Обследования, проведенные в богатых странах, указывают на диспропорции в навыках грамотности

Процентная доля взрослых (в возрасте 16-65 лет), в разбивке по уровням навыков чтения. Обследование грамотности и жизненных навыков взрослых, 2003 г.



Источник: Statistics Canada and OECD (2005).

Масштабы проблемы недостаточных навыков населения в богатых странах широко не признаются. Во многих странах большое количество взрослых не имеют базовой грамотности и навыков счета, и их число постоянно пополняется новыми поколениями людей, раньше времени покидающих систему школьного образования. Обследование грамотности и жизненных навыков взрослых, проведенное ОЭСР в 2003 г., показало, что в некоторых богатых странах значительный процент взрослых обладает навыками чтения лишь первого уровня (диаграмма 1.26). Это означает, что они могут понять лишь короткий текст и усвоить только часть содержащейся в нем информации. От одной до двух третей взрослых оказались неспособными достигнуть третьего уровня, считающегося необходимым для самостоятельного функционирования в обществе и на рабочем месте (Statistics Canada and OECD, 2005). Данные обследования указывают также на то, что существует значительный неудовлетворенный спрос на выработку навыков среди работающего населения. Согласно этому обследованию, от 11% до 42% всех работников имеют меньшую квалификацию, чем это требуется на их работе (Statistics Canada and OECD, 2005).

Причины недостаточной квалификации можно найти в системах образования. Несмотря на то, что расширение системы среднего образования, привело к увеличению числа лет, затрачиваемых на образование, мало что было сделано для преодоления неравенства в плане учебных результатов (Field et al., 2007). Это неравенство возникает в раннем детстве и проявляет тенденцию скорее к увеличению, чем к уменьшению по мере того, как дети продвигаются в рамках школьной системы. В странах ОЭСР почти каждый пятый учащийся не заканчивает второй этап среднего образования (OECD, 2009*a*). Факторы риска различны в зависимости от страны, однако мальчики, учащиеся из среды иммигрантов и из семей с низким уровнем образования родителей имеют гораздо меньше шансов получить такое образование (Arneberg, 2009). Отсев на ступени высшего образования также вызывает озабоченность. Во Франции 20% молодых людей, пришедших в 2004 г. на рынок труда из высших учебных заведений, выбыли из них до окончания обучения. Низкая первоначальная успеваемость, проблемы, связанные с методами преподавания и отсутствием единообразия учебных программ были определены в качестве главных факторов, способствующих отсеву (Beaupère and Boudesseul, 2009).

Во Франции 20% молодых людей, пришедших в 2004 г. на рынок труда из высших учебных заведений, выбыли из них до окончания обучения

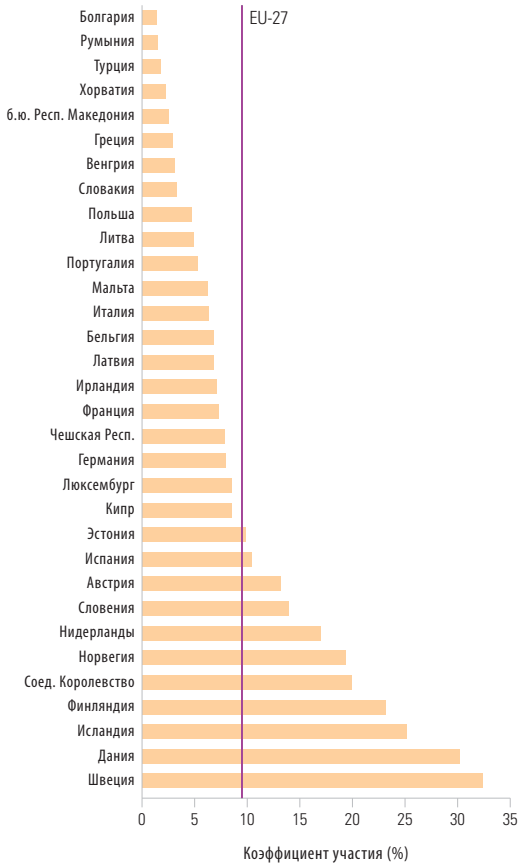
Непрерывное образование, профессиональная подготовка и подготовка без отрыва от трудовой деятельности могут способствовать преодолению разрыва в приобретаемых навыках, однако страны различаются по уровню оказываемой ими поддержки и масштабу намеченных задач. Европейский союз поставил цель увеличить коэффициенты участия в образовании на протяжении всей жизни до 12,5% взрослого населения к 2010 г. и до 15% к 2020 г. К 2008 г. страны Северной Европы, Нидерланды и

Соединенное Королевство уже превысили ориентиры, намеченные на 2020 г. Другие крупные страны, включая Италию, Польшу и Францию, еще далеки от достижения этих контрольных показателей, и в них наблюдается слабый прогресс в этой области. Самые низкие показатели отмечаются в странах Юго-Восточной Европы (диаграмма 1.27).

Доступ к профессиональной подготовке внутри стран также неодинаков, при этом наиболее ограниченные возможности имеются у самых нуждающихся групп населения. Люди, окончившие школу с более высокими уровнями навыков, имеют больше шансов найти работу в компаниях, которые обеспечивают повышение профессиональной квалификации, и зачастую они лучше подготовлены для использования новых возможностей совершенствования своих навыков. Наоборот, те, кто обладает меньшими навыками, имеют меньше шансов получить доступ к профессиональной подготовке.

Диаграмма 1.27 Доступ к непрерывному образованию и подготовке является неадекватным во многих европейских странах

Процентная доля людей в возрасте 25-64 лет, участвующих в непрерывном образовании и подготовке, 2008 г.



Источник: Commission of the European Communities (2009).

Подготовка на фирме может стать источником возможностей для одних и привести к неблагоприятным последствиям для других

Характер препятствий, с которыми сталкиваются люди с низким уровнем квалификации, один и тот же в большой группе стран ОЭСР. Обследование, проведенное в 19 странах Европейского союза, показало, что в 2003 г. профессиональную подготовку без отрыва от работы получили менее 10% низкоквалифицированных работников в возрасте 20-29 лет по сравнению с 15% трудящихся со средним уровнем квалификации и более чем 30% работников высокой квалификации (OECD, 2008*b*). В Соединенных Штатах Америки 27% всех взрослых в возрасте 16 лет и старше посещали курсы, связанные с их трудовой деятельностью, однако этот процентный показатель значительно меняется в зависимости от образования, статуса занятости, профессии и дохода (таблица 1.5). Подготовка обеспечивается прежде всего для выпускников учебных заведений, работающих полное рабочее время и имеющих высокооплачиваемую профессию или занимающих управленческие должности (UIL, 2009). В Республике Корея государственная система страхования занятости, которая субсидирует профессиональную подготовку в рамках компаний, предпочтительно оказывает содействие мужчинам, имеющим дипломы высшего образования и работающим в крупных компаниях в середине своей карьеры (таблица 1.6). В Японии, где в течение длительного времени вопросы профессиональной подготовки рассматривались как обязанность компаний, она получила широкое распространение, при этом в 2005 г. 54% компаний обеспечивали своим постоянным работникам подготовку на рабочем месте и 72% с отрывом от работы, однако только 32% и 38%, соответственно, обеспечивали такую подготовку для сотрудников, работавших в них на нерегулярной основе (OECD, 2009*c*). Вывод заключается в том, что со временем подготовка, обеспечиваемая фирмами, может углубить разрыв в уровнях квалификации.

Обеспечение подготовки компаниями зависит от состояния экономики. В периоды экономического спада уязвимые служащие нуждаются в большей поддержке для приобретения новых навыков, однако в компаниях наблюдается

Таблица 1.5 Возможности профессиональной подготовки в Соединенных Штатах Америки отражают социальное расслоение

Участие в курсах, связанных с трудовой деятельностью, взрослых в возрасте 16 лет и старше, 2004-2005 гг.

	Участники (%)
Все взрослые (16 лет и старше)	27
Образование	
Незаконченное среднее	4
Свид. об окончании средней школы или эквив. документ	17
Свид. об окончании колледжа, курсов профессиональной подготовки или ассоциированных программ	31
Степень бакалавра	44
Диплом об окончании учебного заведения, получении профессионального образования или ученой степени	51
Доходы семьи (долл. в год)	
20 000 или ниже	11
20 001–35 000	18
35 001–50 000	23
50 001–75 000	33
75 001+	39
Род занятий	
Торговля и физический труд	19
Мелкая торговля, сфера услуг, конторская работа	31
Профессиональная деятельность и менеджмент	56
Статус занятости	
Вне состава рабочей силы	6
Безработные и ищущие работу	14
Частично занятые	32
Полностью занятые	40

Источник: UIL (2009).

Таблица 1.6 В Республике Корея профессиональная подготовка обеспечивается преимущественно для образованных работников мужского пола в крупных фирмах

Участие в профессиональной подготовке на базе фирм, субсидируемой Системой страхования занятости, 2005 г.

	Участники		Процент участников по отношению ко всем застрахованным работникам в соответствующей категории
	Всего	(%)	(%)
Всего	2 355 990	100	29
Пол			
Женский	476 298	20	17
Мужской	1 861 063	79	35
Возраст			
15–19	15 179	1	24
20–29	602 475	26	27
30–39	1 024 523	44	37
40–49	563 447	24	30
50+	133 738	6	12
Уровень образования			
Незаконч. среднее и ниже	36 487	2	6
Среднее	664 613	28	17
Молодежный колледж	263 587	11	23
Университетское и выше	1 371 089	58	56
Размер фирмы			
Менее 50 работников	163 512	7	4
50–299	306 183	13	16
300–999	289 384	12	33
1 000+	1 596 911	68	131

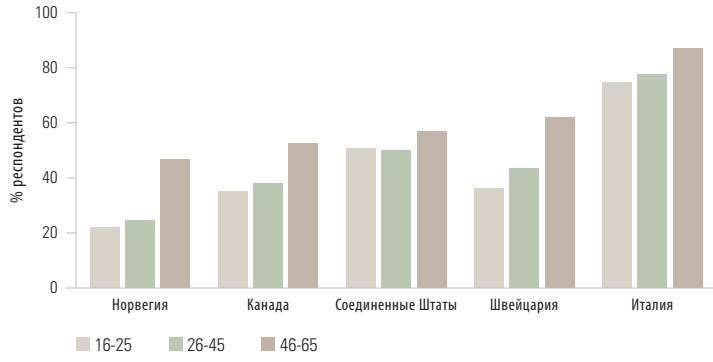
Источник: OECD (2007*a*).

тенденция расширять или сокращать эту подготовку в зависимости от экономики. Во Франции такая цикличность поведения компаний наблюдалась как в секторах, вкладывающих значительные средства в профессиональную подготовку (промышленность, транспорт, коммуникации), так и в секторах, которые делают такие вложения на более ограниченной основе (гостиницы и рестораны, строительство) (Checcaglini et al., 2009).

Хотя расширение среднего образования повысило средний уровень квалификации, это увеличило также и разрыв в уровнях квалификации между старшим и молодым поколениями. Это было четко отражено в обследовании грамотности и жизненных навыков взрослых, согласно которому, в среднем, лица в возрасте 46-65 лет не достигают третьего уровня грамотности (диаграмма 1.28) (Thorn, 2009). Трудящиеся более

Диаграмма 1.28 Недостаточная грамотность увеличивается с возрастом

Процентная доля населения, не достигшего уровня 3 по документальной шкале, в разбивке по возрастным группам, обследование грамотности и жизненных навыков взрослых, 2003 г.



Примечание: Документальная шкала составляла основу оценки грамотности, которая проводилась в отношении чтения отрывков текстов.
Источник: Statistics Canada and OECD (2005).

старшего возраста сталкиваются с другими проблемами. Навыки, приобретенные ими в ходе обучения, могут становиться менее востребованными или даже устаревшими в результате технологических изменений. Перспективы занятости более ограничены для трудящихся, квалификации которых соответствуют требованиям конкретных фирм и были приобретены в рамках неформальной подготовки на рабочем месте, чем для тех, кто приобрел квалификацию в рамках формального обучения, и чей вид деятельности четко определен на рынке труда (Bertrand and Hillau, 2008). Возможности подготовки для взрослых старше 50 лет зачастую крайне ограничены, или она плохо организована. Несмотря на то, что пожилые трудящие предпочитают краткосрочные курсы, основанные на их опыте и тесно увязанные с контекстом их работы, им часто предлагают вместо этого более длительную подготовку, основанную на формальной системе (OECD, 2006*a*).

Преодоление разрыва в области квалификации

Программы второго шанса дают возможность маргинализованным группам подняться вверх по квалификационной лестнице

Многие страны пересматривают и реформируют свою политику, с тем чтобы привести системы образования и подготовки в большее соответствие с потребностями рынков труда, побуждаемые к этому, по меньшей мере частично, экономическим спадом. Хотя страны сталкиваются с различными проблемами, они разделяют убеждения в необходимости повысить уровень и адекватность навыков выпускников школ, предоставить второй шанс тем, кто был лишен такой возможности ранее в своей жизни, и бороться с системными проблемами безработицы молодежи, ненадежной занятости и низкой заработной платы.

Наиболее эффективным будет поиск решения этой проблемы у ее истоков. Это означает борьбу с низкой успеваемостью и сохранение молодых людей в системе образования до тех пор, пока они не приобретут необходимых навыков, чтобы не присоединиться к числу низкоквалифицированных взрослых. Некоторые страны приняли целенаправленные меры для предотвращения отсева и предоставления в то же время возможностей для раннего приобретения опыта работы. Согласно принятому в 2008 г. в Соединенном Королевстве закону об образовании и навыках, образование и профессиональная подготовка станут обязательными к 2015 г. для всех лиц, моложе 18 лет, в виде либо очного обучения и прохождения практики, либо в виде заочного обучения и профессиональной подготовки для тех, кто работает (House of Commons and House of Lords, 2008). Этот закон ориентирован на молодежь, не имеющую квалификаций, приобретаемых на втором этапе среднего образования. Аналогичные законы были приняты в Нидерландах и в провинции Онтарио, Канада (OECD, 2009*b*). Введены также финансовые стимулы. В Соединенном Королевстве начиная с 2004 г. лицам в возрасте 16-19 лет, обучающимся в академических учебных заведениях или на курсах профессиональной подготовки, предоставляется пособие на образование. Оценки показывают, что предоставление такого пособия позволило улучшить показатели участия, продолжения обучения и успеваемости, особенно среди учащихся с низкими или средними учебными результатами, молодых женщин и представителей этнических меньшинств (OECD, 2008*b*).

Все системы образования и подготовки должны решать проблему охвата молодых взрослых и трудящихся более старшего возраста, которые покинули школу с низким уровнем навыков. Программы второго шанса дают возможность маргинализованным группам подняться вверх по квалификационной лестнице. В середине 90-х годов Европейская комиссия предложила новаторский подход, выступив за создание «школ второго шанса» для лиц в возрасте 18-25 лет, в частности тех, кто оказался вне школы на срок более года и не имеет квалификации. К 2008 г. действовало около 50 таких школ, в которых обучение в небольших группах чередовалось с производственной практикой на предприятиях. Некоторые из них добились определенных успехов. В первой из таких школ, открывшейся в Марселе (Франция), к 2007 г. обучались 3 000 учащихся: 90% из них не обладали никакой квалификацией, 83% не имели производственного опыта и 78% проживали в неблагополучных районах. К 2007 г. примерно одна треть учащихся из этой группы нашли работу и свыше одной четверти продолжали профессиональную подготовку (OECD, 2009*b*). Опыт Соединенных Штатов Америки показывает, что правильно организованная система предоставления второго шанса может дать впечатляющие результаты. Хорошо зарекомендовавшая себя программа Job Corps («Трудовой корпус») предназначена для людей в возрасте 16- 24 лет с низким уровнем доходов и низкой квалификацией. В рамках этой программы

действуют 124 центра по месту жительства, предоставляющих бесплатное общее образование, профессиональную подготовку и консультирование на протяжении восьмимесячного периода интенсивных занятий для 60 000 учащихся в год. Молодые люди, завершающие подготовку и приобретающие квалификации второго этапа среднего образования, получают стипендию и поддержку в поисках работы. Оценки показывают положительное воздействие на занятость и заработки, в частности для лиц в возрасте 20-24 лет, а также большую социальную отдачу (OECD, 2010).

Коммунальные колледжи в Соединенных Штатах Америки также играют важную роль в повышении уровней квалификации. Эти учреждения с двухлетним циклом обучения охватывают в США около трети учащихся послесреднего уровня, открывая им возможности перехода к последующему обучению после окончания средней школы. Выпускники этих курсов, включающих профессиональную подготовку, приобретают квалификации, которые не только открывают доступ к университетскому образованию, но и ценятся на рынке труда. При уровне платы за обучение ниже, чем в университетах, коммунальные колледжи могут открыть доступ к образованию для учащихся с низкими доходами и представителей этнических меньшинств (OECD, 2009*d*). Закон о здравоохранении и выравнивании образования, принятый в марте 2010 г., предусматривает выделение в течение четырех лет 2 млрд долл. для укрепления коммунальных колледжей в качестве части более широкого пакета мер по восстановлению экономики. Эти меры включают программы коррекционного образования и образования взрослых для отстающих учащихся, индивидуальное консультирование в отношении профессиональной карьеры и признание дипломов коммунальных колледжей другими образовательными учреждениями. Этот закон поддерживает также партнерские связи с местным бизнесом в целях обеспечения подготовки, отвечающей потребностям рынка труда и облегчающей трудоустройство выпускников коммунальных колледжей (White House, 2010*a*).

Системы профессионального образования и подготовки могут облегчить переход от образования к занятости. Несмотря на то, что эти системы имели неоднозначную историю, наиболее эффективные из них помогли людям, выходящим на рынок труда, привести свои навыки в соответствие с запросами предпринимателей. Успешные модели сочетают образование с сильной составляющей в виде профессиональной подготовки на рабочем месте и привлекают предпринимателей, профсоюзы и органы образования к разработке учебных программ. Вместе с тем, такие программы часто приобретали репутацию учебных курсов, дающих недостаточное образование и направленных на приобретение узкого набора навыков, открывая перед выпускниками ограниченные перспективы с точки зрения занятости. В настоящее время используются реформированные модели, учитывающие наиболее успешную практику, для выработки более гибких навыков и способностей к обучению, которые требуются на быстро изменяющихся рынках труда (UNESCO, 2010*a*). Приводимые далее примеры свидетельствуют о наличии ряда подходов, предлагающих перспективы большего равенства в развитии навыков:

- *Построение мостов между школой и трудовой деятельностью.* Система профессиональной подготовки в Дании построена по модели двойной системы, существующей в Германии. В рамках этой системы периоды школьного обучения чередуются с подготовкой на предприятиях, что позволяет вырабатывать навыки, необходимые на рынке труда. Высокое качество преподавания и твердый порядок выдачи соответствующих свидетельств обеспечивают доверие потенциальных работодателей к уровню квалификации выпускников. Существует также твердая приверженность принципам обучения на протяжении всей жизни. Люди имеют право на профессиональную подготовку при поддержке со стороны государства на более поздних этапах своей карьеры или в периоды, когда они находятся без работы. Несмотря на то, что такая система дает ощутимое преимущество выпускникам, на этих курсах наблюдаются высокие коэффициенты отсева, особенно среди лиц мужского пола и иммигрантов, поэтому школы должны разработать соответствующие планы для сокращения отсева. Среди ключевых элементов этих планов можно отметить выделение для каждого учащегося «контактного педагога», выступающего в качестве советника-наставника, а также разработку более коротких программ для учащихся, обладающих более низким уровнем навыков (OECD, 2010). В Новой Зеландии также принята двойная система (вставка 1.8).

Коммунальные колледжи в Соединенных Штатах Америки играют центральную роль в повышении уровней квалификации

- *Расширение возможностей ученичества для маргинализованной молодежи.* Предприниматели зачастую неохотно принимают на курсы профессиональной подготовки выпускников школ, не обладающих какой-либо квалификацией. Правительства могут оказать содействие путем обеспечения подготовки, связанной с обучением на рабочем месте. Например, обучение в центрах подготовки стажеров во Франции значительно расширилось за последние два десятилетия. В 2007 г. из 408 000 стажеров около 40% не обладали первоначальной квалификацией. Оценки показывают, что у выпускников этих центров больше шансов найти работу, чем у учащихся профессионально-технических учебных заведений, и что эти преимущества сказываются на протяжении длительного времени (OECD, 2009*b*). В Японии система Job Card («трудовая карта»), введенная в апреле 2008 г., дает возможность «неактивной молодежи», желающей вернуться на рынок труда, принять участие в программах развития профессиональных навыков. Такие программы включают прохождение учебных курсов в специализированных колледжах и подготовку в компаниях. Цель заключается в том, чтобы охватить один миллион молодых людей и воспрепятствовать появлению еще одного «потерянного поколения», оказавшегося вне рынка труда (OECD, 2009*c*). В Испании программы Escuelas Taller («Школы профессиональной подготовки») и Casas de Oficios («Центры подготовки ремесленников») сочетают два года общеобразовательной подготовки с практической работой по сохранению памятников и в других областях, представляющих социальный и общественный интерес. Большинство участников не завершили второго этапа среднего образования, при этом две трети из них – это лица мужского пола. К 2004 г. около 80% учащихся, завершивших обучение в рамках этой программы, нашли работу или начали свой собственный бизнес в течение года после завершения обучения. Однако эти две небольшие по масштабам программы, которые к 2004 г. охватывали только 20 000 молодых людей, относятся к числу тех ограниченных возможностей, которые имеются в Испании (OECD, 2007*b*).

- *Ориентация молодежи на получение соответствующего образования, занятость и использование возможностей профессиональной подготовки.* Молодые люди с низким уровнем образования часто не имеют информации об имеющихся возможностях в области подготовки. Во многих случаях они также нуждаются в совете и поддержке в отношении стратегий приобретения соответствующих навыков. Правительства должны играть решающую роль в содействии доступу к информации и консультациям. В Дании центры ориентации молодежи устанавливают контакты с молодыми людьми в возрасте до 25 лет, которые не имеют работы или не получают очного образования. Такие центры проводят индивидуальные и групповые занятия по ориентации молодежи, организуют вводные курсы и распространяют информацию об учебных заведениях для молодежи (OECD, 2010). В Республике Корея служба занятости молодежи, созданная в 2006 г., включает первоначальное консультирование и профориентацию с последующей профессиональной подготовкой и, в конечном итоге, активным предоставлением услуг по поиску работы (OECD, 2007*a*).

- *Развитие профессиональных навыков и их признание.* Программы профессиональной подготовки в странах ОЭСР пересматриваются с целью достижения правильного сочетания конкретных навыков и общих

Вставка 1.8 Преодоление разрыва между образованием и рынком труда: программа Gateway в Новой Зеландии

В рамках новозеландской программы Gateway («Вход»), которая осуществляется с 2001 г., учащиеся средних школ проходят практику в местных компаниях. Это позволяет им сочетать общее образование с приобретением конкретных для данной отрасли и более широких профессиональных навыков, что удостоверяется национальным свидетельством об образовании. К 2007 г. эта программа охватывала более половины существующих в стране средних школ, и в ней участвовали 4% всех учащихся средних школ, включая значительную долю девочек, и учеников, представлявших этнические меньшинства. Программа современного ученичества, которая также осуществляется с 2001 г., направлена на то, чтобы охватить находящуюся в неблагоприятном положении молодежь в возрасте от 16 лет до 21 года, однако при этом требуется минимальный уровень первоначальной квалификации, что ведет к исключению из этой программы большинства маргинализованной молодежи.

Источник: OECD (2008*a*).

способностей решения проблем. Работодатели все больший упор делают на взаимозаменяемые навыки, которые могут быть быстро приспособлены к новым условиям (UNESCO, 2010*a*). Некоторые страны пытались привлечь предпринимателей и работников к оценке потребностей. Одним из примеров является Норвегия, в которой отмечаются высокие уровни квалификации взрослых и участия в обучении на протяжении всей жизни, а также имеется большой опыт признания профессиональной компетентности, приобретенной вне системы формального образования. В рамках более широкого процесса реформ были введены карточки профессиональной компетентности, предназначенные для того, чтобы помочь отдельным людям оценить уровень своей квалификации. Работодатель заполняет и подписывает документ, содержащий такую оценку. Затем он используется работниками для определения потребностей в обучении и надлежащих учебных заведений, а работодателями как источник информации о профессиональной квалификации людей, ищущих работу (Payne et al., 2008).

- *Создание прав и возможностей.* Несмотря на то, что обучение на протяжении всей жизни часто считается правом, возможности такого обучения часто ограничены, особенно для маргинализованных групп населения. Право на образование мало что значит, когда не существует обязательств со стороны провайдеров в отношении предоставления услуг. Кроме того, представители групп населения, находящихся в наименее благоприятном положении, с большей долей вероятности будут работать в небольших фирмах, не обладающих достаточным потенциалом для обеспечения профессиональной подготовки. Меры, принимаемые правительством, позволяют решать эти проблемы путем создания благоприятных условий. Во Франции в соответствии с законом 2004 г. введено индивидуальное право на подготовку, предусматривающее предоставление возможностей профессиональной подготовки в объеме 20 часов в год. В 2006 г. эта законодательная норма была использована 14% компаний для подготовки около 300 000 работников, то есть 3% рабочей силы. Несмотря на то, что охват остается ограниченным, этот закон, по всей видимости, уменьшает неравенство в области подготовки между мелкими и крупными компаниями, а также между трудящимися и руководящими работниками (Marion-Vernoux et al., 2008). Некоторые программы непосредственно предназначены для групп населения, находящихся в неблагоприятном положении и в недостаточной мере использующих возможности систем профессиональной подготовки. В Дании комплексная система профессиональной подготовки взрослых позволяет охватить краткосрочными программами любого жителя или людей, имеющих постоянную работу; существуют также конкретные программы, предназначенные для иммигрантов и беженцев, которые недостаточно владеют навыками датского языка (OECD, 2010). Признание навыков, приобретенных в рамках неформальной подготовки, является важным дополнительным элементом создания прав и возможностей. Сертификация может повысить прозрачность и востребованность таких навыков на рынке труда, обеспечивая в то же время возможности для дальнейшей подготовки или возвращения в сферу формального образования. Наоборот, ограниченное признание – проблема, с которой сталкиваются многие страны ОЭСР, может уменьшить ценность выработки навыков (Werquin, 2008, 2010).

- *Целенаправленные меры по поддержке пожилых трудящихся.* Существует мало примеров успешной политики, направленной на приобретение квалификации пожилыми трудящимися. Эта ситуация отражает как трудности в области переподготовки, так и широко распространенное игнорирование этой проблемы. В Нидерландах в конце 1990-х годов были введены налоговые льготы для стимулирования предпринимателей, вкладывающих средства в подготовку работников старше 40 лет. Эта налоговая инициатива была прекращена в 2004 г. после оценки, показавшей, что инвестиции предпринимателей оказались неадекватными и что обладающие низкой квалификацией работники с трудом понимали содержание программ профессиональной подготовки. В Швеции лишь один из восьми работников в возрасте 50-64 лет, участвовавших в период 2002-2004 гг. в программе подготовки «Гарантированная занятость», впоследствии нашел регулярную работу, что свидетельствует о слабой связи между содержанием этой программы и потребностями рынка труда. Более успешная программа пере-

Работодатели все больший упор делают на взаимозаменяемые навыки, которые могут быть быстро приспособлены к новым условиям

подготовки осуществлялась в 2002 г. в Чешской Республике, где около 70% участников нашли работу в течение года, хотя число этих участников было ограниченным (OECD, 2006*a*).

Увеличение предложения квалифицированной рабочей силы без эффективной политики, направленной на содействие занятости и расширение спроса на рынке труда, обречено на неудачу

Заключение

Создание более справедливых и более эффективных систем профессиональной подготовки ставит перед правительствами проблемы на многих уровнях. Для решения таких проблем, как безработица молодежи, неустойчивая занятость и низкие заработные платы, системы образования должны увеличить долю молодых взрослых, которые выходят на рынки труда, получив законченное среднее образование. Однако увеличение предложения квалифицированной рабочей силы без эффективной политики, направленной на содействие занятости и расширение спроса на рынке труда, обречено на неудачу. Поэтому эффективная профессиональная подготовка заключается в конечном итоге в том, чтобы молодые взрослые приобрели навыки, соответствующие реальностям быстрых изменений на рынках труда.

Экономический спад придал новый импульс реформе профессионально-технического образования и систем подготовки. Правительства используют широкий набор инструментов политики, направленной на предотвращение раннего отсева учащихся, установление связей между миром образования и сферой занятости и создание для работодателей стимулов расширять систему профессиональной подготовки. Правительства, побуждаемые ростом безработицы молодежи, предпринимают новые усилия для того, чтобы охватить маргинализованные группы. Хотя экономический спад вызвал огромные трудности, он также создал возможности для переосмысления системы профессионального образования и подготовки (Scarpetta et al., 2010). Важно, чтобы правительства воспользовались этими возможностями для проведения устойчивых институциональных реформ. □

Цель 4: Повышение уровня грамотности взрослых

Повышение к 2015 г. на 50% уровня грамотности взрослых, особенно женщин, и предоставление на основе справедливости всем взрослым доступа к базовому и непрерывному образованию.

Грамотность открывает путь к более благополучной жизни, улучшению здоровья и расширению возможностей. Она позволяет людям принимать более активное участие в жизни общества и обеспечивать более безопасное будущее для своей семьи. Дети, имеющие грамотных родителей, обладают огромными преимуществами в отношении доступа к образованию и достижения необходимых учебных результатов. И напротив, неграмотность означает нищету и жизнь в условиях стесненных возможностей, а также подрывает национальное благосостояние.

О грамотности говорят как о забытой цели в рамках образования для всех, и для этого есть определенные основания. Прогресс в достижении этой цели, состоящей в повышении к 2015 г. уровня грамотности взрослых на 50%, оказался в лучшем случае разочаровывающим, а в худшем – обескураживающим. В 2008 г. в мире насчитывалось почти 796 миллионов неграмотных взрослых, или около 17% общемирового взрослого населения (таблица 1.7). Почти две трети неграмотных – это женщины. 73% неграмотного населения мира приходятся на Африку к югу от Сахары и Южную и Западную Азию, однако высокие уровни неграмотности взрослых отмечаются и в арабских государствах. Уровни грамотности в Африке к югу от Сахары и в Южной и Западной Азии растут, однако слишком медленно, чтобы справиться с последствиями демографического роста. В результате этого абсолютная численность неграмотного населения в этих регионах продолжает увеличиваться (тема 1.8).

Чтобы обратить эту тенденцию вспять, от правительств по всему миру требуются решительные действия. Как и в отношении других целей образования для всех, задача здесь состоит в том, чтобы охватить маргинализованные социальные группы (тема 1.9). Масштабы этой задачи не следует недооценивать. Многие взрослые остаются неграмотными на протяжении многих лет, поскольку столкнулись с ограниченными возможностями для получения образования в детстве. Тем

Таблица 1.7 Основные показатели по цели 4

	Неграмотные взрослые				Коэффициенты грамотности взрослых				Коэффициенты грамотности молодежи			
	Всего		Женщины		Всего		Индекс гендерного паритета (ИГП)		Всего		Индекс гендерного паритета (ИГП)	
	2005–2008 гг.	Изменение с 1985–1994 гг.	2005–2008 гг.	Изменение с 1985–1994 гг.	2005–2008 гг.	Изменение с 1985–1994 гг.	2005–2008 гг.	Изменение с 1985–1994 гг.	2005–2008 гг.	Изменение с 1985–1994 гг.	2005–2008 гг.	Изменение с 1985–1994 гг.
	(тыс.)	(%)	(%)	(% пункты)	(%)	(%)	(Ж/М)	(%)	(%)	(%)	(Ж/М)	(%)
Весь мир	795 805	-10	64	0,8	83	10	0,90	6	89	7	0,94	5
Страны с низким уровнем доходов	202 997	17	61	0,2	66	19	0,81	11	75	18	0,91	11
Страны с уровнем доходов ниже среднего	531 704	-16	66	1	80	19	0,85	15	89	9	0,93	8
Страны с уровнем доходов выше среднего	47 603	-26	61	-0,1	93	5	0,97	2	98	4	1,00	1
Страны с высоким уровнем доходов	13 950	-9	61	-1	98	0,4	0,99	0,2	100	0,3	1,00	-0,2
Африка к югу от Сахары	167 200	25	62	1	62	17	0,75	10	71	10	0,87	8
Арабские государства	60 181	2	65	1	72	30	0,78	26	87	18	0,92	18
Центральная Азия	362	-61	67	-10	99	1	1,00	2	100	-0,1	1,00	0,1
Восточная Азия и Тихий океан	105 322	-54	71	1	94	14	0,94	12	98	4	1,00	4
Южная и Западная Азия	412 432	4	63	3	62	31	0,70	25	79	32	0,86	27
Латинская Америка/Карибский басс.	36 056	-22	56	-0,1	91	8	0,98	2	97	6	1,01	0,1
Северная Америка/Западная Европа	6 292	-14	57	-3	99	0,3	1,00	0,2	100	0,05	1,00	-1
Центральная и Восточная Европа	7 960	-36	80	1	98	2	0,97	2	99	1	0,99	1

Примечание: Данные за последний год, в отношении которого они имеются для указанного периода. Гендерный паритет достигнут, когда значения индекса гендерного паритета составляют от 0,97 до 1,03.
Источники: Приложение, статистическая таблица 2; база данных СИЮ.

временем во взрослую жизнь вступают новые поколения вчерашних детей, не имеющих базовых навыков грамотности и счета в силу того, что они либо оказались вне школы, либо получили образование низкого качества. Правительствам надлежит остановить этот приток новых неграмотных взрослых путем совершенствования образования и одновременного решения проблемы, связанной с уже сложившимся большим числом неграмотных. Несмотря на пугающие масштабы этой задачи, компоненты успешных программ распространения грамотности хорошо известны, как это следует из раздела, посвященного фокусу политики.

Тема 1.8 Уровень неграмотности снижается, но недостаточно быстро

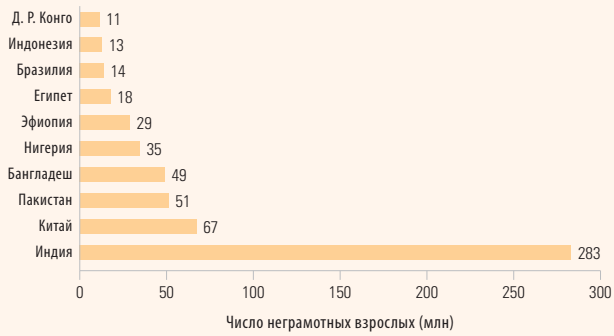
Большинство неграмотных взрослых сосредоточено в небольшом числе стран (диаграмма 1.29). Многие из этих стран, такие как Индия, Нигерия и Пакистан, относятся к странам с низким уровнем доходов или с уровнем доходов ниже среднего. Однако эта проблема остро стоит и в более богатых странах. Большим числом неграмотных характеризуются и Бразилия, и Египет, и Китай.

Прогресс десяти стран, где проживает наибольшее число неграмотных взрослых (в общей сложности 72% неграмотных мира), имел различный характер. В Китае в период 2000-2008 гг. число неграмотных взрослых сократилось на 19 миллионов и коэффициент грамотности взрослых возрос до 94%. По данным СИЮ, число неграмотных сократилось и в Бразилии, где в период 2000-2007 гг. оно снизилось на 2,8 миллиона человек. В обоих случаях рост уровней грамотности опережал демографический рост. Лишь немногим странам удалось добиться таких результатов. Например, в Индии в период 2001-2006 гг., несмотря на рост коэффициентов грамотности, число неграмотных взрослых увеличилось на 10,9 миллиона.

Каковы перспективы достижения цели, состоящей в повышении к 2015 г. уровня грамотности взрослых на 50%? Ответ на этот вопрос можно дать путем использования информации по отдельным странам с учетом их возрастных профилей, демографических тенденций и тенденций, касающихся охвата начальным школьным образованием. Данные позволяют охватить только 67 стран, пусть даже на них приходятся почти две трети общего числа неграмотных в мире (диаграмма 1.30). Хорошей новостью является то, что некоторые страны с большим числом неграмотных взрослых, такие как Кения и Китай, находятся на пути к достижению поставленной в Дакаре цели. Менее приятной новостью является то, что большая группа стран далека от этого, причем во многих случаях – очень далека. При сохранении темпов сегодняшнего прогресса Бангладеш и

Диаграмма 1.29 Большинство неграмотных взрослых проживает в 10 странах

Число неграмотных взрослых в отдельных странах, 2005-2008 гг.



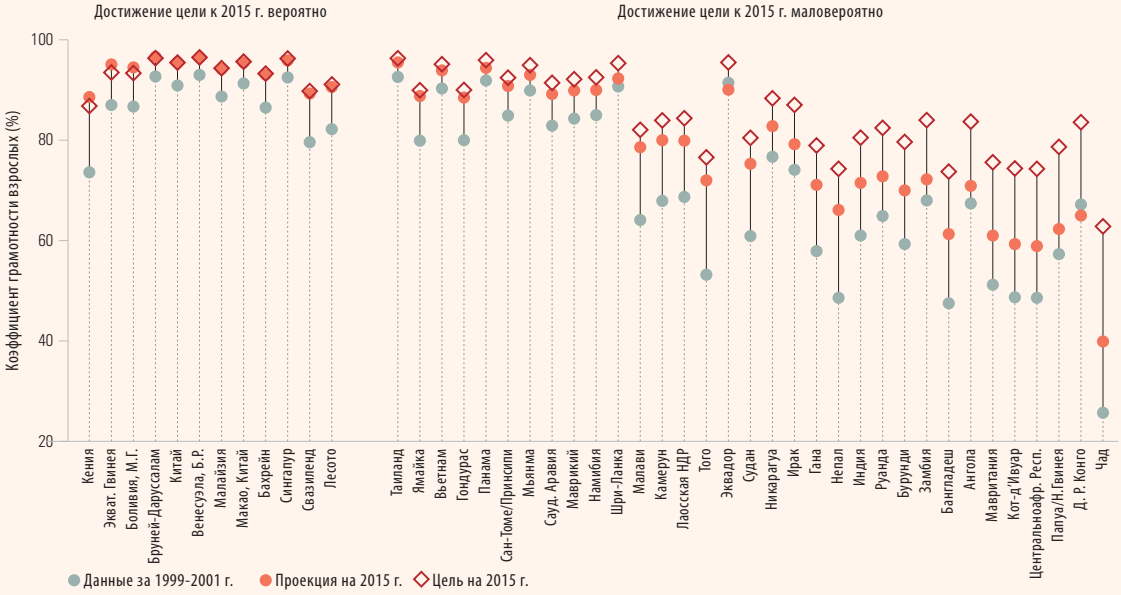
Примечание: Данные за последний год, в отношении которого они имеются для указанного периода.
Источник: Приложение, статистическая таблица 2.

Индия приблизятся к поставленной на 2015 г. цели только наполовину, а Ангола, Демократическая Республика Конго и Чад отстанут еще больше.

Следует подчеркнуть, что тенденции, выявленные в рамках этого прогностического анализа, не являются чем-то неотвратимым. Ряд стран показал возможность ускорения прогресса благодаря эффективной политике. Бурунди, Египет, Йемен и Малави за последние 15-20 лет добились повышения коэффициентов грамотности взрослых более чем на 20 процентных пунктов. В Непале целеустремленность и координационная деятельность правительства наряду с целым рядом программ, ориентированных на конкретные группы, позволила повысить уровни грамотности с 49% в 2001 г. до 58% в 2008 г. (UNESCO 2008). При том, что каждой стране надлежит разрабатывать политику, отвечающую ее собственным условиям, в разделе, посвященном фокусу политики, показаны некоторые наиболее эффективные стратегии, используемые успешно действующими странами.

Диаграмма 1.30. Достижение связанной с грамотностью цели маловероятно для многих стран

Коэффициенты грамотности взрослых (15 лет и старше) в отдельных странах, 1999-2001 гг., с указанием проецируемых значений и цели на 2015 г.



Примечание: Целевые коэффициенты грамотности на 2015 г. рассчитаны в виде сокращения на 50% коэффициента неграмотности, зафиксированного для каждой страны в 1999-2001 гг. Включены только страны с уровнями грамотности ниже 97% в 2005-2008 гг.
Источники: Приложение, статистическая таблица 2; UNESCO (2007).

Тема 1.9 Значительные диспропорции в отношении уровней грамотности сохраняются в рамках стран

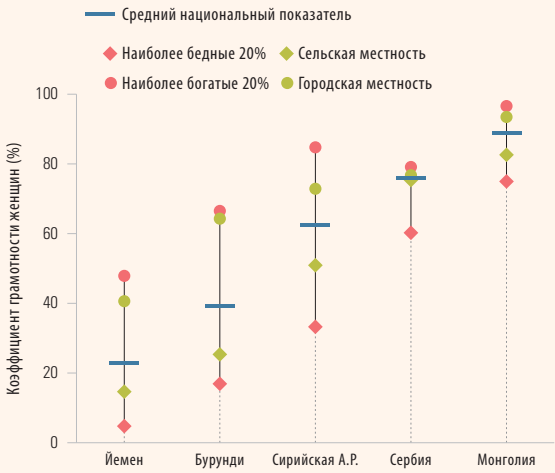
Общенациональные данные в области грамотности могут скрывать уровень социальных диспропорций в рамках стран. Как показывают общемировые данные, у женщин гораздо меньше возможностей обрести грамотность, чем у мужчин, что отражает прошлое и нынешнее неравенство в отношении доступа к образованию. Однако пол является лишь одним из компонентов, связанных с грамотностью; в их число входят также материальное положение, место жительства и другие факторы обездоленности.

Когда речь заходит о грамотности, такой фактор обездоленности, как пол, серьезно сказывается по всему миру. Уровни грамотности среди женщин выше, чем среди мужчин, только в 19 из 143 стран, по которым имеются данные. В 41 стране вероятность остаться неграмотной у женщины в два раза больше, чем у мужчины. Вне зависимости от общего уровня грамотности взрослых, уровни грамотности женщин в целом гораздо ниже в развивающихся странах. Гендерный разрыв в более богатых развивающихся странах, как правило, не столь велик, но зачастую и он остается существенным. В Турции, например, коэффициенты грамотности в целом находятся на высоком уровне, однако среди женщин они на 15 процентных пунктов ниже, чем среди мужчин.

Модели грамотности также тесно связаны с материальным положением и местом проживания семьи (диаграмма 1.31). Факторы материального положения и проживания в городской или сельской местности, в свою очередь, пересекаются с гендерными диспропорциями. В Йемене уровни грамотности среди женщин, проживающих в городах, почти в три раза выше, чем среди женщин, проживающих в сельских районах, а женщины из 20% самых бедных семей имеют в 10 раз меньше шансов на то, чтобы овладеть грамотой, чем женщины из наиболее богатых семей. Аналогичным образом, в Сирийской Арабской Республике коэффициент грамотности среди женщин, проживающих в наиболее зажиточных семьях, достигает 85%, тогда как среди женщин из беднейших семей он

Диаграмма 1.31 Модели грамотности связаны с местом проживания и материальным положением

Процентная доля грамотных женщин в возрасте от 15 до 49 лет, в разбивке по месту жительства и материальному положению, данные по отдельным странам за 2005 г.



Примечание: Коэффициент грамотности женщин означает долю женщин в возрасте от 15 до 49 лет, способных прочитать простое предложение или его часть.
Источник: UNESCO et al. (2010).

составляет 33%. В некоторых странах уровни грамотности среди этнических и языковых меньшинств могут в значительной степени отставать от показателей, характерных для более крупных групп населения. Возьмем только один пример: уровень грамотности среди женщин народа рома (цыган), проживающих в Сербии, составляет около 46%, тогда как среди женщин, относящихся к сербскому населению, которое представляет большинство, он достигает 78%.

В фокусе политики

Как добиться коренных изменений в области грамотности взрослых

Программам в области распространения грамотности принадлежит более широкая роль в деле обеспечения справедливости, поскольку они ориентированы на население, которое из поколения в поколение оставалось маргинализованным

Низкие темпы прогресса в достижении цели, предусматривающей повышение уровня грамотности взрослых на 50%, отражают низкий уровень политической приверженности. Многие правительства отдают дань важному значению укрепления грамотности взрослых только на словах, и лишь немногие используют те стратегии, которые необходимы, чтобы коренным образом изменить положение в этой области.

Пренебрежение проблемой грамотности взрослых сказывается на многих уровнях. Несмотря на расширение доступа к начальному образованию, миллионы детей по-прежнему вступают в подростковый возраст и взрослую жизнь, так и не овладев базовыми навыками грамотности и счета. Им предстоит присоединиться к предыдущим поколениям – тем 796 миллионам взрослых, которым было отказано в возможности приобрести эти навыки в школьные годы.

Улучшение ситуации в области грамотности взрослых должно быть одним из главных приоритетов для международной повестки дня в сфере развития. Грамотность способна расширять права и возможности людей путем повышения их самоуважения и создания возможностей для того, чтобы избежать нищеты. Она может дать женщинам знания и уверенность для осуществления большего контроля над своим репродуктивным здоровьем, охраны здоровья своих детей и участия в принятии решений, сказывающихся на их жизни. Программам в области распространения грамотности также принадлежит более широкая роль в деле обеспечения справедливости, поскольку они ориентированы на население, которое из поколения в поколение оставалось маргинализованным в образовании и в обществе (UNESCO, 2010*a*). Именно поэтому прогресс в отношении грамотности взрослых имеет жизненно важное

значение как для повестки дня в области образования для всех, так и для достижения более широких целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия (UNESCO, 2005).

В настоящем разделе ставится вопрос, почему прогресс в отношении грамотности взрослых оказался таким медленным и что следует сделать для изменения этой ситуации. Ограниченная руководящая роль правительства выявлена как одно из главных препятствий на пути более эффективной деятельности. Свидетельства по многим странам заставляют предположить, что лица, ответственные за планирование образования, расценивают быстрый прогресс в сфере грамотности взрослых как нереальный и одновременно как непозволительно дорогостоящий. Однако эта точка зрения не находит реального подтверждения. Опыт осуществления программ в сфере грамотности взрослых носит неоднозначный характер, однако он богат примерами эффективного осуществления политики, которая вполне доступна с точки зрения расходов. Такие программы сочетают активную руководящую роль с постановкой четких целей, подкрепленных финансовыми обязательствами, и отвечают реальным учебным потребностям населения благодаря преподаванию необходимых навыков с использованием надлежащих методов и языков обучения.

Низкие уровни политической приверженности и финансирования препятствуют усилиям по распространению грамотности

Политика в области грамотности на протяжении десятилетий страдала от скептического отношения правительств и доноров, предоставляющих помощь. Несмотря на постоянные и широко освещаемые декларации и заявления, их результаты в основном ограничиваются символическими жестами. Если взять один недавний пример, то Десятилетие грамотности Организации Объединенных Наций (2003-2012 гг.) не дало серьезных результатов для того, чтобы добиться осмысленных изменений или развернуть движение в направлении международных целей в области грамотности. Лишь немногие национальные правительства подкрепили одобренные ими декларации международных саммитов конкретными мерами, направленными на охват обездоленного и неграмотного населения. Одновременно в рамках приоритетов большинства доноров грамотность взрослых оказалась бедным родственником формального образования.

Обзор программ распространения грамотности взрослых подтверждает низкий уровень политической воли. В рамках регионов существуют неизбежные различия, однако общая картина говорит о постоянном пренебрежительном отношении к проблеме. В Африке к югу от Сахары большинство стран приняли национальные программы распространения грамотности, однако по результатам одной всеобъемлющей региональной оценки, выявившей ограниченное число подробных стратегий, был сделан вывод, что «подходы, избранные для распространения грамотности, четко не уточняются» и что «судя по всему, отсутствуют реальные инвестиции в создание более грамотной среды» (Aitchison and Alidou, 2009, p. 31). В арабских государствах «лишь немногим странам удалось воплотить свою политику в областях грамотности и образования взрослых в планы действий» (Yousif, 2009, p. 7). Вывод, сделанный по результатам обзора, проведенного в Пакистане, можно считать чуть ли не универсальным: «Четкой политики для развития грамотности взрослых и неформального образования принять не удалось. Не удалось и убедить лиц, ответственных за разработку политики, в важности и в большом значении грамотности взрослых» (Saleem, 2008, p. 28).

Латинская Америка и Карибский бассейн могут считаться исключением из этого правила, касающегося пренебрежительного отношения к грамотности. С конца 1990-х годов программы распространения грамотности среди взрослых в регионе опираются на обновленную политическую приверженность, нашедшую отражение в Иберо-Американском плане распространения грамотности и базового образования среди молодежи и взрослых (ПИА). Этот план, проведение которого было начато в 2007 г., направлен на обеспечение всеобщей грамотности к 2015 г. путем обучения 34 миллионов неграмотных взрослых на трехлетних курсах базового образования. Право на получение поддержки имеют еще 110 миллионов взрослых, не закончивших начальную школу и считающихся функционально неграмотными. Программа «Да, могу», начатая в 2003 г. правительством Кубы, также получила широкое распространение. К 2008 г. она осуществлялась в 12 из 19 стран Латинской Америки и стала компонентом более

широких стратегий по обеспечению всеобщей грамотности в Многонациональном Государстве Боливии, Боливарианской Республике Венесуэле, Никарагуа, Панаме и Эквадоре (Croso et al., 2008; Torres, 2009). В Бразилии в рамках еще одной инициативы под названием Программа «Грамотная Бразилия» подготовку в области грамотности прошли 8 миллионов молодых людей и взрослых, получивших ограниченное формальное образование (UNESCO, 2010*a*).

Ограниченная политическая приверженность в других регионах нашла отражение в низких уровнях финансирования. Национальные системы отчетности зачастую не позволяют четко определить уровни государственных расходов на распространение грамотности среди взрослых, что является проблемой, усиливающей непрозрачность этого сектора. В тех случаях, когда данные все же имеются, они говорят о хронически недостаточном финансировании. Грамотность и образование взрослых, как правило, получают менее 3% средств, выделяемых на образование, а в таких странах, как Пакистан и Чад, где неграмотной является значительная часть взрослого населения – менее 1% (UIL, 2009).

Достижение цели, связанной с грамотностью, потребовало бы менее 2% общих финансовых средств, необходимых для реализации всех целей образования для всех

Увеличение государственного финансирования является главным требованием для осуществления прорыва в сфере грамотности взрослых. Поскольку нищета и неграмотность тесно взаимосвязаны, неграмотные взрослые, как правило, слишком бедны, чтобы платить за обучение. Это означает, что зарплата учителей, учебные материалы и более широкие расходы должны финансироваться правительствами и донорами (UNESCO, 2005). Оценки, подготовленные для *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* за 2010 г., показывают, что повышение уровня грамотности к 2015 г. в странах с низким уровнем доходов потребовало бы среднего годового финансирования в общем объеме 0,6 млрд долл. (UNESCO, 2010*a*; Van Ravens and Aggio, 2005, 2007). За этой глобальной цифрой скрываются очень широкие расхождения в расходах для успешных программ распространения грамотности, однако она одновременно развенчивает миф о том, что цель обеспечения грамотности является непозволительной с точки зрения расходов: ее достижение потребовало бы менее 2% общих финансовых средств, необходимых для реализации более широкого пакета целей образования для всех, который был определен на основе финансовых расчетов, подготовленных для доклада за 2010 г.

Активная руководящая роль и целенаправленные программы способны изменить картину

Индифферентность правительств в отношении грамотности взрослых переросла в их убеждение в том, что они вообще не должны заниматься этой проблемой. Решать последнюю во многих странах было предоставлено неправительственным организациям. В результате значительного увеличения числа провайдеров и проектов появились инновации высокого уровня, был накоплен обширный ценный опыт и развернулись оживленные дискуссии с участием практических работников и теоретиков. Однако убедительные данные результативности этой работы, особенно в отношении возможностей расширения этих проектов до уровня национальных программ, зачастую отсутствуют. Это, в свою очередь, ослабляет усилия, направленные на то, чтобы убедить правительства в эффективности программ распространения грамотности с точки зрения расходов на них, что еще больше препятствует их разработке (Abadzi, 2003; Aitchison and Alidou, 2009; Oxenham, 2008).

Ключевая роль правительства в долгосрочном планировании

Роль правительства в осуществлении программ распространения грамотности может быть различной – от простого провайдера до подрядчика, привлекающего для решения этой задачи неправительственные организации или частных провайдеров (Oxenham, 2008). Однако есть некоторые правила общего характера, которые могут служить руководством для успешной разработки политики.

Прежде всего, государственным ведомствам следует понять, что крупномасштабную проблему неграмотности редко можно решить при помощи быстрых и частичных мер. Интенсивные, но краткие кампании вряд ли приведут к успеху. Правительствам надлежит установить четкие долгосрочные задачи и подкрепить их действенными институциональными механизмами. В Мексике программа под названием «Модель образования для жизни и работы» ориентирована на лиц старше 15 лет, которые не получили полного базового образования (девять классов). Сюда входят программы для испаноязычных учащихся, а также для двуязычных и говорящих только на одном языке представителей коренного населения.

Обучение по испанскому модулю ежегодно проходят около 120 000 человек. Осуществлением программы занимается Национальный институт образования взрослых, который получает 1% образовательного бюджета и к 2007 г. опирался на работу 77 000 инструкторов (Valdes Cotera, 2009). В Намибии национальная стратегия направлена на достижение к 2015 г. уровня грамотности, который составит 90% (Singh and Mussot, 2007; UIL, 2007). Директорат образования взрослых и базового образования министерства образования Намибии отвечает за осуществление национальной политики по обучению взрослых. Правительства этих двух стран установили долгосрочные цели в области образования, вписав при этом свою политику в четко определенную институциональную структуру.

Еще одна важнейшая роль правительства заключается в координации институциональной деятельности. Программы распространения грамотности, как правило, требуют работы ряда министерств и участия многих неправительственных групп в финансировании или предоставлении услуг. Слабая координация может подорвать эффективность и привести к раздробленности программ. Чтобы избежать этих проблем, необходимы координационные органы, опирающиеся на политическую поддержку высокого уровня. В Марокко надзором за работой в области грамотности занимается комитет, возглавляемый премьер министром, что служит мощным стимулом для всех участников этой деятельности (вставка 1.9).

Эффективные меры также требуют четкого выявления неграмотных контингентов. Лицам, ответственным за разработку политики, нужна отчетливая картина того, кто является неграмотным, какова степень грамотности различных контингентов населения, где проживают неграмотные и какие провайдеры могут их охватить наиболее эффективным образом. Выяснение ситуации на основе данных обследований и переписей имеет важнейшее значение для выявления регионов, этнических групп и языковых сообществ, нуждающихся в поддержке, а также для информационного обеспечения решений, касающихся финансовых средств, кадров и разработки программ. Программа «Грамотная Бразилия» использовала подробную информацию, полученную в результате обследований, для выявления и охвата 1 928 муниципальных округов, свыше четверти взрослого населения которых составляли неграмотные; 84% этих округов относились к северо-восточному региону страны (Brazil Ministry of Education, 2010). В 2009 г. Нигерия провела на 15 языках национальное обследование в области грамотности, охватив 15 000 домашних хозяйств. На основе тестов, в ходе которых выявлялись навыки чтения и письма, это обследование позволило документированным образом продемонстрировать диспропорции между полами, городскими и сельскими районами, а также штатами (уровни грамотности на том или ином языке среди взрослых в возрасте от 25 до 69 лет составили от 14% в штате Йобе до 88% в Лагосе). Это обследование также привлекло внимание к проблемам в области политики, обусловленным более широкой несостоятельностью институциональной структуры. Только одна треть опрошенных знала о существовании того или иного центра по распространению грамотности, и только 10% этих людей пользовались услугами такого центра (Nigeria Federal Ministry of Education, 2010).

Вставка 1.9 Активная роль правительства Марокко как координатора программ распространения грамотности

В 2004 г. Марокко приняла национальную стратегию в области грамотности и неформального образования, направленную на сокращение уровня неграмотности с 43% в 2003 г. до 20% к 2012 г. Департамент грамотности и неформального образования отвечает за общее управление и разработку учебных программ, тогда как координацию работы министерств обеспечивает комитет, во главе которого стоит премьер министр.

Государство финансирует четыре вида программ:

- региональные и местные государственные органы занимаются осуществлением общей программы, посвященной базовой грамотности (152 000 участников в 2006/07 г.);
- они также руководят другими государственными программами, охватывающими функциональную грамотность и навыки для получения дохода (242 000 участников);
- партнерство с неправительственными организациями с 1998 г. обеспечивает осуществление дополнительных программ, ориентированных на женщин, и направлено на поощрение профессионализма неправительственных групп (310 000 участников);
- меньшей по масштабам программой функциональной грамотности занимаются частные компании в качестве первого шага на пути к постоянной профессиональной подготовке для неграмотных работников (5 000 участников).

Из 709 000 человек, охваченных этими программами в 2006/07 гг., 82% составляли женщины, а 50% проживали в сельской местности.

Источник: Morocco DLCA (2008).

Удовлетворение конкретных потребностей учащихся

Проблемы грамотности взрослых носят национальный характер, однако решаться они должны с учетом местной специфики. Программы распространения грамотности должны предлагать потенциальным учащимся возможность формирования актуальных и осмысленных навыков. Это означает увязку занятий с жизнью и источниками существования учащихся. Национальные программы распространения грамотности часто страдают от стандартизации учебных программ и методов преподавания, а также от того, что к их проведению привлекаются инструкторы, незнакомые с языком, культурой и социальной средой учащихся. Решению этих проблем может помочь децентрализация управления и разработки программ. Функции директората образования взрослых и базового образования, занимающегося успешным осуществлением программы распространения грамотности в Намибии, в высшей степени децентрализованы, а разработка учебных программ и материалов, подготовка инструкторов, мониторинг и оценка осуществляются вне центрального министерства. Это преследует цель сбалансировать национальное, региональное и местное содержание и обеспечить осуществление программы на 11 местных языках, а также на английском языке (Singh and Mussot, 2007; UIL, 2007). В рамках в высшей степени децентрализованной сенегальской программы faire-faire центральное правительство прежде всего отвечает за создание общих рамок политики и заключение контрактов с местными провайдерами. И здесь цель состоит в более тщательном согласовании программ распространения грамотности с местными потребностями. Это создает определенные проблемы в осуществлении программы, когда некоторые провайдеры представляют завышенные предложения о финансировании, а ресурсы расходуются не по назначению, однако эта программа в целом рассматривается как успешная и принята также другими странами, включая Буркина-Фасо, Мали и Чад (Diagne and Sall, 2009; Lind, 2008)[4].

Проблемы грамотности взрослых носят национальный характер, однако решаться они должны с учетом местной специфики

Язык преподавания имеет решающее значение для результатов программ распространения грамотности среди взрослых. Взрослому учащемуся, как правило, гораздо легче изначально овладеть базовыми навыками на родном языке, однако учащиеся часто предпочитают изучать доминирующий язык, который рассматривается как открывающий более привлекательные перспективы. В Марокко преподавание в рамках программы Passerelles ведется на основных языках общения, распространенных в стране: дариджа (марокканский арабский язык) и амазиг (берберский язык). Для овладения грамотой на стандартном арабском языке учащиеся сначала учат арабский алфавит, пока не достигнут такого уровня, который позволяет им читать на родном языке, транскрибированном при помощи этого алфавита, а затем обучаются начальным навыкам чтения и письма на стандартном арабском, используя слова, распространенные в обоих языках (Wagner, 2009). Оценка пилотной программы, которой в период 2005-2007 гг. были охвачены 10 000 женщин, показала, что отсеялись только 2%, а 90% прошли курс обучения. В рамках «общей программы», где обучение велось только на одном языке, уровень отсева составил от 15% до 20%, а уровень завершения программы – 70% (AED, 2008). Этот опыт говорит о важнейшем значении преподавания на надлежащем языке.

Как и в любой учебной среде, подходы к преподаванию грамотности могут играть большую роль. При изучении опыта более успешных программ трудно выйти за рамки широких обобщений. Материалы для преподавания должны показывать четкие взаимосвязи между письменными символами и произносимыми звуками, а вокабуляр и тематика должны представлять интерес для учащихся (Abadzi, 2003). Индивидуальные учебные потребности участников таких программ, как правило, бывают самыми различными, однако всем им необходимо от 300 до 400 часов обучения для того, чтобы овладеть навыками, которых ожидают от учащихся второго или третьего класса начальной школы в системе формального образования (Oxenham, 2008). Для учащихся, стремящихся к получению формальных квалификаций или возвращению в систему образования, важнейшее значение имеет доступ к официальным учебникам и использование программы формального обучения, как об этом говорит опыт городских учащихся в Буркина-Фасо (вставка 1.10). В качестве противоположного примера можно привести некоторые программы распространения грамотности, использующие подход по принципу «снизу вверх». В рамках программ РЕФЛЕКТ инструктор знакомится с местными знаниями, которые потом используются как основа для создания учебной программы. К помощи уже существу-

4. С 1994 г. по 2002 г. различными программами распространения грамотности в Сенегале, организованными по принципу «faire-faire», были охвачены 1,5 миллиона человек, 77% из которых составляли женщины.

ющих учебников не прибегают. Эта программа разработана для того, чтобы обеспечить отражение, выявление и решение проблем, определяемых самой общиной (Archer and Newman, 2003).

Участие в программах распространения грамотности среди взрослых следует рассматривать как один из шагов на более длительном пути к грамотности. Изначально полученные навыки быстро утрачиваются, если их не закреплять на протяжении времени. Укрепить полученные навыки помогает дальнейшая практика или участие в последующих программах грамотности (Oxenham, 2008), причем правительства и неправительственные организации могут содействовать созданию более грамотной среды путем более активного ознакомления учащихся с книгами, газетами и другими средствами информации:

- *Книги и библиотеки.* Кампании по распространению грамотности могут использоваться в качестве средств для содействия доступу к учебным материалам. В Боливарианской Республике Венесуэле среди выпускников национальной кампании по распространению грамотности, проводимой с 2004 г. по 2006 г., были распространены 2,5 миллиона подборок книг по 25 в каждой. В Перу в 2008 г. в районах, где успешно осуществлялась национальная кампания по распространению грамотности, было организовано 700 передвижных общинных библиотек, каждая из которых имела 100 книг (Torres, 2009).

- *Службы новостей для маргинализованных групп.* Доступ к соответствующей информации может содействовать распространению грамотности и информационному обеспечению публичных дискуссий. В Индии неправительственная организация под названием Нирантар начала в 2002 г. выпуск еженедельной газеты *Khabar Lahariya*, которая распространяется в сельских районах двух обездоленных округов в штате Уттар-Прадеш. Эта газета, которая издается на местном диалекте бундели и распространяется женщинами, представляющими маргинализованные общины неприкасаемых и мусульман, насчитывает 25 000 читателей в 400 деревнях (Nirantar, 2009).

- *Информационные технологии.* Потенциальными источниками обучения в целях обретения грамотности являются мобильные телефоны, телевидение и радио. В Пакистане в рамках пилотного проекта, осуществляемого неправительственной организацией Буньяд при поддержке ЮНЕСКО, мобильные телефоны выдали 250 учащимся женщинам, которые прошли одномесячный курс по овладению начальными навыками грамотности. В телефоны были заложены 600 текстовых сообщений на урду, посвященных широкому кругу тем – от здоровья и гигиены до религии – и основывающихся на пройденной учащимися первоначальной подготовке (Miyazawa, 2009). В Индии неправительственная группа под названием «Планета Чтения» сопровождает субтитрами телевизионную трансляцию песен из кинофильмов, теоретически охватывая таким образом сотни миллионов человек. Оценка, проведенная в 2002-2007 гг. среди произвольно выбранных 13 000 человек, позволила сделать вывод о значительном воздействии такой работы. Среди школьников навыками чтения в полном объеме овладели 56% тех, кто смотрел по телевизору такие трансляции с субтитрами, по крайней мере, 30 минут в неделю в течении пяти лет, по сравнению с 24% тех, кто их не смотрел. Среди неграмотных взрослых навыками чтения в полном объеме овладели 12% тех, кто смотрел эти передачи, по сравнению с 3% тех, кто их не смотрел (Kothari, 2008).

Вставка 1.10 Вечерние курсы для молодых взрослых в Буркина-Фасо

Вечерние классы стали в Буркина-Фасо дорогой, ведущей к грамотности. Проведенное в 2004 г. обследование позволило выявить 142 информальных вечерних курса, на которых велось преподавание учебной программы начальной или средней школы для молодых взрослых, проживающих в городах. 95 таких курсов были организованы в столице страны Уагадугу, где на них занималось свыше 18 000 человек. Большинство учащихся, возраст которых составлял от 15 до 24 лет, отсеялись из школы по финансовым причинам и работали в неформальном секторе в качестве торговцев, ремесленников и домашней прислуги. Их основной стимул состоял в обретении грамотности и сдаче национальных экзаменов для получения свидетельства о начальном образовании.

Несмотря на то, что многие из этих курсов вели государственные учителя в государственных школах, большинство из них правительством признаны не были. Соответственно, финансирование зависело исключительно от платы за обучение, что является потенциальным препятствием для многих людей. К 2008 г. министерства стали склоняться к предоставлению более непосредственной поддержки. Однако многое еще предстоит сделать, чтобы эти вечерние курсы давали учащимся реальный второй шанс. Приоритетные области включают разработку адаптированной учебной программы, предоставление учебных материалов и повышение эффективности мониторинга и оценки.

Источник: Pilon and Compaoré (2009).

Участие в программах распространения грамотности среди взрослых следует рассматривать как один из шагов на более длительном пути к грамотности

Вставка 1.11 Поддержка инструкторов, занимающихся распространением грамотности в Египте, приносит свои плоды

Устойчивый прогресс в повышении уровней грамотности требует контингента инструкторов, способных обеспечить формирование соответствующих навыков у своих учащихся. Опыт Египта показывает ту роль, которую может играть поддержка, предоставляемая инструктору.

В середине 1990-х годов Генеральное управление по вопросам грамотности и образования взрослых (ГАЛАЕ) приступило к осуществлению крупномасштабной десятилетней кампании, посвященной распространению базовых навыков грамотности на арабском языке. Основной компонент, которым была грамотность как таковая, дополнялся курсами, по окончании которых выдавались свидетельства, подтверждающие их эквивалентность начальному образованию, и предоставлялись возможности для прохождения профессиональной подготовки. Выпускникам средней школы предоставлялась ежемесячная стипендия для подготовки неграмотных родственников, друзей и представителей общины при условии наличия государственного свидетельства. ГАЛАЕ предоставило учебники и другие материалы, однако не располагало средствами для обеспечения систематической подготовки и руководства. После первоначальных успехов показатели охвата и завершения обучения упали, и кампанию постигла неудача, особенно в более бедных сельских районах, а также там, где она охватывала женщин.

Национальные власти приняли меры, изменив конфигурацию программы. При поддержке со стороны доноров, предоставивших помощь, ГАЛАЕ разработало программу укрепления потенциала в интересах обучения на протяжении всей жизни (СЕЛЛ). Преподавание на основе учебника было заменено преподаванием на основе активного участия с акцентом на материалах, актуальных по отношению к жизни и опыту учащихся. Эта программа была ориентирована на обездоленные деревни, где предыдущая кампания потерпела неудачу. Были привлечены общинные руководители, с тем чтобы вызвать общий интерес к программе. Инструкторами стали местные выпускники средних школ. Им платили такую же стипендию, как и в рамках предыдущей программы, но они также прошли три курса первоначальной подготовки на местах и ежемесячно встречались с инструктором СЕЛЛ.

Усиление поддержки принесло свои результаты. Проведенная в 2005 г. оценка выявила низкие уровни отсева и показала, что 82% учащихся завершили первую фазу обучения, составлявшую пять месяцев, и 62% – вторую фазу. Успеваемость также находилась на высоком уровне: 65% учащихся СЕЛЛ, занимавшихся второй год, сдали выпускной экзамен, тогда как в рамках предыдущей кампании этот показатель составил менее 50%. В рамках этого проекта также удалось охватить женщин, составивших три четверти учащихся. По результатам этой оценки был сделан вывод, что такое повышение эффективности связано с набором местных инструкторов, адаптацией учебной программы к местным потребностям и качеством поддержки, предоставлявшейся инструкторам.

Источники: McCaffery et al. (2007); Oxenham (2005).

Подготовка и поддержка преподавателей грамотности

Между образованием детей и образованием взрослых есть значительные различия, однако существует и один общий элемент – ключевая роль учителей. Ничто не может заменить хорошо подготовленного, в высшей степени мотивированного и получающего необходимую поддержку учителя. Сведения о наличии и качестве учителей, работающих в области грамотности взрослых, по большинству стран ограничены, однако та информация, которая имеется, не обнадеживает. Результаты региональной оценки, проведенной в Африке к югу от Сахары, продемонстрировали «серьезнейшую нехватку квалифицированных учителей в области распространения грамотности», которая «в целом подрывает эффективное распространение грамотности и образования взрослых» (Aitchison and Alidou, 2009, p. 43). В Кении эта оценка выявила, что в период 1979-2006 гг. число учителей на полной ставке, занимающихся распространением грамотности, сократилось на 27%, тогда как число учащихся увеличилось на 40%. Эта проблема еще более остро стояла в англоязычных и португалоязычных странах. Аналогичным образом, исследование, проведенное в арабских государствах, заставило сделать вывод, что «кадровый вопрос является слабейшим звеном в работе по распространению грамотности и образования взрослых» (Yousif, 2009, p. 11). Большинство учителей работают неполный рабочий день, а их первоначальная и последующая подготовка носят ограниченный характер, пусть даже в ряде стран от них требуются академические квалификации. Нехватка учителей и их ограниченная поддержка сдерживают распространение подходов, в центре которых находится учащийся и которые могут требовать больше времени (McCaffery et al., 2007; Oxenham, 2008)[5]. Исключения из этой ситуации показывают, что инвестирование в деятельность по обеспечению поддержки учителей может дать хорошие результаты при осуществлении программ (вставка 1.11).

5. Оценки 16 программ РЕФЛЕКТ позволили выявить, что инструкторы, как правило, уделяют основное внимание базовым навыкам грамотности и упускают из виду последующие мероприятия, а также проводят различие между курсами по обучению грамоте как таковыми и мероприятиями, связанными с расширением прав и возможностей и с общинной деятельностью (Duffy et al., 2008).

Заключение

В долгосрочном плане наиболее эффективная стратегия, гарантирующая всеобщую грамотность, состоит в том, чтобы обеспечить такое положение, при котором все дети поступают в школу, заканчивают ее, овладев, по крайней мере, базовыми навыками грамотности и счета, а затем имеют возможности для укрепления этих навыков на протяжении времени. Однако важность правильной организации базового образования и гарантированного обеспечения грамотности будущих поколений не должна отвлекать внимание от ближайшей проблемы, которую создает унаследованная неграмотность взрослых во всей ее совокупности.

Прошедшее десятилетие в отношении прогресса в сфере грамотности взрослых принесло одни разочарования. В отличие от других областей повестки дня образования для всех прогресс в выполнении задач, поставленных в 2000 г., был медленным. Суть проблемы состоит в пренебрежительном отношении к ней. Однако такое отношение является одновременно и причиной, и следствием более глубокой проблемы. Недостаточная приверженность со стороны правительств и доноров, предоставляющих помощь, отражает убеждение в том, что обеспечения грамотности взрослых добиться не так-то просто.

Быстрый прогресс в достижении цели, связанной с грамотностью взрослых, возможен и доступен в финансовом отношении

Это представление ошибочно. Более быстрый прогресс в достижении цели, связанной с грамотностью взрослых, возможен и доступен в финансовом отношении, если правительства будут применять принципы передовой практики в местных обстоятельствах, а политические лидеры включат грамотность в число своих приоритетов. Обеспечение всеобщей грамотности является серьезным вызовом, особенно во многих беднейших странах мира. Однако правительства должны принять этот вызов, если они привержены делу обеспечения основных прав человека и сокращения масштабов нищеты или если они заинтересованы в том, чтобы устранить одно из основных препятствий на пути экономического роста. □

Цель 5: Оценка гендерного паритета и равенства в образовании

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.

Гендерный паритет в образовании является одним из главных прав человека, основой для равных возможностей и источником экономического роста, обеспечения занятости и инноваций. В интересах ликвидации гендерных диспропорций в Дакарских рамках действий были поставлены серьезные задачи, некоторые из которых уже оказались нерешенными. Но даже при этом в последнее десятилетие во многих частях мира был достигнут определенный прогресс.

В глобальном плане мир постепенно движется в направлении гендерного паритета в охвате школьным образованием (таблица 1.8). Деятельность по достижению паритета на начальной школьной ступени особенно заметна в арабских государствах, Южной и Западной Азии и странах Африки к югу от Сахары, то есть в тех регионах, которые в начале десятилетия характеризовались самыми большими гендерными диспропорциями. В более конкретном плане можно сказать следующее: если бы в этих регионах сегодня сохранялись те же уровни гендерного паритета, что и в 1999 г., в начальной школе училось бы на 18,4 миллиона девочек меньше.

Формулировка цели 5 была недостаточно проработана. Изначальная задача, состоявшая в ликвидации гендерных диспропорций в охвате начальным и среднем образованием к 2005 г., была слишком амбициозной и поэтому оказалась во многом не выполненной. Обеспечение гендерного равенства в вопросах доступа и учебных результатов к 2015 г. является более реальной целью. Однако для многих бедных стран она окажется недостижимой без радикального пересмотра политики и приоритетов в планировании образования (тема 1.10).

Равный доступ к начальной школе и последовательный переход из класса в класс являются очевидным требованием для гендерного паритета. Однако для достижения прогресса также необходимы меры на ступени средней школы (тема 1.11). Перед разными регионами стоят разные проблемы. Несмотря на то, что страны Африки к югу от Сахары добились значительного увеличения охвата девушек средним образованием, пусть даже их изначальные показатели в этой области

Таблица 1.8 Основные показатели по цели 5

	Начальное образование				Среднее образование			
	Гендерный паритет достигнут в 2008 г.		ИГП в отношении брутто-коэффициентов охвата		Гендерный паритет достигнут в 2008 г.		ИГП в отношении брутто-коэффициентов охвата	
	Общее число стран	Страны с данными	2008 г.	Изменение с 1999 г. (пункты)	Общее число стран	Страны с данными	2008 г.	Изменение с 1999 г. (пункты)
Весь мир	116	185	0,97	0,04	62	168	0,96	0,05
Страны с низким уровнем доходов	13	38	0,93	0,08	3	34	0,87	0,04
Страны с уровнем доход. ниже сред.	31	51	0,97	0,06	12	41	0,94	0,09
Страны с уровнем доход. выше сред.	30	41	0,97	0,003	16	40	1,05	0,01
Страны с высоким уровнем доходов	40	50	1,00	-0,01	30	49	0,99	-0,02
Африка к югу от Сахары	16	43	0,91	0,06	1	35	0,79	-0,03
Арабские государства	9	19	0,92	0,05	3	16	0,92	0,03
Центральная Азия	7	8	0,98	-0,01	4	8	0,98	-0,01
Восточная Азия и Тихий океан	19	27	1,01	0,01	8	22	1,04	0,09
Южная и Западная Азия	3	8	0,96	0,14	1	7	0,87	0,12
Лат. Америка и Карибский бассейн	22	36	0,97	-0,002	11	36	1,08	0,01
Сев. Америка и Западная Европа	22	25	1,00	-0,01	17	25	1,00	-0,02
Центральная и Восточная Европа	18	19	0,99	0,02	17	19	0,96	-0,004

Примечание: Индекс гендерного паритета (ИГП) представляет собой соотношение значений численности лиц мужского и женского пола в отношении данного показателя.
Источник: Приложение, статистические таблицы 5 и 7.

находились на низком уровне, ситуация с гендерным паритетом здесь не улучшилась. В арабских государствах прогресс в направлении гендерного паритета в средней школе отстает от прогресса на начальной ступени.

Несмотря на улучшение гендерной сбалансированности образовательных возможностей, рынки труда по-прежнему характеризуются ярко выраженным неравенством между мужчинами и женщинами в отношении видов занятости и уровней вознаграждения. В разделе, посвященном фокусу политики, рассматриваются проблемы перехода девушек от школы к миру труда, а также та важная роль, которую образование может играть в уменьшении гендерных диспропорций на рынке труда.

Тема 1.10 Несмотря на значительный прогресс, многие страны не достигнут гендерного паритета к 2015 г.

Сколько стран пока что не достигли цели гендерного паритета в образовании и в каком положении они будут находиться в 2015 г. при сохранении сегодняшних тенденций? Недостаточный характер данных затрудняет разработку всеобъемлющих ответов на эти вопросы. В 52 странах отношение числа девочек к числу мальчиков – другими словами, индекс гендерного паритета (ИГП) – составляет на ступени начальной школы 0,95 или менее, а в 26 странах – 0,90 или менее. Из 47 стран, которые пока что не достигли паритета и по которым имеется достаточно данных для разработки проекций на 2015 г., большинство движется в правильном направлении, но 38 стран этой цели так и не достигнут. Некоторые из таких стран, тем не менее, с 1999 г. добились существенного прогресса. Например, в Йемене в 1999 г. число мальчиков в начальной школе почти в два раза превышало число девочек, однако к 2008 г. это превышение составило только 30%. Другие страны, которые при сохранении сегодняшних тенденций не достигнут поставленной цели к 2015 г., такие как Кот-д'Ивуар и Эритрея, добились незначительного или нулевого прогресса в уменьшении значительных гендерных диспропорций в период после 1999 г.

Ситуация в среднем образовании имеет более сложный характер, а перспективы достижения гендерного паритета к 2015 г. выглядят менее обещающими. Лишь около трети всех стран, имеющих данные, достигли гендерного паритета в средней школе, а во многих странах средним образованием охвачено значительно меньше девочек, чем мальчиков. В 2008 г. 24 страны в Африке к югу от Сахары и три страны в Южной и Западной Азии характеризовались значениями ИГП в среднем образовании на уровне 0,90 или менее, а десять стран – значениями ИГП на уровне 0,70 или менее. Из 74 стран, которые не достигли гендерного паритета и по которым есть данные для прогностического анализа, только 14 стран при сохранении сегодняшних тенденций сумеют добиться устранения гендерных диспропорций к 2015 г. (диаграмма 1.32).

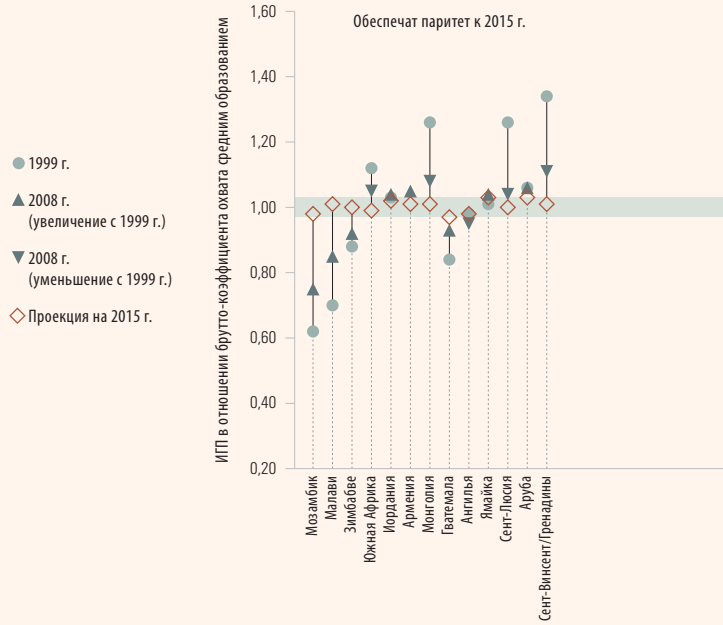
Политика, направленная на преодоление гендерных диспропорций, имеет наибольшие шансы на успех в тех случаях, когда она является частью комплексной стратегии. Бутан добился серьезного уменьшения числа детей, не охваченных школьным образованием, а уровни отсева сократились быстрее для девочек, чем для мальчиков: ожидается, что до последнего класса доучатся 95% девочек, поступивших в начальную школу в 2008 г. Успехи страны в этой области объясняются многосторонними подходами к борьбе с гендерными диспропорциями на основе широкого круга программ (Bhutan Ministry of Education, 2009; Narayan and Rao, 2010). Благодаря строительству классов и перераспределению учителей школы оказались ближе к общинам. Особо важную роль сыграло создание общинных начальных школ в изолированных районах, поскольку большинство родителей готовы отправлять своих дочерей в школу в том случае, если она находится поблизости от их дома. В дополнение к инвестициям в инфраструктуру были разработаны целенаправленные программы школьной гигиены и питания, а также расширилось неформальное образование. В период 2000-2006 гг. число учащихся в неформальных центрах утроилось, причем 70% из них составили молодые женщины.

Каждой стране необходимо провести свою собственную оценку препятствий на пути к гендерному паритету. Уменьшение расстояний между общинами и школами – как в Бутане – устраняет основное препятствие на пути охвата образованием девочек, помогая устранить родительские опасения в отношении вопросов безопасности и уменьшая напряженность, связанную

с вопросом о том, сколько времени приходится тратить на дорогу из дома в школу (Lehman et al., 2007; National Research Council and Panel on Transitions to Adulthood in Developing Countries, 2005). В Буркина-Фасо создание сельских школ-сателлитов позволило значительно приблизить образование к местным общинам и уменьшить гендерные диспропорции. В Эфиопии крупномасштабная программа строительства школ в сельских районах сыграла важнейшую роль в повышении уровней школьной посещаемости и снижении гендерных диспропорций. Борьбе с ними также могут помочь целенаправленные программы и финансовые стимулы. Такие страны, как Бангладеш и Камбоджа, обеспечили предоставление стипендий для образования девочек, а Непал развернул конкретную программу по обеспечению поддержки девочек из групп, относящихся к низшим кастам (UNESCO, 2010*a*).

Диаграмма 1.32 Перспективы достижения гендерного паритета

Индекс гендерного паритета в отношении брутто-коэффициента охвата



Примечания: Включены только страны, не достигшие гендерного паритета к 2008 г. Определение прогресса в направлении гендерного паритета основывается на различии и направленности в отношении значений, отмеченных в 2008 г. и проецируемых на 2015 г. Для Ангильи и Сент-Винсента и Гренадин данные за 1999 г. отсутствуют и поэтому используются данные за 2000 г.

Тема 1.11 Источники гендерных диспропорций в начальной и средней школе

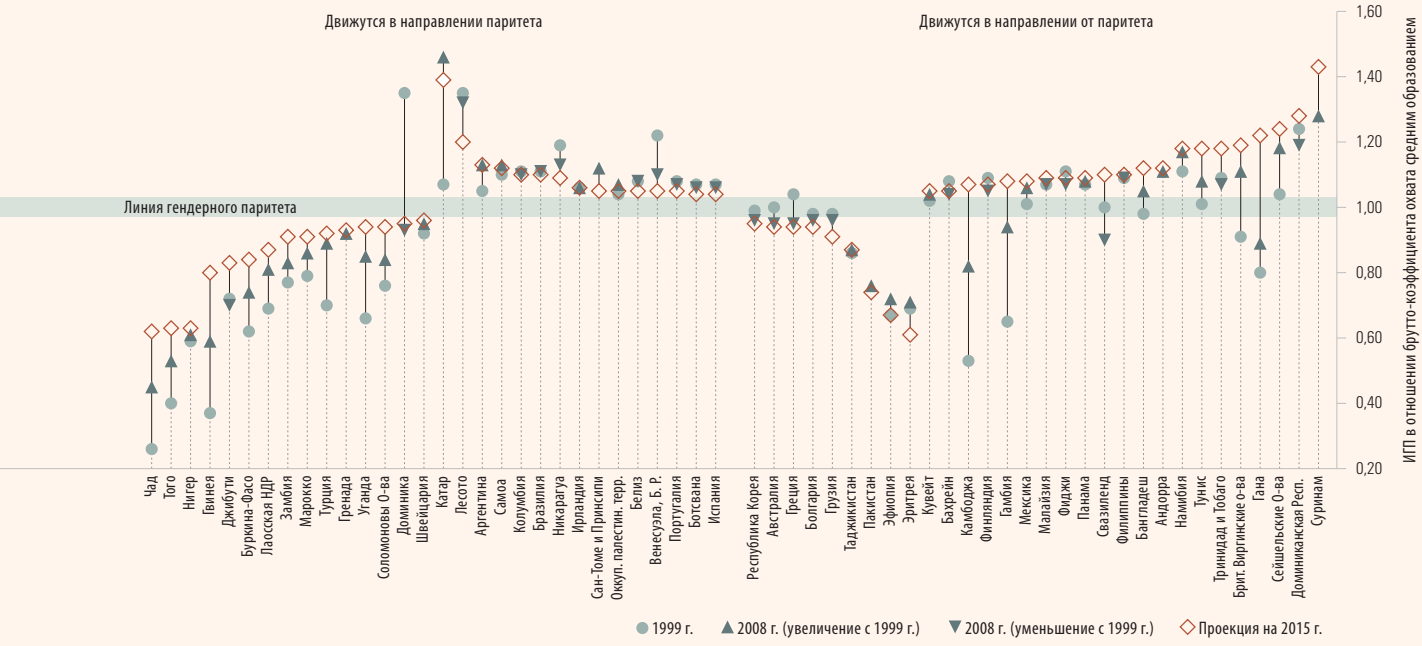
Гендерные диспропорции возникают в различных элементах системы образования. Понимание общей картины диспропорций является важнейшем шагом в разработке любой стратегии, направленной на решение задач, сформулированных в рамках цели 5.

Во многих странах гендерные диспропорции начинают складываться в первый же день школьного обучения. В первый класс зачастую приходит больше мальчиков. В трех четвертях стран, которые не достигли цели гендерного паритета в начальной школе, охват образованием мальчиков превышает охват девочек в самом начале школьного цикла (диаграмма 1.33). В Мали, например, брутто-коэффициент набора мальчиков составляет 102%, девочек – 89%. Если это нарушение сбалансированности не будет скорректировано позднее на основе повышения доли девочек, доучившихся до того или иного класса, неизбежным результатом такого неравного набора в первый класс станет постоянная гендерная диспропорция в начальной школе.

После того, как дети поступили в школу, гендерные диспропорции формируются в рамках модели перехода из класса в класс. В некоторых странах, характеризуемых значительными гендерными диспропорциями в отношении поступления в школу, доли доучившихся до последнего класса демонстрируют значения, близкие к гендерному паритету. В Буркина-Фасо до последнего класса начальной школы доучиваются свыше 70% и мальчиков, и девочек, поступивших в начальную школу, тогда как в Эфиопии шансов доучиться до последнего класса у девочек больше (диаграмма 1.33). При такой модели гендерные диспропорции, отмечаемые в школе, отражают диспропорции, формирующиеся при поступлении в школу. В других странах гендерные диспропорции, складывающиеся при поступлении в школу,

в среднем образовании к 2015 г. для многих стран ограничены

средним образованием, 1999 г., 2008 г. и значения, проецируемые на 2015 г.



Источники: Расчеты Группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ; Приложение, статистическая таблица 7; база данных СИЮ.

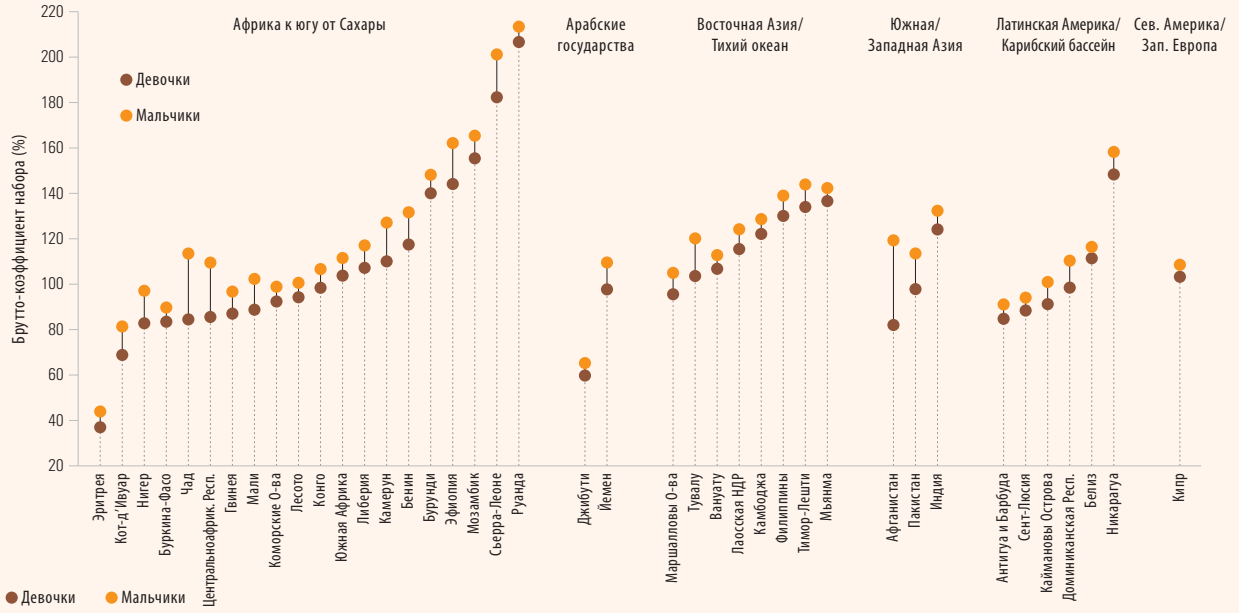
усиливаются по мере перехода детей из класса в класс. В Гвинее, например, высокие уровни отсева наблюдаются в отношении и мальчиков, и девочек, однако при переходе в последний класс начальной школы мальчики опережают девочек на 10 процентных пунктов.

Гендерные диспропорции в среднем образовании уходят своими корнями в диспропорции, сложившиеся в начальной школе. За некоторыми исключениями, в большинстве стран девочки, завершившие получение начального образования, обладают теми же шансами, что и мальчики, на переход в среднюю школу. Оказавшись, однако, в средней школе, девочки нередко отсеиваются чаще мальчиков (диаграмма 1.34). Это относится даже к Бангладеш, где государственные стипендии помогли преобразовать крупный гендерный разрыв, отмечавшийся при переходе в среднюю школу в пользу мальчиков, в разрыв в пользу девочек. Однако эта диспропорция в пользу девочек быстро сокращается при переходе из класса в класс, так что школу заканчивают 23% мальчиков и 15% девочек. Кроме того, мальчики показывают более высокие результаты на экзаменах, которые проводятся на первом этапе среднего школьного образования (Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics, 2008). Задача политики Бангладеш сегодня состоит в том, чтобы увеличить показатели поступления мальчиков в среднюю школу и сократить показатели отсева девочек.

Борьба с гендерными диспропорциями в среднем образовании требует решения многих проблем. Некоторые препятствия, стоящие на пути обеспечения гендерного паритета в начальной школе, на средней ступени оказываются еще более серьезными. Среднее образование обходится гораздо дороже, что часто заставляет семьи ограничивать расходы на своих детей.

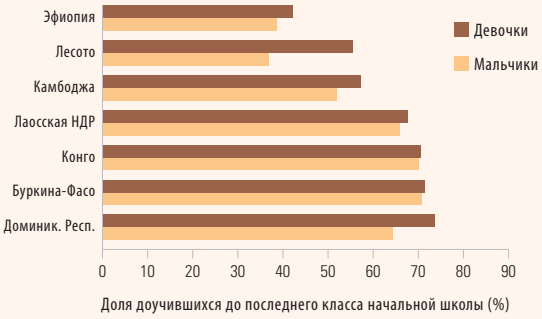
Диаграмма 1.33 Четкие гендерные модели обучения в начальной школе

Брутто-коэффициент набора в начальную школу в отдельных странах, в разбивке по полу, 2008 г.

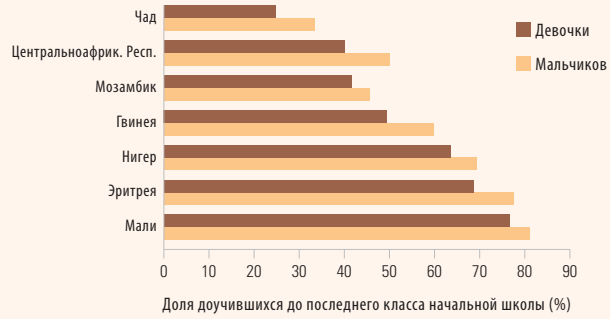


Доля доучившихся до последнего класса начальной школы по отдельным странам, в разбивке по полу, 2007 г.

В некоторых странах девочки, поступив в начальную школу, переходят из класса в класс не хуже или даже лучше мальчиков.



В других странах сохраняются гендерные диспропорции в ущерб девочкам по мере их перехода из класса в класс в начальной школе.



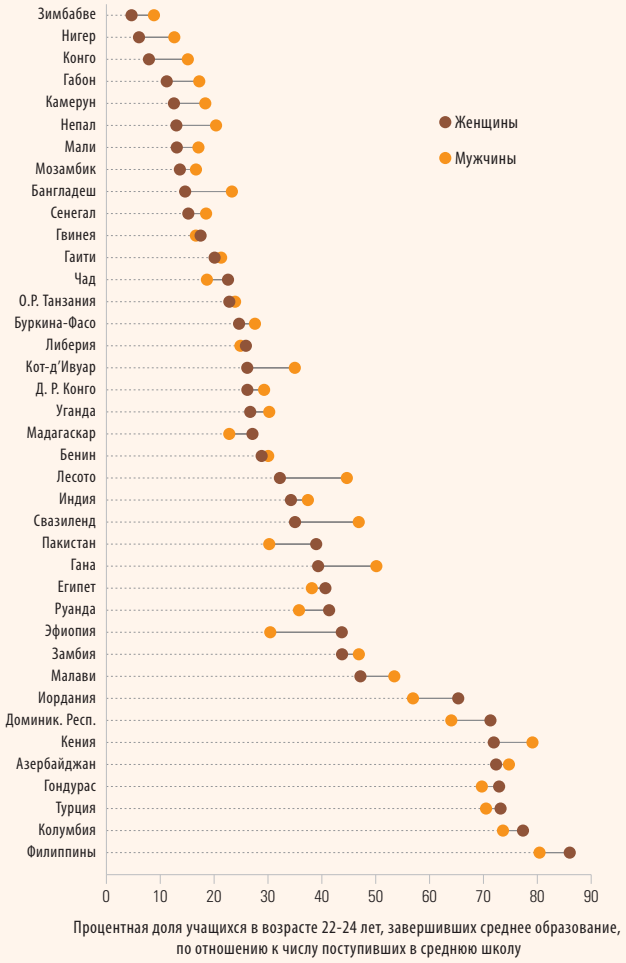
Примечание: Включены только страны с гендерными диспропорциями в отношении брутто-коэффициента набора, превышающими 5 процентных пунктов в пользу мальчиков.
Источник: Приложение, статистические таблицы 4 и 6.

Там, где образование девочек считается менее важным или приносящим меньшую отдачу, родители могут отдавать предпочтение сыновьям за счет дочерей. Еще одним препятствием на пути дальнейшего обучения в средней школе может оказаться ранний брак. Родителей также могут волновать вопросы безопасности их дочерей-подростков, поскольку средние школы зачастую расположены дальше от дома, чем начальные школы.

Ни одна из этих проблем не является непреодолимой. Как показано в разделе, посвященном фокусу политики, правительства способны устранить коренные причины гендерного неравенства. Отправной точкой является предоставление равных возможностей для поступления в начальную школу и перехода из класса в класс. Конкретная политика – такая как стипендии для учащихся девочек, – может помочь уменьшению отсева и переходу к средней ступени. Стимулом для получения

Диаграмма 1.34 Гендерная модель завершения среднего школьного образования носит неоднозначный характер

Коэффициент завершения реднего образования учащимися в возрасте 22-24 лет по отдельным странам, в разбивке по полу, 2000-2008 гг.



Примечание: Данные за последний год, в отношении которого они имеются за указанный период. Коэффициент завершения среднего образования рассчитан для лиц в возрасте 22-24 лет, поступивших в среднюю школу.

Источник: Расчеты Группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ на основе наборов данных Standard DHS datasets (ICF Macro, 2010).

образования может также стать преодоление неравенства, с которым сталкиваются женщины на рынке труда. Однако важнейшая роль государственных лидеров состоит в том, чтобы принять вызов, который бросают общественные стереотипы и социальная практика, подрывающие гендерное равенство в образовании.

В фокусе политики

Решение проблемы перехода девушек от школы к миру труда

По мере того, как рабочая сила все больше пополняется женщинами, меняются социально-экономические ландшафты развитых стран. Несмотря на то, что многим женщинам приходится решать проблему сбалансированности оплачиваемого труда и неоплачиваемой работы в своей семье, феминизация рынков труда увеличила доходы женщин и укрепила их самостоятельность, права и возможности (Blau, 1997; Goldin, 1990). Образование способствовало этим изменениям путем предоставления новых возможностей для обеспечения занятости. В этом разделе рассматривается потенциал образования с точки зрения поддержки аналогичных преобразований в развивающихся странах[6].

Гендерные диспропорции в образовании непосредственно накладываются на рынки занятости. Диспропорции в охвате девочек и мальчиков школьным образованием уменьшаются, однако остаются значительными во многих бедных странах и, как правило, увеличиваются по мере перехода из класса в класс. В среднюю школу переходит меньше девочек, чем мальчиков, а тем девочкам, которым это удается, грозит более серьезная опасность отсева. Девочки, которые заканчивают школу и ищут работу, неизбежно несут на себе бремя обездоленности, связанной с более низким уровнем образования. Рынки труда зачастую и сами усугубляют гендерные диспропорции. На оплате и условиях труда женщин сказываются не только предложение рабочей силы и спрос на определенные навыки, но и социальные барьеры, культурная практика и дискриминация.

У правительств есть все основания, чтобы заняться решением вопросов, связанных с гендерными диспропорциями в областях как образования, так и занятости. Аргументы в поддержку гендерной справедливости в образовании основываются на правах человека, а не на экономических расчетах. Школьное образование может предоставить девочкам возможности, которые им необходимы для расширения своего выбора, влияния на принятие решений

6. Настоящий раздел во многом основывается на следующей работе: Lloyd (2010).

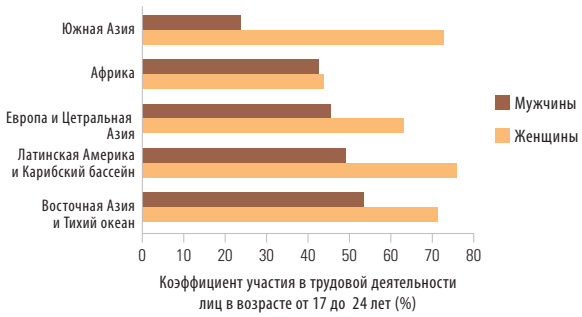
в семье и участия в более широких социальных и экономических процессах. Помимо этого, есть четкие свидетельства того, что экономическая отдача от образования девушек очень велика – а на уровне средней школы выше, чем от образования мальчиков. Из этого следует вывод, что страны, которые мирятся с высокими уровнями гендерного неравноправия в образовании, жертвуют преимуществами в виде экономического роста, производительности труда и сокращения масштабов нищеты, а также основными правами половины своего населения.

В Бангладеш успехи в сфере образования женщин не сопровождались такими же достижениями в сфере занятости

От дискриминации на рынках труда страдают и национальные экономические интересы, и перспективы человеческого развития. Когда женщины сталкиваются с препятствиями на пути получения работы, для которой они обладают необходимыми навыками и квалификацией, результатом этого является потеря эффективности, от которой страдают компании и производительность. От этого также страдают дети, поскольку их питание, здоровье и образование улучшаются, когда женщины имеют больше возможностей для того, чтобы контролировать семейные ресурсы (Bulvinic and Morrison, 2009; Fiszbein et al., 2009). Кроме того, дискриминация на рынках труда ограничивает перспективы школьного обучения, подрывая мотивацию родителей для дальнейшего школьного обучения их дочерей и усугубляя порочный круг гендерного неравенства.

Диаграмма 1.35 Во многих регионах участие в трудовой деятельности характеризуется значительными гендерными диспропорциями

Участие в трудовой деятельности лиц от 17 до 24 лет, в разбивке по полу, 1995-2004 гг.



Примечание: Указанные регионы отличаются от регионов, принятых в рамках образования для всех.
Источник: Buvinic et al. (2007).

Женщины сталкиваются с препятствиями при поиске работы и меньше получают за свой труд

В той степени, в которой те или иные выводы вообще возможны, свидетельства по ряду развивающихся регионов заставляют предположить, что прогресс в направлении гендерного равенства на рынках труда идет гораздо медленнее, чем в системах школьного образования.

Принадлежность к рабочей силе является одним из показателей трудового статуса женщин. Данные обследований домашних хозяйств указывают на значительные гендерные диспропорции во всех регионах, особенно в Южной Азии, где вероятность принадлежности к рабочей силе у мужчин в три раза выше, чем у женщин (диаграмма 1.35). Показатели этой принадлежности растут, однако в отношении девушек и молодых женщин сохраняются значительные диспропорции. Обследование за 2006 г. показало, что 64% женщин в возрасте от 20 до 24 лет в Южной Азии не относятся к числу учащихся или работающих в течении полного дня, по сравнению с 5% мужчин (Morrison and Sabarawal, 2008). Данные по Бангладеш говорят о том, что гендерные диспропорции в образовании и на рынке труда можно ликвидировать совершенно различными темпами. В последние 15 лет эта страна продемонстрировала огромный прогресс в отношении гендерного паритета как в начальном, так и в среднем образовании (UNESCO, 2008). В 2008 г. брутто-коэффициент охвата средним образованием был несколько выше в отношении девочек, чем мальчиков. Однако эти успехи в сфере образования не сопровождались такими же достижениями в сфере занятости, где принадлежность женщин к рабочей силе возросла лишь незначительно и остается на гораздо более низком уровне, чем у мужчин (Al-Samarrai, 2007). В связи с этим рост предложений в отношении более квалифицированного женского труда превышает рост рыночного спроса на такой труд, что ведет к снижению оплаты труда.

Неравноправное участие в сфере занятости усиливается неравноправным вознаграждением. Более или менее точно определить уровень гендерных диспропорций в зарплате для развивающихся стран непросто, что отчасти объясняется ограниченным объемом информации по неформальному сектору и малым компаниям. На основе сопоставимых данных по странам трудно определить и

последствия дискриминации в области зарплаты, отражающиеся в виде неравной платы за одинаковый труд. Но даже при этом нет недостатка в данных, документально подтверждающих широкие гендерные диспропорции в отношении оплаты труда в рамках большой группы стран. В Кении ежегодные заработки мужчин, занимающихся индивидуальной трудовой деятельностью или работающих в формальном частном секторе, более чем в два раза превышали заработки женщин в аналогичных секторах (Kabubo-Mariara, 2003). Аналогичным образом, в Объединенной Республике Танзании женщины, занимающиеся индивидуальной трудовой деятельностью, зарабатывали на 26% меньше, чем мужчины (Chen et al., 2004).

Разные страны характеризуются разными препятствиями на пути к обеспечению гендерной справедливости и участию женщин в трудовой деятельности. В большинстве стран масштабы официальной дискриминации уменьшаются, однако неформальная практика, используемая в семьях и работодателями, остается повсеместным источником гендерного неравенства. Можно назвать три общие причины такой ситуации:

- *Гендерные диспропорции в отношении навыков и опыта.* Отсутствие равенства образовательных возможностей, зачастую связанное с более глубоко укоренившимся социальным неравенством, означает, что девушки и молодые женщины вступают на рынок труда, обладая меньшими навыками. Преференциальный доступ к среднему образованию, в частности, нередко означает, что мужчины имеют больше возможностей для получения работы и что их труд оплачивается лучше. Во многих развивающихся странах образование является одним из главных факторов, определяющих заработную плату и связанное с ней неравенство (Kabubo-Mariara, 2003, Kapsos, 2008). Недавно проведенный анализ результатов обследования рабочей силы, осуществленного в 2007 г. на Филиппинах, выявил формальное образование как отдельный наиболее важный фактор, усугубляющий различия в индивидуальной заработной плате и объясняющий более высокую процентную долю различий в оплате труда среди работающих женщин (37%), чем мужчин (24%) (Luo and Terada, 2009).
- *Социальные нормы, определяющие роль женщин в экономической жизни.* Традиционные роли и обязанности, предписываемые мужчинам и женщинам, создают гендерно-обусловленное разделение труда. В некоторых странах социальная и культурная практика может запрещать молодым женщинам проводить время вне дома. Такая практика, связанная с различными факторами (от представлений о семейной чести до опасений за безопасность женщин), серьёзно влияет на модели участия в трудовой деятельности во многих странах (World Bank, 2005*a*). Свою роль играют и формы организации работы в семье. Часто предполагается, что девушки и молодые женщины будут больше юношей и мужчин уделять время исполнению таких обязанностей, как доставка воды и дров, готовка, уход за детьми или больными родственниками, что ограничивает их возможности для заработка вне стен дома.
- *Сегментация и дискриминация на рынке труда.* Рынки труда зачастую могут усугублять социальные различия, определяя те или иные профессии как мужские или женские. Дискриминация по признаку пола часто ведет к большему спросу на женский труд, когда речь идет о работе, которая хуже оплачивается и требует меньших навыков. Например, в неформальном секторе мужчины чаще выступают в роли работодателей и лиц, занимающихся индивидуальной трудовой деятельностью, которая оплачивается лучше, чем труд женщин, которые чаще выступают в качестве наемных работников неформального сектора или работают в качестве домашней прислуги (Chen et al., 2004).

В Индии дополнительный год среднего школьного обучения обусловил увеличение дохода на 7% для девушек и на 4% для юношей

Гендерные диспропорции на рынках труда ограничивают потенциал образования, связанный с обеспечением возможностей для роста производительности и справедливости. Данные по развивающимся странам заставляют предположить, что значение образования для повышения доходов более заметно в отношении женщин, чем мужчин (Psacharopoulos and Partinos, 2004). Такой «гендерный бонус» в образовании зачастую особенно заметен на средней школьной ступени. В Индии, например, уровень дополнительных заработков, связанных с дополнительным годом среднего школьного обучения, в 2004 г. составил 7% для девушек и 4% для юношей (Reilly and Dutta, 2005). Из этого можно сделать четкий вывод, что гендерное

неравенство в среднем образовании в Индии препятствует экономическому росту и сокращению масштабов нищеты. Поскольку системы производства, все больше основывающиеся на знаниях, обусловливают повышение спроса на рабочих, обладающих навыками более высокого уровня, преимущества, связанные с получением среднего (и последующего) образования со временем будут возрастать (Luo and Terada, 2009; US National Research Council and Panel on Transitions to Adulthood in Developing Countries, 2005). Это означает, что экономические потери от гендерного неравенства в среднем образовании также растут как для отдельных людей, так и для общества.

Образование способно бороться с дискриминацией на рынке труда

Дискриминация на рынке труда способна ограничивать отдачу от образования девушек, однако прогресс в области гендерного паритета в школе может помочь устранению формальных и неформальных барьеров на пути обеспечения занятости. Простая взаимосвязь между уровнем школьного обучения и показателями на рынке труда отсутствует, однако в некоторых странах для смягчения последствий гендерной обездоленности на рынке труда требуется действительно высокий уровень образования.

По результатам одного исследования, недавно проведенного в Пакистане, было обнаружено, что более высокий уровень образования действительно помогает женщинам получить работу, но только в том случае, если они имеют по крайней мере десять лет школьного образования (Aslam et al., 2008). Однако пакистанские девушки в возрасте от 17 до 22 лет в среднем имеют только пять лет школьного образования, а девушки из бедных сельских семей – только один год (UNESCO et al., 2010). При этом решающую роль для перспектив трудоустройства играет не только продолжительность школьного образования, но и объем усвоенных девушками знаний. Данные по ряду стран говорят о сильной, пусть даже колеблющейся, взаимозависимости между более высокими уровнями учебной успеваемости и более быстрым переходом от окончания средней школы к трудоустройству (Egel and Salehi-Isfahani, 2010; Lam et al., 2009). Исследование, проведенное в районе Кейптауна в Южной Африке, позволило выявить, что увеличение на одно стандартное отклонение при проведении теста на навыки грамотности и счета было связано с увеличением возможностей для трудоустройства на 6 процентных пунктов (Lam et al., 2009).

Школа влияет на предложение навыков на рынке труда. Однако перспективы трудоустройства определяются спросом, который на этих рынках предъявляют частные компании и государственные работодатели. Безработица в целом и безработица среди молодежи в особенности является чувствительным барометром плохой согласованности между работой системы образования и навыками, на которые предъявляют спрос работодатели (UNESCO, 2010*a*). Выходящие из стен школы подростки и молодые взрослые часто имеют плохое образование и навыки, которые работодателей не интересуют. Одновременно отсутствие гибкости в практике рынков труда, сегментация возможностей трудоустройства и ограниченный потенциал для подготовки кадров могут сдерживать стремление работодателей к найму новых работников. И здесь во многих странах последствия гендерных диспропорций находят свое проявление, причем даже в отношении женщин с более высоким уровнем образования. В Исламской Республике Иран женщины, имеющие образование уровня средней ступени и выше, сталкиваются с самым длительным периодом перехода от школы к работе, который зачастую растягивается на целые годы (Egel and Salehi-Isfahani, 2010; Salehi-Isfahani and Egel, 2007). Такие проблемы отражают вопросы, выходящие далеко за рамки образования и включающие глубоко укоренившуюся дискриминацию на рынке труда. Однако одновременно они говорят о несоответствии между спросом на рынке труда и теми навыками, которые формирует система школьного образования.

Обеспечение равных возможностей для девушек в системе формального школьного образования

Когда девочки поступают в школу, они уже несут на себе бремя обездоленности, связанной с более широким гендерным неравенством, которое зачастую передается через семьи, общины и установившуюся социальную практику. Системы образования могут ослабить каналы передачи этой обездоленности, однако одного только строительства школ и классов и обеспечения необходимых учителей недостаточно. Предоставление девочкам доступа к школьному образованию и формированию у них тех навыков, которые им необходимы для благополучной жизни, зачастую требует проведения политики,

направленной на то, чтобы противостоять более глубинным причинам гендерной обездоленности. Государственная политика может сыграть решающую роль в трех важнейших областях: создание стимулов для поступления в школу, содействие развитию среды, благоприятствующей обучению девочек, и обеспечение такого положения, при котором школы обеспечивают освоение актуальных навыков. В большинстве случаев необходимо принимать одновременные меры по всем этим трем направлениям. В этом разделе, основывающемся на всемирном обследовании, посвященном 322 национальным программам, ориентированным на девушек, рассматриваются меры, которые могут быть предприняты для сокращения гендерного разрыва (Lloyd and Young, 2009).

Создание стимулов посредством финансовой поддержки. Все больше данных говорит о том, что программы финансовых стимулов могут служить мощным средством в борьбе с гендерными диспропорциями. Эти программы могут осуществляться либо в виде перечисления денежных средств, либо в виде мер, которые уменьшают финансовые препятствия на пути образования девушек. Почти половина из вышеупомянутых 322 программ включали увязанные со школьной посещаемостью стимулы, выраженные в предоставлении помощи в денежной или натуральной форме (Lloyd and Young, 2009).

Некоторые из этих программ дали впечатляющие результаты. Программа стипендий в Бангладеш, которая обеспечивает бесплатное среднее образование и выплаты для учащихся девушек, является ярким примером такой успешной работы. За 10 лет она помогла устранить серьезный гендерный разрыв в образовании. В Пакистане программа школьных стипендий, опирающаяся на поддержку Всемирного банка, предусматривает стимулы для поощрения школьного образования девушек в средних государственных школах (классы с 6 по 8) и помогает бороться с факторами, лежащими в основе отсева учащихся (Chaudhury and Parajuli, 2006). Некоторые программы предусматривают целенаправленную поддержку тех групп, которым грозит наибольшая опасность отсева. В Камбодже программа школьных стипендий ориентирована на девушек из бедных семей, стремящихся закончить последний класс начальной школы (Filmer and Schady, 2008).

Гораздо больший масштаб имеют несколько программ в Латинской Америке, которые предусматривают перечисление денежных средств в целях борьбы с нищетой и обеспечивают поддержку бедных семей при условии, что дети из этих семей продолжают школьное обучение. Данные по Бразилии, Мексике, Никарагуа и другим странам показывают, что такие программы обеспечивают улучшение не только школьной успеваемости, но также и здоровья и питания (UNESCO, 2010*a*)[7]. Лицам, ответственным за разработку политики, приходится решать важные вопросы, связанные с выявлением целевых групп, масштабами поддержки, которая им оказывается, и уровнем финансовых перечислений. Однако в странах, характеризуемых крупными гендерными диспропорциями в образовании, есть все основания для того, чтобы интегрировать стимулы для девушек в более широкие программы перечисления денежных средств, предназначенных для бедных семей.

Школьная среда, благоприятствующая обучению девушек. Вышеназванные стимулы могут содействовать поступлению девушек в школу и уменьшению препятствий для их последовательного перехода из класса в класс на протяжении всего обучения. Но ситуация в школе также имеет важнейшее значение. Лица, отвечающие за планирование образования, должны обеспечить такое положение, при котором девушки будут учиться в благоприятной среде, расширяющей их возможности и бросающей вызов стереотипам, ограничивающим их перспективы. В этой области еще многое предстоит сделать: набор и подготовка женщин в качестве учителей были предусмотрены лишь примерно в четверти из 322 программ, охваченных вышеназванным обследованием.

Состав преподавательского контингента может играть огромную роль. Множество данных говорит о позитивной взаимосвязи между наличием учителей-женщин и охватом и учебной успеваемостью девушек (Lloyd and Yong, 2009). По итогам исследования, проведенного недавно в 30 развивающихся странах, была обнаружена позитивная взаимосвязь между охватом девочек образованием и долей учителей-женщин (Huisman and Smits, 2009). В ходе исследования, проведенного в пяти странах Западной Африки, было выявлено, что результаты тестов у учениц пятого класса были выше в том случае, если их учителем была женщина (Michaelowa, 2001).

Лица, отвечающие за планирование образования, должны обеспечить такое положение, при котором девушки будут учиться в благоприятной среде, расширяющей их возможности и бросающей вызов стереотипам, ограничивающим их перспективы

7. Краткое изложение результатов, полученных в Мексике, см. в следующей работе: US National Research Council and Panel on Transitions to Adulthood in Developing Countries (2005).

Гендерная подготовка учителей является еще одним важным компонентом политики найма преподавателей-женщин. Учителя неизбежно привносят в школу свое мировоззрение, включая стереотипные представления о способностях учащихся. Исследования в сельских районах Кении показали, что учителя не только уделяют в классе больше времени и внимания мальчикам, что отражает их заниженные представления о способностях девочек, но и терпимо относятся к сексуальным домогательствам (Lloyd et al., 2000). Это исследование позволило выявить, что девочки страдают от негативного отношения к ним и от дискриминационного поведения в школах как с высокой, так и низкой успеваемостью. Такие данные говорят о важности изменения жизненных установок учителей в рамках более широкой стратегии в поддержку гендерного равенства и повышения уровня итогов обучения.

В технических и профессиональных учебных заведениях девушек часто направляют на обучение профессиям, характеризуемым низкими уровнями навыков и заработной платы

Отказ от практики, которая подрывает учебные возможности девушек, требует разработки комплексной стратегии, в центре которой должны находиться учителя. Даже глубоко укоренившаяся обездоленность может быть в какой-то степени преодолена при введении практики благоприятного отношения к девушкам. Ярким примером может служить Пакистан, где инициатива, направленная на повышение уровней грамотности среди девушек путем улучшения подготовки учителей, позволила резко увеличить долю девушек, переходящих из начальной школы в среднюю. Главную роль здесь сыграл наем учителей-женщин (вставка 2.12). В более широком смысле можно сказать, что наем и подготовка учителей-женщин может привести к появлению благоприятного цикла: чем больше девочек будут получать школьное образование, тем больше будет расти число учителей-женщин для будущего поколения.

Формирование у девушек актуальных навыков. Высокие уровни безработицы среди молодежи, низкий уровень ее производительности и низкие зарплаты являются симптомами плохой согласованности между сферами образования и трудоустройства, о чем говорилось выше. При корректировке этой согласованности лицам, ответственным за планирование образования, необходимо понимать те препятствия, которые могут мешать девушкам в приобретении базовых компетенций и навыков для решения проблем, что необходимо для формирования у них необходимого потенциала. Глобальное обследование программ, ориентированных на девушек, выявило, что примерно одна пятая таких программ включала компонент, связанный с источниками существования или профессиональной подготовкой (Lloyd and Young, 2009).

Девушки часто сталкиваются с более ограниченными возможностями для получения технического и профессионального образования. В 2008 г. девушки составляли 31% учащихся технических и профессиональных учебных заведений в Южной и Западной Азии и 40% в странах Африки к югу от Сахары. В таких заведениях девушек часто направляют на обучение профессиям, характеризуемым низкими уровнями навыков и заработной платы, что еще больше подпитывает цикл заниженных ожиданий и ограниченных возможностей (Adams, 2007).

Неформальные программы для девушек, выпавших из системы формального образования

Девушкам и молодым женщинам, оказавшемся вне системы образования в первые годы обучения, необходимо давать второй шанс, чтобы они могли овладеть грамотностью, счетом и более широкими навыками, необходимыми для расширения их выбора и возможностей зарабатывать себе на жизнь. Такой шанс может предоставить неформальное образование. В рамках примерно одной четверти вышеназванных 322 программ предлагались неформальные инициативы, в основном включающие профессиональную подготовку (Lloyd and Young, 2009).

В разных странах и в рамках отдельных стран используется широкий диапазон подходов к неформальному образованию девушек. Некоторые правительства интегрировали неформальные программы в более широкую систему образования. В большинстве случаев, однако, неформальным образованием преимущественно занимаются неправительственные организации, а государство подчас привлекается в качестве партнера. В Мали, например, правительство создало Центр образования в целях развития, занимающийся проблемами девушек, которые никогда не посещали школу, однако финансированием, подготовкой кадров и разработкой программ занимаются организация CARE и местные неправительственные группы. Продолжительность учебных курсов составляет три года, из которых два посвящены таким учебным предметам, как чтение на местном

языке и арифметика, а третий год – профессиональной подготовке (Lloyd and Young, 2009).

У неформального образования неоднозначная репутация, однако есть свидетельства того, что оно способно приносить свои результаты даже в самых сложных условиях. Особенно серьезные проблемы встают в странах, затронутых конфликтами, причем не в последнюю очередь в силу того, что жестокие конфликты зачастую усугубляют гендерные диспропорции (см. Часть 2). Проект «Пакет образования молодежи», разработанный Норвежским советом по делам беженцев, ориентирован на подростков, которые проживают в затронутых конфликтами районах и уже вышли из возраста, позволяющего им вернуться в школу. Рассчитанная на один год программа, которая осуществляется в течении полного дня, в настоящее время действует в девяти странах и включает три компонента: грамотность/счет, практические навыки и профессиональную подготовку. Приоритетное внимание уделяется матерям-одиночкам, молодым людям, являющимся главой семьи, и лицам, имеющим самый низкий уровень образования. Обследование, проведенное недавно в Бурунди, показало, что жизненный уровень молодых людей после прохождения этой программы повысился, а полученные ими навыки отвечают высоким стандартам актуальности и качества (Ketel, 2008). Еще одним примером может служить Бангладеш, где центры крупной национальной неправительственной организации БРАК придерживаются комплексного подхода к профессиональной подготовке и оказанию поддержки в интересах перехода к миру труда (вставка 1.13).

Заключение

Формы гендерного неравенства в сферах образования и занятости, взятые по отдельности, имеют далеко идущие разрушительные последствия и для людей, подрывая их жизненные шансы, и для национальных экономик. Эти последствия взаимно усиливают друг друга: диспропорции в образовании усугубляют неравенство на рынке труда, что, в свою очередь, ограничивает стимулы для окончания средней школы девушками. Правительства, которые терпимо относятся к значительным гендерным диспропорциям в своих школьных системах, не только лишают девушек одного из их основных прав, но и подрывают национальные экономические интересы. Гендерное неравенство

Вставка 1.12 Расширение прав и возможностей при помощи школьной системы – Деятельность организации «Развитие грамотности» в Пакистане

Пакистан относится к числу стран мира, характеризуемых по ряду параметров крупнейшими гендерными диспропорциями в образовании. Девочки имеют меньше шансов на поступление в школу и сталкиваются с большей опасностью отсева на начальной ступени, и лишь немногие из них заканчивают среднюю школу. Взаимосвязанные формы гендерного неравенства, обусловленные нищетой, спросом на труд, культурной практикой и отношением к образованию девочек, создают препятствия для поступления в школу и последовательного перехода из класса в класс, а также подрывают ожидания и амбиции многих девушек.

Неправительственная организация «Развитие грамотности», созданная 13 лет назад при поддержке со стороны пакистанской диаспоры в Канаде, Соединенном Королевстве и Соединенных Штатах, насчитывает в своем распоряжении 147 школ в девяти округах, расположенных во всех четырех провинциях Пакистана. Ее цель состоит в том, чтобы «обеспечить качественное образование для обездоленных детей, в особенности девочек, путем создания и функционирования школ в недостаточно развитых регионах Пакистана с сильным акцентом на гендерное равенство и участие общины». Эта организация действует через местные неправительственные группы и предоставляет образование более чем 16 000 учащихся, от 60% до 70% которых составляют девочки.

Признавая низкое качество преподавания в большинстве государственных школ, организация создала свой собственный центр педагогической подготовки. Эта подготовка, посвященная методике, ориентированной на учащихся, является обязательной для всех учителей организации, 96% которых составляют женщины. Организация также разрабатывает свои собственные материалы для чтения на английском и урду, предназначенные бросить вызов стереотипам путем демонстрации того, что девушки способны играть руководящую роль и заниматься нетрадиционными профессиями. Разрабатываются инновационные методы преподавания, с тем чтобы поощрять решение проблем и критическое мышление, а также отказываться от пассивного обучения.

По мере развития этой программы организация поняла важность оказания девушкам помощи в переходе к среднему образованию или к миру труда. Заканчивающим начальную школу обеспечивается поддержка для продолжения обучения в государственных средних школах. Доля учащихся, переходящих из начальной школы в среднюю, находится на высоком уровне: в большинстве школ в девятый класс переходят более 80% учащихся. Многие девушки, охваченные этим проектом в первые годы его осуществления, сегодня учатся в университете или работают, причем некоторые посвятили себя преподаванию или здравоохранению. Это говорит о том, как образование может создать благоприятный цикл, связанный с повышением уровня навыков и расширением возможностей.

Источник: Lloyd (2010).

ослабляет национальную основу навыков, ведет к неэффективности и препятствует частным компаниям в поиске квалифицированной рабочей сил.

Как ни рассматривать эту ситуацию – в узкой перспективе экономического роста или в более широкой перспективе прав человека и социальной справедливости, – есть все основания для того, чтобы сделать гендерную справедливость центральным элементом более широкой повестки дня в сферах образования и занятости. □

Есть все основания для того, чтобы сделать гендерную справедливость центральным элементом более широкой повестки дня в сферах образования и занятости

Вставка 1.13 Центры по обеспечению занятости и источников существования для подростков

Сегодня в Бангладеш в среднюю школу переходит больше девочек, чем мальчиков, однако девушки и молодые женщины по-прежнему сталкиваются с ограниченными возможностями для трудоустройства. БРАК, организация, накопившая большой опыт в вопросах микрофинансирования, решает эту проблему посредством инновационной программы.

Созданные в рамках этой программы Центры по обеспечению занятости и источников существования для подростков преследуют задачу формирования навыков и повышения уверенности в себе у молодых женщин, как охваченных, так и не охваченных школьным образованием. В 2009 г. насчитывалось свыше 21 000 центров, в которых 430 000 их членов учились жить в обществе, поддерживать свои навыки грамотности и обсуждать такие темы, как охрана здоровья, детские браки и роль девушек в семье. Эти центры также обеспечивают формирование навыков в области извлечения дохода наряду с программами накопления средств и малых займов для женщин, стремящихся к созданию малых предприятий.

Неформальные программы редко проходят эффективную оценку, что ограничивает возможности не только выявления их слабых сторон, но и извлечения ценных уроков. Одним из преимуществ программы БРАК является то, что она подлежит оценке. Полученные результаты говорят об ее успехах в вопросах увеличения социальной мобильности и участия в мероприятиях по получению дохода. Участники программы сообщают, что она помогла им обрести уверенность в себе и способность к тому, чтобы участвовать в принятии решений по вопросам, касающимся их жизни. Сочетание возросшей уверенности в себе и более высокого уровня навыков означало, что охваченные программой девушки имели больше возможностей для участия в деятельности по извлечению дохода и для получения более высоких заработков чем те, кто этой программой охвачен не был. Увеличение заработка, в свою очередь, ведет к большей самостоятельности. Участники сообщают о возрастании их роли в принятии решений в семье и общине и о том, что более высокие доходы дают им возможность планировать свое будущее, а в некоторых случаях позволяют продолжать обучение.

Эта модель была принята и в других странах: пилотные программы осуществляются в Афганистане, Объединенной Республике Танзании, Судане и Уганде. Потребуется тщательный мониторинг для обеспечения того, чтобы процессы адаптации программы отвечали местным условиям, однако опыт БРАК в Бангладеш свидетельствует о потенциале неформальных программ в деле укрепления гендерной справедливости.

Источники: Shahnaz and Karim (2008); Kashfi (2009).

Цель 6: Качество образования

Повышение качества образования во всех его аспектах и обеспечение хорошей успеваемости для всех, с тем чтобы каждый мог достигать признанных и поддающихся оценке результатов обучения, особенно в отношении грамотности, счета и важнейших жизненных навыков.

Охват детей школьным образованием является хотя и необходимым, но недостаточным условием для достижения целей образования для всех. В конечном счете, значение имеют школьный опыт детей, те знания, которые они получают на уроках, и навыки, которыми они овладевают. В настоящем разделе рассматриваются некоторые ключевые показатели качества образования и результативности обучения.

Хотя на национальном и региональном уровнях ситуация является различной, прогресс на пути к улучшению результатов обучения отстает от прогресса в деле расширения охвата детей школьным образованием. Глобальный разрыв между богатыми и бедными странами в плане результативности обучения является настолько же ярко выраженным, как и разрыв в охвате школьным образованием. Этот разрыв выражается в том, что средняя результативность обучения во многих развивающихся странах находится на безнадежно низком уровне: многие дети после нескольких лет начального образования выходят из стен школы, так и не освоив элементарных навыков грамотности и счета. Более того, за средними показателями трудно разглядеть масштабы проблемы. Внутри стран неравенство, с точки зрения результативности обучения, столь же ярко выражено, как и неравенство в доступе к образованию, а во многих случаях превосходит его (тема 1.12). Когда расширение начального образования приводит к тому, что все большее число детей приходит в школу из маргинальных домохозяйств, особое значение приобретает необходимость усиления акцента на обеспечении равноправия в обучении. Такие дети, приходя в школу, ощущают всю тяжесть проблем, связанных с нищетой их семей и неграмотности их родителей. Как показано в разделе, посвященном фокусу политики, школы могут помочь смягчению этой ситуации, хотя зачастую они оказывают прямо противоположное воздействие.

Устойчивый прогресс в области качества образования зависит от того, будут ли все школы располагать достаточным числом учителей, будут ли учителя получать соответствующую подготовку и педагогическую поддержку, а также иметь должную мотивацию. В настоящее время ни одно из этих условий не выполняется. Для обеспечения к 2015 г. всеобщего начального образования необходимо дополнительно привлечь 1,9 миллиона учителей, причем более половины этих потребностей приходится на страны Африки к югу от Сахары, где соотношение числа учащихся и числа учителей является очень высоким (таблица 1.9).

Таблица 1.9 Основные показатели по цели 6

	Ожидаемая продолжительность обучения от начальной до средней школы (число лет)		Доначальное образование				Начальное образование				Среднее образование			
			Педагогический персонал		Соотношение числа учащихся и числа учителей		Педагогический персонал		Соотношение числа учащихся и числа учителей		Педагогический персонал		Соотношение числа учащихся и числа учителей	
	2008 г.	Изменение с 1999 г.	2008 г.	Изменение с 1999 г.	2008 г.	Изменение с 1999 г.	2008 г.	Изменение с 1999 г.	2008 г.	Изменение с 1999 г.	2008 г.	Изменение с 1999 г.	2008 г.	Изменение с 1999 г.
		(%)	(тыс.)	(%)		(%)	(тыс.)	(%)		(%)	(тыс.)	(%)		(%)
Весь мир	11	13	7 244	32	20	-1	27 821	9	25	-1	29 650	24	18	-2
Страны с низким уровнем доходов	8	24	551	38	25	3	3 381	43	41	2	2 538	58	24	-5
Страны с уровнем доход. ниже сред.	10	16	3 166	50	25	-3	15 326	5	26	0.2	14 357	35	20	-3
Страны с уровнем доход. выше сред.	14	9	1 835	12	15	10	4 184	0,4	21	-10	6 170	8	15	-7
Страны с высоким уровнем доходов	16	4	1 701	29	15	-19	4 952	10	14	-11	6 584	9	13	-7
Африка к югу от Сахапы	8	24	564	68	19	4	2 835	44	45	9	1 442	75	25	0.1
Арабские государства	10	7	165	36	19	-3	1 899	25	22	-6	1 820	37	16	-1
Центральная Азия	12	13	153	2	10	9	330	-1	17	-18	960	11	11	4
Восточная Азия и Тихий океан	12	15	1 832	32	21	-19	10 010	-1	19	-13	10 150	34	16	-6
Южная и Западная Азия	10	22	1 059	102	40	-2	4 970	18	39	6	4 091	39	32	-4
Лат. Америка/Карибский бассейн	14	9	988	29	21	-2	2 919	8	23	-10	3 484	26	17	-11
Сев. Америка/Зап. Европа	16	2	1 417	32	14	-20	3 739	9	14	-10	4 855	9	13	-5
Центр. и Восточная Европа	14	12	1 067	-5	10	14	1 120	-17	18	-4	2 847	-11	11	-11

Источники: Приложение, Статистические таблицы 4 и 8; база данных СИЮ.

Тема 1.12 Учебные результаты значительно различаются как в рамках стран, так и между странами

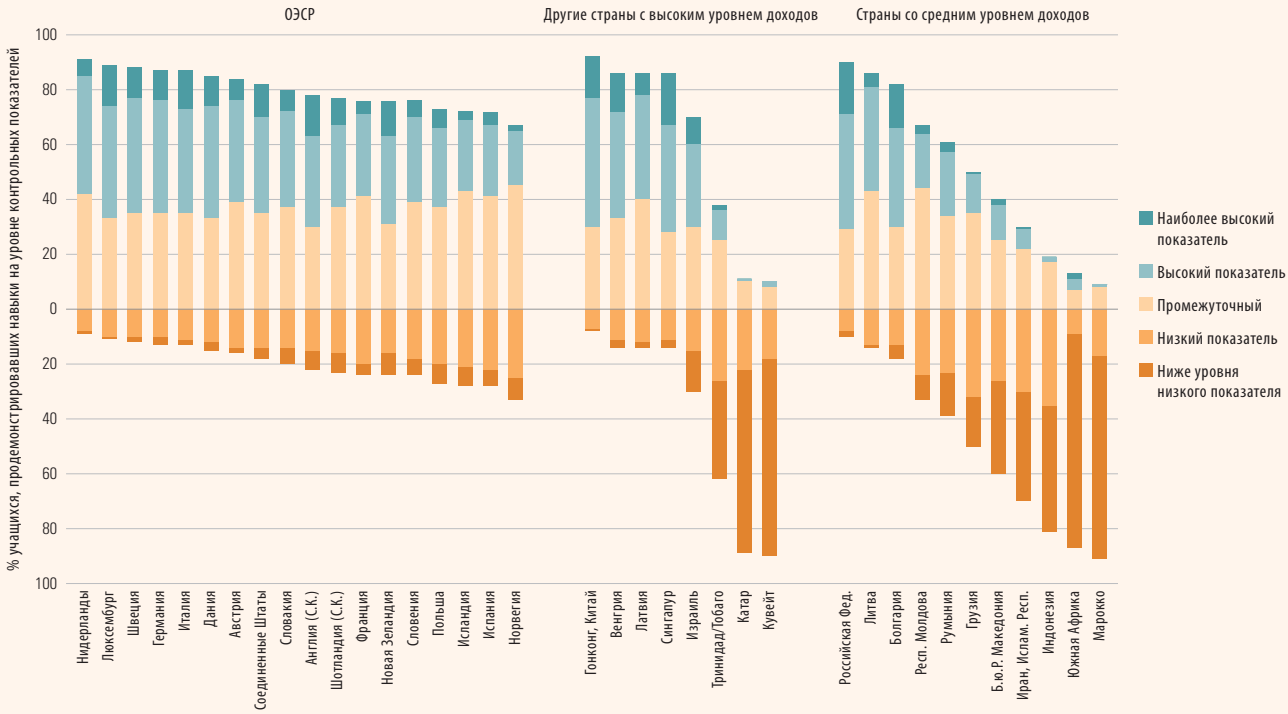
Насколько большими являются различия в учебных результатах между странами и в рамках стран? Международные оценки дают частичный ответ на этот вопрос.

В рамках проведенного в 2006 г. международного сравнительного исследования, посвященного развитию навыков чтения/грамотности (ПИРЛС), была осуществлена оценка навыков чтения и понимания текста учащимися четвертых классов в 40 странах с использованием четырех международных контрольных показателей. Учащиеся, продемонстрировавшие компетенции на уровне низкого контрольного показателя, считались имеющими базовые навыки чтения, то есть способными прочитать базовые тексты и продемонстрировать их простое понимание. Учащиеся, достигшие наиболее высокого показателя, могли толковать более сложные тексты, а также интегрировать и использовать информацию, почерпнутую из различных отрывков текста (Mullis et al., 2007). В развитых странах подавляющее большинство учащихся сумели продемонстрировать навыки на уровне не ниже промежуточного контрольного показателя (диаграмма 1.36). Напротив, в странах со средним уровнем доходов, таких как Южная Африка и Марокко, большинство учащихся не овладели базовыми навыками чтения даже после четырех лет начального школьного обучения. Кроме того, в таких богатых арабских государствах, как Кувейт и Катар, результаты тестов оказались гораздо ниже уровней, которые можно было бы ожидать, исходя из уровня доходов населения этих стран. Эти два государства относятся к числу стран, продемонстрировавших самые низкие показатели в рамках международного исследования ПИРЛС.

Абсолютный, а также относительный уровни обучения во многих развивающихся странах являются очень низкими. Третий раунд оценок, проводившихся Консорциумом по мониторингу качества образования в странах южной и восточной частей Африки (САКМЕК), которыми было охвачено 14 стран в 2007 г., выявил острые недостатки учебных результатов (диаграмма 1.37). В Малави

Диаграмма 1.36 Между странами существуют большие диспропорции в успеваемости учащихся

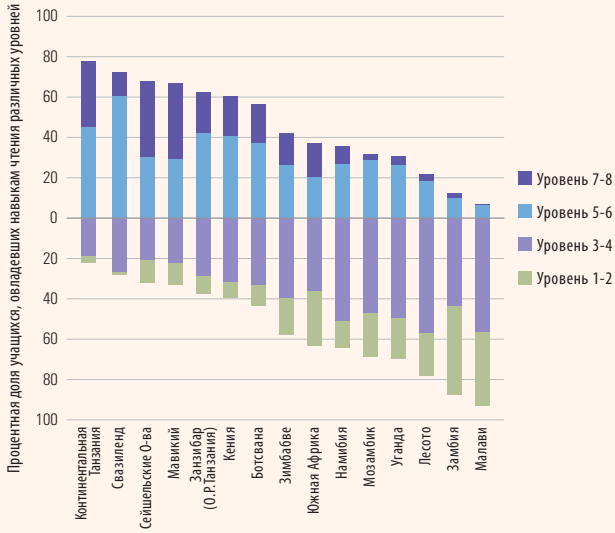
Процентная доля учащихся четвертого класса, продемонстрировавших навыки чтения на уровне международных контрольных показателей ПИРЛС, 2006 г.



Источник: Mullis et al. (2007).

Диаграмма 1.37 Значительные различия в навыках чтения в странах Африки к югу от Сахары

Владение учащимися 6 класса навыками чтения различных уровней по классификации САКМЕК, 2007 г. (%)



Примечание: Уровень 3 – учащийся овладел базовыми навыками чтения; уровень 5 – учащийся умеет читать и интерпретировать текст; уровень 7 – учащийся умеет находить информацию и делать выводы на основе более объемного текста.
Источник: Hungi et al. (2010).

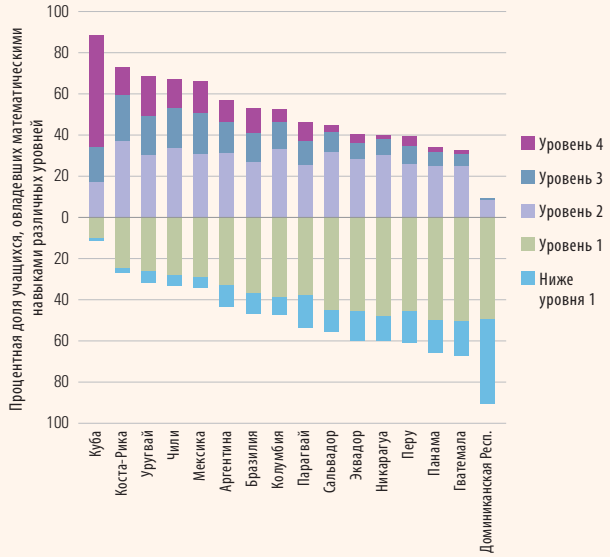
и Замбии более трети учащихся шестых классов не сумели приобрести даже самые базовые навыки грамотности, то есть многие из них не умели бегло читать даже после пяти-шести лет начального образования. Такой результат вызывает особую озабоченность, так как учащиеся, не располагающие этими базовыми знаниями, скорее всего не смогут приобрести навыки, необходимые для самостоятельного обучения. Некоторые другие результаты, полученные в ходе проведения САКМЕК, выглядят, однако, более оптимистично. В материковой части Танзании примерно четверо из каждых пяти шестиклассников продемонстрировали навыки выше уровня 4, а базовыми навыками чтения к шестому году обучения не владели менее 4% учащихся. Эти результаты производят особое впечатление, если принять во внимание резкое увеличение после 2001 г. охвата детей образованием в этой стране, и свидетельствуют о том, что расширение охвата школьным образованием не ведет автоматически к снижению результативности обучения, даже если большинство детей, поступающих в школу, является детьми из домохозяйств с низким уровнем доходов.

Недавно проведенные оценки результативности обучения в странах Южной Азии также высветили проблемы качества образования. В рамках общенационального обзора, проведенного в сельских районах Индии в 2009 г., было установлено, что лишь 38% учащихся четвертого класса могли прочитать текст, предназначенный для учащихся второго класса. Даже после восьми лет школьного обучения 18% учащихся оказались не в состоянии прочесть эти тексты (Pratham Resource Centre, 2010). В рамках аналогичного обследования сельских районов провинций Пенджаб и Синд в Пакистане в 2008 г. было установлено, что лишь 35% учащихся четвертого класса могли прочитать текст, предназначенный для учащихся второго класса; что касается математики, то осуществить вычитание двузначных чисел смог 61% учащихся четвертого класса, а разделить трехзначные числа на однозначное число сумели лишь 24% (South Asia Forum for Education Development, 2010). Эти результаты еще раз подчеркивают важность обеспечения того, чтобы более широкий охват образованием сочетался с более эффективным преподаванием.

В странах Латинской Америки оценки результативности обучения позволили выявить значительные различия между странами и проявления глубокого неравенства в рамках стран (диаграмма 1.38). Региональные обзоры

Диаграмма 1.38 Учебные результаты по математике в Латинской Америке

Владение учащимися 3 класса математическими навыками различных уровней по классификации СЕРСЕ, 2006 г. (%)



Примечание: Уровень 1 – учащийся может интерпретировать таблицы и графики, выявлять взаимоотношения между цифрами и геометрическими фигурами и определять относительное положение предмета в пространстве. Уровень 4 – учащийся может определять правила цифровой последовательности, решать задачи на умножение с одним неизвестным и использовать свойства квадратов и треугольников для решения задач.
Источник: UNESCO-OREALC (2008).

успеваемости по математике в начальной школе позволили выявить целый ряд диспропорций. В 2006 г. по результатам проведенной оценки навыки на уровне 3 или 4 продемонстрировала треть учащихся третьего класса в Чили по сравнению с лишь 13% в Сальвадоре. В нескольких странах значительные диспропорции в вопросах равенства сочетаются с концентрацией показателей низких учебных результатов. В Аргентине примерно 10% учащихся третьего класса продемонстрировали учебные результаты ниже уровня 1 по шкале успеваемости по математике и примерно такая же доля учащихся показала знания на самом высоком уровне (UNESCO-OREALC, 2008). На Кубе учебные результаты, соответствующие уровню 4, показали более половины учащихся третьего класса – эта доля более чем в три раза превышает соответствующую долю в Аргентине или Чили, например. На Кубе зарегистрирована самая значительная процентная доля учащихся, достигших наиболее высокого контрольного показателя, и самая низкая процентная доля учебных результатов на уровне 1 или ниже; учебные результаты в этой стране намного лучше, чем в любой другой.

Прогресс в учебных результатах

Неполный охват стран в рамках международных обследований результатов обучения, а также несопоставимость данных национальных обзоров затрудняют экстраполяцию глобальных тенденций. Имеющиеся фрагментарные данные не позволяют четким образом определить движение в том или ином направлении:

- «Исследование международных тенденций в области изучения математических и естественно-научных дисциплин» (ТИМСС), которое было впервые проведено в 1995 г.; с этого времени проводится каждые четыре года. 23 из 26 стран, которые участвовали в оценке успеваемости школьников четвертых классов в 2007 г., ранее принимали участие в этом исследовании по крайней мере один раз. В области

Таблица 1.10 Прогресс в улучшении качества образования носит смешанный характер в странах Африки к югу от Сахары

Результаты обследования САКМЕК по математике для учащихся 6 класса и скорректированный нетто-коэффициент охвата образованием, 2000 г. и 2007 г.

	Результаты учащихся по математике			Процентная доля учащихся, достигших уровней 5-8			Скорректировнный нетто-коэффициент охвата начальным образованием		
	2000 г.	2007 г.	Изменение с 2000 г. по 2007 г. (% изменений)	2000 г. (%)	2007 г. (%)	Изменение с 2000 г. по 2007 г. (% изменений)	2000 г. (%)	2007 г. (%)	Изменение с 2000 г. по 2007 г. (% изменений)
Статистически значимое улучшение результатов обучения									
Намибия	431	471	9	5	6	1	90	91	1
Маврикий	585	623	7	41	55	14	93	92	-0.5
Лесото	447	477	7	1	5	4	78	73	-5
О.Р. Танзания	522	553	6	18	31	13	53	96	43
Свазиленд	517	541	5	12	19	7	71	83	12
Малави	433	447	3	0.2	2	2	99	85	-14
Занзибар	478	490	2	5	6	1	…	…	…
Статистически не значимые изменения результатов обучения									
Южная Африка	486	495	2	15	15	0.3	94	93	-1
Ботсвана	513	521	2	15	16	1	84	90	5
Замбия	435	435	-0.01	2	2	-1	69	94	25
Сейшельские О-ва	554	551	-1	34	31	-2	94	…	…
Кения	563	557	-1	33	30	-3	66	86	21
Статистически значимое ухудшение результатов обучения									
Уганда	506	482	-5	17	7	-10	…	96	…
Мозамбик	530	484	-9	13	5	-8	56	75	19

Примечание: В рамках САКМЕК используются восемь уровней классификации математических навыков учащихся 6 классов. Учащиеся, имеющие уровень 1, классифицируются как обладающие компетенциями, только предшествующими навыкам счета. Учащиеся уровня 5 классифицируются как обладающие компетентными навыками счета, а учащиеся уровня 8 – как способные решать абстрактные математические задачи. Скорректированный нетто-коэффициент охвата начальным образованием по состоянию на 2000 г. для Малави был взят по данным за 1999 г., а по Сейшельским Островам – за 2001 г. Скорректированный нетто-коэффициент охвата начальным образованием по состоянию на 2007 г. для Ботсваны, Мозамбика и Объединенной Республики Танзании был взят по данным за 2006 г. Применительно к Объединенной Республике Танзании коэффициенты охвата включают Занзибар, тогда как результаты по математике относятся лишь к материковой части Танзании.

Источник: Hungi et al. (2010); база данных СИЮ.

математики средние показатели повысились в десяти странах, снизились в пяти странах и не показали никакого существенного изменения в восьми странах (Mullis et al., 2008). Даже там, где отмечались улучшения, они были, как правило, небольшими.

- Национальные оценки учащихся начальной школы в Индии показали, что изменения невелики. В 2009 г. примерно половина учащихся пятого класса могла прочитать текст, предназначенный для учащихся второго класса; так же обстояло дело и в 2006 г. (Pratham Resource Centre, 2010). Однако за национальными результатами скрываются значительные различия на уровне отдельных штатов. Например, в период с 2006 г. по 2009 г. доля учащихся пятого класса, способных прочитать текст, предназначенный для учащихся второго класса, увеличилась с 44% до 64% в штате Пенджаб, но сократилась с 65% до 46% в штате Западная Бенгалия.

- Определенные тенденции могут быть экстраполированы на основе результатов двух последних оценок САКМЕК для стран Африки к югу от Сахары (таблица 1.10). В период с 2000 г. по 2007 г. в ряде стран удалось добиться повышения уровня результатов математического образования. В Намибии средние показатели выросли на 9% (хотя и остаются низкими по сравнению с другими странами, принимавшими участие в этом исследовании). Только в двух странах было отмечено значительное снижение уровня учебных результатов: в Мозамбике и Уганде. В Мозамбике уменьшение уровня произошло на фоне существенного увеличения охвата учащихся образованием. Снижение уровня в Уганде было особенно примечательным: доля учащихся, имеющих оценки выше базовых уровней владения навыками счета, сократилась на 10 процентных пунктов.

Данные САКМЕК не позволяют делать далеко идущие выводы. Однако они ставят под сомнение широко распространенное утверждение, что увеличение охвата образованием в странах региона, как правило, повсеместно сопровождается резким снижением качества образования, что подразумевает наличие определенного компромисса между уровнями учебных результатов и доступом к образованию:

- Уровень учебных результатов существенным образом повысился в семи из 14 стран, которые были охвачены обследованием, причем в материковой части Танзании улучшение результатов тестов сопровождалось ростом нетто-коэффициента охвата учащихся с 53% до 96%.

- Во многих странах было отмечено статистически значимое изменение результатов тестов, позволяющее утверждать, что учебные результаты остались на уровне 2000 г., причем Кения и Замбия сумели добиться быстрого увеличения роста охвата образованием без отрицательных последствий для учебных результатов.

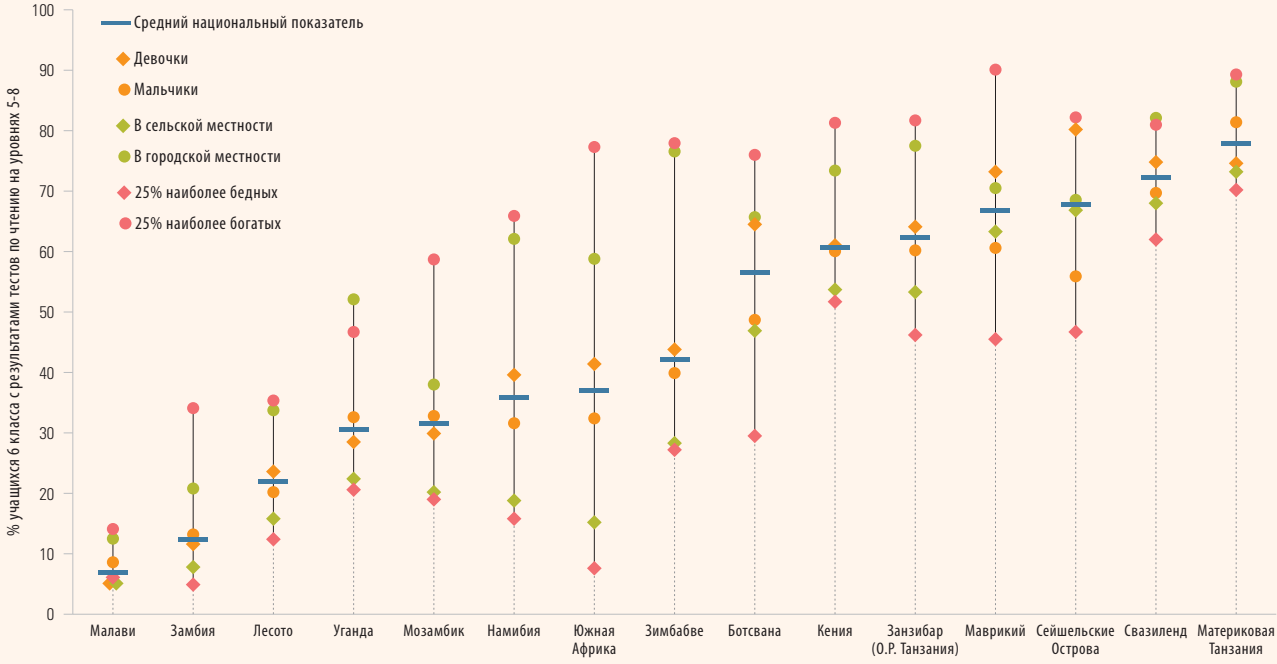
В любой оценке взаимосвязи между уровнями учебных результатов и охватом образованием должны учитываться не только обстоятельства, связанные с нагрузкой на школьные системы, но и социальный состав учащихся, впервые пришедших в систему школьного образования. Многие из тех детей, кто поступил в школу в период между проведением двух обзоров САКМЕК, относятся к маргинальным группам населения. В отличие от среднестатистического школьника, охваченного обследованием в 2000 г., они в большей степени характеризуются такими факторами, как нищета, недоедание и отсутствие образования у их родителей, а все эти характеристики очень тесно связаны со снижением уровня учебных результатов. Как представляется, многим странам удалось разработать успешные стратегии, которые позволили им сохранить уровни учебных результатов, несмотря на резкое увеличение числа охваченных школьным образованием детей, находящихся в неблагоприятном положении. Извлечение уроков из этих стратегий может помочь в разработке политики в других странах.

Связь между характеристиками домохозяйств и учебными результатами четко прослеживается в исследованиях САКМЕК (диаграмма 1.39). В большинстве стран отмечаются значительные различия в результатах тестов, хотя масштабы этих различий являются разными. Например, в Намибии и Южной Африке отмечаются аналогичные средние уровни учебных результатов, хотя в Южной Африке различия в материальном положении семей более ярко выражены. Вероятность, что дети в этой стране преуспеют в приобретении навыков чтения, у детей из наиболее богатых домохозяйств в 10 раз выше, чем у детей из наиболее бедных семей. Это почти в два раза превышает диспропорцию в результатах тестов, связанную с материальным положением семей, в Намибии. Такие диспропорции, как правило, напрямую не сказываются на средних уровнях учебных результатов. Как в Малави, где отмечаются самые низкие средние результаты тестов, так и в материковой части Танзании, где эти показатели являются наиболее высокими, различие в учебных результатах между учащимися из бедных и зажиточных семей оказывается небольшим.

Вопрос качества образования ставит перед лицами, отвечающими за разработку политики, три различные, но взаимосвязанные проблемы. Первая из них состоит в том, чтобы все дети были охвачены школьным образованием. Вторая проблема заключается в необходимости подготовки систем образования к тому, чтобы в их рамках могло осуществляться обучение детей, пришедших в школу из среды, характеризующейся высоким уровнем маргинальности. Для этого необходимо, чтобы у таких учащихся было достаточное число учителей и чтобы эти учителя получали соответствующую подготовку, имели необходимую мотивацию и пользовались эффективной поддержкой. Третья проблема заключается в повышении среднего уровня успеваемости одновременно с сокращением диспропорций учебных результатов с помощью программ, нацеленных на школы, работающие неэффективным образом, и на их учащихся (см. раздел, посвященный фокусу политики).

Диаграмма 1.39 Различия в учебных результатах связаны с материальным положением и местожительством

Процентная доля учащихся 6 класса, продемонстрировавших результаты в диапазоне уровней 5-8 в рамках оценки навыков чтения САКМЕК, 2007 г.



Примечание: В рамках САКМЕК используются восемь уровней для классификации навыков чтения учащихся шестых классов. Учащиеся уровня 1 классифицируются как обладающие компетенциями, только предшествующими навыкам чтения. Учащиеся уровня 5 классифицируются как имеющие навыки чтения, позволяющие им толковать прочитанный текст, а учащиеся, достигшие уровня 8, считаются овладевшими навыками чтения, позволяющими им критически оценивать прочитанное.

Источник: Hungi et al. (2010).

В фокусе политики

Уменьшение диспропорций учебных результатов в бедных странах

В центре повестки дня образования для всех лежит обязательство не только расширить доступ к образованию, но и предоставить также высококачественное образование. Многие страны ведут в настоящее время борьбу за выполнение этого обязательства. Доступ к образованию действительно расширяется, но прогресс на пути к повышению качества образования и уменьшению диспропорций учебных результатов между странами и в рамках стран является гораздо более медленным. Как показывают данные мониторинга, представленные в данном разделе выше, уровни учебных результатов значительной доли – а порой и большинства – учащихся в развивающихся странах оказываются очень низкими. Диспропорции учебных результатов в рамках стран являются еще более заметными. Значительные проявления неравенства в странах способствуют общему снижению средних значений уровня учебных результатов. По мере того, как все большее число учащихся из маргинальных и уязвимых слоев населения охватывается школьными системами, правительства сталкиваются с необходимостью решения трудной задачи, заключающейся в повышении общих стандартов обучения и одновременном обеспечении того, чтобы обездоленные дети не отставали от других учащихся.

По многим причинам ликвидация диспропорций в том, чему и как дети обучаются, имеет большое значение. Наиболее очевидной причиной является то, что родители и дети, находящиеся в неблагоприятных условиях, обладают тем же основным правом человека на образование, как и остальная часть общества. Такие факторы, как материальное положение, пол, раса или место проживания, не должны предопределять то, каких результатов дети могут добиться в школе. Более того, неравенство в учебных результатах усугубляет социальные и экономические различия и тем самым подрывает возможности экономического роста, инноваций и достижения более широких целей в области развития (Hanushek and Woessmann, 2009).

В настоящем разделе основное внимание уделяется диспропорциям учебных результатов в странах с низким уровнем доходов и тому, что могут предпринять правительства для уменьшения таких диспропорций. Просматриваются три основных подхода к решению этих вопросов:

- *Важная роль школы.* Дети приходят в школу со всеми своими проблемами или преимуществами, предопределяемыми обстоятельствами, в которых проживают их семьи. Школы располагают потенциальными возможностями, чтобы смягчить эти проблемы, но зачастую происходит противоположное: школы усиливают и увековечивают их, способствуя закреплению проявлений неравенства в учебных результатах.

- *Недостаточно просто равного отношения.* Для того чтобы противопоставить проблемам детей из маргинальной среды что-то эффективное, школам нужно оказывать им дополнительную поддержку, в том числе путем предоставления дополнительного учебного времени и выделения дополнительных ресурсов.

- *Решающее значение оценок.* Зачастую преподаватели и специалисты по планированию образования не располагают необходимой информацией для отслеживания прогресса. Национальные оценки являются необходимым компонентом усилий, направленных на повышение качества обучения и разработку эффективных стратегий, имеющих целью охватить тех детей, которые оказались в неблагоприятном положении.

Правительства сталкиваются с необходимостью решения трудной задачи, заключающейся в повышении общих стандартов обучения и одновременном обеспечении того, чтобы обездоленные дети не отставали от других учащихся

Характерные проявления неравенства в обучении в рамках стран

Школы работают не в безвоздушном пространстве. На учебные результаты оказывают воздействие обстоятельства, связанные с социальным положением семей учащихся, а также наследуемая из поколения в поколение обездоленность, обусловленная нищетой и крайними формами неравенства. И хотя образовательные системы не способны обеспечить решение социально-экономических проблем такого рода, они могут усиливать или смягчать их воздействие. Школы, которые располагают достаточными ресурсами, руководство которыми является эффективным и работа которых обеспечена хорошо мотивированными, получающими адекватную поддержку преподавателями, представляют собой силу, способную обеспечить бóльшую степень равенства и социальной мобильности.

В мире равных возможностей основными детерминантами того, что может быть достигнуто учащимся, являлись бы его способности и старания, а не обстоятельства, связанные с социально-экономическим статусом его семьи. Такого не существует ни в одной стране. Учебные результаты неизменно ассоциируются с такими факторами, как материальное положение родителей и их образование, языковая и этническая принадлежность и географическое местоположение. Дети из более зажиточных семей начинают школьное обучение, располагая, как правило, преимуществами в виде более значительных капиталовложений в их воспитание в младшем возрасте и более грамотной домашней среды. С другой стороны, дети, принадлежащие к этническим меньшинствам, не говорящим на языке, на котором ведется обучение, при поступлении в школу находятся в исключительно неблагоприятном положении.

Различия в учебных результатах зачастую являются еще более значительными и очевидными в рамках развивающихся стран, чем между странами. В Бангладеш сдают экзамен и получают свидетельство об окончании начальной школы в среднем более 80% учащихся, доучившихся до пятого класса. Однако этот показатель существенным образом различается в разных частях страны. В подокруге Вазирпур округа Барисал этот экзамен сдают практически все учащиеся пятого класса, в подокруге Джамалгандж округа Силхет – менее половины. Заметны и различия в достигнутых уровнях учебных результатов, от которых зависит возможность перехода учащегося в среднюю школу. Самую высокую оценку на таком экзамене получают 47% учащихся в округе Дакка и только 24% учащихся в округе Силхет (Bangladesh Ministry of Primary and Mass Education, 2010). Представляется очевидным, что в Бангладеш уровень образования во многом зависит от того, где учащийся его получает.

Аналогичная тенденция прослеживается и в других странах с низким уровнем доходов. Региональные диспропорции зачастую являются очевидными уже в самом начале образовательного цикла. В Индии вероятность того, что учащиеся третьего класса, проживающие в штате Керала, могли прочитать текст на своем языке, была в пять раз выше по сравнению с детьми, проживающими в штате Тамилнад (диаграмма 1.40). В Кении текст на языке суахили, предназначенный для учащихся второго класса, могли прочитать лишь 17% учащихся третьего класса в Северо-Восточной провинции (диаграмма 1.41), в то время как в Прибрежной провинции эта доля была более чем в два раза выше (Uwezo, 2010). Данные на уровне округов свидетельствуют о еще более значительных различиях. Сдать простой тест по чтению на языке суахили смогли лишь 4% учащихся третьего класса в округе Лагдера Северо-Восточной провинции по сравнению с 64% в округе Тайта в Прибрежной провинции. Иными словами, в зависимости от того, где именно в Кении обучается ребенок, его шанс пройти элементарный тест по чтению различается в шестнадцать раз.

Наряду с географическими различиями серьезное воздействие на уровень учебных результатов оказывает социально-экономический статус семей. В Кении прочитать стандартный текст на языке суахили, предназначенный для учащихся второго класса, смогла половина учащихся третьего класса из самых бедных семей по сравнению примерно с тремя четвертями учащихся из самых богатых семей. На такие результаты оказывают воздействие многие факторы, однако один из самых важных из них связан со способностью семей оплачивать дополнительное обучение (диаграмма 1.42). Дополнительное обучение школьников из зажиточных семей приводит к относительно скромным, но вместе с тем значимым улучшениям результатов при прохождении тестов, однако дети из самых бедных семей, особенно девочки, которые получают дополнительную подготовку, значительно повышают свои шансы пройти тест на умение читать на языке суахили. Вероятность того, что девочки из бедных семей, получающие дополнительную подготовку, сдадут тест, была в 1,4 раза больше, чем у девочек, дополнительную подготовку которых родители не оплачивали. Эти данные красноречиво говорят о двух взаимосвязанных проблемах, препятствующих достижению большего равенства в учебных результатах: о скромных успехах школ в сокращении диспропорций в учебных результатах, зависящих от материального положения семей, и о том, что бедные семьи, не имеющие возможности обеспечить детям частное обучение, вынуждены в большей степени полагаться на систему государственного школьного образования.

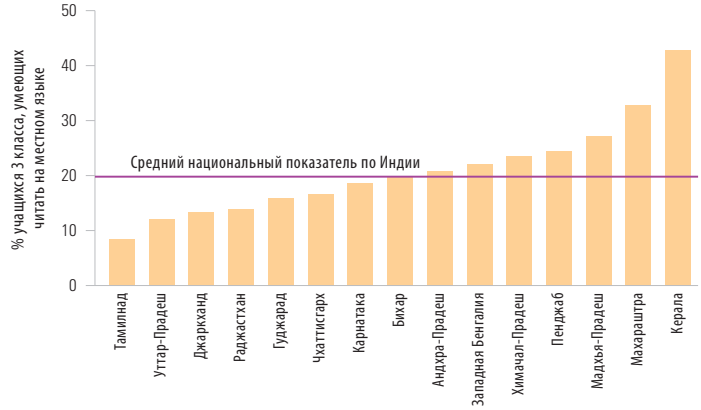
Особенности школы, посещаемой учащимся, зачастую играют важную роль в определении

общего уровня учебных результатов. Во многих странах размеры школы очень четким образом ассоциируются с различиями в учебных результатах (диаграмма 1.43). В Сальвадоре и Гане большие школы отличаются, как правило, более высокими средними показателями успеваемости, и эти различия могут быть значительными. Средние результаты тестов по математике для учащихся восьмого класса в больших школах являются на 40% более высокими, чем в небольших. Аналогичным образом, частным школам зачастую удается обеспечить лучшую успеваемость учащихся, чем в государственных школах. В Гане их средние показатели примерно на 25% выше (диаграмма 1.43). Посещаемость частных школ также может привести к уменьшению диспропорций в равенстве показателей учащихся, зависящих от материального положения семей. В Кении процентная доля обучающихся в третьем классе девочек из бедных семей, которые могут прочитать текст, предназначенный для учащихся второго класса, составляет 57% для государственных школ и 92% для частных школ (Uwezo, 2010).

Сравнения между школами должны производиться с осторожностью. Решающее значение имеет контроль за отклонениями при выборе школы, хотя в развивающихся странах это часто является проблематичным из-за ограниченного характера данных. Частные школы могут отличаться более высокими показателями по сравнению с государственными школами не из-за того, что предлагают более качественное образование, а потому, что в них учатся дети из более зажиточных семей. В Кении лишь 5% учащихся частных школ относятся к наиболее бедным 20% семей (Uwezo, 2010). Различия в результатах тестирования также могут отражать и другие факторы. Частные школы зачастую располагают более богатыми ресурсами по сравнению с государственными школами, отчасти в результате того, что родители учащихся могут предоставлять финансовые средства. Кроме того, за простым сопоставлением может скрываться еще одно отклонение при выборе школы: дети из бедных семей, посещающие частные школы, могут демонстрировать лучшие результаты, чем такие же дети в государственных школах, в силу того, что они были отобраны среди учащихся с самыми высокими результатами обучения при их поступлении в частную школу.

Диаграмма 1.40 Общие уровни навыков чтения в Индии являются низкими и значительно варьируются между регионами страны

Процентная доля учащихся 3 класса, способных прочитать текст для учащихся 2 класса на местном языке, отдельные штаты, 2009 г.



Источник: Pratham Resource Centre (2010).

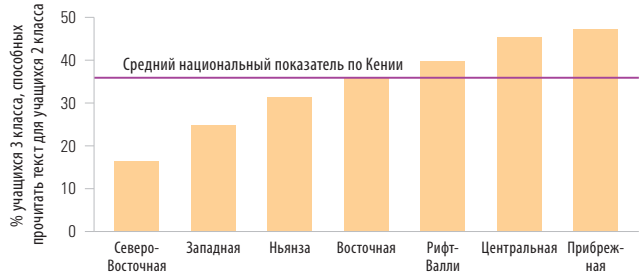
Сокращение разрывов в учебных результатах

Правительства наиболее бедных стран сталкиваются с гигантскими проблемами, связанными с повышением среднего уровня учебных результатов в рамках их систем образования. Политика, нацеленная на достижение общесистемных улучшений, не будучи ориентированной на уменьшение проявлений неравенства между учащимися, скорее всего не увенчается успехом. Это происходит в силу различий в уровнях учебных результатов, которые сами по себе являются основным фактором, ведущим к снижению общего уровня учебных результатов.

В Кении текст на языке суахили, предназначенный для учащихся второго класса, могли прочитать лишь 17% учащихся третьего класса

Диаграмма 1.41 В Кении отмечаются значительные различия в навыках чтения в начальных классах

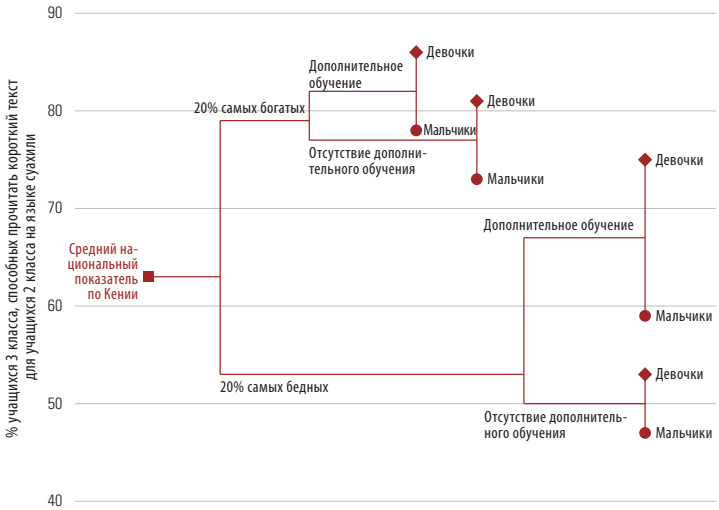
Процентная доля учащихся 3 класса, способных прочитать текст для учащихся 2 класса на языке суахили, в разбивке по провинциям, 2009 г.



Источник: Uwezo (2010).

Диаграмма 1.42 Различия в результатах обучения детей зависят от материального положения семей и пола учащихся

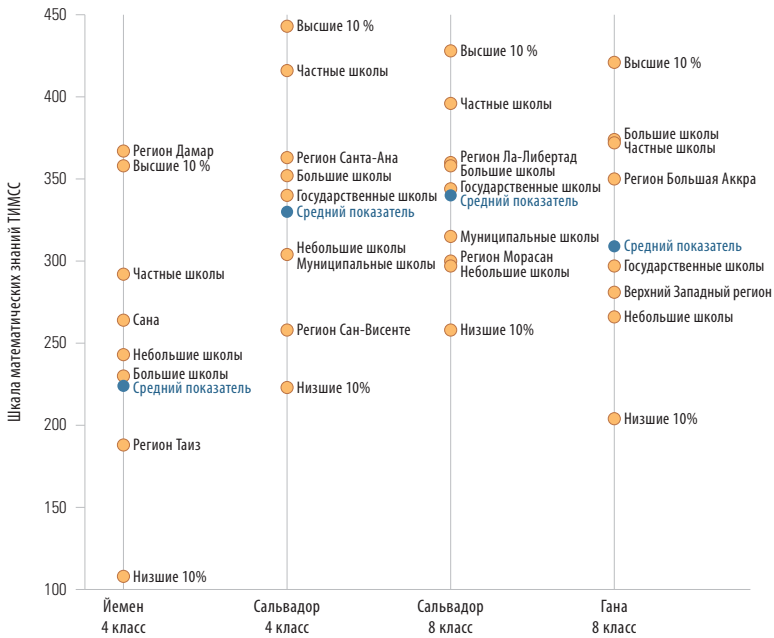
Процентная доля учащихся 3 класса, способных прочитать короткий текст для учащихся 2 класса на языке суахили, в зависимости от материального положения семей, дополнительного обучения и пола, Кения, 2009 г.



Источник: Uwezo (2010).

Диаграмма 1.43 Между школами отмечаются значительные различия в учебных результатах

Средние результаты тестов ТИМСС по математике в школах с различными характеристиками, страны с низким уровнем доходов, 2007 г.



Примечания: Низшие 10% означают школы в нижнем дециле в плане результатов тестов по математике. Большие школы насчитывают не менее 1 000 учащихся. Небольшие школы насчитывают не более 250 учащихся.
Источник: Расчеты, произведенные Группой по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ на основе данных обследования ТИМСС – 2007 г. (Foy and Olson (eds.), 2009).

Основную роль играет качество школьного образования

С низкими уровнями успеваемости школьников существенным образом связана концентрация отрицательных социальных факторов при приеме учащихся в школу, однако и сами школы, в свою очередь, порождают неравенство. В ходе одного недавнего исследования, в котором анализировалось положение в шести латиноамериканских странах, принявших участие в Программе по международной оценке успеваемости учащихся (ПМОУ), проводившейся ОЭСР в 2006 г., было установлено, что различия в характеристиках школ являются существенно важным фактором, усугубляющим неравенство в обучении, обусловленное материальным положением семьи и полом учащегося (Macdonald et al., 2010). Аналогичным образом, исследования, проведенные в Многонациональном Государстве Боливии и в Чили, позволили выявить, что значительная доля различий в учебных результатах объясняется особенностями функционирования школ применительно к учащимся, принадлежащим к коренному/некоренному населению (McEwan, 2004).

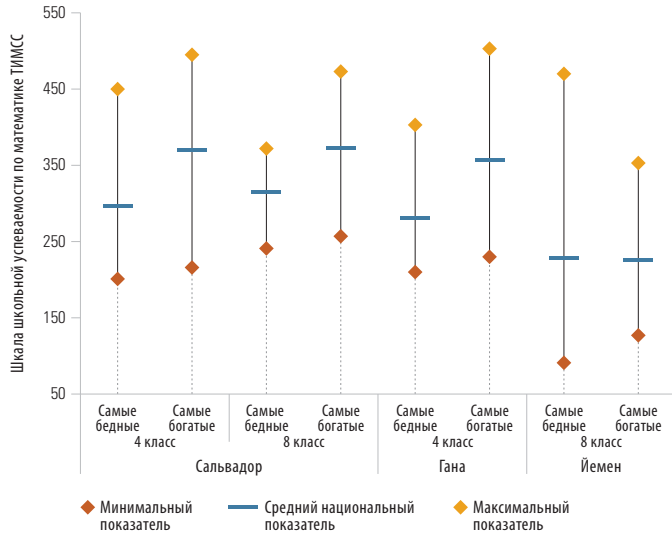
Один из способов изучения роли качества школы заключается в проведении сравнения между школами, имеющими одинаковые или схожие контингенты учащихся. В диаграмме 1.44 для иллюстрации уровней учебных результатов в трех странах с низким уровнем доходов используются данные обследования ТИМСС. В каждой из этих трех стран показатели находятся ниже глобальных средних показателей (500 по шкале ТИМСС), что свидетельствует о низкой результативности учебной работы. Не менее примечательными являются различия в учебных результатах между школами, которые в широком смысле имеют аналогичные в социально-экономическом отношении контингенты учащихся. Результаты для школ, в которых обучаются наиболее бедные учащиеся четвертого класса, в Сальвадоре составляют от 232 пунктов по вышеуказанной шкале (никаких соответствующих математических навыков) до 450 (некоторые базовые навыки). В некоторых странах и применительно к некоторым классам отмечается наличие добившихся наилучших результатов школ, которые работают с контингентом учащихся из наиболее бедных домохозяйств и которые, тем не менее, вышли на национальный средний уровень, достигнутый школами, где обучаются дети из более состоятельных домохозяйств. Например, в Гане учебные результаты

наилучших школ, в которых учатся самые бедные учащиеся, сопоставимы со средними показателями школ для учащихся из более обеспеченных семей, в то время как в Йемене достигшие наилучших учебных результатов школы, которые обслуживают наиболее бедную треть населения, имеют более высокие показатели по сравнению с наилучшими школами, контингент учащихся которых составляют дети из наиболее богатых домохозяйств. Эти значительным образом расходящиеся результаты иллюстрируют роль действующих на уровне школ факторов, определяющих уровень учебных результатов.

С учетом (пусть даже приблизительным) воздействия социально-экономических факторов большие различия в уровнях учебных результатов подтверждают значение уменьшения различий в качестве школьного образования для уравнивания учебных возможностей. Выявление конкретных школьных особенностей, которые здесь играют свою роль, является трудным делом, особенно в бедных странах, в отношении которых отсутствуют надежные данные. Результаты обследований ТИМСС позволяют лучше представить себе некоторые наиболее поддающиеся анализу особенности, которые предопределяют, какие школы успешнее работают в деле обучения детей из семей, находящихся в небла-

Диаграмма 1.44 Различия в качестве школ являются важным фактором, предопределяющим различия в учебных результатах

Шкала школьной успеваемости по математике ТИМСС, отдельные страны с низким уровнем доходов, 2007 г.



Примечание: Школы подразделены на три группы на основе социально-экономического статуса учащихся; на диаграмме показаны самая бедная и самая богатая трети. Социально-экономический статус по-разному рассчитывается для учащихся четвертых и восьмых классов, но основывается на числе книг, имеющихся дома, на объеме учебных ресурсов (например, стол для работы, калькулятор), на времени, затрачиваемом на учебу, и на уровне образования родителей.

Источник: Расчеты произведены Рабочей группой по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ на основе обследования ТИМСС – 2007 г. (Foy and Olson (eds.), 2009).

Таблица 1.11 Качество школ, в которых обучаются дети из бедных семей, является различным

Характеристики школ, в которых обучаются дети из бедных семей, достигшие самых низких и самых высоких результатов в рамках обследования ТИМСС, страны с низким уровнем доходов, 2007 г.

	4 класс				8 класс			
	Йемен		Сальвадор		Сальвадор		Гана	
	Низкий уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Высокий уровень
Средние показатели школьной успев. по математике	150	310	251	338	289	345	239	332
Число школ	15	16	16	17	16	16	18	18
% учителей, имеющих педагогич. квалификацию	42	92	100	100	100	100	62	77
Размер класса (число учащихся)	51	39	23	26	27	28	43	42
% школ, не распол. необх. учебными материалами	29	8	33	43	23	36	17	30
% школ, не распол. необх. учебными помещениями	33	50	0	22	25	11	31	32
% учащихся, объединенных в группы в соответствии с их способностями	42	64	5	33	28	17	32	4
% школ, где выполнение домашнего задания требует не менее 1 часа	46	56	40	42	20	18	27	22

Примечания: Все школы, фигурирующие в настоящей таблице, относятся к нижнему тертилю с точки зрения социально-экономического статуса учащихся. Школы, имеющие «низкий»/«высокий» уровень успеваемости, являются школами, которые относятся к высшему/низшему тертилю успеваемости по математике. Данные в настоящей таблице основываются на ответах учащихся и учителей указанных школ. Школы, не располагающие необходимыми учебными материалами, это школы, директора которых заявили о том, что в их школах имеется значительное число проблем с учебными материалами. Школы, не располагающие необходимыми учебными помещениями, это школы, директора которых заявили, что они сталкиваются с некоторыми или с многими проблемами, связанными с наличием учебных помещений.

Источники: Расчеты, произведенные Группой по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ на основе данных обследования ТИМСС – 2007 г. (Foy and Olson (eds.), 2009).

В Гане и Йемене школы, в которых насчитывается меньшее число учащихся в классах, а доля квалифицированных учителей является более значительной, достигают более высоких результатов

гоприятном положении, что создает основу для разработки соответствующей политики. Например, по данным, касающимся Ганы и Йемена, школы, в классах которых насчитывается меньшее число учащихся, а доля квалифицированных учителей является более высокой, достигают более весомых результатов (таблица 1.11). Уменьшение неравного положения школ в плане этих поддающихся анализу характеристик будет, скорее всего, способствовать улучшению учебных результатов учащихся, семьи которых относятся в этих двух странах к наиболее обездоленным группам. Однако простые правила вполне могут оказаться неприменимыми в другой ситуации и в других странах. В Сальвадоре, например, квалификация учителей и размеры классов, как представляется, оказывают ограниченное воздействие на уровень учебных результатов, причем школы, добивающиеся наиболее высоких результатов, чаще всего не располагают необходимыми учебными материалами. Средние размеры классов в них находятся в рамках международных контрольных показателей, и слабая корреляция между квалификацией учителей и улучшением педагогической подготовки может объяснять эту кажущуюся аномалию.

Абсентеизм учителей часто наиболее значителен в школах, где учатся дети из самых бедных и самых уязвимых семей

Значительные различия между странами и в рамках стран, связанные с факторами обучения, присущими отдельным школам, затрудняют извлечение уроков, которыми можно было бы воспользоваться повсеместно. Представляется, однако, возможным выявить ряд факторов, которые, видимо, играют значительную роль в целом ряде стран.

Роль учительского фактора. Привлечение квалифицированных учителей, закрепление их на рабочих местах и предоставление им необходимых навыков, а также поддержки называют наиболее важным фактором повышения уровня учебных результатов. Направление таких учителей на работу с детьми, относящимися к наименее привилегированным группам, является одним из главных путей достижения более равных учебных результатов. Об этом красноречиво свидетельствует опыт Йемена, где хорошо прослеживается сильная взаимосвязь между наличием педагогических кадров и качеством работы школ, равно как и диспропорции в доступе к услугам квалифицированных учителей (таблица 1.11). Значительные различия в соотношении числа учащихся и числа учителей являются характерной чертой во многих странах с низким уровнем доходов. В Малави в 2006 г. на одного учителя в разных регионах приходилось от 36 до 120 учащихся (Pôle de Dakar, 2009). Такие диспропорции могут оказывать значительное влияние на учебные результаты. В Северо-Восточной провинции Кении уровни учебных результатов самые низкие, а учителя наименее опытные (Onsumu et al., 2005).

Роль времени, реально посвященного обучению. Независимо от официальных правил, всегда имеют место значительные различия в том объеме времени, который в действительности тратится на обучение. Абсентеизм учителей (их отсутствие на рабочем месте) и время, которое в ходе занятий тратится не на обучение, а на другие цели, могут вести к существенному сокращению числа часов реального обучения детей. В рамках одного из обследований в индийских штатах Бихар и Уттар-Прадеш было установлено, что штатные учителя государственных сельских школ отсутствовали на своих рабочих местах по крайней мере один день в неделю и посвящали непосредственно преподаванию лишь три четверти проводимого ими в школе времени (Kingdon and Banerji, 2009). Уменьшение объема времени, реально затрачиваемого на обучение в школах, оказывает диспропорционально большое воздействие на более бедных детей, приобретение знаний которыми в гораздо большей степени зависит именно от школы. Абсентеизм учителей часто наиболее значителен в школах, где учатся дети из самых бедных и самых уязвимых семей. Исследования, проведенные в пяти странах с низким уровнем доходов и с уровнем доходов ниже среднего, позволили выявить, что уровень абсентеизма учителей был ниже в школах, которые располагали более развитой инфраструктурой и родители учащихся которых имели более высокий уровень грамотности (Chaudhury et al., 2006). Уменьшение абсентеизма зачастую требует принятия мер на уровне политики, которые направлены на одновременное решение таких проблем, как низкая оплата труда, плохие условия работы и неудовлетворительное моральное состояние учителей, а также на улучшение управления школами и усиление подотчетности учителей перед родителями.

Роль начальных классов. Время, реально затрачиваемое на обучение, в разных классах школы является различным. Размер класса зачастую уменьшается по мере продвижения детей

в рамках системы образования, в результате чего дети, перешедшие в старшие классы, получают гораздо более сфокусированное обучение. В Бангладеш средний размер последнего класса в начальной школе (как государственной, так и негосударственной) составляет 30 учащихся, то есть примерно в два раза меньше, чем в первом классе начальной школы, где в среднем насчитывается 59 учащихся. По мере перехода учащихся в более старшие классы увеличивается объем учебного времени: учащиеся в первых классах в среднем обучаются в течение двух часов в день, в более старших классах – в течение трех с половиной часов (Financial Management Reform Programme and OPM, 2006). Важным вопросом политики для многих правительств является вопрос о том, следует ли менять размеры классов путем направления большего числа более квалифицированных учителей в начальные классы, где дети приобретают основополагающие навыки грамотности и счета.

Роль учебной среды в классе. То, что учителя в состоянии преподавать своим учащимся, в свою очередь связано с тем, в какой степени школы оснащены необходимым оборудованием. Отсутствие в классах парт, стульев и грифельных досок не способствует эффективному обучению, а когда дети не имеют необходимого доступа к учебникам, учебным пособиям и письменным материалам, даже самые лучшие учителя будут сталкиваться с трудностями в обеспечении равных возможностей для обучения. По оценке САКМЕК, проведенной в 2000 г., доля учащихся в Кении, располагающих своими собственными учебниками по математике, составляла от 8% в Северо-Восточной провинции до 44% в Найроби (Onsumu et al., 2005). В Малави свои собственные учебники по математике имели 83% учащихся шестых классов в нагорном районе Шире и 38% учащихся на юго-востоке страны (Chimombo et al., 2005). Правительства могут помочь уменьшению таких диспропорций путем обеспечения школ финансовыми ресурсами, необходимыми для предоставления учебных материалов всем учащимся, а также путем оказания целевой поддержки наиболее бедным семьям.

Влияние процедур отбора на учебные результаты. Процессы отбора учащихся зачастую оказывают влияние на различия в учебных результатах. Школы, достигающие наиболее высоких результатов, часто набирают учащихся из районов, где проживает более состоятельное население. Во многих случаях они также применяют такие критерии отбора, которые отсеивают детей из обездоленных семей. Проведенное недавно в Турции исследование, в рамках которого были использованы данные ПМОУ – 2006, показало, что процедуры, регулирующие прием детей в школы, приводят в тех или иных школах к формированию кластеров учащихся из семей с аналогичным социально-экономическим статусом (Atacaci and Erbas, 2010). Это, в свою очередь, обусловливает возникновение значительных различий в возможностях обучения между учащимися из богатых и бедных домохозяйств, а эффект гомогенной группы обездоленных учащихся еще больше усиливает их изначально неблагоприятное положение. Управление процессами отбора школьников для того, чтобы достичь более разнообразного в социальном отношении состава школьного контингента, может содействовать устранению данного источника неравенства в учебных результатах.

Деление учащихся на группы в зависимости от способностей может вести к росту диспропорций в уровне обучения. Такое деление школьников на группы в рамках школ может еще больше усиливать неравенство в обучении, обусловленное процессами отбора учащихся школами. Иногда можно услышать аргумент, что деление учащихся на группы, в зависимости от способностей, позволяет учителям более четко ориентировать преподавание именно на тех учащихся, которые в этом нуждаются; вместе с тем имеются свидетельства (в основном по странам с высоким уровнем доходов), что на учебных результатах учащихся существенным образом сказывается общий уровень успеваемости их одноклассников. Обучение в классе вместе с детьми, имеющими более высокие уровни успеваемости, может обеспечить позитивное воздействие со стороны одноклассников, способствуя усилению мотивации к учебе, тогда как деление учащихся на группы, в зависимости от способностей, может мешать такому воздействию, что чревато негативными последствиями для роли школы в плане достижения большего равенства (Gamoran, 2002; Lleras and Rangel, 2009; Slavin, 1987, 1990). Имеющиеся ограниченные данные по развивающимся странам не дают возможности сделать общие выводы относительно деления учащихся на группы, в зависимости от способностей. В ходе одной недавно проведенной в Кении оценки на основе

выборочных данных было установлено, что распределение учащихся по группам в зависимости от способностей содействовало улучшению средних результатов тестов, однако не оказало воздействия на диспропорции в обучении (Duflo et al., 2010*a*). В целом представляется вероятным, что деление учащихся на группы, в зависимости от способностей, может вести к еще большему углублению неравенства, если только такое деление не сопровождается энергичными мерами, нацеленными на оказание поддержки учащимся в группах с более низкой успеваемостью. Новаторские подходы к отбору учащихся могут способствовать как улучшению средних результатов обучения, так и большему равенству. Школы в штате Пенджаб в Индии, продемонстрировавшие плохие результаты в ходе национальных оценок, стали использовать новый подход. Каждый день в течение двух часов учащиеся обучались в группах, сформированных из учащихся, в зависимости от уровня их навыков чтения, а не в классах, состоящих из учащихся, имеющих различные способности. Это позволило учителям адаптировать занятия к потребностям учащихся с сопоставимыми уровнями компетентности. Первоначальные оценки этой работы были позитивными. Они указывают на повышение уровней обучения и сокращение разрыва в учебных результатах между показателями в штате Пенджаб и средним национальным показателем (Pratham Resource Centre, 2010).

Механизмы распределения государственных средств могут играть ключевую роль в уменьшении различий в обучении

Повышение эффективности обучения обездоленных учащихся

Достижение большей справедливости в плане учебных результатов требует большего, чем просто равное отношение к учащимся. Поступающие в школу дети, отягощенные воздействием таких факторов, как нищета, этническая и языковая принадлежность и т.д., требуют дополнительной поддержки со стороны учителей, а в более широком смысле – со стороны всей системы образования.

Недостаточно, чтобы дети просто ходили в школу. Прогресс в расширении доступа к школьному образованию должен быть поддержан принятием мер, направленных на конверсию возросшего охвата школьным образованием в улучшение учебных результатов учащихся. Многие страны сейчас прилагают усилия, чтобы добиться этого, что представляет собой сложную проблему, учитывая то обстоятельство, что значительное число новых учащихся приходит в школу из семей, находящихся в исключительно неблагоприятном положении. В Камбодже программа школьных стипендий, которая была введена в действие в 2005 г., привела к увеличению охвата первой ступенью среднего образования на 21 процентный пункт, когда продолжительность школьного обучения каждого пятого из охваченных этой программой увеличилась на один год. Однако позитивное воздействие указанной программы на охват образованием и его продолжительность не привело к каким-либо заметным улучшениям учебных результатов (Fiszbein et al., 2009). Такого рода случаи заставляют обратить внимание на необходимость разработки политики, направленной на обеспечение качества образования и справедливости в его рамках. И хотя такую политику следует разрабатывать с учетом конкретных проявлений обездоленности учащихся, существуют определенные общие руководящие принципы, которые должны лежать в ее основе:

Справедливое обеспечение школ ресурсами. Механизмы распределения государственных средств могут играть ключевую роль в уменьшении различий в обучении. В Индии выделяемые правительством финансовые средства в расчете на одного учащегося были существенно увеличены в округах, где показатели в области образования были самыми низкими. Этот подход ориентирован на те округа, где слабая школьная инфраструктура, ограниченный доступ к более старшим классам начальной школы, значительные контингенты обездоленных детей (в частности, из списочных каст) и большие гендерные различия в охвате образованием. В 2008/09 учебном году средства, выделяемые на каждого учащегося в таких округах, практически в два раза превышали средства для округов, где показатели были самыми высокими. Дополнительные ассигнования помогли профинансировать набор дополнительного числа учителей и уменьшить диспропорции в области инфраструктуры (Jhingran and Sankar, 2009). Попытки осуществления аналогичных мероприятий в других странах дали менее позитивные результаты. В Нигерии, например, федеральный фонд, созданный с целью усиления государственной поддержки базовому образованию, выделил для этого примерно 70% своих ресурсов, равным способом распределив их между штатами. Однако слабые обязательства в отношении перераспределения ресурсов привели к тому, что принятые меры оказали незначительное воздействие на коренные финансовые причины диспропорций в

обучении между более богатыми и более бедными штатами (Adediran et al., 2008).

Направление лучших учителей на работу с обездоленными детьми. Решение проблемы детей, находящихся в неблагоприятных условиях с точки зрения их обучения, требует наличия хорошо подготовленных и мотивированных учителей, которых направляют на работу именно с такими детьми. На деле же наиболее квалифицированные учителя нередко оказываются сконцентрированными в школах, где преобладают дети из семей с более высоким социально-экономическим статусом. В рамках соответствующей политики многих стран предпринимаются попытки ликвидировать такого рода диспропорции в распределении учителей. В некоторых странах вводятся дополнительные стимулы, например повышение зарплаты и выделение жилья для учителей, готовых работать в отдаленных и обездоленных регионах. В рамках пилотного проекта, осуществленного в Гамбии, базовая заработная плата учителей, работающих в наиболее отдаленных школах, была увеличена на 40%. Недавно проведенный обзор дает основание полагать, что такого рода стимулы оказывают желаемое воздействие, особенно когда идет речь о недавно получивших квалификацию учителях, желающих работать в школах, которые предлагают такого рода льготы (Pôle de Dakar, 2009).

Совершенствование управления преподавательским составом. Решающую роль играет обеспечение такого положения, при котором учителя реально присутствуют в школах и уделяют обучению максимальный объем своего рабочего времени. Там, где абсентеизм стал проблемой, система управления работой учителей требует улучшения. Укрепление полномочий директоров школ и органов образования является очень важным шагом. Например, данные по Индии дают основание полагать, что учителя, работающие в школах, где инспекция проводится более регулярно, чаще присутствуют на рабочем месте (Chaudhury et al., 2006). Комбинирование стимулов, связанных с заработной платой, с мониторингом присутствия учителей в учебных заведениях, также может оказать существенное положительное воздействие. Недавно проведенным в Индии обследованием была охвачена произвольная выборка школ, работающих в области неформального образования (Duflo et al., 2010*b*). Учащимся в каждой школе выдали фотоаппарат с установленной обязательной функцией указания даты и времени снимка и предложили фотографировать учителя в начале и в конце школьного дня. Заработная плата учителям начислялась на основе числа часов их присутствия в школе. Уровень абсентеизма сразу же резко упал. Через два с половиной года после введения в школах такого подхода абсентеизм учителей в среднем составлял в них около 21% по сравнению с 42% в контрольных группах школ. Уровень обучения учащихся также повысился, так как учителя стали проводить в школах больше времени. Однако, хотя перечисленные выше меры дали достаточно впечатляющие результаты, перекладывание ответственности государственных учреждений за использование учителями своего рабочего времени на других является лишь неудачной попыткой уйти от решения задачи, связанной с эффективным управлением школами

Целевая поддержка в рамках корректировочных программ. Хотя корректировочные программы и являются редким явлением в системах образования развивающихся стран, они могут сыграть определенную роль. Одна такая программа в Индии, руководство которой осуществляется неправительственной организацией под названием «Пратхам», позволила повысить стандарты обучения в государственных школах, сократив одновременно диспропорции в учебных результатах (вставка 1.14). В Чили Programa de las 900 Escuelas («Программа 900 школ») дала возможность наиболее плохо работающим школам получить дополнительные ресурсы с целью совершенствования обучения, включая проведение еженедельных учебных семинаров по повышению квалификации учителей и внешкольных семинаров для учащихся, а также предоставление учебников и других учебных материалов. Благодаря этой программе удалось добиться повышения уровней учебных результатов учащихся четвертых классов и сократить диспропорции в уровнях обучения (Garcia-Huidobro, 2006).

Преподавание на соответствующем языке. Предоставление этническим и языковым меньшинствам соответствующих возможностей для обучения их детей на соответствующем языке также имеет большое значение. Как было доказано практикой, двуязычное образование положительно сказывается на результатах обучения, что, в частности, видно на примере нескольких стран с низким уровнем доходов (UNESCO, 2010). В Мали учащиеся, получающие

Перекладывание ответственности государственных учреждений за использование учителями своего рабочего времени на других является лишь неудачной попыткой уйти от решения задачи, связанной с эффективным управлением школами

Вставка 1.14 Программа *Балсакхи* организации «Пратхам»

«Пратхам» является крупной индийской неправительственной организацией, работающей над вопросами предоставления качественного образования детям из бедных и социально не защищенных семей. Разработанная ею программа корректировочного образования ориентирована на отстающих учащихся третьих и четвертых классов в государственных школах. Как правило, соответствующие программы предусматривают обучение учащихся базовым навыкам грамотности и счета наряду с двухчасовым обучением в ходе школьного дня с использованием стандартной учебной программы. Обучение осуществляется с помощью нанимаемых на местах балсакхи (наставников), которые, в свою очередь, получают первоначальную подготовку в течение двух недель, а также поддержку в ходе работы.

Оценка на основе выборочных данных, проведенная в 2001 г. и 2002 г., показала, что с помощью этой программы удалось улучшить общие показатели тестов по чтению и счету. Удалось также уменьшить диспропорции в уровнях обучения, так как воспользоваться данной программой смогли дети, находившиеся в наиболее неблагоприятных условиях. В начале учебного года лишь 5%-6% учащихся, относящихся к трети наименее успевающих, могли складывать двузначные числа. К концу учебного года 51% учащихся, охваченных данной программой, мог уже осуществлять такого рода операции по сравнению с 39% учащихся в обычных классах.

Благодаря этим успехам была разработана модифицированная модель, распространенная на 19 штатов в рамках программы «Читающая Индия», которая, по оценкам, в 2008/09 учебном году охватывала 33 миллиона детей. Результаты тестов в штатах дают основание полагать, что программа наставничества оказывает положительное воздействие на учебные результаты детей, обучающихся в сельских районах Индии.

Источники: Banerjee et al. (2005); Banerjee et al. (2008); J-PAL (2006); Pratham Resource Centre (2008).

Оценки учебных результатов являются ключевым компонентом в программах реформ систем образования, нацеленным на повышение стандартов и усиление подотчетности

образование на двух языках, постоянно имеют более высокие учебные результаты по сравнению с учащимися, обучающимися лишь на французском языке (Alidou et al., 2006).

Совершенствование информации о преподавании и обучении в школах

Повышение уровней результатов обучения и укрепления равенства между учащимися требует того, чтобы специалисты по планированию образования знали, с чего начинается обучение детей, каким образом они прогрессируют в своем обучении и кто из учащихся отстает в обучении. Правительства должны также обеспечивать, чтобы в ходе разработки соответствующей политики такого рода данные учитывались в полном объеме, особенно в таких областях, как набор учителей, их профессиональная подготовка и распределение, а также при распределении ресурсов и в рамках управления школами.

Национальные оценки учебных результатов являются инструментом, который может помочь создать фактологическое обоснование для повышения учебных результатов и уменьшения проявлений неравенства[8]. Охват этими оценками в настоящее время носит ограниченный характер, особенно в развивающихся странах[9]. Однако большинством правительств в настоящее время признается, что оценки являются ключевым компонентом в программах реформ систем образования, направленным на совершенствование стандартов, усиление подотчетности, оценку политики и мониторинг общего прогресса в области школьного образования. Если оценки построены правильно, они могут помочь в деле выявления плохо работающих школ и слабых учащихся, а также оказать поддержку в определении направленности программ. В широком плане существуют два вида оценок учебных результатов:

- *Оценки с высокими ставками* имеют непосредственные последствия для работы тестируемых школ и учащихся. Они используются для определения того, каким образом дети развиваются в рамках системы образования, и могут служить источником информации в вопросах обеспечения школ ресурсами и управления ими. Введение системы таких оценок на общенациональной основе требует наличия существенных людских, финансовых и институциональных возможностей, особен-

8. В настоящем тексте термин «национальная оценка» означает общий тест, проводимый на уровне того или иного класса, а не оценку успеваемости отдельных учащихся, которая, как правило, проводится учителями, и не оценку работы отдельных школ.

9. В период с 2000 г. по 2007 г. национальные оценки провели лишь 18 из 45 стран в Африке к югу от Сахары и четыре из девяти стран в Южной и Западной Азии (UNESCO, 2007).

но если их результаты используются для обеспечения школ ресурсами и определения более широкой политики. Такого рода оценки проводят многие страны, однако оценки, которые действительно оказывают воздействие на принимаемые решения, касающиеся финансирования школ, заработной платы учителей или их профессионального роста, являются менее распространенными и, как правило, осуществляются в более богатых странах.

- *Выборочные оценки* дают информацию о качестве работы образовательной системы в целом. Они недостаточно детализированы, чтобы обеспечивать информацию об уровне учебных результатов отдельных учащихся или же общих результатов в конкретных школах. Однако они могут давать ценную информацию лицам, отвечающим за разработку политики, и являются более практическим средством для выявления положения дел во многих странах с низким уровнем доходов.

Подходы к проведению оценок первого вида могут быть самыми различными. Одна из наиболее известных в Соединенных Штатах Америки моделей носит название «No Child Left Behind» («Ни одного отстающего ребенка»). В рамках этой программы используются оценки учебных результатов на уровне отдельных штатов с целью выявления недостаточно эффективных школ и отстающих групп учащихся, а также измерения прогресса в деле улучшения их учебных результатов в течение определенного периода времени (вставка 1.15). Малоэффективные школы получают дополнительную поддержку, однако им грозят и определенные санкции: они могут быть закрыты, если не добьются улучшения учебных результатов. В Англии национальные тесты в конце обучения в начальной школе используются для оценки работы учителей, школ и органов образования[10]. Эти тесты также предоставляют данные для разработки таблиц школьной лиги, которые обеспечивают информацию для родителей при выборе ими школ.

Решительно утверждают, что тестирование с высокими ставками весьма эффективно для совершенствования стандартов и решения проблем неравенства в обучении (Kellaghan et al., 2009). Действительно, имеются определенные свидетельства того, что такое тестирование в Соединенных Штатах Америки содействовало повышению общих уровней учебных результатов (Braun, 2004; Carnoy and Loeb, 2002; Hanushek and Raymond, 2004; Wong et al., 2009). Однако выгоды, связанные с проведением такого рода тестов, являются неочевидными, и критики не раз выражали озабоченность по поводу их справедливости и объективности. Если увязывать выплаты школам и учителям с результатами тестов, то это чревато опасностью того, что школы будут уделять первоочередное внимание учащимся, которых они будут считать наиболее перспективными кандидатами на сдачу соответствующих экзаменов. Другая озабоченность более общего характера заключается в том, что подходы по принципу оценок с высокими ставками создают стимулы для преподавателей и

Вставка 1.15 Американский закон «Ни одного отстающего ребенка»

Закон под названием «Ни одного отстающего ребенка» был принят в Соединенных Штатах Америки в 2002 г. в связи с высоким уровнем неравенства в образовании, связанного с материальным положением и расовой и языковой принадлежностью. Его основная задача заключалась в повышении успеваемости обездоленных учащихся в начальной и средней школах. И хотя американская образовательная система является в высшей степени децентрализованной, для создания соответствующих стимулов, согласно этому закону, используется федеральное финансирование. Школьные округа, получающие федеральную поддержку, предназначенную для детей из семей с низким уровнем доходов, должны, среди прочего, проводить на регулярной основе оценку учебных результатов, устанавливать задачи, связанные с повышением доли учащихся, достигающих определенных уровней успеваемости в ходе каждого учебного года, и определять санкции в отношении школ, не справляющихся с этим.

Тяжесть санкций увеличивается со временем. В ходе первого года школа должна только информировать родителей о результатах, которых она достигла по сравнению с поставленными задачами. Если школа не смогла решить эти задачи в течение второго года, то органы образования должны предоставить родителям возможность перевести детей в более успешно работающие школы. Если в течение третьего года школа не сможет добиться необходимого прогресса, она должна будет предусмотреть дополнительные программы для повышения успеваемости учащихся. Если положение не улучшится в течение четвертого года, школа будет обязана поменять свой педагогический состав, а на пятый год она может быть закрыта.

У этой программы среди разных политических сил есть и критики, и сторонники. И хотя законодательство сделало обеспечение большего равенства в учебных результатах центральным элементом политической повестки дня, высказываются опасения, что в рамках этой программы отстающим школам и учащимся предоставляется недостаточная поддержка. Законодательство, введенное администрацией Обамы, направлено на совершенствование подходов к оценкам успеваемости учащегося, при проведении которых необходимо не ограничиваться простыми результатами тестов. Предусмотрен также меньший упор на санкции и больший – на оказание поддержки и стимулирование.

Источники: Bireda (2010); US Department of Education (2010).

10. Национальные оценки проводятся также во втором классе (среди учащихся в возрасте 6-7 лет).

школ, заключающимуся в том, чтобы «учить, как проходить тесты», то есть уделять первоочередное внимание подготовке учащихся в рамках узкой учебной программы с помощью педагогических методов, которые способствуют зубрежке и «пассивному подходу к обучению, а не подходу, заключающемуся в том, чтобы делать упор на развитие аналитических способностей более высокого порядка и навыков, связанных с решением конкретных задач (Harlen, 2007; Kellaghan et al., 2009, p. 10). Высказывается также опасение, что именно потому, что столь многое зависит от результатов тестов, тестирование с высокими ставками может серьезным образом подталкивать школы и учителей к обману (Jacob and Levitt, 2003).

Выборочные оценки иногда рассматриваются в качестве более мягкого и менее эффективного альтернативного средства по сравнению с тестированием с высокими ставками. Однако такая интерпретация может вызывать вопросы. Хорошо продуманные оценки могут давать репрезентативные выборки данных в отношении уровней учебных результатов, выявляя вместе с тем группы и подгруппы учащихся, которые могут быть протестированы в тех или иных конкретных областях обучения. Методы выборочного тестирования могут затем быть использованы для агрегирования результатов и предоставления более широких оценок по всей палитре учебной программы[11]. Собранная в результате этого информация в отношении ситуации и подготовки учащихся, школьной учебной среды и институциональной политики дает возможность получить представление о тех факторах, которые оказывают влияние на обучение, и одновременно выявить характеристики отстающих учащихся и создать информационную основу для принятия решений в области политики.

Эффективность выборочных оценок в решающей степени зависит от того, как используется полученная информация. Если сделать результаты таких оценок общественным достоянием, то это может помочь информированию родителей и общин в отношении слабых мест школьных систем, усилив давление на провайдеров образования. В Бангладеш и Индии оценки учебных результатов силами групп гражданского общества позволили детальным образом документировать то ограниченное обучение, которое встречается во многих начальных школах (Campaign for Popular Education, 2001; Pratham Resource Centre, 2010). В своем первом ежегодном докладе о состоянии образования в Бангладеш организация под названием «Кампания за народное образование» (CAMPE) обратила внимание на то, что лишь 30% учащихся в возрасте 11 и 12 лет соответствуют минимальным требованиям, установленным в соответствии с национальной учебной программой (Campaign for Popular Education, 2000). Результаты этого исследования стали предметом широкого обсуждения в обществе. Кроме того, что они послужили информационной основой для диалога с учителями и теми, кто отвечает за разработку политики, они были использованы родителями, стремящимися добиться подотчетности от провайдеров образования. Оценки CAKMEK в странах Африки к югу от Сахары также учитываются в ходе разработки политики. На Сейшельских Островах проведенные оценки позволили привлечь внимание к существенным различиям в обучении учащихся различных классов и принять обоснованное политическое решение для того, чтобы отойти от политики распределения учащихся по группам и классам в зависимости от их способностей (Leste, 2005). Результаты CAKMEK также дали возможность определить содержание и направленность программ и политики в Кении и Намибии, нацеленных на улучшение показателей в области обучения и уменьшение разрывов в учебных результатах (Nzomo and Makuwa, 2006).

Несмотря на этот позитивный опыт, очевидны и трудности, связанные с проведением выборочных оценок. Недостаточное внимание зачастую уделяется таким проблемам, как масштабы выборки, отбор соответствующих контингентов и разработка материалов для тестирования. Технические проблемы в этих областях зачастую ограничивают полезность получаемых данных. Более того, даже наилучшие обследования являются эффективными лишь в той степени, в которой институциональные возможности разработчиков политики дают им возможность обработать информацию и сформулировать предложения о решении выявленных проблем. Слишком часто правительствам в наиболее бедных странах не хватает школьных инспекторов, специалистов по статистике, групп, занимающихся оценками, а также структур, призванных оказывать поддержку учителям, чтобы можно было реагировать на результаты исследований и тестов. Насчитывается пять основных компонентов, необходимых для разработки эффективных систем выборочных оценок:

11. В таких международных обзорах, как ТИМСС и ПМОУ, эти технические приемы используются для того, чтобы дать оценку более широкому кругу навыков и способностей.

- *Правильная разработка оценки.* Это не просто технический вопрос. Четкая методология необходима для обеспечения того, чтобы полученные в ходе обследований результаты могли быть приняты достаточно широким кругом лиц, отвечающих за разработку политики, и другими заинтересованными сторонами. Размеры выборки должны быть достаточно большими, с тем чтобы правильно представить в анализе соответствующие группы, дезагрегировать данные и выявить группы, которые отстают от других. Тесты также должны охватывать все дисциплины в рамках учебной программы.

- *Генерирование исходной информации.* Выборочные обследования должны не ограничиваться конкретными учебными результатами. Необходима также информация о школьной учебной среде и ситуации учащихся, причем в такой форме, которая позволяет ее обрабатывать в рамках указанных обследований.

- *Проведение оценок на регулярной основе.* Разработка политики требует знания основополагающих процессов, лежащих в основе перемен. Сопоставимые, регулярно проводимые оценки обеспечивают жизненно важную информацию в отношении тенденций и последствий реформ в области образования.

- *Наращивание институционального потенциала и последовательность политики.* Правительства должны обеспечить такое положение, при котором кадровый состав и ресурсы министерств образования позволяют не только обрабатывать результаты обследований, но и принимать по ним соответствующие меры, в связи с чем положения, предусматривающие повышение уровня учебных результатов, должны четко отражаться в национальных стратегиях и бюджетах сферы образования.

- *Ознакомление общественности с результатами.* Информация о качестве школьных систем может служить мощным фактором перемен, способствуя расширению прав и возможностей родителей, мобилизации общин и оказанию поддержки в проведении конструктивного диалога с теми, кто занимается разработкой политики.

Заключение

Во многих бедных странах абсолютные уровни учебных результатов остаются низкими, а диспропорции в учебных результатах – значительными. По мере расширения охвата образованием беднейших слоев населения правительства сталкиваются с двойным вызовом: с необходимостью повышения среднего уровня учебных результатов и укрепления равенства в обучении. Эти две цели являются взаимодополняющими, поскольку сокращение диспропорций в обучении может способствовать укреплению эффективности работы школьной системы в целом. Достижение большего равенства учебных результатов требует такой политики, которая в большей степени учитывала бы конкретные обстоятельства, хотя более справедливое распределение квалифицированных учителей и финансирование школ фактически являются общим для всех требованием. Эти важнейшие компоненты, связанные с обеспечением качества образования, должны дополняться программами, которые предусматривают предоставление дополнительной поддержки и учебных возможностей для наиболее бедных и уязвимых групп учащихся.

По мере расширения охвата образованием беднейших слоев населения требуются все более настойчивые усилия для повышения качества обучения

Свою роль должна также сыграть более обстоятельная информация. Оценки могут обеспечивать необходимые данные в отношении того, что дети изучают в школе. Они должны давать учителям и лицам, ответственным за разработку политики, возможность выявлять группы детей, подверженных риску, и разрабатывать соответствующие программы в их поддержку. Они также дают возможность родителям получать ценную информацию о том, что изучается их детьми, и тем самым становятся инструментом оказания дополнительного давления на правительства с целью улучшения школьного образования. Несмотря на все эти преимущества, оценки в странах с низким уровнем доходов не являются регулярными. Если мы хотим добиться высококачественного образования для всех, эту ситуацию необходимо как можно скорее изменить. ■

Класс под открытым небом в Порт-о-Пренсе. Система образования Гаити, и без того уже ослабленная конфликтом, была разрушена в результате землетрясения, произошедшего в январе 2010 г.

© Evan Abramson/UNESCO

Глава 2
Финансирование ОДВ

Мониторинг прогресса в финансировании образования для всех 129

В фокусе политики: Преодоление последствий финансового кризиса 143

В условиях, когда финансовый кризис подорвал перспективы экономического роста и создал напряженность государственных бюджетов, международная помощь как никогда имеет важное значение, однако доноры не выполняют своих обещаний гарантировать, чтобы отсутствие средств не помешало ни одной стране, серьезно решившей обеспечить образование для всех, достичь этой цели. Эта глава показывает, почему донорам необходимо выполнить это обещание. В ней приводятся аргументы в пользу увеличения помощи, усиления акцента на базовом образовании и принятия инновационных стратегий финансирования.

Мониторинг прогресса в финансировании образования для всех

Увеличение объемов финансирования не гарантирует достижения успехов в образовании, а хроническое недостаточное финансирование – это прямой путь к неудачам. В Дакарских рамках действий признается важнейшее значение подкрепления политических обещаний финансовыми обязательствами. Развивающиеся страны заявили о своем намерении разработать бюджетные стратегии, направленные на достижение целей образования для всех. Доноры, со своей стороны, признали, что многие страны, даже при увеличении их усилий по мобилизации ресурсов, все еще не будут располагать средствами, необходимыми для достижения целей 2015 г. Они дали обещание, что «отсутствие средств не помешает ни одной стране, серьезно решившей обеспечить образование для всех, достичь этой цели» (пункт 10). Это важные обязательства. Выполняются ли они?

Настоящий раздел посвящен поиску ответа на этот вопрос. Самым общим ответом было бы "нет", хотя положение в разных странах и регионах существенно отличается. Большинство развивающихся стран включили цели образования для всех в свои национальные планы, однако они добились разных результатов в мобилизации бюджетных ресурсов, необходимых для достижения этих целей. Успехи доноров еще менее обнадеживающие. Хотя за последние десять лет объем средств, выделяемых на образование в рамках помощи на цели развития, увеличился, сообщество доноров не смогло в осуществлении своей деятельности руководствоваться духом и буквой Дакарских обязательств.

Национальные расходы

Государственные расходы на образование являются существенным вкладом в обеспечение национального процветания и оказывают большое влияние на прогресс в достижении целей образования для всех. Одним из показателей такого вклада является доля национального дохода, выделяемого на образование в рамках государственных расходов.

Дать общую оценку уровня этих ассигнований за прошедшее десятилетие трудно, поскольку наблюдаются существенные различия между регионами и странами, как это показывает тема 2.1. В целом страны мира в настоящее время несколько увеличили долю национального дохода, выделяемую на образование, по сравнению с тем, что было десятилетие тому назад, однако общая картина скрывает различия между странами. Страны с низким уровнем доходов с 1999 г. увеличили долю национального дохода в финансировании образования с 2,9% до 3,8%. Однако правительства некоторых стан, включая арабские государства, Центральную Азию и Южную и Западную Азию, сократили долю национального дохода, выделяемую на образование. В реальном финансовом выражении общий объем бюджетов образования с течением времени увеличивался благодаря экономическому росту, а в странах Африки к югу от Сахары эти бюджеты ежегодно увеличивались в среднем на 4,6%.

Страны с одинаковыми уровнями дохода на душу населения выделяют на образование совершенно разные доли национального дохода. Пакистан, например, направляет на образование менее половины той доли национального дохода, которая выделяется Вьетнамом, а Филиппины – половину доли национального дохода, выделяемой Сирийской Арабской Республикой. Важно признать, что степень приверженности страны достижению целей образования, выражаемая долей ВНП или процентным увеличением расходов на образование, является лишь частичным показателем ее потенциальных возможностей в финансировании образования для всех. Высокая приверженность бедных стран может привести к значительному снижению уровней дохода на душу населения и сдерживать национальное финансирование всеобщего начального образования, а также деятельность по достижению более широких целей.

Экономический рост – это лишь один из факторов, способствующих увеличению мировых расходов на образование. Уровень воздействия экономического роста на объем государственного финансирования образования определяется уровнем поступлений в национальные бюджеты, а также тем, каким образом эти поступления распределяются по разным бюджетным статьям. Ни один из этих взаимосвязанных процессов не протекает автоматически. Как показывает материал темы 2.2, страны отличаются друг от друга как с точки зрения своих усилий по мобилизации доходов, так и с точки зрения приоритета, придаваемого ими расходам на образование. Согласно оценкам *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* за 2010 г., при условии активизации усилий по получению доходов и большей приверженности достижению целей образования страны с низким уровнем доходов могут увеличить расходы на обеспечение образования для всех с 12 млрд долл. до 19 млрд долл., – такое увеличение эквивалентно примерно 0,7% ВНП.

Финансовый кризис повлиял на государственные расходы на образование. Анализ, проведенный в

разделе «В фокусе политики», показывает, что семь из восемнадцати стран с низким уровнем доходов, по которым имеются данные, в 2009 г. сократили расходы на образование. В остальных странах увеличение расходов на образование значительно замедлилось. Послекризисные планы сокращения бюджетных дефицитов могут подорвать программы финансирования деятельности по достижению целей ОДВ.

Уровни финансирования образования не могут рассматриваться в отрыве друг от друга. Большое значение здесь имеет также эффективное и справедливое расходование государственных средств. Опыт многих стран показывает, что можно выделять значительную долю национального дохода на цели образования, не обеспечивая при этом хороших возможностей для обучения, особенно когда речь идет о маргинализованных группах. Результаты образования неизбежно определяются не только уровнями расходов, но и качеством государственного финансирования, а также эффективностью управления в сфере образования и в других областях. Страны, имеющие надежные системы управления государственными расходами, а также подотчетные, всеобъемлющие и прозрачные системы планирования в сфере образования, имеют больше шансов превратить увеличение расходов на образование в его реальное улучшение. Однако увеличение расходов, сопровождаемое повышением эффективности и укреплением приверженности принципу обеспечения справедливости, остается одним из условий более успешного продвижения к достижению целей образования для всех (тема 2.3).

Международная помощь

Национальные политика и финансирование являются главными двигателями прогресса на пути к достижению целей образования для всех, однако международная помощь также играет важную вспомогательную роль. Помощь в целях развития увеличивает объем ресурсов, которые могли бы использоваться для образования. Такая помощь позволяет правительствам инвестировать денежные средства в расширение доступа к образованию, повышение его качества и предоставление образовательных возможностей детям, которые в противном случае были бы их лишены.

Со времени проведения Дакарской конференции в 2000 г. произошли значительные изменения в области оказания международной помощи. Общие уровни такой помощи значительно возросли как в абсолютном выражении, так и в процентах от национального дохода доноров. В то же время доноры в целом не выполнили взятых на себя в 2005 г. обязательств увеличить к 2010 г. объем оказываемой помощи с 80 млрд долл. до 130 млрд долл. Особое беспокойство вызывает большой разрыв между объемами обещанной и реально оказанной помощи странам Африки к югу от Сахары: по недавним оценкам ОЭСР, этот регион получит менее половины того увеличения, которое было объявлено в 2005 г. (тема 2.4). Хотя все последствия мирового кризиса для объемов международной помощи остаются неясными, уже есть опасения, что помощь в целях развития может стать жертвой политики строгой финансовой экономии в некоторых странах-донорах (см. раздел «В фокусе политики»). Эти опасения подтверждаются тем, что в 2009 г. общий объем помощи увеличился лишь незначительно – менее чем на 1%.

Оказание помощи на цели образования отражает некоторые общие мировые тенденции. С 2002 г. доля помощи базовому образованию в общем объеме помощи в целях развития увеличилась почти в два раза и достигла 4,7 млрд долл. Однако за этой впечатляющей цифрой скрываются две тревожные тенденции. Во-первых, доля помощи, выделяемая на развитие базового образования, остается статичной. Во-вторых, в 2008 г. постепенное увеличение общего объема помощи на образование прекратилось. В странах Африки к югу от Сахары объем помощи на развитие базового образования сократился с 1,7 млрд долл. в 2007 г. до 1,6 млрд долл. в 2008 г. Учитывая эти факторы, при разработке общих программ помощи страны-доноры должны придавать большое значение образованию, особенно базовому (тема 2.5).

Тенденции в оказании помощи базовому образованию должны оцениваться с учетом недостаточного финансирования образования для всех. Оценки, представленные во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за 2010 г., указывают на необходимость внешнего финансирования деятельности по достижению ключевых целей в странах с низким уровнем доходов в размере примерно 16 млрд долл. ежегодно до 2015 г. Такие оценки были сделаны с учетом более широкой мобилизации ресурсов самими правительствами стран с низким уровнем доходов. Даже если бы доноры и выполнили обязательства, взятые на себя в 2005 г., дефицит финансирования все равно составил бы 11 млрд долл. В нынешних условиях нереалистично ожидать, что такой большой дефицит можно сократить путем осуществления одних лишь программ помощи. Требуется усиление обязательств в отношении предоставления помощи наряду с разработкой инновационных стратегий финансирования и своевременным выделением новых, дополнительных ресурсов. Имеются веские основания для того, чтобы страны-доноры рассмотрели возможность финансирования более широкой поддержки образования с помощью выпуска

специальных облигаций в рамках программы Международного фонда для финансирования образования (МФФО) (см. раздел «В фокусе политики»).

То, каким образом доноры предоставляют помощь, имеет столь же большое значение, как и объем этой помощи. В последние годы как страны-доноры, так и страны-реципиенты прилагают совместные усилия, направленные на повышение качества оказываемой помощи. В рамках «Парижской повестки дня», подготовленной в связи с Парижской декларацией об эффективности помощи, приняты важные обязательства. Акцент делается на снижении операционных издержек путем улучшения координации донорской деятельности, привлечения к совместной работе национальных финансовых систем и государственных структур финансового регулирования, а также путем повышения транспарентности. Хотя определенный прогресс уже достигнут, общие достижения остаются низкими, поэтому со стороны стран-доноров требуются дополнительные усилия.

Прогнозы на будущее

Какие бы результаты не были достигнуты за прошедшее десятилетие, в течение ближайших пяти лет правительства столкнутся с новыми проблемами. Финансовый кризис 2008 г. и последующее замедление экономического роста привели к тому, что многие развивающиеся страны столкнулись с острыми финансовыми проблемами. Возникла опасность того, что бюджетные корректировки могут значительно уменьшить объемы финансирования образования для всех, что приведет к сокращению числа учителей и классов, а это в конечном итоге приведет к тому, что меньшее число детей сможет получить достойное образование. Учитывая стремление многих ведущих стран-доноров также сократить свои большие бюджетные дефициты, одновременно возникает опасность выделения меньших средств на нужды образования в рамках оказания помощи в целях развития, что будет иметь особо тяжкие последствия для многих беднейших стран мира (см. раздел «В фокусе политики»).

Сокращение запланированных расходов на образование будет иметь негативные последствия не только для непосредственно затронутых групп населения – детей и молодых людей, лишенных возможности получения образования, но и для долгосрочных перспектив уменьшения бедности, обеспечения экономического роста и общего человеческого развития. Поэтому сохранение образовательных бюджетов должно стать центральным требованием при разработке любого плана финансовой стабилизации. Однако одного сохранения недостаточно. Для достижения целей образования для всех правительствам необходимо будет придерживаться и среднесрочных планов увеличения государственных расходов на образование. В условиях, сложившихся после кризиса, важно, чтобы национальные правительства, страны-доноры и международные финансовые учреждения провели оценку потребностей финансирования образования для всех на период до 2015 г.

Тема 2.1 Правительства инвестируют больше средств в образование

Сосредоточение внимания на роли международной помощи в достижении целей образования для всех иногда заставляет забывать, что основным источником расходов на образование является национальный доход. Даже в самых бедных странах мобилизация внутренних ресурсов и решения об их распределении через национальный бюджет имеют гораздо большее значение, чем статья в национальном бюджете, определяющая объем помощи на цели развития.

Мобилизация ресурсов. Между экономическим ростом и мобилизацией ресурсов нет простой арифметической связи. Эффективность усилий по увеличению государственных сборов зависит от уровня дохода на душу населения и от темпов экономического роста. В более широком смысле поступления в бюджет, как правило, увеличиваются с ростом национального дохода. В странах, явно ориентированных на экспорт сырья, соотношение поступлений и ВВП обычно выше средних

показателей для их уровней доходов. Страны с низким уровнем доходов, которые характеризуются высоким уровнем бедности, наличием крупных секторов неформальной экономики и ограниченным экспортом сырья, испытывают трудности с увеличением объема мобилизуемых ресурсов, хотя прогресс возможен и в этом случае. Гана, Мали, Мозамбик и Руанда, например, увеличили в национальном доходе долю внутренних поступлений, что привело к увеличению объема реальных расходов на образование (диаграмма 2.3). В отличие от них другие страны, такие как Бангладеш и Пакистан, сумели лишь незначительно увеличить соотношение поступлений и ВВП, что отчасти объясняет их очень низкие показатели расходов на образование.

Бюджетные ассигнования являются одним из основных элементов в уравнении финансирования образования для всех. Некоторые специалисты пытаются определить международные ориентиры для передового опыта, при этом часто отмечается, что выделение 20% национального бюджета на образование является пороговым показателем, свидетельствующим о твердой приверженности достижению целей образования для всех. Около трети стран с низким уровнем доходов, по которым имеются данные, либо достигли этого показателя, либо даже превзошли его. Неясно, однако, дает ли этот пороговый показатель правильное представление о реальном объеме государственного финансирования образования отчасти потому, что не учитывается такая составляющая, как доходная часть бюджета. Диаграмма 2.3 показывает важную связь между поступлениями, с одной стороны, и бюджетными расходами, с другой. В некоторых странах, таких как Гана, Мозамбик и Объединенная Республика Танзания, рост бюджетных поступлений сопровождался увеличением обязательств в отношении образования. В других случаях (например, в Эфиопии) доля внутренних поступлений в национальном доходе сократилась, однако доля ассигнований на образование в бюджетных расходах существенно увеличилась. Отдельные пороговые

Таблица 2.1 В период после 1999 г. национальные расходы на образование увеличились

Расходы на образование в виде доли от национального дохода, в разбивке по группам стран с разными уровнями доходов и по регионам, 1999 г. и 2008 г.

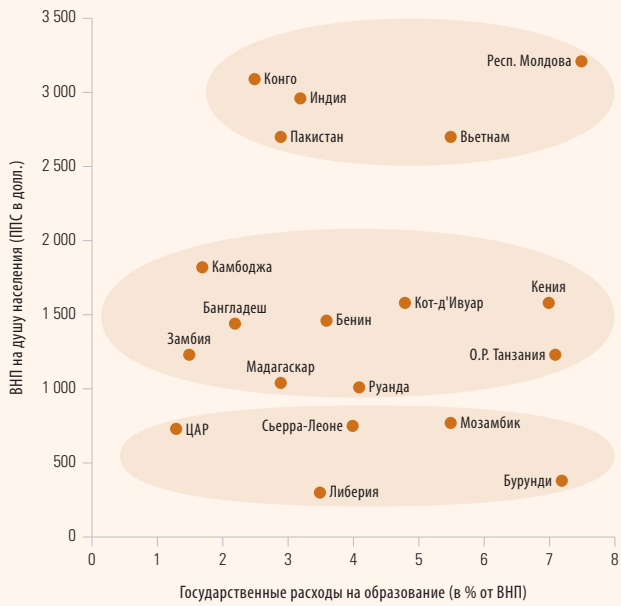
	Расходы на образование в виде доли от ВНП		Реальный рост расходов на образование	Реальный рост подушевых расходов на образование
	1999 г.	2008 г.	1999-2008 гг.	1999-2008 гг.
	(%)	(%)	(% в год)	(% в год)
Весь мир	4,6	5,0	3,0	1,7
Страны с низким уровнем доходов	2,9	3,8	6,8	3,9
Страны с уровн. доход. ниже средн.	5,5	5,6	3,8	3,4
Страны с уровн. доход. выше средн.	4,7	4,6	4,6	2,1
Страны с высоким уровнем доходов	5,0	5,4	2,7	2,0
Африка к югу от Сахары	3,5	4,0	4,6	2,0
Арабские государства	6,3	5,7	2,2	0,1
Центральная Азия	4,0	3,2	8,5	7,9
Восточная Азия и Тихий океан	4,5	4,6	2,0	1,2
Южная и Западная Азия	3,7	3,5	3,5	1,9
Лат. Америка/Карибский бассейн	5,1	5,0	5,1	3,8
Сев. Америка/Зап. Европа	5,3	5,5	2,9	2,1
Центральная и Восточная Европа	4,6	5,1	6,2	6,1

Примечания: Все глобальные показатели, а также цифры по регионам и странам с разными уровнями доходов являются медианными значениями. Для расчета медианных показателей по регионам и странам с разными уровнями доходов использовались лишь те страны, по которым имелись данные за 1999 г. и 2008 г. (или же за ближайший год), поэтому они отличаются от медианных значений, приводимых в статистической таблице 9 Приложения.

Источники: Расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ; база данные СИЮ; United Nations (2009*l*); World Bank (2010*l*).

Диаграмма 2.1 Страны со сходными уровнями доходов выделяют разные объемы ассигнований на образование

ВНП на душу населения и государственные расходы на образование в % от ВНП по отдельным странам, 2008 г.

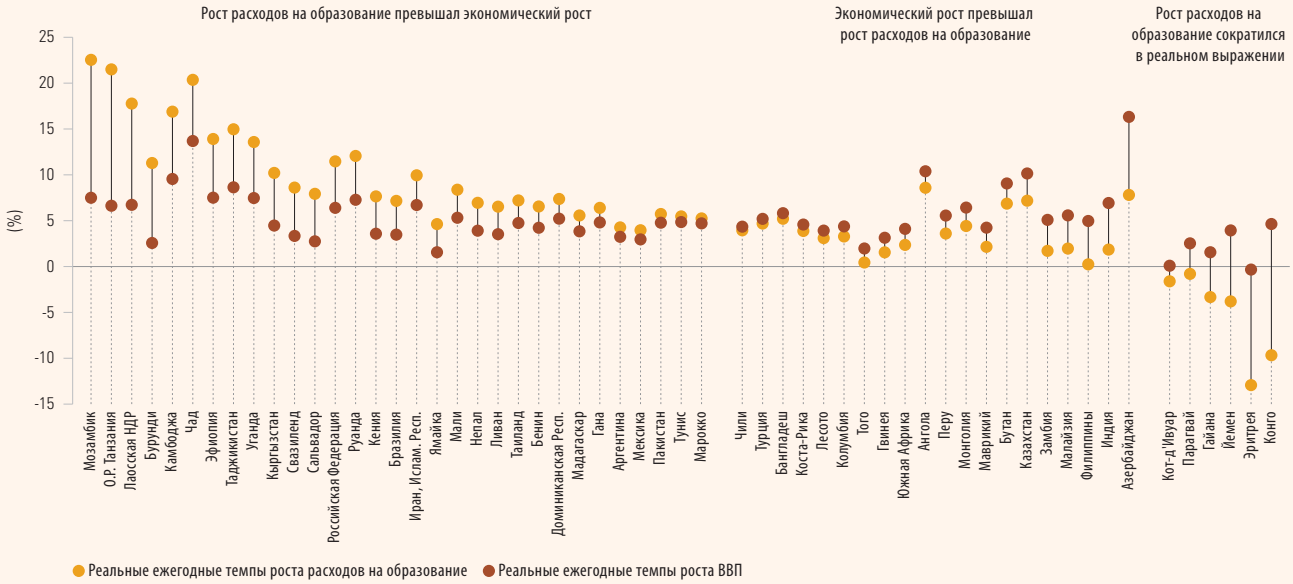


Примечание: Группы стран имеют сходные уровни доходов.
Источник: Приложение, статистические таблицы 1 и 9.

показатели не позволяют получить полного представления о проблемах финансирования образования для всех, однако совершенно ясно, что страны, отличающиеся низким уровнем внутренних поступлений и выделяющие незначительные бюджетные ассигнования на образование, имеют ограниченные возможности для ускорения продвижения к достижению целей образования для всех. Хотя за прошедшее десятилетие Бангладеш достиг значительных успехов, его усилия по развитию образования сдерживаются тем, что государственные доходы составляют лишь 11% от ВВП, а на образование выделяется лишь 17,5% от текущих расходов (диаграмма 2.4).

Диаграмма 2.2 В большинстве стран бюджеты образования увеличились

Реальный ежегодный рост бюджетов образования и национальных доходов по отдельным странам с низким и средним уровнями доходов, 1999-2008 гг.



Примечание: Средний уровень реального роста подсчитывался на основе ежегодных темпов роста за ряд лет. При отсутствии данных за 1999 г. или 2008 г. использовались данные за ближайший год.
Источники: Расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ; база данных СИЮ; World Bank (2010*f*).

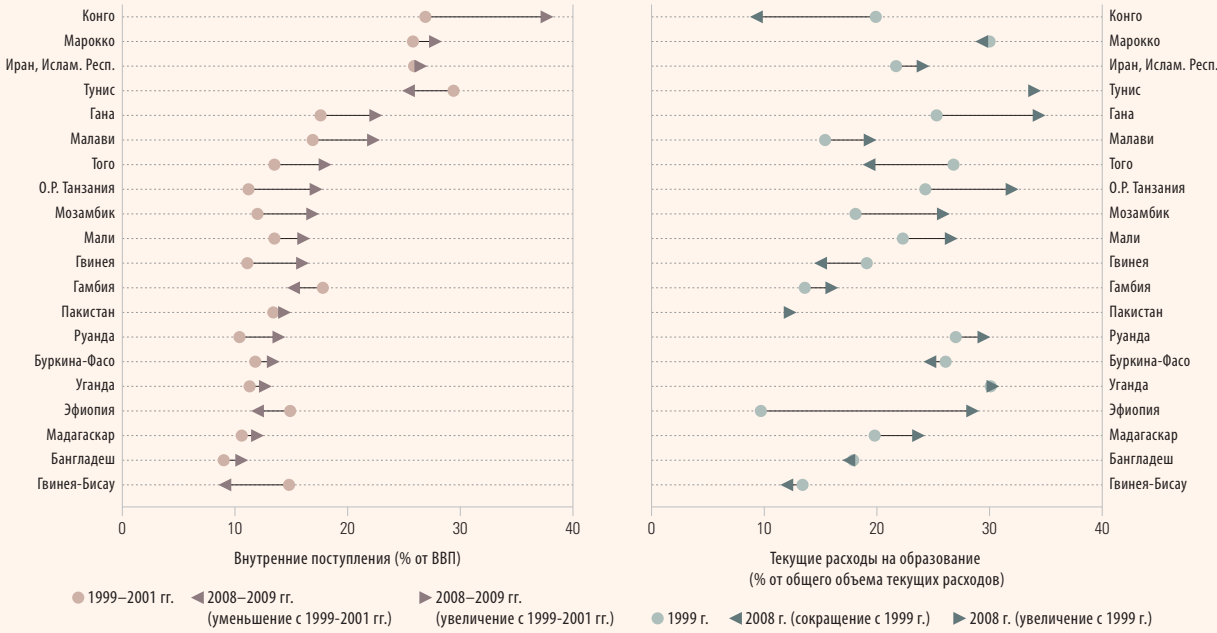
Тема 2.2 Увеличение национального дохода и придание более высокого приоритета образованию

Сосредоточение внимания на роли международной помощи в достижении целей образования для всех иногда заставляет забывать, что основным источником расходов на образование является национальный доход. Даже в самых бедных странах мобилизация внутренних ресурсов и решения об их распределении через национальный бюджет имеют гораздо большее значение, чем статья в национальном бюджете, определяющая объем помощи на цели развития.

Мобилизация ресурсов. Между экономическим ростом и мобилизацией ресурсов нет простой арифметической связи. Эффективность усилий по увеличению государственных сборов зависит от уровня дохода на душу населения и от темпов экономического роста. В более широком смысле поступления в бюджет, как правило, увеличиваются с ростом национального дохода.
В странах, явно ориентированных на экспорт сырья, соотношение поступлений и ВВП обычно выше средних

Диаграмма 2.3 Во многих странах внутренние поступления увеличились, а в других пока нет

Внутренние поступления и текущие расходы на образование в отдельных странах с низким и средним уровнями доходов, 1999 г. и 2008 г.



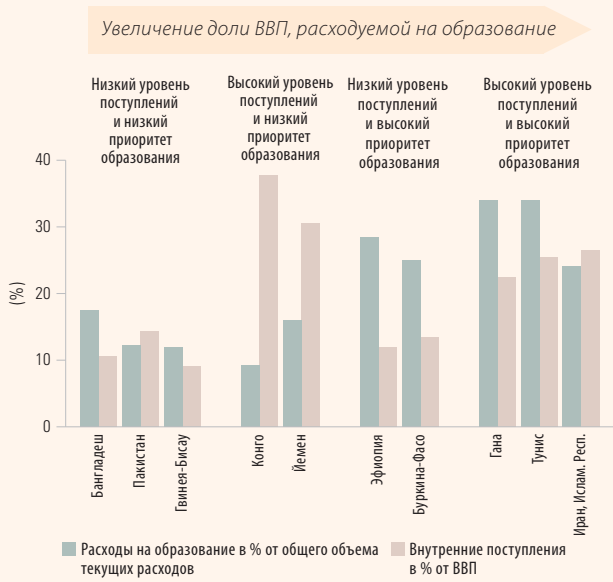
Примечания: При отсутствии данных за 1999 г. или 2008 г. использовались данные за ближайший год. Показатели внутренних поступлений являются усредненными величинами за два-три года. Текущие, а не общие расходы на образование используются из-за большей доступности таких данных.
Источники: IMF (2002, 2006*a*, 2006*b*, 2010*a*, 2010*c*, 2010*e*); MINEDAF VIII (2002); Pôle de Dakar (2010); база данных СИЮ.

показателей для их уровней доходов. Страны с низким уровнем доходов, которые характеризуются высоким уровнем бедности, наличием крупных секторов неформальной экономики и ограниченным экспортом сырья, испытывают трудности с увеличением объема мобилизуемых ресурсов, хотя прогресс возможен и в этом случае. Гана, Мали, Мозамбик и Руанда, например, увеличили в национальном доходе долю внутренних поступлений, что привело к увеличению объема реальных расходов на образование (диаграмма 2.3). В отличие от них другие страны, такие как Бангладеш и Пакистан, сумели лишь незначительно увеличить соотношение поступлений и ВВП, что отчасти объясняет их очень низкие показатели расходов на образование.

Бюджетные ассигнования являются одним из основных элементов в уравнении финансирования образования для всех. Некоторые специалисты пытаются определить международные ориентиры для передового опыта, при этом часто отмечается, что выделение 20% национального бюджета на образование является пороговым показателем, свидетельствующим о твердой приверженности достижению целей образования для всех. Около трети стран с низким уровнем доходов,

Диаграмма 2.4 Увеличение расходов на образование ставит перед странами разные проблемы

Внутренние поступления в виде доли от ВВП и текущие расходы на образование в процентах от общего объема текущих государственных расходов по отдельным странам, 2008 г.



Источники: IMF (2010*a*, 2010*c*, 2010*e*); Pôle de Dakar (2010); база данных СИЮ.

по которым имеются данные, либо достигли этого показателя, либо даже превзошли его. Неясно, однако, дает ли этот пороговый показатель правильное представление о реальном объеме государственного финансирования образования отчасти потому, что не учитывается такая составляющая, как доходная часть бюджета. Диаграмма 2.3 показывает важную связь между поступлениями, с одной стороны, и бюджетными расходами, с другой. В некоторых странах, таких как Гана, Мозамбик и Объединенная Республика Танзания, рост бюджетных поступлений сопровождался увеличением обязательств в отношении образования. В других случаях (например, в Эфиопии) доля внутренних поступлений в национальном доходе сократилась, однако доля ассигнований на образование в бюджетных расходах существенно увеличилась. Отдельные пороговые показатели не позволяют получить полного представления о проблемах финансирования образования для всех, однако совершенно ясно, что страны, отличающиеся низким уровнем внутренних поступлений и выделяющие незначительные бюджетные ассигнования на образование, имеют ограниченные возможности для ускорения продвижения к достижению целей образования для всех. Хотя за прошедшее десятилетие Бангладеш достиг значительных успехов, его усилия по развитию образования сдерживаются тем, что государственные доходы составляют лишь 11% от ВВП, а на образование выделяется лишь 17,5% от текущих расходов (диаграмма 2.4).

Тема 2.3 Пути к достижению целей образования для всех могут быть разными, но увеличение инвестируемых средств имеет большое значение

Сказывается ли увеличение финансирования на темпах продвижения к целям образования для всех? Ответить на этот вопрос сложно. В некоторых странах инвестирование больших средств привело к неутешительным результатам в силу неэффективного управления. Даже в тех странах, где увеличение расходов дало положительные результаты, эти взаимосвязи не всегда проявляются четким образом, поскольку связь и причина – это не одно и то же. Но и в этом случае есть основания утверждать, что надлежащее управление увеличением государственных расходов на образование может устранить препятствия на пути к прогрессу.

Таблица 2.2 показывает сложную взаимосвязь между расходами на образование и охватом школьным образованием. Рассмотрим сначала пример трех стран, которые в период 1999-2008 гг. значительно увеличили свои расходы на эти цели. В Бурунди расходы на образование, выраженные в процентах от ВНП, увеличились в два раза. Бóльшая часть этого увеличения пришлась на начальное образование, где нетто-коэффициенты охвата почти утроились. В Эфиопии увеличение расходов на образование почти в два раза привело к значительному расширению доступа к начальному и среднему образованию. И хотя соответствующими результатами воспользовались в основном дети, относящиеся к наиболее бедным и уязвимым группам населения, которые, как правило, поступают в школу менее подготовленными, качество образования обеспечивалось на прежнем уровне (World Bank, 2008*b*, см. цель 6). Здесь также увеличение расходов сыграло важную роль в достижении полученных результатов, хотя осуществление программ строитель-

Таблица 2.2 Взаимосвязи между расходами и успехами в сфере образования не всегда ярко выражены

Показатели расходов и скорректированные нетто-коэффициенты охвата начальным образованием по отдельным странам, 1999 г. и 2008 г.

	Расходы на образование в процентах от ВНП		Общая сумма расходов на образование	Скорр. нетто-коэфф. охвата начальным образованием	
	1999 г.	2008 г.	Реальное изменение между 1999 г. и 2008 г.	1999 г.	2008 г.
	(%)		(% в год)	(%)	
Увеличение ассигнований и значительный прогресс					
Бурунди	3,5	7,2	11	36	99
Эфиопия	3,5	5,5	14	37	79
О.Р. Танзания	2,2	7,1	22	49	100
Недостаточные ассигнования и ограниченный прогресс					
Пакистан	2,6	2,9	6	57	66
Эритрея	5,2	2,0	-13	33	40
Прогресс несмотря на низкий уровень ассигнований					
Гвинея	2,1	1,7	2	44	72
Замбия	2,0	1,5	2	70	97

Примечание: Скорректированный нетто-коэффициент охвата начальным образованием в Пакистане за предыдущий период приводится по состоянию на 2001 г.

Источники: Приложение, статистическая таблица 9 (в печатном варианте) и статистическая таблица 5 (на веб-сайте); база данных СИЮ.

ства школ в бедных сельских районах все еще остается острой проблемой, препятствующей расширению охвата образованием. Аналогичным образом, в Объединенной Республике Танзании увеличение расходов на образование позволило обеспечить финансирование широкомасштабных программ школьного строительства, а также отмены в 2001 г. платы за обучение в начальной школе. Количество детей, не обучавшихся в школе, сократилось с более чем 3 миллионов в 1999 г. до примерно 33 тысяч в 2008 г. Недавно проведенная САКМЕК оценка успеваемости показала значительное улучшение в развитии навыков чтения и счета (Hungi et al., 2010).

В каждом из этих случаев увеличение финансирования позволило расширить образовательные возможности, особенно бедных групп населения. Увеличение ассигнований на школьное обучение, подготовку учителей и выпуск учебных материалов дало положительные результаты. Этого нельзя сказать об Эритрее, где расходы на образование были сокращены, а доступ расширился весьма незначительно. Иная ситуация сложилась в двух других фигурирующих в таблице 2.2 странах – Гвинее и Замбии. Обе страны расширили прием в начальные школы без значительного увеличения расходов. Тем не менее, их опыт нельзя рассматривать как доказательство больших возможностей эффективного сокращения расходов, равно как и опыт Бурунди, Эфиопии и Объединенной Республики Танзании не следует интерпретировать как неоспоримое доказательство преимуществ увеличения расходов. В Гвинее практика «эффективной экономии» включала снижение расходов путем найма работающих по контракту учителей, которым выплачивалось вознаграждение, составлявшее одну треть от заработной платы штатных преподавателей, находившихся на гражданской службе (Pôle de Dakar, 2009). В связи с озабоченностью в отношении воздействия этой политики на качество образования и моральное состояние учителей в настоящее время она пересматривается (Bennell, 2009).

Тема 2.4 Доноры не в состоянии выполнить обязательства по оказанию помощи в 2010 г.

Помощь в целях развития является одним из ключевых элементов конфигурации финансирования образования для всех. Это утверждение особенно справедливо для стран с низким уровнем доходов, которые сталкиваются с серьезными проблемами финансирования. Общие уровни помощи на базовое образование (таблица 2.3) в целом зависят от трех факторов:

- общих объемов международной помощи в целях развития;
- доли образования в объеме международной помощи;
- доли базового образования в объеме помощи на образование.

Проблемы, возникающие в каждой из этих областей, поднимают вопросы относительно величины будущих потоков помощи на образование. Растет беспокойство в отношении того, что поддержка базового образования в рамках помощи в целях развития может сократиться, опустившись еще ниже уровней, которые и без того уже не соответствуют потребностям финансирования образования для всех.

Общий объем помощи далек от взятых обязательств

В 2005 г. страны-доноры взяли на себя ряд обязательств по увеличению помощи. Участники саммита Группы восьми в Гленеглсе и страны Европейского союза обязались увеличить к 2010 г. общий объем помощи на 50 млрд долл. (в ценах 2004 г.), причем половина этого увеличения предназначалась для Африки. При нынешних тенденциях эти обязательства не будут выполнены (диаграмма 2.5). Согласно оценкам ОЭСР, прогнозируемый глобальный дефицит составит 20 млрд долл. (в ценах 2009 г.), при этом на долю Африки придется 16 млрд долл. из этого дефицита (United Nations, 2010*d*).

Большинство доноров приняли национальные цели финансирования в увязке с обязательствами, взятыми в 2005 г. Эти обязательства следует рассматривать в качестве отправного момента для достижения поставленной Организацией Объединенных Наций цели выделения на оказание помощи 0,7% валового национального дохода (ВНД). Пять стран уже превысили этот целевой показатель (диаграмма 2.6). В случае ЕС доноры стремятся достичь общего уровня ассигнований на оказание помощи в размере 0,56% ВНД и минимального странового уровня, равного

Таблица 2.3 Помощь базовому образованию увеличилась, но неравномерно в разных регионах

Общие суммы предоставленной помощи на цели образования и базового образования, в разбивке по группам стран с разными уровнями доходов и по регионам, 2002-2003 гг., 2007 г. и 2008 г.

	Общая сумма выплат в рамках помощи на цели образования (млн долл.)			Общая сумма выплат в рамках помощи базовому образованию (млн долл.)			Помощь базовому образованию в расчете на каждого ребенка начального школьного возраста (долл.)	
	2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	2002–2003 гг.	2007–2008 гг.
Весь мир	7 257	11 697	11 410	2 683	4 700	4 709	4	8
Страны с низким уровнем доходов	2 308	3 802	3 662	1 242	2 130	2 047	10	16
Страны с уровнем доход. ниже средн.	3 078	4 622	4 605	967	1 381	1 638	3	4
Страны с уровнем доход. выше средн.	1 094	1 618	1 622	270	418	435	2	4
Страны с высоким уровнем доходов	30	57	30	6	8	4	1	1
Помощь, не распределенная в зависимости от уровня доходов	747	1 599	1 490	198	763	586	…	…
Африка к югу от Сахары	2 417	3 274	3 225	1 220	1 705	1 643	11	13
Арабские государства	1 102	1 742	1 607	209	461	538	5	12
Центральная Азия	112	200	250	24	53	72	4	11
Восточная Азия и Тихий океан	1 101	1 995	2 057	214	540	598	1	4
Южная и Западная Азия	835	1 463	1 326	506	735	800	3	4
Лат. Америка и Карибский бассейн	562	794	870	213	289	364	4	6
Центральная и Восточная Европа	335	581	549	84	115	76	8	10
Заморские территории	255	379	402	127	149	150	…	…
Помощь, не распред. по регионам	539	1 272	1 123	85	653	469	…	…

Примечания: Все цифры выражены в постоянных долларах США в ценах 2008 г. Суммы цифр не сходятся с общими мировыми показателями из-за погрешности при округлении.
Источник: Приложение, таблица с данными об оказании помощи 3.

0,51%. Некоторые страны ЕС смогут достичь этих уровней или превзойти их, в частности, Нидерланды, Швеция и Соединенное Королевство. Другие крупные доноры ЕС, такие как Франция и Германия, вряд ли достигнут установленных ЕС целей (OECD-DAC, 2010*b*). Вместе с тем Италия, уровень помощи которой составил всего 0,16% ВНД, фактически отказалась от выполнения взятых в Гленеглсе обязательств. Две страны с самыми развитыми экономиками – Япония и Соединенные Штаты – установили уровни помощи на 2010 г. гораздо ниже целевых показателей стран ЕС. Но даже при этом Япония в 2009 г. сократила свою помощь на 10%. В недавнем экспертном обзоре ОЭСР-КСР делается вывод о том, что Японии необходимо преодолеть наметившееся в последнее время сокращение общего объема помощи и активизировать усилия по ускорению прогресса в достижении более высокой цели ООН – выделения на оказание помощи 0,7% ВНД (OECD-DAC, 2010*e*).

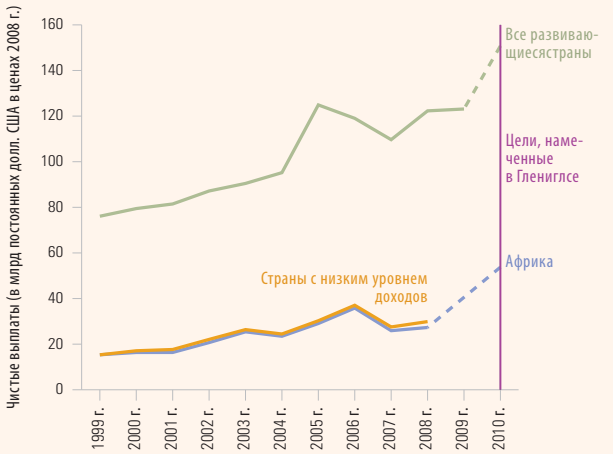
Уже появились признаки того, что финансовый кризис ослабляет решимость некоторых доноров добиваться выполнения обязательств по оказанию международной помощи. Хотя еще слишком рано проводить всесторонний аудит, можно отметить, что 12 доноров ОЭСР в 2009 г. сократили свои бюджеты помощи. В Италии это сокращение было слишком большим – почти на треть ниже и без того невысокого уровня (диаграмма 2.7). Но есть и положительные примеры. Несколько доноров, включая Францию, Соединенное Королевство и Соединенные Штаты, увеличили объемы финансовой помощи. Неопределенность относительно будущих уровней помощи пагубно сказывается на финансировании образования и других областей деятельности. Многие страны с низким уровнем доходов сталкиваются с острыми финансовыми проблемами, поэтому финансовая помощь имеет для них жизненно важное значение, поскольку она позволяет обеспечить оказание базовых услуг. Опасность заключается в том, что ограничение объемов помощи на цели развития замедлит прогресс или даже приостановит процесс человеческого развития, поскольку правительства будут вынуждены сокращать свои расходы.

Помощь базовому образованию

Последние данные об оказании помощи вызывают беспокойство относительно реализации повестки дня образования для всех. После пяти лет постепенного роста, объемы реальной помощи базовому образованию не увеличиваются с 2008 г. (диаграмма 2.8). В странах Африки к югу от Сахары – регионе, испытывающем самые серьезные проблемы с финансированием образования для всех, – в период

Диаграмма 2.5 Нынешние цели по увеличению объемов помощи вряд ли будут достигнуты

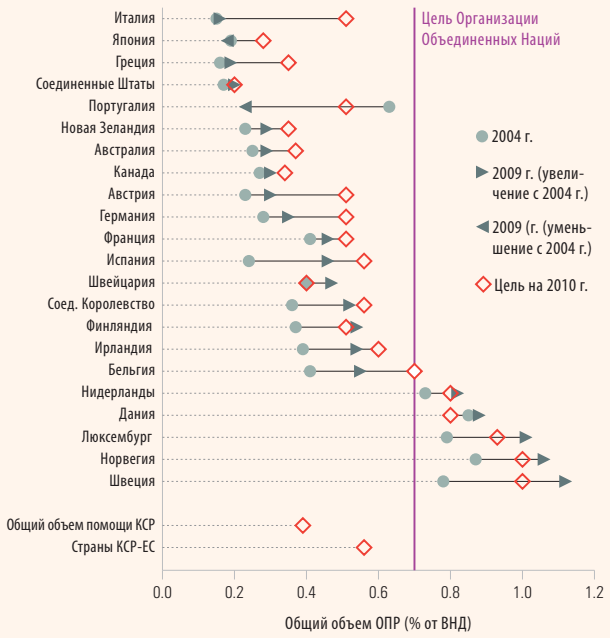
Объемы предоставленной помощи и целевые показатели, 1999-2010 гг.



Примечания: Данные за 2009 г. являются предварительными, а данные за 2010 г. показывают прогнозируемый уровень в случае достижения целей, намеченных в Гленигле. "Африка" означает региональную группу стран, используемую в документах ОЭСР-КСР. Ее состав несколько отличается от группы стран, относящихся к региону Африки к югу от Сахары, который используется в документах по ОДВ.
Источник: OECD-DAC (2010*d*).

Диаграмма 2.6 Только пять из 22 доноров ОЭСР-КСР достигли поставленную ООН цель выделения на оказание помощи 0,7% ВНД

Чистый объем ОПР доноров ОЭСР-КСР в виде доли от ВНД, выплаты за 2004 г. и 2009 г. и целевые показатели на 2010 г.



Примечания: Данные за 2009 г. имеют предварительный характер. Целевые показатели для отдельных доноров за 2010 г. являются оценками ОЭСР, подготовленными на основе различных правительственных обязательств.
Источники: OECD-DAC (2009*a*, 2010*d*).

2007-2008 гг. объем оказанной помощи уменьшился на 4%. Учитывая увеличение числа детей школьного возраста, это эквивалентно сокращению помощи в расчете на одного ребенка на 6%. Этот показатель поднимает вопрос об эффективности выполнения донорами обязательств, взятых в 2000 г. в Дакаре. В 2008 г. обязательства в отношении оказания помощи несколько возросли, однако уровни обязательств зачастую мало соответствуют объему реальных выплат (вставка 2.1).

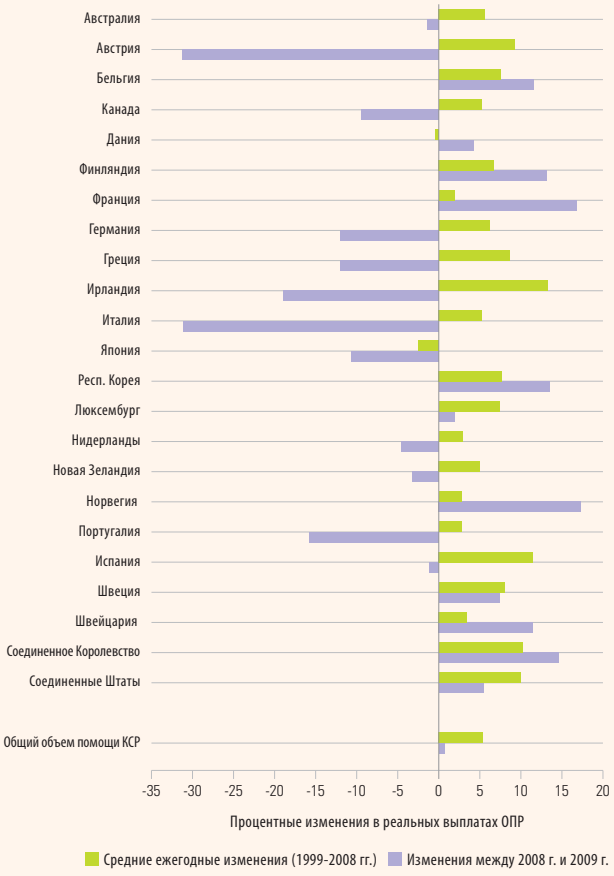
Выравнивание объемов помощи за определенный год вовсе не означает появления какой-то новой тенденции, хотя оно и усиливает озабоченность в отношении трех постоянных проблем оказания помощи образованию в рамках программ развития: ограниченное число основных доноров, недостаточное внимание базовому образованию и уровень дефицита финансовой помощи.

Ограниченное число доноров является потенциальным источником нестабильности финансирования образования для всех. В 2007-2008 гг. 62% объема помощи базовому образованию приходились на долю шести крупнейших доноров[1]. Напрашивается вывод о том, что даже незначительное изменение приоритетов одного или двух из этих доноров может иметь серьезные совокупные последствия для потоков помощи. В 2007-2008 гг. объем помощи Соединенного Королевства базовому образованию сократился на 39%, а Нидерландов – на 30%. Без компенсирующего увеличения такой помощи со стороны Испании и Соединенных Штатов общий объем реальной помощи базовому образованию упал бы еще ниже. Есть определенная логика в том, что доноры специализируются на оказании помощи конкретным секторам, поскольку такая специализация может сократить операционные расходы и повысить эффективность помощи (OECD-DAC, 2009*b*). Однако нет достаточно веских оснований для того, чтобы предположить, что основные доноры координируют свою деятельность с учетом глобальных потребностей в финансовой помощи образованию.

1. Европейская комиссия, Международная ассоциация развития, Нидерланды, Норвегия, Соединенное Королевство и Соединенные Штаты.

Диаграмма 2.7 Многие доноры сократили помощь в 2009 г.

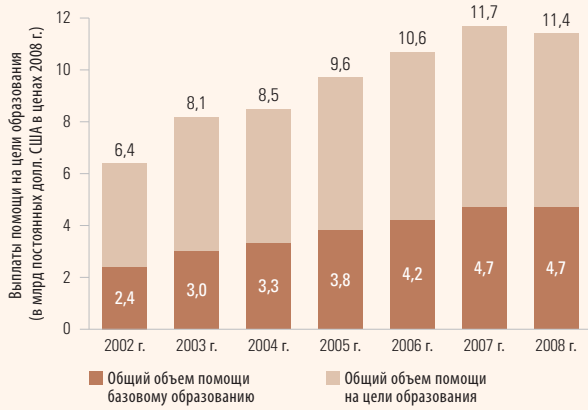
Процентные изменения в реальных выплатах ОПР, 1999-2008 гг. и 2008-2009 гг.



Источник: OECD-DAC (2010*d*).

Диаграмма 2.8 Увеличение объема выплат помощи базовому образованию прекратилось в 2008 г.

Выплаты помощи на цели образования, 2002-2008 гг.



Примечание: Падение общего объема помощи на цели образования частично объясняется тем, что Франция изменила метод расчета вмененных расходов для учащихся.

Источник: Расчеты группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ на основе OECD-DAC (2010*c*).

Вставка 2.1 Выплаты помощи являются лучшим отражением финансовых затрат

Уровни помощи можно определять по двум статьям расходов в отчетных документах доноров. Статья *«Обязательства»* предусматривает выделение указанной суммы помощи в будущем, в то время как статья *«Выплаты»* фиксирует реальное выделение средств, часто в течение нескольких лет.

Уровни обязательств, как правило, носят более изменчивый характер, поскольку часто они касаются нескольких крупных проектов, осуществляемых в определенный год. Выплаты же более точно отражают объем средств, реально переданных донорами реципиентам в этот год. В прошлом во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* приводились данные об обязательствах относительно оказания помощи. Теперь же в нем будут использоваться данные о реальных выплатах помощи, которые стали намного доступнее с 2002 г.

Увеличение числа основных доноров могло бы снизить эти риски и решить двойную проблему наращивания общего объема помощи и уменьшения ее изменчивости. Присоединение к этой группе новых доноров могло бы сыграть важную роль в диверсификации помощи образованию. Хотя имеющиеся данные являются неполными, по самым оптимистичным подсчетам, в 2007-2008 гг. новые доноры выделили в виде помощи от 11 млрд долл. до 12 млрд долл. (Smith et al., 2010). Однако их расходы на финансирование образования носили ограниченный характер, и здесь, безусловно, имеются возможности для активизации усилий.

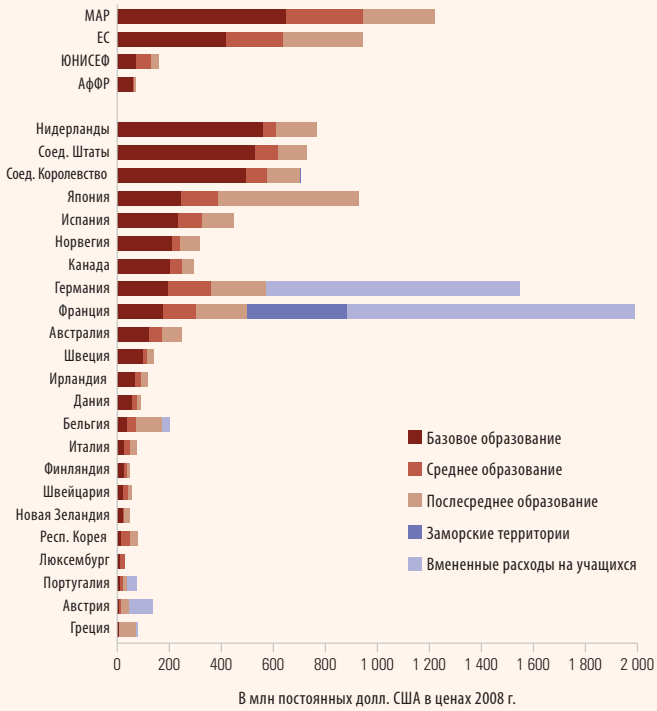
Низкая доля помощи базовому образованию в общем объеме помощи на цели образования способствует увеличению разрыва в финансировании ОДВ. Имеются веские основания для доноров, оказывающих помощь в целях развития, поддерживать не только сектор начального образования, но и другие секторы. Как отмечается во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за 2010 г., необходимо увеличивать финансирование первого этапа среднего образования по мере того, как все большее число детей поступает в начальную школу и заканчивает это обучение. Многие страны действительно приняли восьмилетний цикл базово-

го образования. Имеются также основания для укрепления второго этапа среднего образования и высшего образования. Ни одна страна не может развивать навыки, необходимые для устойчивого экономического роста и социального развития, с помощью лишь системы начального образования. Однако функционирующие системы образования не могут стоиться на основе базового образования, которое постоянно получает недостаточное финансирование, а усилия доноров по укреплению этой основы весьма различны (диаграмма 2.9). Несколько основных доноров, включая Нидерланды, Соединенное Королевство и Соединенные Штаты, более половины объема своей помощи на цели образования выделяют для базового образования. Другие доноры более 70% финансовых средств направляют на развитие образования выше базовой ступени. Из числа стран-доноров, входящих в состав Группы восьми, к этой категории относятся Франция, Германия и Япония.

Учитывая величину дефицита в финансировании базового образования, вполне очевидна необходимость пересмотра нынешних приоритетов в этих странах. Если все доноры будут направлять по меньшей мере половину своей помощи образованию на нужды базового образования (в настоящее время на эти цели расходуется в среднем 41%), они смогут ежегодно привлекать дополнительно 1,7 млрд долл. Практика отчетности также заслуживает более тщательного изучения. В случае Франции и Германии более половины того, что учитывается как помощь на цели образования, принимает форму вменяемых

Диаграмма 2.9 Доноры имеют совершенно разные обязательства относительно помощи базовому образованию

Выплаты помощи на цели образования, в разбивке по ступеням образования, средние показатели за 2007-2008 гг.



	Базовое образование	Среднее образование	Послесреднее образование	Заморские территории	Вмененные расходы на учащихся
	% от общего объема помощи на цели образования				
ЮНИСЕФ	84	9	7	—	—
МАР	53	24	23	—	—
ЕК	45	36	19	—	—
АфФР	44	23	33	—	—
Соед. Штаты	73	12	15	—	—
Нидерланды	73	7	20	—	—
Соед. Королев.	70	12	18	1	—
Канада	69	15	16	—	—
Швеция	69	12	18	—	—
Норвегия	66	9	24	—	—
Дания	60	22	18	—	—
Ирландия	58	21	20	—	—
Финляндия	53	19	28	—	—
Испания	52	20	28	—	—
Австралия	49	20	31	—	—
Новая Зеландия	39	9	47	5	—
Люксембург	38	55	7	—	—
Швейцария	35	35	30	—	—
Италия	34	27	39	—	—
Япония	26	15	58	—	—
Респ. Корея	19	42	39	—	—
Бельгия	19	17	48	—	16
Португалия	13	17	19	—	51
Германия	12	11	14	—	63
Франция	9	6	10	19	56
Греция	6	3	86	—	5
Австрия	5	5	23	—	68

Примечания: АфФР – Африканский фонд развития, ЕК – Европейская комиссия, МАР – Международная ассоциация развития. Пропуск в таблице означает нулевые значения. Данное ОЭСР-КСР определение базового образование включает начальное образование, обучение базовым жизненным навыкам молодежи и взрослых, а также образование детей младшего возраста. Помощь заморским территориям показана отдельно, поэтому доли могут отличаться от тех, которые приводятся в таблице 2 Приложения с данными об оказании помощи.

Источник: OECD-DAC (2010*c*).

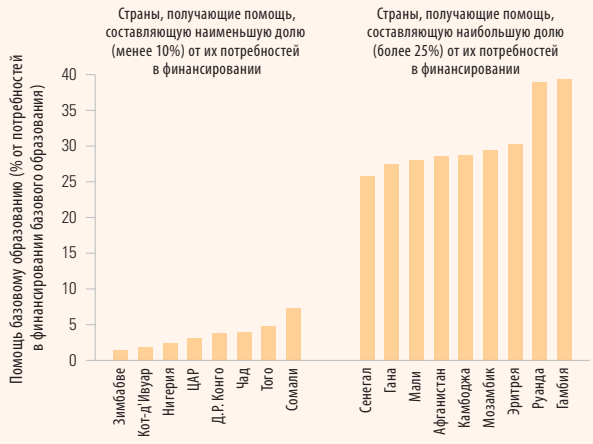
расходов на учащихся, проходящих обучение в национальных образовательных учреждениях (диаграмма 2.9). Каковы бы ни были преимущества этих программ, такая форма помощи мало способствует сокращению разрыва в финансировании базового образования в беднейших странах. В более широком смысле системы отчетности доноров часто искусственно завышают объемы предоставляемой помощи, включая в них средства, которые не доходят до бюджетов развивающихся стран. Помимо вменяемых расходов, в стране-доноре к ним могут относиться многие другие затраты – от административных сборов до других расходов, слабо контролируемых номинальными получателями помощи. ОЭСР пытается провести разграничение между основной или программируемой помощью, которую можно планировать и использовать на уровне страны-получателя, и потоками помощи, которые не поддаются такому планированию и использованию. Если применять такое разграничение форм помощи на цели образования, то становится ясно, что из общей суммы в 9,1 млрд долл., выплаченных двусторонними донорами в 2008 г., лишь 5,8 млрд долларов были использованы для прямой поддержки подготовки и найма учителей, приобретения учебников и строительства школ (OECD-DAC, 20010*c*). Переориентация помощи на развитие базового образования и обеспечение того, чтобы предоставляемая помощь принимала форму реальных финансовых потоков, помогли бы сократить разрывы в финансировании ОДВ.

На величину дефицита в финансировании ОДВ, отмечаемого в глобальных масштабах и внутри стран, оказывают влияние структуры ассигнований на глобальном уровне. Разрыв между нынешним объемом помощи базовому образованию, составляющим 2 млрд долл., и общими потребностями финансирования ОДВ в странах с низким уровнем доходов в размере 16 млрд долл., определенный во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за 2010 г., отражает величину общего бюджета помощи и долю этого бюджета, приходящуюся на базовое образование. Размер дефицита внутри стран отражает уровень национального финансирования и решения доноров о распределении помощи среди реципиентов.

Хотя величина потоков помощи отдельным странам зависит от многих факторов, трудно не прийти к выводу о том, что на уровнях помощи негативно сказываются недостаточное финансирование и произвольное выделение средств. Объемы помощи значительно варьируют по странам, при этом не прослеживается последовательной связи с определением потребностей. Это особенно очевидно в странах, затронутых конфликтами, где помощь доноров часто отражает более широкие цели внешней политики (эта проблема рассматривается в главе 3). Нет идеальной формулы, позволяющей увязывать финансовую помощь с потребностями, но простое сравнение показывает, что помощи базовому образованию зачастую уделяется слишком мало внимания. Южная и Западная Азия и Африка к югу от Сахары – два региона с самым большим числом детей, не охваченных школьным образованием, – получили в 2008 г., соответственно, 35% и 17% от общего объема помощи базовому образованию. Вместе с тем, анализ ситуации в отдельных странах показывает значительное несоответствие между расчетными потребностями в финансировании образования для всех и реально оказываемой помощью (диаграмма 2.10).

Диаграмма 2.10 Существует значительное несоответствие между помощью на цели образования и потребностями финансирования образования для всех

Доля потребностей в финансировании образования, покрываемая за счет помощи, по отдельным странам с низким уровнем доходов и с уровнем доходов ниже среднего, 2007-2008 гг.



Источники: Приложение, Таблица 3 с данными об оказании помощи; EPDC and UNESCO (2009).

Тема 2.5 На повестке дня эффективность помощи – правильное направление, неправильная скорость движения

«Эффективность помощи» стала важной темой международного диалога об оказании помощи. Доноры придерживаются принципов, направленных на обеспечение более тесной координации их деятельности с национальными приоритетами. Практическое осуществление этих принципов, изложенных в Парижской декларации 2005 г. и в Аккрской повестке дня 2008 г., оказалось трудным для многих доноров.

Хотя в некоторых областях отмечается прогресс, многие из контрольных показателей достигнуты не будут. Доноры особенно медленно используют национальные системы государственных закупок и управления финансами и не добились каких-либо значительных успехов в улучшении координации. В 2007 г. менее половины объема помощи оказывалось через национальные системы управления государственными финансами (поставленная на 2010 г. цель – 80%), и обеспечивалась координация лишь одной из пяти донорских миссий (постановленная на 2010 г. цель – 40%). Усилия по повышению уровня предсказуемости помощи также далеки от достижения намеченных показателей (таблица 2.4). В 2007 г. лишь 46% объема помощи, запланированной на определенный год, было действительно предоставлено в течение этого года. Ограниченный прогресс, достигнутый в каждой из этих областей, непосредственно сказывается на эффективности помощи образованию. Вот очевидный пример: изменчивость и непредсказуемость помощи может затруднить министерствам финансов и образования эффективное планирование расходов на определенный год. Аналогичным образом, неспособность обеспечить предоставление помощи через национальный бюджет и системы управления финансами могут существенно ограничить национальные возможности.

Таблица 2.4 Многие цели повышения эффективности оказания помощи не будут достигнуты

Прогресс в достижении отдельных целевых показателей, предусмотренных в Парижской декларации об эффективности помощи

Критерии эффективности оказания помощи	Базовый уровень 2005 г. (%)	Уровень 2007 г. (%)	Целевой показатель 2010 г. (%)
Цель будет достигнута			
Помощь не связывается с условиями	75	88	Прогресс с теч. времени
Техническая помощь согласовывается и координируется	48	60	50
Прогресс необходимо ускорить			
Доноры используют национальные системы управления государственными финансами	40	45	80
Доноры используют нац. системы закупок	39	43	80
Доноры используют скоординированные механизмы оказания помощи	43	47	66
Помощь более предсказуема	41	46	71
Потоки помощи фиксируются в нац. бюджетах	42	48	85
Доноры координируют свои миссии	18	21	40
Доноры координируют свои страновые исслед.	42	44	66

Источник: OECD-DAC (2008).

В фокусе политики

Преодоление последствий финансового кризиса

После финансового кризиса 2008 г. дальнейшее развитие мировой экономики остается неопределенным, а перспективы достижения целей образования для всех во многих беднейших странах мира значительно ухудшились. Последствия этого кризиса, спровоцированного банковскими системами богатых стран и неспособностью их правительств урегулировать ситуацию, ставят под угрозу развитие образования в некоторых беднейших странах и подрывают образовательные возможности детей, находящихся в самом уязвимом положении.

В отличие от восстановления мировой экономики усилия родителей по обеспечению дальнейшего обучения их детей не считаются важными новостями в мировых средствах информации, хотя они этого и заслуживают. Бедные семьи с неимоверным упорством продолжают школьное обучение детей, несмотря на возрастающие трудности. Но любое упорство имеет свои пределы. С увеличением проблем нищеты и недостаточного питания, возрастанием напряженности бюджетов образования и неопределенностью в отношении будущего уровня международной помощи существует реальная опасность замедления или остановки продвижения к целям образования для всех во многих бедных странах.

Финансовое давление на национальные бюджеты остается причиной озабоченности в отношении финансирования образования. По мнению Международного валютного фонда (МВФ), играющего расширенную роль в странах с низким уровнем доходов, большинство правительств сумело защитить жизненно важные социальные статьи бюджета. Такая оценка может быть преждевременной и слишком оптимистичной. Кроме того, она основана на сомнительном предположении – идеи того, что отказ от сокращения бюджета является достаточной ответной мерой. Более уместный вопрос, который следовало бы тщательнее изучить Международному валютному фонду, заключается в том, отражают ли послекризисные государственные планы финансирования образования докризисные обязательства и, что еще более важно, объем финансирования, необходимый для достижения целей образования для всех.

Главный вывод, напрашивающийся в этом разделе, состоит в том, что многие беднейшие страны мира вынуждены либо сокращать расходы на образование, либо сохранять их на уровне гораздо ниже того, который требуется для достижения целей образования для всех. В результате этого дефицит внешнего финансирования образования увеличивается. Хотя имеющиеся данные носят фрагментарный и предварительный характер, совершенно очевидны тревожные признаки углубляющегося кризиса в финансировании образования. Они указаны в проведенном для *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* обзоре фактических (2009 г.) и запланированных (2010 г.) расходов в 28 развивающихся странах.

- Из 18 стран с низким уровнем доходов, охваченных этим обзором, семь сократили такие расходы, а три не увеличили их. В семи странах, сообщивших о бюджетных сокращениях, школу не посещало 3,7 миллиона детей.

- Хотя планы указывают на улучшение ситуации с финансированием образования в течение 2010 г., бюджетные ассигнования в пяти странах с низким уровнем доходов в 2010 г. были ниже фактических расходов 2008 г.

- Из 10 стран с уровнем доходов ниже среднего, охваченных обзором в 2009 г., шесть сообщили, что бюджетные ассигнования на 2010 г. были ниже уровня расходов в 2009 г. К числу этих стран относились Ангола, Нигерия и Никарагуа.

- Заглядывая вперед, можно сказать, что в 2015 г. запланированные финансовые корректировки в странах с низким уровнем доходов могут увеличить дефицит финансирования образования для всех. Для достижения ряда целей, установленных в Дакарских рамках действий, этим странам необходимо будет в период 2010-2015 гг. ежегодно увеличивать расходы на начальное образование примерно на 12%. Нынешние планы увеличения общего объема государственного финансирования предусматривают его ежегодный рост в период до 2015 г. всего на 6%. В интересах достижения целей образования для всех необходимо либо обеспечить, чтобы увеличение расходов на начальное образование вдвое превышало средний рост общих государственных расходов, либо

Последствия кризиса ставят под угрозу развитие образования в некоторых беднейших странах и подрывают образовательные возможности детей, находящихся в самом уязвимом положении

пересмотреть корректировку финансовых планов и обязательств по расходам.

Не следует забывать о социальных последствиях финансового давления на бюджеты образования. Разрыв между объемами необходимого и фактического финансирования образования для всех – это не абстрактное понятие. Такой разрыв ведет к нехватке учителей, низкому качеству образования, невозможности обеспечить школьное обучение детей и большим социально-экономическим диспропорциям в области образования.

Учитывая то, что многие страны в течение последних двух лет сохраняют прежний уровень расходов путем увеличения своего бюджетного дефицита, необходимо увеличивать объем помощи во избежание потенциально опасных бюджетных корректировок. К сожалению, финансовые трудности в странах-донорах вызывают также трудности в формировании бюджетов помощи, что подтверждает необходимость осуществления инновационных стратегий финансирования. Как отмечается в этом разделе доклада, имеются веские основания для того, чтобы доноры изучили возможность выпуска специальных облигаций с целью дальнейшего увеличения объемов финансовой помощи образованию. В докладе предлагается создать Международный фонд для финансирования образования (МФФО), который мог бы в период 2011-2015 гг. мобилизовать от 3 млрд долл. до 4 млрд долл.

Финансовый кризис и растущие цены на продовольствие: последствия для образования

В период между Дакарской конференцией в 2000 г. и началом мирового финансового кризиса в 2008 г. быстрый экономический рост и сокращение масштабов нищеты способствовали ускорению прогресса в сфере образования. Однако после 2008 г. замедление экономического роста, повышение цен на продукты питания и ухудшение условий для сокращения масштабов нищеты замедлили прогресс. Миллионы бедных домохозяйств были вынуждены приспосабливаться к снижению уровней дохода и увеличению цен на продукты питания. Хотя мировые цены на продовольствие снизились по сравнению с их самыми высокими уровнями в 2008 г., они все же остаются значительно выше цен в первой половине десятилетия, при этом несколько раз отмечалось резкое повышение цен (World Bank, 2010*c*). Из-за экономического спада многие люди потеряли работу или стали работать меньше обычного (Hossain et al., 2010; Turk and Mason, 2010).

Последствия финансового кризиса и роста цен на продукты питания не одинаковы в разных странах и регионах. Ясно, однако, что сегодня в условиях нищеты и голода живет гораздо больше людей, чем их было бы в случае сохранения докризисных тенденций развития. По последним оценкам, финансовый кризис привел к тому, что, по сравнению с докризисными показателями, в условиях крайней нищеты стало жить на 64 миллиона человек больше, а число людей, страдающих от недоедания, увеличилось на 41 миллион. Рост мировых цен на продовольствие в 2008 г., по некоторым оценкам, также привел к увеличению числа людей, страдающих от недоедания, на 63 миллиона (Tiwari and Zaman, 2010; World Bank and IMF, 2010). Глобальные показатели могут скрывать еще более серьезные последствия на местном уровне. Например, хотя общемировой рост цен на продукты питания в 2009 г. замедлился, цены на основные сельскохозяйственных продукты в Чаде (сорго) и Объединенной Республике Танзании (маис) подскочили более чем на 20%. По некоторым подсчетам, уровень недоедания в Танзании увеличился в результате этого на 2%, или на 230 000 человек (World Bank, 2010*b*).

Системное воздействие повышения уровня бедности и недоедания на образование точно определить невозможно. Самые последние консолидированные административные данные относятся к периоду до кризиса 2008 г. Если даже и появилась какая-то информация за 2009 г., то большая ее часть собрана слишком рано, чтобы можно было определить ее влияние на образование. Кроме того, воздействие роста нищеты и повышения цен на продовольствие на такие показатели, как школьная посещаемость, может быть сдвинуто по времени, поскольку домохозяйства пытаются обеспечить продолжение школьного обучения детей с помощью сбережений или заимствований. Воздействие других факторов невозможно определить за короткий период времени. Например, растущий уровень недоедания среди детей скажется не только на их здоровье и на посещаемости школы, но и на их когнитивном развитии и на последующих результатах обучения.

Несмотря на трудности получения данных, проведенные тематические исследования и более широкий анализ дают достаточные основания для проявления беспокойства в отношении проблем в четырех ключевых областях:

- *Увеличение нагрузки на бюджеты домохозяйств может заставить детей покинуть школу.* Проведенные в 2009 г. полевые исследования позволили документально подтвердить случаи, когда семьи были вынуждены прекращать школьное обучение детей в Бангладеш, Кении и Замбии (Hossain et al., 2009). В одной общине в Йемене детей временно забрали из школы, чтобы они приносили заработки для своей семьи, а также в связи с увеличением расходов на обучение в результате повышения цен на продовольствие и топливо (Hossain et al., 2010). В Камбодже люди, работавшие в городах, были вынуждены возвращаться домой в деревню, в результате чего потеря их заработка пагубно сказывалась на возможностях сельских домохозяйств оплачивать образование детей (Turk and Mason, 2010).

- *Сравнение положения до и после кризиса дает основания для беспокойства.* Исследование, в ходе которого на основе прошлых данных проводилась экстраполяция в отношении взаимосвязи между уровнем бедности, показателями экономического роста и количеством детей, завершивших школьное образование, показывает, что из-за кризиса завершить обучение в начальной школе не смогут еще 350 000 школьников (World Bank and IMF, 2010). Большинство из них, скорее всего, будут детьми из бедных семей.

- *Мотивация учителей, возможно, снизилась из-за сокращения реальной заработной платы.* Проведенный недавно анализ уровней заработной платы учителей начальных школ показал, что примерно в трети стран, охваченных обследованием, реальная заработная плата преподавателей значительно сократилась (UNICEF, 2010*d*). Это может привести к таким негативным последствиям для образования, как более высокий уровень абсентеизма среди учителей и взимание неофициальной платы за обучение.

- *Возросший уровень бедности и недоедания пагубно скажется на школьной успеваемости и посещаемости.* Недостаточное питание не позволяет детям полностью использовать имеющиеся образовательные возможности (Grantham-McGregor et al., 2007; Paxson and Schady, 2007; Macours et al., 2008; UNESCO, 2010*a*). В ходе исследования, проведенного недавно в Гватемале, было установлено, что последствия отставания в росте вследствие недоедания в возрасте 6 лет эквивалентны, по результатам тестирования, потере четырех лет обучения (Behrman et al., 2008). В отношении Замбии, Кении и Ямайки сообщалось о случаях, когда в связи с тем, что семьи закупали меньше продуктов питания, родители проявляли беспокойство относительно пагубных последствий для школьной посещаемости и успеваемости (Hossain et al., 2009).

В некоторых странах уровень реальной заработной платы учителей начальных школ значительно сократился

Правительства многих развивающихся стран осуществляют политику, направленную на смягчение последствий экономического спада. Одной из ответных мер стало расширение программ социального обеспечения. Одна такая программа в Бразилии под названием «Семейный бюджет» (Bolsa Familia) расширила охват с 11,1 миллиона семей в 2007 г. до 12,4 миллиона в 2009 г., а выплата пособий увеличилась на 10% (ILO, 2010*a*). В Бангладеш правительство укрепило систему выплаты пособий для учащихся начальных школ из бедных семей и расширило охват детей программами школьного питания (Hossain et al., 2010). Программы выплаты денежных пособий имеют ряд преимуществ: они реально действуют, сравнительно недороги и дают результаты. Хотя выплачиваемые суммы часто весьма незначительны, для самых бедных семей они могут оказаться довольно ощутимыми. Кроме того, поскольку предоставление пособий часто увязывается с необходимостью ходить в школу, создаются стимулы для продолжения образования. Школьное питание также является важнейшей составной частью международного реагирования на финансовый кризис, в частности, путем осуществления таких инициатив Всемирного банка, как «Глобальная программа противодействия продовольственному кризису» и «Окно для противодействия кризису». В Кении программой школьного питания, объявленной вследствие кризиса в 2009 г., сейчас охвачены 1,9 миллиона детей (World Bank, 2010*d*).

Страны с низким уровнем доходов продолжают увеличивать государственные расходы, но это происходит за счет увеличения бюджетного дефицита

Финансовое давление увеличивается

Все страны вынуждены приспосабливаться к более низким уровням экономического роста и внутренних поступлений, а также к увеличению нагрузки на государственные бюджеты в связи с необходимостью защиты уязвимых групп населения. Однако в отличие от богатых государств у бедных стран имеется мало финансовых рычагов для противодействия финансовому давлению, поэтому снижение доходов, связанное с замедлением экономического роста или ухудшением условий торговли, может быстро привести к сокращению государственных расходов или бесконтрольному увеличению бюджетного дефицита.

Диаграмма 2.11 дает представление о резком изменении условий формирования бюджета в беднейших странах. До 2008 г. значительный экономический рост сопровождался существенным увеличением объема ежегодных бюджетных поступлений. Хотя страны с низким уровнем доходов как группа сталкивались с проблемами бюджетного дефицита, более высокие уровни мобилизации внутренних ресурсов, дополняемых потоками внешней помощи, обеспечивали устойчивое увеличение расходов. От этого выигрывал сектор образования: в реальном выражении расходы на образование стран с низким уровнем доходов в период 1999-2008 гг. ежегодно увеличивались на 7% (таблица 2.1). Страны с уровнем доходов ниже среднего также увеличили свои расходы, при этом оказываемая им помощь играла ограниченную роль по отношению к внутренним расходам.

В 2009 г. в странах с низким уровнем доходов объем внутренних поступлений незначительно сократился, однако это сокращение было компенсировано получением помощи, в результате чего общий объем поступлений несколько увеличился. Но даже при этом разрыв между расходами и поступлениями расширяется. Возросшее в результате этого давление на бюджет создает непосредственную угрозу дальнейшему финансированию образования. Кроме того, усредненная мировая картина скрывает серьезные проблемы в отдельных странах. Многие бедные страны сильно пострадали от замедления темпов экономического роста в сочетании со снижением цен на экспортные товары. В нескольких странах, включая Йемен, Мадагаскар, Нигер и Эритрею, внутренние поступления в 2009 г. упали более чем на 20% (IMF, 2010*f*).

В целом, страны с низким уровнем доходов продолжают увеличивать государственные расходы, но это происходит за счет увеличения бюджетного дефицита. И в данном случае усредненные цифры скрывают различия между странами. Мадагаскар и Эритрея, например, сократили свои расходы более чем на 20%.

В странах с уровнем доходов ниже среднего произошло значительное сокращение внутренних доходов в связи с тем, что во многих случаях сократились поступления от экспорта нефти. За исключением Индии и Китая, в этих странах в 2008-2009 гг. уровень поступлений снизился на 12%, что в абсолютном выражении составило сокращение доходов на 93 млрд долларов. Это стало существенным отступлением от динамики последних лет: начиная с 2000 г. общий объем доходов в реальном выражении ежегодно увеличивался примерно на 8%. В 2009 г. объем государственных расходов в этих странах увеличился всего на 2%, в то время как в период 2000-2008 гг. средние ежегодные темпы роста составляли 7%. Некоторые страны с большим контингентом детей, не охваченных школьным образованием, значительно урезали государственные расходы. Например, в Пакистане и Судане в 2009 г. эти расходы были сокращены на 8%-9%. И в этих странах также растущий разрыв между доходами и расходами сопряжен с дальнейшим усилением давления на государственные бюджеты.

Изменения в общих объемах доходов после 2008 г. не дают полного представления о всех последствиях экономического кризиса. Многим развивающимся странам приходится приспосабливаться к радикальным изменениям условий среднесрочного финансирования. Если бы уровни доходов продолжали увеличиваться докризисными темпами, то в 2009 г. и 2010 г. в странах с низким уровнем доходов в целом они были бы выше на 7%, или 18 млрд долларов. Такие потери предполагаемых доходов, несомненно, сказываются на финансировании образования и других базовых услуг.

Бюджеты образования – ожидается мучительная корректировка

Во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за 2010 г. подчеркивается важность отслеживания изменений бюджетов образования в развивающихся странах для получения возможности фиксировать последствия финансового кризиса. Кроме того, в докладе отмечается неудовлетво-

рительное состояние системы международной отчетности об объемах бюджетных ассигнований, выделяемых правительствами на образование, а также о запланированных и фактических расходах. Есть и другие недостатки. Международные учреждения, включая МВФ, Всемирный банк, ЮНИСЕФ и ЮНЕСКО, не сообщают на регулярной основе о том, каким образом бюджетные ассигнования и расходы связаны с достижением целей образования для всех и других международных целей развития. Необходимость преодоления таких недостатков в системе отчетности имеет большое значение, поскольку они затрудняют определение потенциального воздействия бюджетных корректировок на финансирование деятельности по достижению целей образования.

Оперативный мониторинг бюджетных ассигнований на образование осуществлять трудно по ряду причин. Временной лаг между представлением отчетов о предусмотренных бюджетом ассигнованиях и фактическими расходами значительно затрудняет проведение полномасштабных сравнений данных по разным странам[2]. Однако исследования, проведенные в процессе подготовки настоящего доклада, проливают некоторый свет на то, каким образом возросшее финансовое давление сказывается через систему государственного финансирования на бюджетах образования и, в конечном итоге, на школах, учениках и преподавателях (Kyrili and Martin, 2010). В силу ограниченности имевшейся информации данный обзор охватывал лишь 18 стран с низким уровнем доходов и 10 стран с уровнем доходов ниже среднего (всего 28 стран).

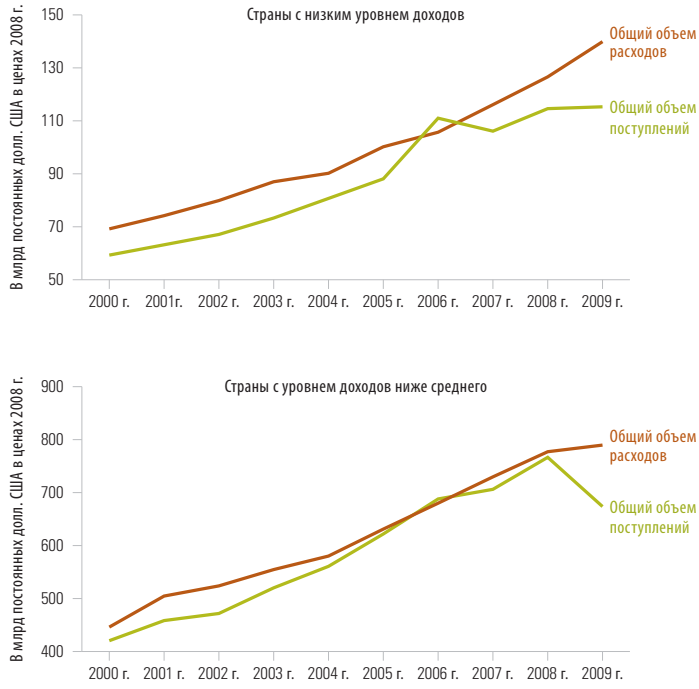
Воздействие финансового давления на бюджеты образования неодинаково (диаграмма 2.12). В соответствии с общей тенденцией увеличения государственных расходов в странах с низким уровнем доходов восемь из 18 стран этой группы в период 2008-2009 гг. повысили свои расходы на образование. В Буркина-Фасо и Мозамбике это увеличение превысило 10%, а в Афганистане и Сьерра-Леоне – 20%. Изменения в других странах были не столь позитивными, поэтому они могут иметь пагубные последствия для достижения целей образования для всех. Речь идет о следующих изменениях:

- Семь охваченных обзором стран с низким уровнем доходов сократили в 2009 г. свои расходы на образование. Такие сокращения колебались от приблизительно 6% в Мавритании до более 15% в Чаде, Гвинее-Бисау и Вьетнаме и до более 20% – в Гане и Сенегале.
- В пяти из этих семи стран с низким уровнем доходов на 2010 г. запланированы расходы на образование ниже уровня 2008 г. (диаграмма 2.12).
- Семь стран с уровнем доходов ниже среднего в 2009 г. сохранили в прежнем объеме или увеличили свои расходы на образование,

Около 40% стран с низким уровнем доходов, по которым имеются данные, сократили расходы на образование в 2009 г.

Диаграмма 2.11 Кризис прервал быстрое увеличение бюджетных поступлений в странах с низким уровнем доходов и с уровнем доходов ниже среднего

Общий объем поступлений и расходов в реальном выражении в странах с низким уровнем доходов и с уровнем доходов ниже среднего, 2000-2009 гг.



Примечания: Бутан, Демократическая Республика Корея, Зимбабве, Ирак, Мавритания, Маршалловы Острова, Мьянма, оккупированная палестинская территория, Сомали и Федеральные Штаты Микронезии не включены в список охваченных стран из-за отсутствия полных данных. Индия и Китай также не вошли в список стран с уровнем доходов ниже среднего.

Источник: Расчеты Группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ на основе материалов IMF (2010*f*), World Bank (2010*f*) и данных последних страновых обзоров хода выполнения статьи IV соглашения с МВФ.

2. В большинстве случаев данные за 2008 г. и 2009 г. основываются на фактических или сметных расходах, в то время как данные за 2010 г. – это бюджетные данные. Подробнее об этом см. в публикации: Kyrili and Martin (2010).

тогда как шесть из них в 2010 г. планируют сократить свои бюджеты на образование. В Нигерии федеральные расходы на образование в 2010 г. будут ниже уровня 2009 г. (вставка 2.2).

Изменения объемов государственного финансирования – это лишь одна из проблем, препятствующих прогрессу в области образования. Нигер, например, в последние годы добился значительных успехов, но серьезные проблемы продовольственной безопасности, возникшие в 2009 г. и 2010 г., способствовали ухудшению условий для дальнейшего развития образования (вставка 2.3).

Бюджетные корректировки, произведенные в результате финансового кризиса, ограничили перспективы охвата школьным образованием всех детей во всем мире к 2015 г.

Не все сокращения бюджета можно объяснять финансовым кризисом. В Гане к финансовому кризису привела неэффективная экономическая политика предыдущего правительства, хотя этой стране и не удалось избежать последствий экономического спада. В настоящее время значительные успехи Ганы в области образования находятся под угрозой (вставка 2.4).

Хотя данный обзор рисует весьма приблизительную общую картину, он все же подчеркивает необходимость осуществления более тщательного мониторинга бюджетов образования. В семи странах с низким уровнем доходов, которые сократили свои бюджеты образования, в 2008 г. в целом насчитывалось 3,7 миллиона детей, не охваченных школьным образованием. Вполне вероятно, что с аналогичными проблемами столкнутся и многие другие страны, по которым не имеется данных. Если это так, то бюджетные корректировки, произведенные в результате финансового кризиса, безусловно, ограничили перспективы охвата школьным образованием всех детей во всем мире к 2015 г.

В данной ситуации международным учреждениям следовало бы пересмотреть некоторые свои подходы. Наряду с оказанием поддержки, которая могла бы позволить странам избежать сокращения государственных расходов, МВФ и Всемирному банку (а также таким учреждениям, как ЮНИСЕФ и ЮНЕСКО) необходимо провести оценку планов послекризисного финансирования сектора образования и других приоритетных секторов в свете докризисных прогнозов и потребностей в финансировании для достижения международных целей развития.

Вставка 2.2 Несмотря на доходы от экспорта нефти, Нигерия ощущает последствия финансового кризиса

За последнее десятилетие Нигерия добилась незначительных успехов в обеспечении всеобщего базового образования. В 2007 г. в этой стране школьным образованием не было охвачено 8,7 миллиона детей – 12% от общемировой численности. Испытываемые в настоящее время бюджетные трудности могут помешать ей добиться перелома.

В 2009 г., когда глобальная рецессия привела к падению цен на нефть, доходы Нигерии сократились в реальном выражении на 35%. Правительство сумело увеличить расходы путем использования фонда, в который перечислялись доходы от экспорта нефти, полученные в периоды высоких цен. Такая своего рода подушка безопасности защитила сектор образования от последствий резкого сокращения государственных доходов в 2009 г. Однако бюджет, запланированный на 2010 г., свидетельствует о предстоящем сокращение расходов на образование.

На 2011 г. планируется дальнейшее сокращение общего объема государственных расходов. Хотя пока еще неясно, что именно подпадет под сокращение, существует реальная опасность того, что нехватку ресурсов будет испытывать сектор образования, который и без того получает недостаточное финансирование. Это негативно скажется на обеспечении доступа к образованию и на его качестве, а также углубит диспропорции между регионами и социальными группами.

Источники: Приложение, статистическая таблица 5; IMF (2009, 2010*f*); World Bank (2008*a*).

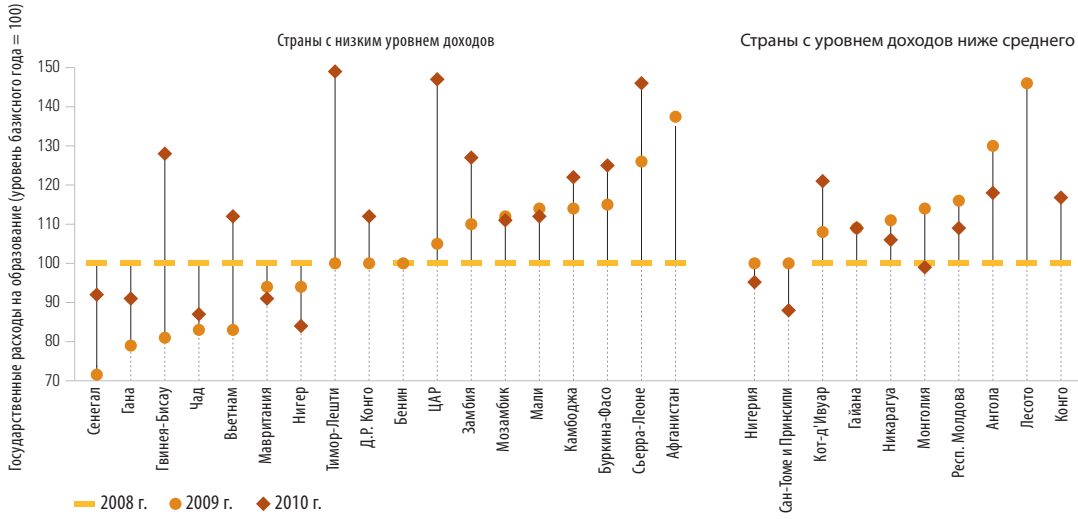
Дальнейшая консолидация бюджетов может поставить под угрозу прогресс в области образования

В каком бы направлении ни продолжалось дальнейшее развитие мировой экономики, представляется очевидным, что в течение пяти лет, оставшихся до 2015 г., перспективы достижения целей образования для всех во многих беднейших странах будут по-прежнему менее благоприятными, чем в ходе прошедшего десятилетия. Опасность состоит в том, что замедленный экономический рост и бюджетные корректировки станут взаимно укрепляющими факторами. При этом снижение затрат будет подрывать экономическое оздоровление, что в свою очередь будет ограничивать бюджетные поступления.

Корректирование бюджета неизбежно станет доминирующей темой при обсуждении проблем

Диаграмма 2.12 Воздействие финансового кризиса на расходы на образование

Индекс реальных расходов на образование в отдельных странах с низким уровнем доходов и с уровнем доходов ниже среднего, 2008-2010 гг.



Примечания: Уровень расходов базисного года равен 100. Показатели выше 100 – увеличение реальных расходов на образование по сравнению с базисным годом, а показатели ниже 100 – их сокращение. Для большинства стран уровнем базисного года является показатель 2008 г. Для Демократической Республики Конго, Нигерии, Сан-Томе и Принсипи, а также Тимор-Лешти уровнем базисного года является показатель 2009 г.
Источник: Подсчеты Группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ на основе данных Kyrili and Martin (2010).

государственного финансирования. Ожидается, что страны с низким и средним уровнями доходов как группа в период 2008-2009 гг. сократят свои бюджетные дефициты в среднем на 1% от ВВП. Помимо этого среднего показателя, несколько стран, включая Анголу, Вьетнам, Йемен, Лаосскую Народно-Демократическую Республику, Либерию и Малави, которые уже столкнулись с проблемами финансирования образования, планируют в течение 2009-2011 гг. сократить свои финансовые дефициты на 5% от ВВП (IMF, 2010*f*). Хотя увеличение бюджетных поступлений может в определенной мере сократить бюджетные дефициты, вся тяжесть корректировки бюджетов во многих странах ляжет на расходные статьи. Более половины стран Африки к югу от Сахары планируют расходовать в 2012 г. меньшую долю от ВВП, чем в 2009 г. (IMF, 2010*f*).

Такие планы сопряжены с чрезвычайно опасными последствиями для финансирования образования. Если конечные результаты будут зависеть от темпов восстановления экономики, то замедление планируемого роста объемов общих затрат в странах с низким уровнем доходов, скорее всего, приведет к сокращению роста затрат на образование. Это означает существенный отход от недавних тенденций и

Вставка 2.3 Продовольственный и финансовый кризисы подрывают прогресс в Нигере

Растущая проблема недоедания и сокращение расходов на образование могут подорвать прогресс на пути к обеспечению всеобщего начального образования в Нигере. Увеличение цен на продукты питания в 2008 г., а также неурожай в 2009 г. усугубили и без того тяжелое положение в этой стране. Проведенные в середине 2010 г. исследования показали, что около половины населения Нигера не имело возможности питаться надлежащим образом и что количество людей, страдающих от хронического недоедания, увеличилось с 12% в 2009 г. до 17% в 2010 г.

Несмотря на недавний прогресс, Нигер еще далек от достижения целей образования для всех. Чтобы набрать нужные темпы и обеспечить возможности получения образования для 1,1 миллиона детей этой страны, не обучающихся в школе, необходимо осуществлять решительную политику, подкрепленную увеличением финансирования. Для достижения этих целей Нигеру необходимо ежегодно увеличивать до 2015 г. расходы на начальное образование примерно на 11%. Это представляется весьма отдаленной перспективой после финансового кризиса. Объем государственных доходов сократился с 18% от ВВП в 2008 г. до 15% в 2009 г. Расходы на образование были также существенно сокращены, а в 2010 г. они будут на 16% ниже уровня 2008 г.

Источники: IMF (2010*f*); Kyrili and Martin, WFP (2010); Приложение, статистическая таблица 5.

представляет угрозу для финансирования деятельности по достижению целей образования для всех. В период 1999-2008 гг. реальные расходы на образование в странах с низким уровнем доходов ежегодно увеличивались примерно на 7% (таблица 2.1). Каким бы впечатляющим ни был этот показатель, оценки указывают на то, что для достижения цели всеобщего начального образования расходы на такое образование должны ежегодно увеличиваться на 12% (EPDC and UNESO, 2009). По прогнозам МВФ, общий объем государственных расходов до 2015 г. будет увеличиваться примерно на 6% ежегодно, что составляет лишь половину того увеличения, которое необходимо для обеспечения всеобщего начального образования (IMF, 2010*f*). Из этого следует, что правительствам придется либо увеличить долю расходов на образование, либо столкнуться с вероятностью того, что в будущем меньше детей будет учиться в школе.

Правительства многих развивающихся стран имеют возможность добиваться выделения больших объемов ассигнований на образование в процессе корректировки своих бюджетов. Около двух третей стран с низким уровнем доходов, по которым имеются данные, выделяют на образование долю бюджета, которая ниже международного контрольного показателя в 20%. Нигер, например, в 2008 г. выделил на образование лишь 15% своего бюджета. Следует, однако, учитывать масштаб предстоящих бюджетных корректировок и понимать, что возможность достижения определенных результатов путем перераспределения бюджетных ассигнований между секторами имеет свои пределы.

В странах с низким уровнем доходов, где осуществляются программы МВФ, условия предоставления льготных займов влияют на политику корректировки их бюджетов и ее последствия для образования (таблица 2.5). Некоторые условия призваны обеспечить поддержку оказанию жизненно важных услуг путем установления ориентировочных целей для сохранения социальных расходов, хотя зачастую остаются неясными их последствия, а также критерии защиты образования (Ortiz et al., 2010). Другие аспекты заключаемых с МВФ соглашений о займах могут иметь преднамеренные или непреднамеренные последствия, указывающие на движение в другом направлении. Например, недавно заключенные МВФ соглашения с Бенином, Буркина-Фасо, Демократической Республикой Конго и Кот-д'Ивуаром включают рекомендации относительно предельных уровней заработной платы государственных служащих. Поскольку в странах с низким уровнем доходов заработная плата учителей, как правило, является самой большой статьей этих

Таблица 2.5 Снижение уровней бюджетного дефицита может сократить объемы государственного финансирования образования в некоторых странах

Краткосрочные планы снижения размера бюджетного дефицита в отдельных странах с низким уровнем доходов и уровнем доходов ниже среднего, где осуществляются программы МВФ

Страна	Сокращение дефицита как установленный МВФ критерий эффективности	Бюджетный дефицит в 2009 г. (% GDP)	Целевой показатель бюджетного дефицита 2012 г. (% GDP)	Способы сокращения бюджетного дефицита	Предусматривает ли соглашение с МВФ защиту социальных расходов?	Бюджет образования 2008-2009 гг.
Гана	Да	9,8	5,5	В основном путем сокращения расходов	Да	Сокращен
Пакистан	Да	4,9	2,5	Увеличение доходов и уменьшение расходов	Нет	Д.о.
Нигер	Да	5,3	1,9	Увеличение доходов и уменьшение расходов	Да	Сокращен
Малави	Да	5,4	0,7	Увеличение доходов и уменьшение расходов	Да	Д.о.
Мавритания	Да	5,9	3,8	Уменьшение расходов	Да	Сокращен
Йемен	Да	10,2	4,7	Уменьшение расходов	Нет	Д.о.

Примечание: Д.о. – данные отсутствуют.
Источники: IMF (2010*f*); данные из последних страновых обзоров соблюдения положений статьи IV соглашения с МВФ.

Корректировка бюджетов во многих странах будет производиться за счет сокращения расходов

Вставка 2.4 Консолидация бюджета угрожает дальнейшему прогрессу в Гане

В период 1999-2008 гг. более решительная политика, подкрепленная увеличением государственных расходов, помогла сократить в Гане количество детей, не обучающихся в школе, на 400 000 человек и увеличить нетто-коэффициент охвата начальным образованием с 60% до 77%. В 2008 г. растущий финансовый дефицит и экономический спад привели к кризису системы государственного финансирования, который угрожает сегодня перечеркнуть эти достижения.

В соответствии с программой МВФ Гана встала на курс строгой финансовой экономии. В 2009 г. общий объем расходов был уменьшен в реальном выражении на 8%, и еще большие сокращения были произведены в области образования. Бюджет образования был урезан примерно на 30%, а расходы на базовое образование упали на 18%, что эквивалентно расходам на школьное обучение 653 000 детей.

В 2010 г. запланированные расходы на образование были несколько увеличены, хотя они и оставались ниже уровня 2008 г., и пока неясно, будут ли бюджетные ассигнования выделены в полном объеме. Соглашение Ганы с МВФ предусматривает дальнейшее сокращение бюджетного дефицита, поэтому в 2011 г. планируется дальнейшее снижения уровня государственных расходов. Предусматриваются меры по сохранению уровня социальных расходов, а также планы по увеличению размера школьных пособий и обеспечению бесплатными учебниками, однако пока рано судить о том, будут ли выполнены эти обязательства.

Опыт Ганы говорит о нецелесообразности сводить проблему исключительно к сокращению бюджетов образования. С точки зрения перспектив достижения целей образования для всех, большое значение имеет сочетание эффективной финансовой политики с решением проблем, препятствующих обеспечению всеобщего начального образования и достижению других целей. Подсчеты, подготовленные для данного доклада, показывают, что для обеспечения всеобщего начального образования к 2015 г. необходимо увеличивать расходы на начальное образование на 9% ежегодно. Учитывая то, что в течение ближайших пяти лет государственные расходы Ганы предполагается увеличивать лишь на 4% в год, представляется маловероятным, что цели 2015 г. будут достигнуты без увеличения объемов помощи.

Источники: Приложение, статистическая таблица 5; EPDC and UNESCO (2009); IMF (2010*f*); Kyrili and Martin (2010); Yang et al. (2010).

расходов, установление таких ограничений повлияет на наем учителей, величину их вознаграждения и моральное состояние. МВФ не проводит открытых для общественности оценок потенциальных последствий для сектора образования предлагаемых ограничений заработной платы, что еще раз подтверждает неспособность предусмотреть последствия бюджетных корректировок для деятельности, направленной на достижение целей образования для всех.

Проблемы, связанные с корректировкой бюджетов, ставят разработчиков политики перед трудным выбором. Неприемлемые бюджетные дефициты создают огромные трудности для дальнейшего экономического роста и финансирования государственных расходов. Однако стабилизация государственного бюджета за счет сокращения расходов в таких областях, как здравоохранение, образование и борьба с бедностью, ставит под угрозу дальнейший экономический рост. Многие программы МВФ придают малое значение или вообще не уделяют внимания оценке возможных последствий финансовой политики для дальнейшего продвижения к обеспечению всеобщего начального образования (одной из целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия), а также к достижению более широких целей образования для всех. Необходимо устранить этот разрыв между нынешними подходами к корректировке бюджетов и международным сотрудничеством в области образования и достижения других целей развития.

Выполнение обязательств по оказанию помощи является одной из насущных приоритетных задач

Учитывая, что беднейшие развивающиеся страны сталкиваются с острыми финансовыми проблемами, с неопределенностью перспектив восстановления экономики, а также с растущей нехваткой средств для финансирования деятельности по достижению целей образования для всех, международная помощь приобретает все более важное значение. К сожалению, нынешние тенденции в предоставлении помощи ставят под угрозу финансирование деятельности по достижению всех международных целей развития. Доноры не выполняют своих обязательств по увеличению объемов помощи, хотя и эти обязательства не достигают тех уровней финансирования, которые требуются в области образования.

В 2009 г. отмечалась стагнация международной помощи, а последний обзор ОЭСР, касающийся планов доноров в отношении финансирования,

показывает, что, по сравнению с обязательствами, взятыми ими на саммите в Гленигле в 2005 г., в 2010 г. дефицит оказываемой помощи составит примерно 20 млрд долл. Особое беспокойство вызывают перспективы в отношении стран Африки к югу от Сахары. Несмотря на то, что помощь данному региону с 2002 г. увеличивалась в среднем на 17% ежегодно, почти одна треть объема этой помощи принимала форму списания долгов (что не приводит автоматически к созданию дополнительных бюджетных ресурсов). Для достижения цели, установленной в отношении этого региона в 2005 г., потребовалось бы удвоить к 2010 г. объем помощи. Планируемые ассигнования указывают на то, что дефицит по сравнению с поставленной целью составит 16 млрд долл. (United Nations, 2010*d*; OECD-DAC, 2010*c*).

По прогнозам МВФ, темпы роста государственных расходов будут в два раза ниже тех, которые требуются для достижения ВНО

Эта нерадостная картина становится еще более мрачной, если учесть предварительные подсчеты объемов программируемой помощи. Такая помощь более предсказуема, чем другие потоки помощи на цели развития (например, списание задолженности и оказание гуманитарной помощи). Кроме того, ее можно планировать при составлении национальных бюджетов, что является очень важным фактором при планировании деятельности в области образования. В настоящее время на долю программируемой помощи приходится примерно две трети общего объема потоков помощи. Если до 2008 г. отмечался уверенный подъем, то в период 2009-2011 гг. планы доноров в отношении предоставления помощи предусматривают лишь незначительное увеличение, при этом в 2011 г. рост программируемой помощи прекратится (диаграмма 2.13).

Учитывая, что страны-доноры сами сталкиваются с финансовыми проблемами, разрыв между обязательствами и предоставленной помощью может увеличиться. В результате предшествовавших банковских кризисов в странах-донорах объем помощи был на 20-25% ниже уровней, ожидавшихся до кризисов (Dang et al., 2009). Это еще раз напоминает о политической уязвимости бюджетов помощи в условиях экономического спада.

Запланированные объемы помощи не указывают на возможные сокращения в таких масштабах, но успокаиваться еще рано. Некоторые основные доноры продолжают твердо выполнять обязательства по оказанию помощи, несмотря на существенное сокращение государственных расходов в других областях (таблица 2.6). В Соединенном Королевстве, где уровень расходов на оказание помощи предусмотрено увеличить к 2013 г. до 0,7% ВНД, новый состав правительства придерживается запланированных объемов помощи, установленных его предшественником, несмотря на самые глубокие сокращения государственных расходов со времени Второй мировой войны (Institute for Fiscal Studies, 2010). Планы расходов на помощь в других странах-донорах Группы восьми, включая Германию, Соединенные Штаты и Францию, указывают либо на их увеличение в 2009 г., либо на восстановление в 2010 г. Австралия также объявила об удвоении своего бюджета помощи в период 2010-2015 гг., причем на помощь образованию будет выделено 5 млрд долл. (Rudd, 2010). Однако прогнозы развития событий в некоторых других странах указывают на резкое сокращение объемов помощи. Даже в странах, в отношении которых такие прогнозы более оптимистичны, ухудшение финансового положения все еще может привести к сокращениям. Результаты анализа на страновом уровне, приведенные в таблице 2.6, заставляют сделать еще более неутешительный вывод о том, что многие доноры, судя по всему, имплицитно отошли от обязательств, взятых на себя в 2005 г., какие бы публичные заявления они ни делали.

Правительствам необходимо тщательно изучать последствия как сокращения объемов помощи, так и невыполнения своих обязательств. Бюджеты помощи в целях развития не могут планироваться с расчетом на поддержку со стороны влиятельных сил и заинтересованных групп внутри страны. При этом следует учитывать и то, что объем помощи в большинстве случаев составляет лишь от 1% до 2% от общего объема государственных расходов, поэтому любая экономия, связанная с невыполнением обязательств перед бедными странами, будет весьма ограниченной. Существуют и более высокие соображения: правительства стран-доноров должны понимать, что невыполнение обязательств по оказанию помощи подорвет усилия, направленные на сокращение уровня детской и материнской смертности, обеспече-ние охвата детей школьным образованием и сокращение масштабов

нищеты. В этих условиях донорам необходимо сделать следующее:

- В первой половине 2011 г. разработать скользящие ориентировочные графики выплат, показывающие, каким образом они собираются компенсировать любое невыполнение своих обязательств по оказанию помощи. Такие графики должны быть представлены Комитету ОЭСР по содействию развитию до проведения Саммита Г8 в 2011 г.

- Обеспечить скорейшее выполнение своих обязательств в отношении Африки, чтобы сократить дефицит в размере 16 млрд долл. по сравнению с обязательствами, взятыми на 2010 г.

- Инициировать принятие более широких мер по повышению эффективности помощи. Высвобождение 10% объема помощи, которые все еще привязаны к донорским услугам, поможет повысить ее денежную стоимость. Предоставление правительствам возможности принимать собственные решения в отношении закупок может увеличить эффективность помощи на 15-30%. Кроме того, решение проблем изменчивости и непредсказуемости помощи может повысить ее денежную стоимость еще на 8-20% (Carlsson et al., 2009).

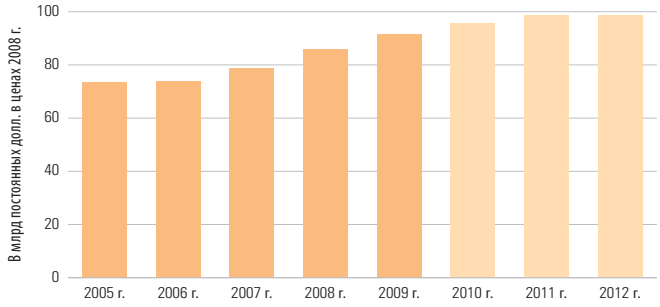
Последствия для базового образования

Поскольку прогнозируется стагнация программируемой помощи, восполнение пробела в финансировании образования для всех можно обеспечить только за счет перераспределения этой помощи в интересах образования. Доноры могут либо изменить свои бюджеты помощи образованию в пользу базового образования, либо увеличить долю помощи образованию в общем объеме помощи в целях развития. Хотя имеются возможности для действий в обоих направлениях, признаков каких-либо значительных сдвигов в приоритетах доноров пока практически не наблюдается.

Придание большего веса базовому образованию могло бы существенно способствовать увеличению объемов помощи в целях развития. Несколько доноров, включая Германию, Францию и Японию, направляют больший объем своей помощи образованию на развитие высшего образования. Кроме того, большая доля

Диаграмма 2.13 В 2011 г. рост программируемой помощи прекратится

Фактический объем страновой программируемой помощи в 2005-2009 гг. и прогнозы на 2010-2012 гг.



Источник: OECD-DAC (в печати).

Таблица 2.6 Лишь немногие двусторонние доноры планируют существенно увеличить объем помощи в ближайшие годы

2009 г. (предварительные оценки)	2010 г. (прогнозы)	Двусторонние доноры КСР
↓	↓	• Ирландия: снижение на 18,9% в 2009 г. и ожидаемое снижение на 5,8% в 2010 г. • Греция: снижение на 12% в 2009 г. и неопределенность после 2010 г. • Канада: снижение на 9,5% в 2009 г. и замораживание объемов помощи в течение ближайших пяти лет на уровне 2010/2011 гг. • Испания: снижение на 1,2% в 2009 г. и сокращение на 600 млн евро, объявленное на 2010/2011 гг.
↓	↑	• Австрия: снижение на 31,2% в 2009 г., но ожидаемое увеличение на 25,5% в 2010 г. • Италия: снижение на 31,1% в 2009 г., но ожидаемое увеличение на 29,9% в 2010 г. • Португалия: снижение на 15,7% в 2009 г., но ожидаемое увеличение на 49,7% в 2010 г. • Германия: снижение на 12,0% в 2009 г., но ожидаемое увеличение на 15,5% в 2010 г. • Нидерланды: снижение на 4,5% в 2009 г. и планируемое замораживание уровня ОПР в % от ВНД • Новая Зеландия: снижение на 3,2% в 2009 г., но ожидаемое увеличение на 12,9% в 2010 г. • Австралия: снижение на 1,4% в 2009 г., но ожидаемое увеличение на 14,3% в 2010 г.
↑	↓	• Норвегия: увеличение на 17,3% в 2009 г., но ожидаемое снижение на 4,4% в 2010 г. • Швеция: увеличение на 7,4% в 2009 г., но ожидаемое снижение на 7,8% в 2010 г. • Соединенные Штаты: увеличение на 5,5% в 2009 г., но ожидаемое снижение на 2,2% в 2010 г.
↑	↑	• Франция: увеличение на 16,9% в 2009 г. и ожидаемое увеличение на 1,2% в 2010 г. • Соединенное Королевство: увеличение на 14,6% в 2009 г. и ожидаемое увеличение на 18% в 2010 г. • Финляндия: увеличение на 13,1% в 2009 г. и ожидаемое увеличение на 4,9% в 2010 г. • Бельгия: увеличение на 11,5% в 2009 г. и ожидаемое увеличение на 28,7% в 2010 г. • Швейцария: увеличение на 11,5% в 2009 г. и увеличение на 0,4% в 2010 г. • Дания: увеличение на 4,2% в 2009 г. и ожидаемое увеличение на 1,4% в 2010 г. • Люксембург: увеличение на 1,9% в 2009 г. и ожидаемое увеличение на 0,9% в 2010 г.

Источники: Development Initiatives (2010); OECD-DAC (2010*b*).

сопряженных расходов направляется для поддержки собственных учебных заведений и выплату стипендий (диаграмма 2.9). Значимость таких расходов для достижения целей образования для всех вызывает множество вопросов (UNESCO, 2008). Если бы Германия и Франция передали средства, направляемые ими в настоящее время на помощь иностранным студентам, обучающимся в их собственных учебных заведениях, системам базового образования развивающихся стран, то они смогли бы дополнительно получать 1,8 млрд долл. ежегодно. Ни одна из этих стран пока не проявила намерения двигаться в этом направлении. Япония также, судя по всему, по-прежнему будет уделять основное внимание более высоким ступеням образования.

Учреждения, осуществляющие деятельность по достижению целей образования для всех, должны придавать бóльшее значение исследованиям и пропагандистским усилиям в области международного финансирования

Общие перспективы более широкого перераспределения помощи в пользу базового образования выглядят малообещающими. Политические приоритеты стран Г8 явно тяготеют к достижению других целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия. Декларация, принятая на саммите Г8 в июне 2010 г. в Маскоке (Канада), включала обязательства по повышению уровня здоровья матери и ребенка и определяла продовольственную безопасность и экологическую устойчивость в качестве дополнительных приоритетов (Group of Eight, 2010). Участники саммита не приняли никаких соразмерных обязательств по оказанию помощи образованию. Аналогичным образом, главным результатом проведенного в сентябре 2010 г. саммита ООН по целям в области развития, сформулированным в Декларации тысячелетия, было обязательство выделить 40 млрд долл. на укрепление здоровья матери и ребенка. Такое невнимание к образованию является близоруким и обрекает на неуспех.

Хотя необходимость заботиться об охране здоровья матери и ребенка является самоочевидной, тот менталитет, который заставляет доноров пренебрегать образованием в пользу узко определенных мер в области здравоохранения, может замедлить прогресс как в здравоохранении, так и в образовании. Ускоренное решение проблем образования могло бы придать мощный импульс решению других вопросов, таких как сокращение масштабов нищеты, достижение более высоких темпов экономического роста и улучшение питания. Кроме того, просвещение матерей является одним из самых мощных катализаторов улучшения здоровья матери и ребенка (см. главу 1, цель 1).

Инновационные методы финансирования образования

Поскольку доноры испытывают все большие бюджетные трудности, некоторые специалисты считают, что инновационные методы финансирования могли бы способствовать восполнению образовавшегося пробела и мобилизации значительных ресурсов путем использования возможностей коммерческих рынков и других источников финансирования (Girishankar, 2009). Обоснован ли такой довод?

Безусловно, имеются основания для того, чтобы уделять больше внимания инновационным методам финансирования (Burnett and Bermingham, 2010; UNESCO, 2010*a*). В то время как глобальные партнерские связи в области здравоохранения опираются на использование широкого спектра инновационных источников финансирования, образование остается далеко в стороне. Образование страдает не только от утраты возможностей получения новых источников поступления финансовых средств, но и оттого, что ему уделяется мало политического внимания. Не существует механизма эквивалентного всемирным фондам в области здравоохранения, благодаря которым такие болезни, как ВИЧ, СПИД и малярия, были включены в международную повестку дня. В силу всех этих причин, учреждения, осуществляющие деятельность по достижению целей образования для всех, должны придавать бóльшее значение исследованиям и пропагандистским усилиям в области международного финансирования.

Вместе с тем, инновационные методы финансирования не являются магическим средством решения проблем кризиса с финансированием образования для всех, как это иногда принято считать, и необходимо сделать три важных предупреждения относительно таких слишком оптимистичных утверждений. Во-первых, нет реалистичного финансового или политического сценария, который позволил бы инновационным методам финансирования закрыть брешь в финансировании образования для всех к 2015 г. Во-вторых, наибольшие возможности для образования можно было бы открыть

только путем разработки более широкой стратегии, увязывающей сборы средств на финансовых рынках с широким финансированием деятельности по достижению целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия. В-третьих, хотя возможности применения инновационных методов финансирования образования имеются, эффективность их использования будет значительно ниже ожидаемой, если оно не будет опираться на решительное политическое руководство. Недавние аналитические исследования определили ряд вариантов инновационного финансирования образования.

Сбор средств на финансовых рынках

Большая роль финансового сектора в экономическом кризисе побудила некоторые правительства требовать взимание налогов с банков для возмещения расходов, связанных с финансовым оздоровлением. Некоторые страны, включая Германию и Францию, считают, что часть доходов, полученных от такого налогообложения, могла бы использоваться для финансирования помощи в целях развития. Предложения охватывают разные виды налогов – от сборов за совершение финансовых операций до налогов на банковские доходы и обязательства (European Commission, 2010; IMF, 2010*b*). Один из подходов предусматривает взимание небольшого сбора за совершение валютных операций. Взимание сбора величиной в 0,005% могло бы приносить около 34 млрд долл. ежегодно (Leading Group, 2010). Другие выступают за введение всеобъемлющего налога на финансовые операции, сбор которого мог бы приносить до 400 млрд долл. ежегодно (Robin Hood Tax Campaign, 2010). Предложения увязать глобальные финансовые сборы с целями в области развития, сформулированными в Декларации тысячелетия, подсознательно привлекательны. Бедные страны серьезно страдают от кризиса, который разразился не по их вине, поэтому вполне справедливо потребовать от тех, кто привел к нынешнему кризису, взять на себя расходы за устранение его последствий. В пользу этого аргумента говорит и богатство тех, кто спровоцировал кризис. Сумма примерно в 20 млрд долларов, полученная в 2009 г. банкирами с Уолл-Стрит в виде бонусов, превышает сумму, потраченную 46 беднейшими странами мира на базовое образование (EPDC and UNESCO, 2009; Sachs, 2010).

Позитивные аспекты. Выделение части доходов, получаемых после введения глобального финансового сбора, значительно сократило бы брешь в финансировании образования для всех. Например, 10% от общей суммы поступлений после введения предлагаемого налога на валютные операции, были бы эквивалентны 3,4 млрд долл., или той сумме, которая могла бы сократить финансовую брешь в странах с низким уровнем доходов на 21%. Разъяснительная работа широкой коалиции неправительственных организаций укрепляет общественную поддержку[3]. Общественная и политическая поддержка предложения о налогообложении финансовых операций усиливается, хотя мнения относительно достоинств различных предложений разделились.

Стратегические аспекты. Хотя многие правительства поддерживают введение таких налогов, они не достигли согласия относительно подходов или доли поступлений, которую можно было бы направить на цели международного развития (European Commission, 2010; IMF, 2010*b*). По мнению большинства правительств стран ОЭСР, главной целью финансовых сборов является возмещение расходов, связанных со списанием банковских долгов, или создание страховых фондов, которые предотвратили бы кризисы в дальнейшем. Имеются также разногласия по поводу того, следует ли ограничиваться лишь налогом на валютные операции или же вводить более широкий налог на операции на финансовых рынках.

Общие выводы. Учреждения, занимающиеся деятельностью в области образования для всех, должны поддерживать более широкую кампанию по разъяснению важности взимания финансовых сборов, подчеркивая при этом необходимость уделять особое внимание образованию в ходе деятельности по достижению целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия.

Международный фонд для финансирования образования (МФФО) мог бы быстро дать положительные результаты во многих беднейших странах

3. Например, в рамках кампании «Налог Робин Гуда» (www.robinhoodtax.org.uk) в Соединенном Королевстве и других странах были мобилизованы усилия НПО в поддержку налогообложения финансовых операций.

Вставка 2.5 Налог на пользование мобильными телефонами с целью финансирования образования

Индустрия мобильной связи является перспективным инновационным методом финансирования образования. Широкие экономические масштабы, небольшое число провайдеров услуг и миллиарды ежедневных операций, осуществляемых потребителями, открывают широкие возможности для применения новых подходов. Потенциальный объем поступлений отражал бы характер разработанной политики, включая решения о том, какой сбор вводить – обязательный или добровольный.

Мобильная связь – это огромный и стремительно развивающийся сектор бизнеса. В одних только странах ОЭСР с 1997 г. ежегодный оборот в среднем увеличивался на 14% и достиг примерно 493 млрд долл. в 2007 г. Введение лишь незначительных сборов за осуществление миллиардов операций ежедневно может вылиться в широкие потоки новых доходов. Учитывая то, что доминирующее положение на основных рынках занимают лишь несколько компаний, сбор поступлений можно осуществлять сравнительно просто, независимо от того, был ли такой сбор добровольным (тогда сами компании становятся коллекторами) или обязательным (тогда регулирование осуществляется правительством). Выбор подхода важен, поскольку он существенно скажется на потоках поступлений.

По сценарию, предусматривающему взимание *добровольного налога* (таблица 2.7), пользователи могли бы платить сумму, эквивалентную 0,5% от величины своего телефонного счета – в среднем от 15 до 20 центов в месяц. Если одна из самых крупных компаний Vodafone предложит своим клиентам такой план и с ним согласятся от 5% до 20% пользователей, то это могло бы приносить 18 млн долл.-70 млн долл. в год. Это небольшая сумма, по сравнению с разрывом в финансировании образования для всех, но если 10 крупнейших компаний согласятся участвовать в этой акции, то можно будет собирать от 86 млн долларов до 345 млн долл. в год, в зависимости от количества согласившихся клиентов. Результат будет, конечно, зависеть от эффективности продвижения этой программы заинтересованными сторонами, особенно компаниями мобильной связи.

Таблица 2.7 Добровольный налог, который мог бы собираться некоторыми крупными телефонными компаниями

Телефонная компания	Количество пользователей мобильных телефонов	Поступления от пользователей мобильных телефонов (млн долл.) 2007 г.	Поступления от взимания налога в 0,5% (млн долл.) 5% пользователей	(млн долл.) 20% пользователей	Ежемесячная сумма, выплачиваемая одним пользователем (долл.)
Vodafone (СК)	260 500 000	70 000	18	70	0,11
Deutsche Telekom	119 600 000	47 534	12	48	0,17
Verizon (США)	65 700 000	43 882	11	44	0,28
KDDI (Япония)	30 339 000	24 311	6	24	0,33
France Telecom	109 700 000	10 342	3	10	0,04
Telecom Italia	67 611 000	20 427	5	20	0,13
10 крупн. компаний	903 708 869	345 076	86	345	…

Примечание: Все цифры в постоянных долларах США в ценах 2007 г.

«Авансовое» финансирование: создание Международного фонда для финансирования образования

Международный фонд финансирования иммунизации (МФФИ) является моделью финансирования, которая может быть применима и к образованию. Финансирование через МФФИ позволило обеспечить поддержку Глобального альянса по вакцинации и иммунизации (ГАВИ), который финансирует деятельность по расширению программ иммунизации в развивающихся странах. Правительства стран-доноров сначала выпускают облигации МФФИ, которые позволяют им быстро собрать средства, необходимые для проведения срочной вакцинации, а затем в течение значительно более длительного времени производят обратные выплаты владельцам облигаций из собственных бюджетов помощи. Обоснованность такого метода мобилизации средств для «авансового» финансирования имеет простое и логическое объяснение: детям, не прошедшим иммунизацию, вакцины нужны уже сегодня, чтобы снизить риски, связанные с опасными для жизни инфекционными заболеваниями.

Такая же логика применима и в отношении образования. Для 67 миллионов детей, не охваченных школьным образованием, средства нужны уже сегодня. Они необходимы не только для строительства новых школ, но и для найма и подготовки учителей и приобретения учебников и других учебных материалов. Правительства многих беднейших стран не могут оплачивать ни капитальных расходов по строительству новых школ, ни текущих расходов, связанных с выплатой заработной платы учителям, что и создает брешь в финансировании образования для всех, составляющую 16 млрд долл. Ее можно было бы сократить, имея структуру, аналогичную МФФИ. Создав Международный фонд для финансирования образования (МФФО), доноры могли бы выпускать финансовые обязательства (облигации)

По второму сценарию, предусматривающему взимание обязательного налога (таблица 2.8), все компании мобильной связи должны будут облагаться обязательным налогом правительствами соответствующих стран. Наличие небольшого числа компаний, доминирующих на рынке, позволяет минимизировать административные расходы по взиманию этого налога и ограничивает возможности уклонения от его уплаты. С точки зрения перспектив финансирования образования для всех, главной привлекательной стороной обязательного налога является возможность мобилизации значительных потоков средств. Введение такого налога в размере 0,5% в Германии, Италии или Франции могло бы привести к поступлению более 100 млн долл. в год, а в странах ЕС – 894 млн долл.

Таблица 2.8 Обязательный налог, который мог бы выплачиваться пользователями всех телефонных компаний

	Поступления от пользователей мобильных телефонов (млн долл.) 2007 г.	Поступления от взимания налога в 0,5% (млн долл.)	Ежемесячная сумма, выплачиваемая одним пользователем (долл.)
Все страны ЕС	178 846	894	0,16
Франция	24 408	122	0,19
Германия	30 274	151	0,13
Италия	25 510	128	0,12
Япония	95 804	479	0,37
Нидерланды	5 790	29	0,13
Соед. Королевство	30 243	151	0,17
Соединенные Штаты	123 841	619	0,20

Примечание: Все цифры в постоянных долларах США в ценах 2007 г. К странам ЕС относятся 20 стран – членов ОЭСР и Европейского союза.

Введение обязательного налога потребует проведения трудных политических переговоров, но есть два веских аргумента в пользу того, чтобы правительства ЕС и Европейская комиссия рассмотрели такую возможность. Во-первых, полученные средства могли бы дать мощный толчок дальнейшему прогрессу в развитии образования как раз в то время, когда многие беднейшие страны сталкиваются с острыми финансовыми проблемами.

Во-вторых, странам – членам ЕС следует совместными усилиями активизировать деятельность по оказанию финансовой помощи в целях развития. Обязавшись увеличить объем помощи в 2010 г. до 78 млрд долл., ЕС, согласно прогнозам, окажет помощь лишь на 64 млрд долл. Хотя инновационное финансирование не должно рассматриваться как нечто, подменяющее помощь, его можно считать первым шагом в мобилизации правительствами дополнительных ресурсов.

Источники: OECD-DAC (2010*b*); OECD (2009*e*).

для финансирования расширения масштабов международной помощи, непосредственно оказывая поддержку достижению целей, установленных на 2015 г.

Позитивные аспекты. Международный фонд для финансирования образования (МФФО) мог бы привлекать значительные суммы: МФФИ, например, с 2006 г. предоставил на срочное осуществление программ иммунизации ГАВИ 2,7 млрд долл. (IFFIm, 2010). Хотя в сфере образования нет механизма для «авансового» финансирования, реформированная Инициатива ускоренного продвижения (ИУП) могла бы восполнить этот пробел. Целенаправленное предоставление помощи, частично через ИУП или национальные объединенные фонды (см. главу 5), также могло бы содействовать сокращению зависимости стран, затронутых конфликтами, от непредсказуемых краткосрочных потоков гуманитарной помощи (см. часть 2 настоящего доклада).

Стратегические аспекты. Некоторые аналитики утверждают, что административные расходы МФФИ выше административных расходов многосторонних банков, делающих более масштабные заимствования. Кроме того, возникли трудности с обеспечением юридически оформленных финансовых обязательств со стороны доноров частично потому, что выпуск облигаций создает долговые обязательства для будущих правительств (IAVI, 2009). Учитывая нынешнюю финансовую ситуацию, доноры, возможно, не захотят увеличивать объем государственного долга. Кроме того, в случае сокращения бюджетов помощи выплаты по облигациям в дальнейшем ограничат потоки помощи в целях развития. Под вопросом остается так же и то, сможет ли ИУП выделять средства на требуемом уровне, хотя эта деятельность и улучшается.

Общие выводы. МФФО мог бы быстро дать положительные результаты во многих бедней-

ших странах, позволив их правительствам преодолеть финансовые трудности. Нельзя откладывать на завтра иммунизацию детей от опасных для жизни болезней, и дети не могут дожидаться возможности получить образование, которое позволило бы им реализовать свои потенциальные возможности, избежать нищеты и участвовать в социальной и экономической жизни страны. Для доноров, стремящихся выполнить свои обязательства по оказанию помощи, выпуск облигаций является одним из путей мобилизации новых ресурсов в трудных финансовых условиях. Правительствам стран-доноров следует координировать выпуск облигаций МФФО, которые позволили бы в период 2011-2015 гг. собрать дополнительно 3-4 млрд долларов. Примерно половина этих средств должна выделяться через ИУП при условии определения четких критериев осуществления выплат. Саммиты Г8 и Г20 в 2011 г. дадут возможность разработать предложения о создании МФФО в рамках более широкой глобальной стратегии, обеспечивающей ускоренное продвижение к достижению целей образования для всех.

Правительствам стран-доноров следует координировать выпуск облигаций МФФО на сумму от 3 млрд долл. до 4 млрд долл. в период 2011-2015 гг.

Сборы за приобретение потребительских товаров и услуг

Хотя предложений об инновационных методах финансирования предостаточно, имеются возможности для опробования новых подходов (Burnett and Bermingham, 2010). Индустрия мобильной связи позволяет мобилизовать дополнительные ресурсы путем взимания сборов за приобретение потребительских товаров и услуг, поскольку она характеризуется наличием трех условий, способствующих развитию инновационного финансирования: большое число пользователей, крупный оборот и малое число корпоративных участников (вставка 2.5).

Позитивные аспекты. Налоги на потребление могли бы принести пользу выполнению повестки дня образования для всех во многих отношениях. Помимо сбора средств, они способствуют распространению идей, установлению диалога с общественностью и вовлечению частного сектора. Например, хотя программа Product (RED) собрала небольшой объем средств для Глобального фонда по борьбе со СПИДом, туберкулезом и малярией, она вовлекла в сферу своей деятельности большое число людей.

Стратегические аспекты. Многие широко освещаемые инициативы по инновационному финансированию приводят к сбору ограниченного объема финансовых средств. Например, на долю инновационного финансирования в общем объеме дополнительных поступлений в Глобальный фонд в 2011-2013 гг. приходится всего лишь 2%. Даже широко разрекламированная программа ЮНИТЭЙД в 2009 г. принесла дополнительно всего 274 млн долл., при этом около 70% средств поступило от взимания обязательного налога на авиабилеты (UNITAID, 2009). Добровольные инициативы дали еще более скромные результаты. С 2006 г. программа Product (RED) мобилизовала примерно 150 млн долл. ((RED), 2010). Сопоставление этих цифр с огромным дефицитом в финансировании образования для всех, составляющим 16 млрд долл., наглядно показывает разницу между объемом дополнительных поступлений и требуемым объемом средств.

Общие выводы. Деятельности по достижению целей образования для всех способствовала бы разработка новых реалистичных предложений по инновационному финансированию. Соответствующим учреждениям следует

составить список таких предложений (Burnett and Bermingham, 2010). Однако это не должно отвлекать внимание от решения более важной задачи придания большего веса образованию в ходе широкого обсуждения вопросов инновационного финансирования деятельности, направленной на достижение целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия.

В конечном итоге инновационное финансирование должно оцениваться с точки зрения его добавленной стоимости в портфеле ассигнований на цели образования для всех и рассматриваться как дополнение к официальной помощи, а не ее замена. Ситуация могла бы измениться коренным образом, если инновационное финансирование будет увязано с эффективным механизмом оказания многосторонней помощи, который повышает потенциал планирования и оказания помощи образованию. Это та роль, которую могла бы играть ИУП, а страны Г8 и Г20 обеспечивали бы гораздо более активное политическое руководство.

Заключение

Проблемы, затронутые в данном разделе, поднимают фундаментальные вопросы о реальном выполнении повестки дня образования для всех в нынешних финансовых условиях. Еще до глобального экономического кризиса дефицит в финансировании образования для всех во многих беднейших странах достиг угрожающих масштабов. После кризиса замедление экономического роста и сокращение объемов получаемых доходов сдерживают усилия стран по финансированию образования для всех. Международная помощь могла бы содействовать снижению барьеров и обеспечению дальнейшего прогресса, но страны-доноры не смогли выполнить взятыена себя обязательства. Хотя инновационное финансирование открывает новые возможности, оно не сможет заменить совместные усилия доноров по выполнению своих обязательств в отношении оказания помощи.

Международная помощь могла бы содействовать снижению барьеров и обеспечению дальнейшего прогресса, но страны-доноры не смогли выполнить взятые на себя обязательства

Часть 2 Вооруженные

Организация Объединенных Наций была создана, прежде всего, для искоренения «бедствий войны». Сегодня легко забыть те обстоятельства, которые мотивировали архитекторов этой системы. В первом предложении Устава Организации содержится обещание не допустить того, чтобы грядущие поколения испытали «невыразимое горе», причиненное двумя мировыми войнами (Преамбула Устава Организации Объединенных Наций, 1945 г.). Мир рассматривался в качестве первейшего условия построения нового мирового порядка на основе справедливости, человеческого достоинства и социального прогресса, чтобы люди могли жить «при большей свободе». И сегодня формулировки, использованные во Всеобщей декларации прав человека, сохраняют свою силу. Сама Декларация была прямым ответом на «пренебрежение и презрение к правам человека», приведшим, как говорится в преамбуле, «к варварским актам, которые возмущают совесть человечества» (United Nations, 1948).

По прошествии более шестидесяти пяти лет обещание, данное в Уставе Организации Объединенных Наций (ООН) и во Всеобщей декларации прав человека, остается невыполненным. Бедствия жестоких конфликтов продолжают калечить многих людей. Наиболее острые конфликты происходят в самых бедных странах, где они приносят «невыразимое горе» обездоленным людям и отравляют жизнь в результате «варварских актов», которые потрясли бы даже отцов – основателей системы Организации Объединенных Наций. Пятнадцать лет тому назад Граса Машел описала воздействие жестокого конфликта на детей словами, напоминающими формулировки Устава ООН: «Все больше районов мира погружаются сейчас в безысходный моральный вакуум. Это – пространство, в котором отсутствуют самые основополагающие чело-

Специальный материал: Довольно терпеть

Прошло почти семьдесят лет после того, как представители тогдашнего поколения политических руководителей собрались вместе после ужасного конфликта и дали простое обещание, состоящее из двух слов: «Никогда больше». Организация Объединенных Наций была создана для предотвращения возврата к вражде, войнам и нарушениям прав человека, которые привели к потере стольких жизней и утрате стольких возможностей. Однако гибель людей и растрачивание материальных ценностей продолжаются, – и мы должны прекратить это *сейчас*.

Необходимость в этом докладе ЮНЕСКО созрела уже давно. В нем подробно документируется абсолютная жестокость насилия, проявляемого против самых уязвимых групп населения мира, включая школьников, и содержится призыв к руководителям всех стран, богатых и бедных, предпринять решительные действия.

Я обращаюсь к мировым лидерам с призывом сделать простое заявление о намерении: «Довольно терпеть». В качестве членов единого этнического человеческого сообщества никто из нас не должен мириться с нарушениями прав человека, нападениями на детей и разрушением школ, которые мы наблюдаем в столь многих вооруженных конфликтах. Давайте подведем черту под культурой безнаказанности, которая позволяет совершать эти акты, давайте начнем защищать наших детей и их право на образование. Я обращаюсь ко всем политическим руководителям, а также к странам и вооруженным группам, участвующим в жестоких конфликтах, с призывом помнить о том, что они не могут быть выше международного гуманитарного права.

Я обращаюсь также с призывом к руководителям богатых стран мира оказывать более эффективную поддержку тем, кто находится на переднем рубеже. В своих поездках по всему миру я преклонялся перед теми родителями и детьми, которые прилагали неимоверные усилия, шли на многие жертвы и проявляли решимость, стремясь получить образование. Когда поселения подвергаются нападениям, а люди оказываются перемещенными, импровизированные школы появляются из ниоткуда. Когда разрушена школа, родители и дети делают все от них зависящее для того, чтобы двери к образованию оставались открытыми. Если бы только доноры проявляли такую же решимость и приверженность!

Слишком часто люди, живущие в странах, затронутых конфликтами, получают очень мало поддержки в области образования. И зачастую они получают не ту поддержку, которая им необходима. Как показано в настоящем докладе, помощь в целях развития страдает от таких синдромов, как слишком мало и слишком поздно. Одним из результатов является то, что утрачиваются возможности восстановить системы образования.

Архиепископ Десмонд Туту,
лауреат Нобелевской премии мира за 1984 г.

конфликты и образование

веческие ценности; пространство, в котором детей убивают, насилуют и калечат; пространство, в котором детей используют как солдат; пространство, в котором детей обрекают на голод и подвергают крайне жестоким истязаниям» (Machel, 1996, p. 9). Если бы основатели Организации Объединенных Наций наблюдали конфликты, происходившие в начале XXI века, то они могли бы задаться вопросом, почему международное сообщество так мало делает для защиты гражданских лиц, затронутых этими конфликтами, и для восстановления основных человеческих ценностей.

Во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за этот год рассматривается одно из приносящих наибольший ущерб, но наименее освещаемых последствий вооруженных конфликтов – их воздействие на образование. Возможно в большей мере, чем когда-либо на протяжении истории, школьники, учителя и школы находятся на переднем рубеже насилия. Классные комнаты уничтожаются не только потому, что они оказываются под перекрестным огнем, а из-за того, что становятся мишенью для комбатантов. Девушки, живущие в районах, затронутых конфликтами, ежедневно подвергаются угрозе приобретающего

Специальный материал: Образование в целях обеспечения безопасности и развития

Когда мы думаем о войне, мы думаем о солдатах. Но не только они сталкиваются с жестокостью и смертью. Как это ни трагично, дети и школы также слишком часто оказываются на передовом рубеже. Поэтому неудивительно, что половина из всех детей, не охваченных школьным образованием, живут в слабых или затронутых конфликтами государствах.

Конфликты губительны и несут с собой много незаметных опасностей. Они уничтожают средства к существованию не только сегодняшнего дня, но и будущего, лишая детей образования. При возобновлении обучения разрушительные травмы, полученные в детстве, воздействуют на способность детей к обучению и адаптации к жизни. Последствия могут отражаться на многих поколениях.

Волны разрушения приводят развитие к окончательной остановке и зачастую отбрасывают его назад. Когда дети, затронутые конфликтом, не посещают школу, решение других задач в области ОДВ и ЦРТ становится почти невозможным, а радикализм и насилие превышают все пределы. Именно поэтому мы должны сосредоточить усилия на предоставлении этим детям возможности получить образование. Это не только позволяет предотвратить конфликты до их возникновения, но и восстановить страны *после* окончания конфликтов. Нужно восстанавливать инфраструктуру, систему управления, а также, что еще более важно, сознание людей. После вновь обретенного мира переобучение критически необходимо как для комбатантов, так и для детей и взрослых, которые, оставив оружие, не имеют никаких навыков или перспектив.

Это особенно относится к Ближнему и Среднему Востоку, где насилие определяет жизни слишком многих детей.

В Палестине школу не посещают около 110 000 детей начального школьного возраста, тогда как десять лет тому назад таких детей было только 4 000. Для палестинских детей, детство которых проходит в условиях оккупации и которые пережили все жестокости конфликта, посещение школы остается единственной наиболее желанной целью. Несмотря на бомбы и блокаду они знают, что это их единственная надежда на нормальную жизнь.

В Ираке нищета и отсутствие безопасности лишают более полумиллиона детей права на обучение в начальной школе; их ежедневными уроками являются голод и утраты, а результатом всего этого становятся страх и ненависть. Если обеспечение региональной и глобальной безопасности относится к числу международных приоритетов, то мы должны решать проблемы нищеты, социального отчуждения и отсутствия возможностей, возникшие в результате конфликтов.

Это означает необходимость принести образование в зоны конфликтов, поскольку оно подрывает основы экстремизма и укрепляет слабые государства. Но с ним связано гораздо большее, оно приносит надежду миллионам детей, которые никогда не знали мира. Оно создает возможности для стран, которые очень важны для роста и процветания.

Короче говоря, образование является нашей спасительной благодатью, нашей наилучшей надеждой и тем средством, которое позволяет одновременно обеспечить безопасность и развитие для всего человечества.

Ее Величество королева Иордании Рания Аль-Абдулла

широкие масштабы, систематического изнасилования и другим формам сексуального насилия. Детей похищают и насильственно принуждают к военной службе. Средства, которые могли бы использоваться для финансирования продуктивных инвестиций в образование, растрачиваются на непроизводительные военные расходы.

Последствия являются разрушительными. Не случайно, что государства, затронутые конфликтами, отличаются наиболее низкими в мире показателями в области образования. Миллионы детей лишены своего единственного шанса на получение школьного образования, которое могло бы изменить их жизнь. А между тем на положение дел, которое, если использовать формулировку Всеобщей декларации прав человека, должно было «возмутить совесть человечества», в значительной мере не обращается внимания. Это скрытый кризис, который мир игнорирует в течение столь длительного времени. Как отмечает архиепископ Десмонд Туту в своем специальном материале для этого доклада, настало время для того, чтобы мировые лидеры обратили внимание на растрату человеческого потенциала в государствах, затронутых конфликтами, и заявили «довольно терпеть» (см. Специальный материал).

У правительств имеются веские основания для действий. Этот кризис угрожает не только поставить под угрозу достижение целей образования для всех, определенных в 2000 г., но также и перенести этот ущерб в будущее, поскольку образование имеет важнейшее значение для прогресса в других областях, таких как выживание детей, здравоохранение, экономический рост и предотвращение конфликтов. «Последствия могут отражаться на многих поколениях» – отмечает Ее Величество королева Иордании Рания Аль-Абдулла (см. Специальный материал).

В этом докладе показаны масштабы кризиса, рассматриваются лежащие в его основе причины и изучаются взаимосвязи между вооруженными конфликтами и образованием. Не все эти взаимосвязи действуют в одном направлении. Конфликты имеют разрушительные последствия для систем образования, однако образование также может способствовать формированию жизненных установок, развитию убеждений и появлению обид, которые питают жестокие конфликты.

Здесь также история Организации Объединенных Наций является поучительной. ЮНЕСКО была основана в 1945 г. как прямая реакция на Вторую мировую войну. В Уставе Организации четко признается сила идей как средства мира или источника войны. Как говорится в первом памятном предложении ее Устава, «мысли о войне возникают в умах людей, поэтому в сознании людей следует укоренять идею защиты мира». В мире, где многие конфликты повторяют очертания социальных, культурных и более широких разрывов идентичности, Устав ЮНЕСКО сохраняет свое мощное звучание. В нем признается, что, независимо от лежащих в ее основе политических причин, возникшая из-за них война стала возможной вследствие «невежества и предрассудков», и утверждается вера в «необходимость предоставления всем людям полных и равных возможностей для получения образования», при этом знания определяются как один из ключевых факторов для «взаимного понимания и приобретения более точного и ясного представления о жизни друг друга» (UNESCO, 1945, preamble).

Времена изменились. Тем не менее, принципы, заложенные в Уставе ЮНЕСКО, остаются в начале XXI века столь же актуальными, как и в 1945 г. Системы образования все еще используются для распространения невежества, предрассудков и социальной несправедливости, которые делают общества менее сплоченными, более разобщенными и, в конечном итоге, более подверженными опасности возникновения вооруженного конфликта. Школы зачастую являются частью цикла насилия, однако у них имеется потенциал для того, чтобы разорвать этот цикл и повернуть тенденцию вспять.

Когда представители правительств собрались в Дакаре (Сенегал) в 2000 г., чтобы принять Рамки действий, странам, затронутым конфликтами, уделялось ограниченное внимание. При ретроспективной оценке это упущение выглядит стратегической ошибкой суждения. До целевой даты достижения поставленных в Дакаре целей, установленной на 2015 г., остается менее пяти лет, однако многие государства, затронутые конфликтами, находятся далеко позади: лишь немногие из них способны достичь всеобщего начального образования и других целей. Для изменения этой картины потребуются практические меры политики на национальном и международном уровнях, подкрепленные политическим руководством.

Прежде всего, необходимо признать масштабы ущерба, возникающего в результате губительной взаимосвязи между вооруженным конфликтом и образованием. Разрушение школьной инфраструктуры, нарушение прав человека и направление финансовых ресурсов на военные цели ведет к уничтожению возможностей для образования в огромных масштабах. В главе 3 определяется то, какими путями происходит это разрушение, и рассматриваются проблемы в области международных мер реагирования. Помощь в целях развития направляется в небольшое число государств, рассматриваемых в качестве стратегических приоритетов. Кроме того, растет напряженность между двумя областями использования помощи – достижение национальных целей обеспечения безопасности или международных целей развития, – причем центральным элементом для устранения этой напряженности является образование. В главе 3 определяются также некоторые пути, посредством которых системы образования могут способствовать возникновению жестоких конфликтов, разбрасывая семена нетерпимости, предрассудков и несправедливости.

В главах 4 и 5 рассматриваются четыре основные нерешенные проблемы в области международного сотрудничества, которые создают препятствия для образования в государствах, затронутых конфликтами. Эти проблемы имеют глубокие институциональные корни. Тем не менее, их можно решить с помощью постановки практических, приемлемых по затратам и достижимых целей политики, направленной на изменение ситуации.

Нерешенные проблемы защиты. Существует обширный свод международных актов, правил и норм в области прав человека, которые должны обеспечивать охрану детей и других гражданских лиц, затронутых вооруженными конфликтами. Они должны также обеспечивать защиту зданий, в которых обучаются дети. Как указано в Дакарских рамках действий: «Школы необходимо уважать и беречь, как святилища и зоны мира» (UNESCO, 2000, p. 19). В большинстве зон конфликтов они становятся военными целями, что является грубейшим нарушением Женевских конвенций (Geneva Conventions, 1949). Организация Объединенных Наций создала широкую систему мониторинга серьезных нарушений прав человека, совершаемых в отношении детей. Тем не менее, царит безнаказанность, особенно в случае изнасилования и других форм сексуального насилия. Резолюции Совета Безопасности, направленные на защиту детей и образования в конфликтных ситуациях, во многих случаях игнорируются. Если международное сообщество хочет решить проблемы кризиса образования, то ему необходимо перейти от мониторинга и осуждения к защите и действиям.

В главе 4 описываются проблемы и обосновывается необходимость обеспечения более надежной защиты детей, гражданского населения и школьных систем, находящихся на переднем крае конфликта. Соответствующие стратегии включают тщательное расследование случаев нарушения прав человека, применение санкций в отношении государств и негосударственных образований и лиц, ответственных за такие нарушения, а также более тесное сотрудничество между Организацией Объединенных Наций и Международным уголовным судом.

Нерешенные проблемы обеспеченности. Независимо от того, находятся ли они в зонах конфликтов, являются перемещенными лицами в своих собственных странах или беженцами, родители, учителя и дети, затронутые конфликтами, имеют по меньшей мере одну общую особенность – демонстрируемую ими чрезвычайную степень устремленности, готовности к новшествам и мужества в попытке сохранить доступ к образованию. Родители понимают, что образование может дать детям ощущение нормальной жизни и что оно является ценностью – порой единственной ценностью, которую они могут взять с собой в том случае, если окажутся в числе перемещенных лиц. В отличие от родителей и детей, живущих в условиях конфликта, доноры гуманитарной помощи отличаются сочетанием слабой устремленности и ограниченной готовности к новшествам. На образование приходится небольшая доля запросов о гуманитарной помощи и еще меньшая доля помощи, получаемой в странах, затронутых конфликтами. А между тем, предоставление образования беженцам и, тем более, внутренне перемещенным лицам (ВПЛ) страдает от неадекватной оценки потребностей, недостаточного финансирования и слабого управления.

Во втором разделе главы 4 говорится о необходимости коренного изменения в подходах в том, что касается гуманитарной помощи, и в институциональной практике. Настало время сократить разрыв между потребностями родителей и детей, живущих в условиях конфликта, и тем, что предоставляется в рамках международной системы гуманитарной помощи. Образование

должно быть одним из центральных элементов гуманитарной помощи. В тех случаях, когда объемы помощи в значительной мере не соответствуют потребностям, их следует расширить на основе объединенных механизмов финансирования: в докладе предлагается увеличить финансирование для этих механизмов до 2 млрд долларов. В докладе говорится также о необходимости применения более согласованного подхода к оценке образовательных потребностей в конфликтных ситуациях. Требуются крупные правительственные реформы для укрепления права на образование беженцев и, тем более, ВПЛ.

Нерешенные проблемы быстрого восстановления и реконструкции. Когда делегаты от 45 стран собрались в Бреттон-Вудсе, Нью-Гэмпшир, в 1944 г., в их повестке дня доминировала одна всеобъемлющая проблема: как разорвать порочный круг экономической безысходности, слабого управления и отсутствия безопасности. «Программа восстановления» – отмечали делегаты – «повсеместно ускорит экономический прогресс, будет содействовать стабильности и миру» (Conference at Bretton Woods, 1944). Три года спустя новый Международный банк реконструкции и развития утвердил предоставление своего первого займа. Получателем была Франция, и в реальном выражении этот заем остается крупнейшим из тех, которые когда-либо предоставлялись Всемирным банком (Zoellick, 2008). Сегодня доноры, занимающиеся развивающимися странами, выходящими из вооруженных конфликтов, демонстрируют значительно меньшую устремленность и готовность к новшествам.

Непосредственно после конфликта существует окно возможностей, позволяющее обеспечить базовую безопасность, получить дивиденды мира, создать уверенность в политическом прогрессе и заложить основы для устойчивого мира. Вместе с тем, как отмечается в откровенном докладе Генерального секретаря ООН за 2009 г., «слишком во многих случаях мы упускали эту первоначальную возможность» (United Nations, 2009*g*, p. 1). Фактически, ни один компонент системы Организации Объединенных Наций или более широкой системы международной помощи не занимается проблемой оказания странам содействия в процессе перехода от войны к прочному миру (United Nations, 2005*b*). Эта проблема не является новой[1]. Уже давно наблюдается несостоятельность мер, принимаемых с целью проведения постконфликтной оценки потребностей, оказания долгосрочной и предсказуемой международной поддержки и создания национального потенциала в области планирования. Нигде эта несостоятельность не проявляется столь очевидно, как в области образования. Возможно, в большей мере, чем любой другой сектор, образование предоставляет возможности для получения быстрых дивидендов от наступившего мира, а развитие инклюзивной системы, обеспечивающей всем людям доступ к образованию высокого качества, может способствовать созданию основ для более инклюзивных обществ, в меньшей степени подверженных опасности конфликта. Вместе с тем, доноры зачастую медленно реагируют на возможности для мира. В тех же случаях, когда такая реакция происходит, они часто предоставляют не долгосрочную помощь в целях развития, в которой нуждаются страны, а непредсказуемую краткосрочную помощь. Ядром проблемы является разрыв между гуманитарной помощью и содействием развитию.

В первом разделе главы 5 описывается этот разрыв между гуманитарной помощью и содействием развитию и излагается повестка дня для создания определенной конфигурации помощи. В ней отмечается важнейшее значение долгосрочных обязательств. В этом разделе подчеркивается также неиспользованный потенциал механизмов оказания помощи, в рамках которых доноры объединяют свои финансовые ресурсы. Национальные механизмы объединенного финансирования позволяют донорам распределять риски. Постконфликтное восстановление также выиграло бы от создания на глобальном уровне более эффективной многосторонней системы в области образования. Реформированная Инициатива ускоренного продвижения могла бы обеспечить основу для более масштабного многостороннего реагирования, хотя для этого потребуются большие ресурсы (около 6 млрд долл. ежегодно), большая гибкость для государств, затронутых конфликтами, и правила управления, ориентированные на обеспечение предсказуемых выплат.

1. В 2000 г. в важном докладе ООН – Докладе Брахими – обращалось внимание на необходимость укрепления международным сообществом своей роли в восстановлении после конфликтов.(United Nations, 2000*b*). По прошествии пяти лет Генеральный секретарь Кофи Аннан обратился с призывом о создании учреждений и разработке стратегий для восстановления после конфликтов.

Нерешенные проблемы миростроительства. Восстановление систем образования не сводится к простому воссозданию школ, найму учителей и предоставлению учебников. Это так же и закладывание основ мира. Выбор правильного вида образования – это одна из лучших для любого общества стратегий предотвращения конфликтов. Ошибочный вид образования делает вооруженные конфликты более вероятными. Использование классных комнат для отравления сознания молодых людей предрассудками, нетерпимостью и стереотипами «иного» может усилить социальное разобщение. Для тех стран, где системы образования способствовали созданию условий для появления жестокого конфликта, задача заключается в том, чтобы «при восстановлении сделать их лучше». Это означает признание с самого начала того, что политика в области образования имеет последствия для миростроительства.

В целях раскрытия потенциала образования для построения мира требуется политика, учитывающая факторы социальной напряженности. Важнейшее значение имеет школьная учебная программа. Характер и содержание преподавания истории, подходы к религиозному образованию и представление национальной идентичности в учебниках оказывают сильнейшее воздействие на те жизненные установки, которые формируются у детей и сохранятся у взрослых. Язык является еще одной важной областью политики во многих обществах, затронутых конфликтами. Существуют темы, в отношении которых у ЮНЕСКО имеются хорошие возможности для предоставления технических консультаций и содействия диалогу. Роль образования в обществах, переживших конфликты, должна также занимать более заметное место в повестке дня Фонда миростроительства ООН. В докладе предлагается, чтобы Фонд миростроительства выделил на цели образования от 0,5 млрд долл. до 1 млрд долл. □

Глава 3
Образование и вооруженные конфликты — смертельно опас

© Lana Slezic/Panos

ные спирали

Играющие девочки в разрушенном здании в Кабуле, где нашли приют 105 семей беженцев

Введение 189

Вооруженный конфликт как препятствие на пути к образованию для всех 171

Подливая масло в огонь – нерешенные проблемы образования могут усиливать опасность вооруженного конфликта 204

Помощь странам, затронутым конфликтом, страдает от соображений безопасности 220

Вооруженный конфликт для миллионов детей означает утерю возможностей получения образования. В настоящей главе показано, как это происходит – в частности, в результате нападений на школы, нарушения прав человека и отвлечения ресурсов на военные расходы, – и рассматриваются проблемы помощи, предоставляемой в качестве ответной меры международным сообществом. В ней также разъясняется, каким путем неправильное образование может увеличивать опасность конфликта, усиливая нетерпимость, предубеждения и несправедливость.

Введение

Войну называют «развитием в обратную сторону»[1]. Даже краткие эпизоды вооруженного конфликта могут замедлить прогресс или обратить вспять то, что создавалось на протяжении поколений, подрывая экономический рост и успехи в областях здравоохранения, обеспечения питания и занятости. Последствия имеют наиболее жестокий и длительный характер в тех странах и среди тех людей, чья жизнестойкость и способность к восстановлению ослаблены в результате массовой нищеты.

Образование редко фигурирует в оценках ущерба, причиненного конфликтом. Международное внимание и сообщения средств информации неизбежно оказываются прикованными к самым непосредственным проявлениям человеческих страданий, а не к скрытым издержкам и длительным последствиям насилия. Однако эти издержки и последствия нигде так не ощущаются, как в сфере образования. Во многих наиболее бедных странах мира вооруженные конфликты ведут к краху не только школьной инфраструктуры, но и надежд и устремлений целого поколения детей.

Воздействие конфликта на образование отчасти можно измерить при помощи бесстрастных статистических данных. Тот факт, что затронутые конфликтом страны со всей очевидностью имеют самые низкие в мире показатели прогресса в образовании, заставляет предположить, что жестокие конфликты заслуживают гораздо большего внимания в рамках повестки дня образования для всех. Однако все последствия конфликта при помощи статистических данных отразить нелегко. Не так просто измерить более широкие последствия потерь и увечий, психологической травмы, отсутствия безопасности, распада семей и общин, превращения людей в беженцев – всего, что все это лишает детей, молодежь и взрослых возможностей для получения образования, которое могло бы изменить их жизнь. Это также сдерживает прогресс целых наций в области человеческого развития, в результате чего страны оказываются вовлеченными в самоусиливающийся цикл насилия, нищеты и образовательной обездоленности. Вырваться из этого круга – в этом заключается одна из самых главных задач в области развития в начале XXI века.

Настоящая глава состоит из трех разделов. Вначале на основе документов показывается воздействие насильственного конфликта на образование. Затронутые конфликтом страны плотной группой располагаются в нижней части глобальной шкалы эффективности образования. В наиболее бедных из этих стран проживает непропорционально большая доля детей мира, не охваченных школьным образованием. К самым низким в мире также относятся показатели этих стран в областях питания, грамотности и гендерного равенства. Это тесно связано с моделями насилия, проявляющимися во многих странах, затронутых конфликтами. Государственные и негосударственные группы все больше размывают грань между сражающимися сторонами и гражданскими лицами, а во многих случаях целенаправленным образом наносят удары по детям, учителям и школьной инфраструктуре. Особенно шокирующими формами проявления насилия являются изнасилования, иное сексуальное насилие и массовые перемещения людей.

С вооруженными конфликтами связаны не только человеческие потери и физическое разрушение школьной инфраструктуры – они истощают финансовые ресурсы некоторых наиболее бедных стран мира. Вместо того, чтобы посредством образования направлять свои бюджеты на продуктивные инвестиции в человеческий капитал, многие страны тратят средства на непродуктивные военные расходы. Как подчеркивается в этой главе, пересмотреть свои приоритеты надлежит не только бедным странам: доноры помощи также тратят слишком много средств на военные цели и слишком мало – на помощь в целях развития в области образования.

Разрушающие последствия вооруженных конфликтов для образования в недостаточной степени являются предметом оценки и сообщений, но то же самое относится и к обратной стороне этого цикла, которая рассматривается во втором разделе настоящей главы: речь идет о том разрушительном воздействии, которое образование может оказывать на перспективы мира. Система образования войну не вызывает. Однако при определенных условиях она способна нагнетать недовольство более широкого характера, усиливать социальную напряженность, усугублять неравенство, что подталкивает общество к насильственному конфликту. Системы образования, которые неспособны формировать у молодых людей навыки, необходимые им для обеспечения устойчивых источни-

Вооруженные конфликты ведут к краху не только школьной инфраструктуры, но и надежд и устремлений целого поколения детей

1. См. Collier, 2007.

ков существования, помогают формированию контингента потенциальных рекрутов для вооруженных группировок. Когда подходы правительств к обеспечению образования воспринимаются как нарушающие основные принципы справедливости и равных возможностей, складывающееся в результате этого недовольство может вылиться в напряженность более широкого характера. А когда в школе вместо того, чтобы воспитывать молодые умы, обучая их критическому мышлению в духе терпимости и взаимопонимания, их отравляют предубеждениями, нетерпимостью и искаженными взглядами на историю, такая школа может стать рассадником насилия.

В заключительном разделе главы рассматриваются проблемы, связанные с оказанием помощи странам, затронутым конфликтами. Эти страны получают меньше помощи на цели развития, чем требуют обстоятельства, а некоторые получают гораздо меньше других. Если помощь на цели развития, предоставляемая Афганистану, Ираку и Пакистану, увеличилась, то помощь некоторым странам в Африке к югу от Сахары либо возросла незначительно, либо осталась на прежнем уровне. Есть все основания для увеличения объемов помощи значительной группе затронутых конфликтами стран. Аналогичным образом, нескольким крупным донорам надлежит гораздо более тщательно рассмотреть взаимосвязь между помощью на цели развития как средством сокращения масштабов нищеты, с одной стороны, и как элементом более широкой иностранной политики и военных программ, с другой. Шаги, направленные на то, чтобы подчинить помощь интересам безопасности, грозят подорвать эффективность помощи и одновременно привести к снижению уровней безопасности.

Для быстрого решения проблем, которые поднимаются в этой главе, нет готовых рецептов. Скрытый кризис в образовании вызван не только пренебрежением и индифферентностью, но и институциональными провалами в вопросах предотвращения конфликтов и восстановительной деятельности после них. Основные идеи, на которые в этой главе предлагается обратить внимание разработчикам политики, можно свести в три следующие группы:

- *Влияние вооруженных конфликтов недооценивается.* Конфликт подрывает возможности для получения образования в глобальном масштабе. Отправной точкой для эффективных мер реагирования на этот кризис должно быть признание международным сообществом масштабов кризиса и того, что поставлено на карту. Несостоятельность в вопросах выхода из разрушительного цикла вооруженного конфликта и остановившегося прогресса в образовании не только является нарушением прав человека, но и усиливает неравенство и, в конечном счете, подвергает опасности мир и стабильность.

- *Образование является частью этого порочного круга.* Национальным правительствам и международному сообществу надлежит признать, что образование способно вести к росту недовольства, которое усиливает опасность вооруженного конфликта. Признание этого факта является первым шагом на пути к тому, чтобы предоставить образованию центральное место в деятельности по созданию прочного мира.

- *Приоритетом программ помощи должно быть сокращение масштабов нищеты, а не цели национальной безопасности.* Помощь на цели развития может выступать в качестве мощного фактора мира и реконструкции, а также оказывать поддержку восстановлению систем образования. Понимание этих возможностей образования потребует уделить гораздо более пристальное внимание «забытым конфликтам» и провести четкую разграничительную линию между целями доноров в области национальной безопасности и императивом сокращения масштабов нищеты, который должен определять программы помощи. □

Вооруженный конфликт как препятствие на пути к образованию для всех

Когда правительства в 2000 г. приняли Дакарские рамки действий, они подчеркнули, что конфликты «относятся к числу основных препятствий на пути к достижению целей образования для всех» (UNESCO, 2000, p. 19). По мере приближения 2015 г., установленного в качестве крайнего срока для достижения целей образования для всех, насильственный конфликт остается одним из крупнейших препятствий на пути ускорения прогресса в образовании.

Затронутые конфликтом страны находятся в положении отстающих

Выявление затронутых конфликтом стран является непростым делом. В настоящем докладе используется установившаяся международная практика для выявления группы из 35 стран, которые в 1999-2008 гг. пережили вооруженный конфликт (вставка 3.1). Эта группа включает 30 стран с низким уровнем доходов и с уровнем доходов ниже среднего, где проживают 116 миллионов детей. Эти 30 стран в своей совокупности по ряду параметров характеризуются самыми низкими в мире показателями в области образования – гораздо более низкими, чем страны, которые имеют сопоставимый уровень доходов, но не затронуты конфликтами (диаграмма 3.1):

- В затронутых конфликтом странах проживают свыше 28 миллионов детей начального школьного возраста, не охваченных школьным образованием, или 42% таких детей мира. В рамках группы более бедных развивающихся стран на эти государства приходится около одной четверти детей младшего школьного возраста, но почти половина детей, не охваченных школьным образованием[2].

- Дети в затронутых конфликтами странах характеризуются не только меньшим уровнем охвата начальным образованием, но и более высоким уровнем отсева. До последнего класса начальной школы в этих странах доучиваются 65% детей, тогда как в других бедных странах этот показатель составляет 86%.

- Брутто-коэффициенты охвата средним образованием почти на треть ниже в затронутых конфликтами странах (48%), чем в других государствах (67%), и находятся на гораздо более низком уровне в отношении девушек.

- Последствия конфликта отражаются на уровнях грамотности. В затронутых конфликтом странах грамотными являются только 79% молодых людей и 69% взрослых, тогда как в других странах эти показатели составляют 93% и 85%.

- Проблемы начинаются при достижении детьми школьного возраста. В затронутых конфликтом странах средний уровень смертности среди детей в возрасте до пяти лет более чем в два раза выше, чем в других странах: в среднем, не дожив до своего пятого дня рождения, здесь умирают 12 детей из 100, тогда как для других стран этот показатель составляет 6 из 100.

Эта общая картина говорит о том, сколь тяжелым бременем является насильственный конфликт для образования, что подтверждается страновыми исследованиями (Justino, 2010; UIS, 2010)[3].

Ярким примером того, как конфликт может обратить вспять достижения в области образования, является ситуация в Ираке. До 1990-х годов эта страна занимала в регионе ведущее место в области образования (UNESCO, 2003). Она добилась почти всеобщего начального образования, вышла на высокие уровни охвата средним образованием и создала университеты, пользующиеся международным признанием. В результате войны в Персидском заливе (1990-1991 гг.) и введения санкций, а затем периода насилия, продолжающегося уже восемь лет, начиная с 2003 г., образовательные показатели в Ираке резко ухудшились. Национальные данные

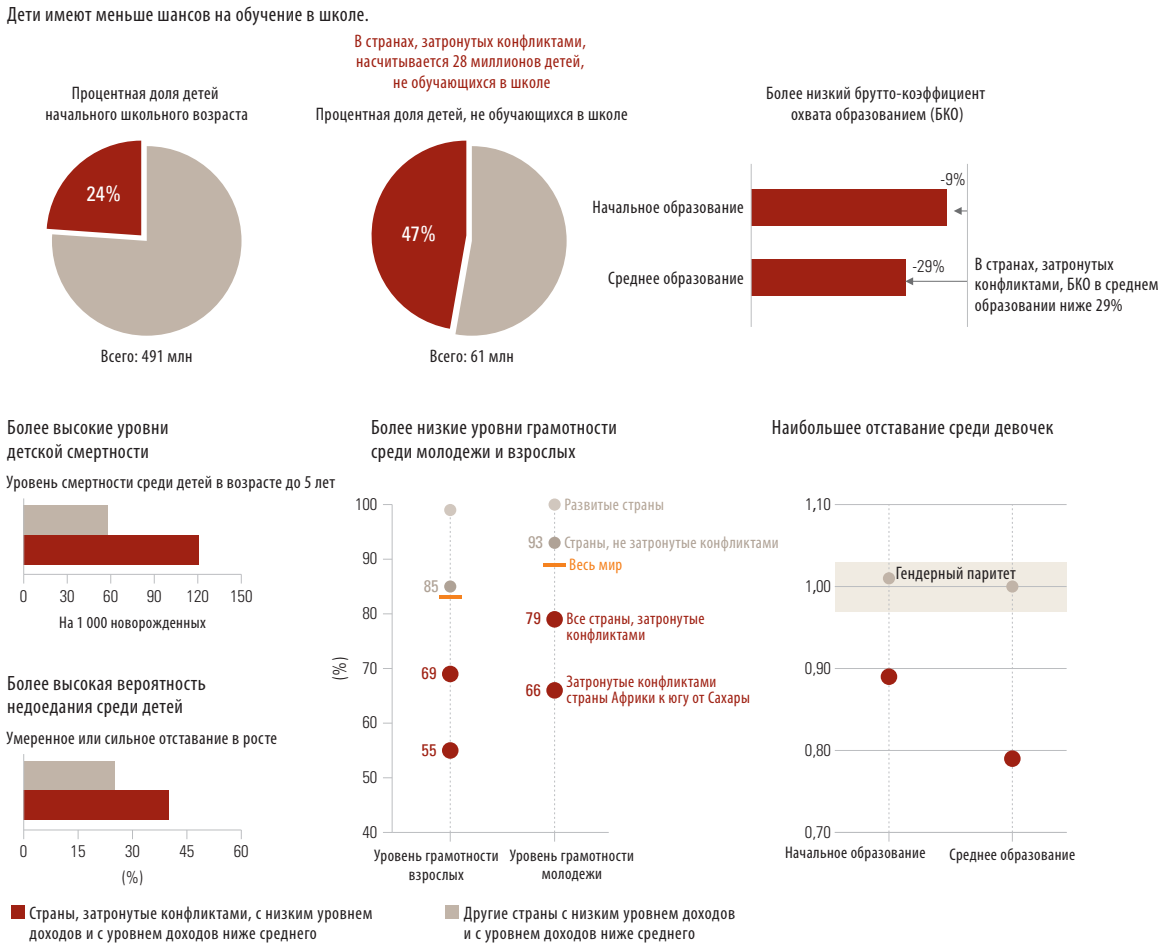
В затронутых конфликтом странах проживает свыше 28 миллионов детей начального школьного возраста, не охваченных школьным образованием

2. Поскольку локальные конфликты в многонаселенных странах могут вести к искажению цифр, при этом расчете используется корректировка, в соответствии с которой здесь учитывается население только тех районов Индии, Индонезии, Нигерии и Пакистана, которые затронуты конфликтами.

3. Обзор литературы, посвященной практическим свидетельствам воздействия конфликта на образование, четко показывает наличие длительных отрицательных последствий. На основе небольшого числа исследований, имеющихся по этой теме, можно сделать вывод о существовании трех общих моделей, которые подтверждают тезисы, изложенные выше. Во-первых, даже сравнительно ограниченные потрясения могут иметь долгосрочные отрицательные последствия для школьного обучения. Во-вторых, в наибольшей степени, как правило, страдают девочки, отчасти в результате сексуального насилия. В-третьих, последствия являются самыми серьезными для среднего образования (Justino, 2010).

Диаграмма 3.1 Страны, затронутые конфликтами, характеризуются низкими показателями в области образования

Выплаты помощи образованию в 2002-2008 гг.



В затронутых конфликтом странах 12 детей из 100 умирают, не дожив до своего пятого дня рождения

Примечание: Все средние значения являются взвешенными.
Источники: Приложение, статистические таблицы 2-5; Strand and Dahl (2010).

являются ненадежными, однако, согласно одному из обследований, в 2008 г. коэффициент посещаемости для школьников в возрасте от 6 до 14 лет составил 71%. Нетто-коэффициент охвата оказался ниже, чем в Замбии, а вне стен школы остаются 500 000 детей начального школьного возраста. Школьная инфраструктура в большинстве своем повреждена или разрушена. Многие учителя разбежались. В результате межконфессионального насилия, покушений и отъезда преподавателей рухнула система высшего образования (Harb, 2008; OCHA, 2010*e*). При медленных темпах восстановления образовательным возможностям, по крайней мере двух поколений детей начального школьного возраста, нанесен невосполнимый ущерб.

Насилие усугубляет неравенство

В рамках стран последствия конфликта в разной степени сказываются на разных регионах и на разных группах. Ограниченный характер данных затрудняет построение четких моделей, однако есть убедительные свидетельства того, что конфликт в значительной степени усиливает обездоленность, связанную с нищетой и полом. Общий вывод состоит в том, что вооруженный конфликт препятствует общему прогрессу в образовании и одновременно усиливает национальное неравенство. Поскольку диспропорции в образовании могут играть свою роль в подпитке конфликта, результатом становится все более безвыходный цикл насилия и роста неравенства.

В более локальных масштабах последствия вооруженного конфликта можно измерить при помощи набора данных по депривации и маргинализации в образовании (ДМО) (UNESCO et al., 2010), который позволяет сопоставить уровни образовательной обездоленности в затронутых конфликтом районах с показателями в других частях страны. ДМО измеряет долю населения в возрасте от 7 до 16 лет, не имеющего образования, и долю лиц в возрасте от 17 до 22 лет, проживающих в условиях «крайней образовательной нищеты» (менее двух лет школьного образования). Этот набор данных также позволяет проследить взаимосвязи между показателями в области образования и диспропорциями, связанными с материальным положением и полом.

Результаты подтверждают, что затронутые конфликтом районы часто характеризуются крайней обездоленностью в образовании (диаграмма 3.2). В этих районах в гораздо более тяжелом положении оказываются бедные слои населения, а в самом тяжелом – девочки. Например, в провинции Северное Киву в Демократической Республике Конго вероятность того, что подростки и молодые взрослые получат школьное образование продолжительностью менее двух лет в два раза выше, чем в среднем по стране, а для девочек из бедных семей – в три раза выше. В Автономном регионе в мусульманском Минданао (АРММ) на Филиппинах уровень крайней образовательной нищеты среди женщин в возрасте от 17 до 22 лет из бедных семей в два раза выше, чем в среднем по стране.

В Мьянме уровни крайней образовательной нищеты в семь раз выше в затронутой конфликтом провинции Восточный Шан, где в результате военных операций 100 000 представителей этнических меньшинств оказались в положении перемещенных лиц (IDMC, 2010*e*). В особо обездоленном положении находятся наиболее бедные жители этого региона. Доля молодых взрослых в возрасте от 17 до 22 лет, получивших образование продолжительностью менее двух лет, составляет почти 90%. Ярким примером последствий конфликта, связанных с материальным положением и полом, является северная часть Уганды, где насильственный конфликт, судя по всему, оказал ограниченное воздействие на образовательные возможности мальчиков из наиболее зажиточных 20% семей, но практически в двое увеличил опасность крайней образовательной нищеты для девочек из наиболее бедных семей.

Каковы более непосредственные последствия вооруженного конфликта для школьного образования? О воздействии насильственного конфликта на молодое поколение говорят сегодняшние модели школьной посещаемости. В Мьянме в провинции Восточный Шан школу не посещает половина учащихся в возрасте от 7 до 16 лет, тогда как в среднем по стране этот показатель составляет менее 10%. На Филиппинах в АРММ этот показатель более чем в четыре раза превышает средние национальные значения.

К сопоставлению таких данных по разным районам той или иной страны следует подходить с осторожностью. Нельзя автоматически предполагать, что конфликт является главным источником диспропорций, выявляемых посредством ДМО. На образовательных возможностях также сказывается неравенство, связанное с более широкими социальными, экономическими и политическими факторами, проявляющимися в зонах конфликтов. Тем не менее, четкие взаимосвязи, показанные на диаграмме 3.2, позволяют назвать конфликт потенциальным источником неравенства, действующим вместе с факторами материального положения и пола. Для наиболее бедных семей конфликт зачастую означает утерю имущества и дохода, а при ограниченных ресурсах может не оказаться другого выхода, как забрать детей из школы. В том, что касается пола, последствия нищеты взаимодействуют с опасениями родителей, которые во избежание сексуального насилия над их дочерьми забирают их из школы.

Уроки истории – конфликт может остановить прогресс в образовании

Вооруженный конфликт препятствует общему прогрессу в образовании и одновременно усиливает национальное неравенство

История подтверждает, что случаи военного конфликта могут прервать и обратить вспять достижения в области образования, которые накапливались на протяжении многих лет. Исследование, проведенное для подготовки настоящего доклада Статистическим институтом ЮНЕСКО (СИЮ), дает уникальную картину масштаба потерь, понесенных некоторыми странами. На основе использования данных о продолжительности образования это исследование позволило выявить ту степень, в которой случаи конфликта прерывают тенденции, наблюдавшиеся до него.

Исследование СИЮ прослеживает тенденции в достижении того или иного уровня образования детьми в возрасте от 11 до 15 лет и проводит

сопоставление тенденций, наблюдавшихся до конфликта, с тенденциями в период конфликта. Это позволяет установить, был ли конкретный эпизод насильственного конфликта связан с прерыванием такой тенденции, приведшим к уменьшению продолжительности школьного образования, которая в противном случае могла бы быть иной.

Для некоторых стран прерванные тенденции означают серьезную потерю (см. правую колонку в таблице 3.1). Например, 20 лет конфликта в Афганистане, длившегося до 2001 г., означал потерю пяти с половиной лет школьного обучения, поскольку прогресс в образовании остановился. Гражданская война в Мозамбике также стоила стране более пяти лет школьного обучения. Даже сравнительно короткие эпизоды насилия могут быть связаны с крупными потерями, как показывает пример Руанды. И вновь следует подчеркнуть, что речь не идет о прямой причинно-следственной связи. Конфликт редко бывает единственным фактором, влияющим на тенденции. Но даже при этом явная взаимосвязь в таких случаях заставляет предположить, что конфликт является фактором, играющим существенную роль.

Последствия потерь в тех масштабах, которые выявлены в исследовании СИЮ, не следует недооценивать. Регресс в образовании имеет последствия продолжительностью в жизнь целого поколения не только для соответствующих отдельных лиц, но и для их стран. Уменьшение продолжительности школьного образования воплощается в замедленный экономический рост, ограничение возможностей для сокращения масштабов нищеты и меньшие успехи в охране здоровья.

Данные СИЮ также показывают воздействие конфликта на неравенство в образовании. Когда в 1965 г. началась гражданская война в Гватемале, средняя продолжительность школьного обучения представителей коренных народов была в три раза меньше, чем представителей некоренного населения (диаграмма 3.3). За период между началом войны и началом мирных переговоров в 1991 г. продолжительность обучения коренных народов в районах, не затронутых конфликтом, увеличилась на 3,1 года, пусть даже исходные показатели находились на очень низком уровне. По окончании гражданской войны продолжительность их школьного обучения в среднем была такой же, как у некоренного населения в середине 1960-х годов. Однако для коренного населения в затронутых конфликтом районах гражданская война означала начало десятилетия стагнации, за которым последовало десятилетие прерванного прогресса (1979-1988 гг.) и гораздо меньших темпов, которыми нагонялось упущенное. За период конфликта разрыв в продолжительности образования между коренным населением в затронутых конфликтом районах и остальным коренным населением вырос с 0,4 года до 1,7 года.

Меняющееся лицо вооруженного конфликта

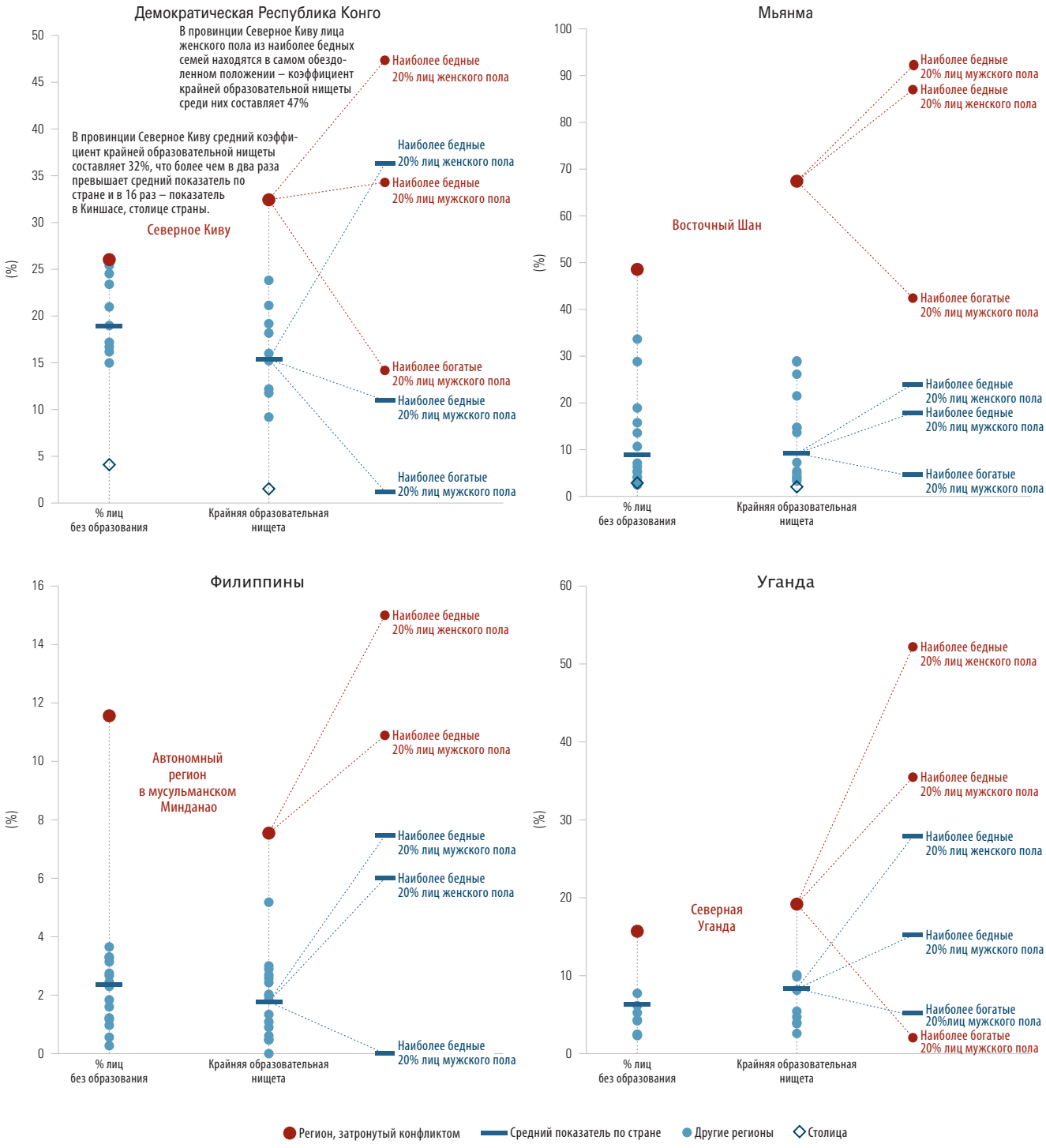
Если судить по числу вооруженных конфликтов, то сегодня в мире меньше насилия, чем было в 1990 г., когда правительства собрались в Джомтьене (Таиланд) на Всемирную конференцию по образованию для всех (диаграмма 3.4). В то время в мире происходили 54 вооруженных конфликта, многие из которых были наследием соперничества времен холодной войны[4]. Ко времени, когда в 2000 г. были приняты Дакарские рамки действий, холодная война стала историей. Несмотря на то, что этническая чистка на Балканах и геноцид в Руанде сделали 1990-е годы десятилетием военных зверств и других преступлений против человечества, мирное урегулирование привело к завершению многих давно длившихся конфликтов, и планета, казалось, вот-вот начнет пожинать плоды мира. В последние годы, однако, тенденция к снижению числа конфликтов и связанных с боями смертей повернулась в обратную сторону.

В 2009 г. в мире насчитывались 36 вооруженных конфликтов, в которых стороны сражались за власть или за территорию либо за то и другое. Огромное большинство составляли внутренние конфликты, а не конфликты между государствами. Сегодняшние войны преимущественно ведутся в рамках национальных территорий. Однако заметно возросло число внутренних конфликтов, связанных с военной интервенцией при участии других государств, как в Афганистане, Ираке и Сомали. Официальные данные недооценивают масштабы таких конфликтов. В таких странах, как Центральноафриканская Республика, Чад, Демократическая Республика Конго и Судан, соседние государства предоставляли финансовую, политическую и организационную помощь неправительственным группам, вовлеченным в вооруженные конфликты, а насилие выплеснулось за национальные границы (вставка 3.1).

4. В это число включены страны, где в течение года в связи с боями погибли не менее 25 человек. В той или иной стране может происходить больше одного конфликта одновременно (UCDP, 2010).

Диаграмма 3.2 Насильственные конфликты увеличивают неравенство в образовании

Доля лиц в возрасте от 7 до 16 лет, не имеющих образования, и лиц в возрасте от 17 до 22 лет, имеющих образование продолжительностью менее 2 лет, в отдельных затронутых конфликтом регионах и в других регионах, данные за последний год, в отношении которого они имеются



Примечания: «% лиц без образования» относится к населению в возрасте от 7 до 16 лет. «Крайняя образовательная нищета» означает долю лиц в возрасте от 17 до 22 лет, имеющих образование продолжительностью менее двух лет. Для Демократической Республики Конго использовались данные для вторых наиболее бедных 20% и для вторых наиболее богатых 20%.
Источник: UNESCO et al. (2010).

Таблица 3.1 Война ведет к уменьшению продолжительности образования

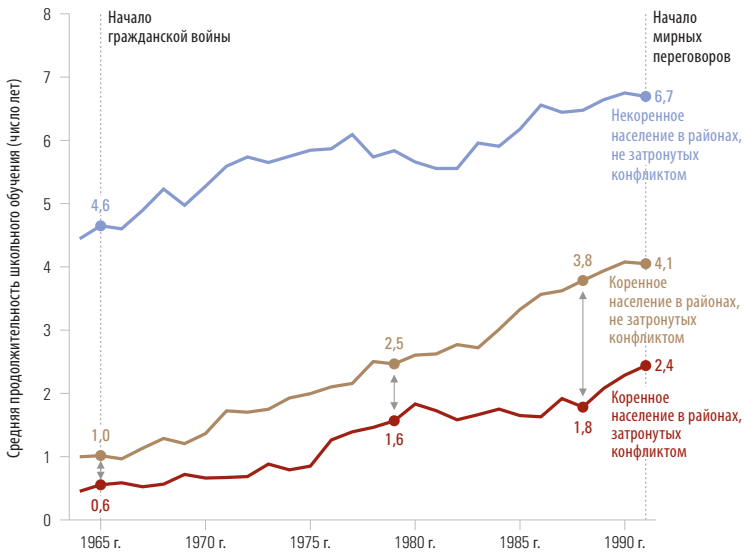
Годы школьного обучения, потерянные в связи с прерыванием тенденции в ходе отдельных эпизодов конфликтов, по отдельным странам

	Средняя продолжительность образования (число лет) при начале конфликта	Темпы роста числа лет, проведенных в школе[1]		Уменьшение продолжительности образования (число лет)
		До конфликта (%)	В ходе конфликта (%)	
Афганистан (1978–2001 гг.)	1,8	5,9	0,4	5,5
Бурунди[2] (1994–2006 гг.)	2,9	6,6	-0,3	3,4
Камбоджа (1967–1978 гг.)	3,3	4,0	-1,1	2,3
Ирак (1990–1996 гг.)	6,2	2,2	-1,0	1,4
Мозамбик (1977–1992 гг.)	2,7	7,2	0,7	5,3
Руанда (1990–1994 гг.)	4,9	4,7	0,1	1,2
Сомали (1986–1996 гг.)	2,9	4,5	-2,5	2,3

Примечания: Даты в скобках показывают период рассматриваемого конфликта.
1. Все темпы роста являются композитными темпами роста. Темпы до конфликта рассчитаны с использованием данных за десятилетний период, предшествующий конфликту. Темпы роста в ходе конфликта рассчитаны за весь указанный период конфликта. Уменьшение продолжительности школьного обучения (число лет) рассчитано с использованием перспективных проекций композитного темпа роста, наблюдавшегося до конфликта (оптимальный сценарий).
2. Бурунди: данные за 1994-2005 гг.
Источники: Kreutz (2010); UIS (2010).

Диаграмма 3.3 В ходе войны в Гватемале образовательные возможности коренных народов в зонах конфликтов пострадали больше всего

Средняя продолжительность школьного обучения (число лет) лиц в возрасте от 11 до 15 лет, в разбивке по принадлежности к коренному населению и месту жительства, 1964-1991 гг.



Источники: Kreutz (2010); UIS (2010).

Насилие в основном направлено против гражданских лиц

Улицы Могадишо совершенно пусты, немногие оставшиеся в городе боятся выходить из дома. На улицах видны только трупы людей, погибших от пуль или осколков.

– Аишо Варсаме, Сомали (UNHCR, 2010*d*)

Самолеты марки «Антонов» бомбили школы и деревни, не выбирая цели. Когда они видели здания, они их бомбили, когда они видели людей, собравшихся, например, на рынке, они их бомбили.

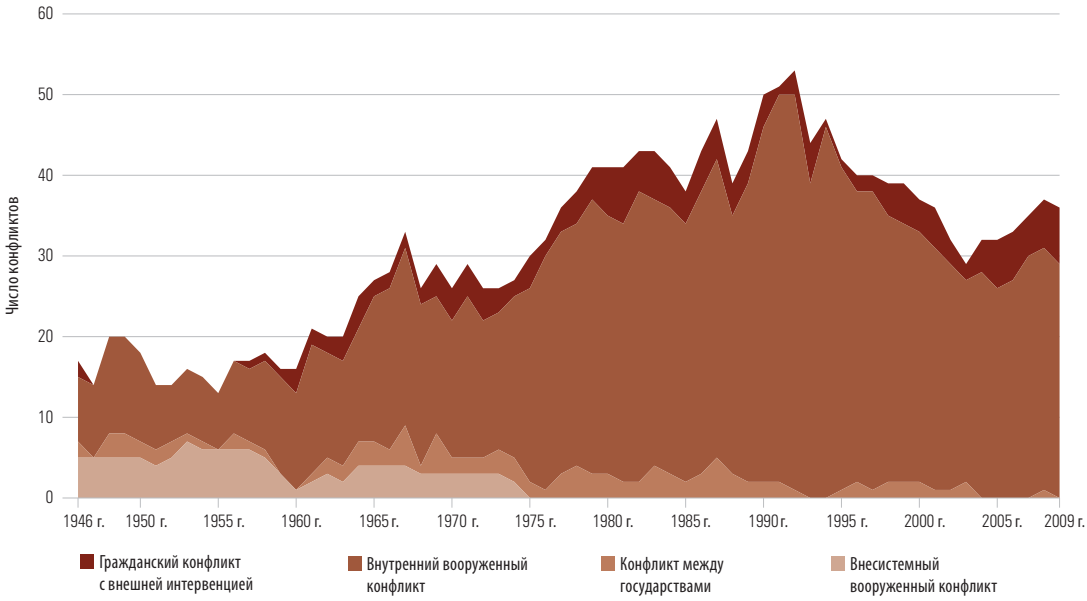
– Джеймс, 22 года, Южный Судан (Save the Children, 2007)

Все вооруженные конфликты несут угрозу для жизни и безопасности гражданских лиц. Эта угроза может быть ограничена в тех случаях, когда воюющие стороны соблюдают международные нормы защиты лиц, не являющихся участниками военных действий. К сожалению, увеличение числа внутригосударственных конфликтов сопровождается грубым нарушением таких норм. Негосударственные группы, а также многие государственные силы постоянно прибегают к открытым нарушениям прав человека, актам беспорядочного террора, нападениям на гражданских лиц, насильственному выселению общин и разрушению источников их существования. Эти модели насилия являются причиной отсутствия безопасности и нищеты, получивших широкое распространение. И они оказывают разрушающее воздействие на детей и системы образования.

Формальное определение вооруженного конфликта основывается на числе связанных с боями смертей и на участии государственных сил. Во всех затронутых конфликтом странах, включенных в список в таблице 3.2, столкновения между государственными силами безопасности и группами мятежников являются важным аспектом насилия, но это только один из его аспектов. В первом десятилетии XXI века вооруженный конфликт приобрел много разных форм и характеризуется различными моделями потерь, однако его двумя примечательными чертами являются неизбирательное использование силы и одностороннее насилие против гражданских лиц (Eck and Hulman, 2007, Stepanova, 2009) (вставка 3.2)

Диаграмма 3.4 Большинство войн ведется в национальных границах, а не между странами

Число вооруженных конфликтов в мире с 1946 г., в разбивке по видам конфликта



Примечание: Внесистемный вооруженный конфликт происходит между государством и негосударственной группой вне его территории. Подробности, касающиеся определений видов конфликта, см. в Harbom (2010).
Источник: Harbom and Wallensteen (2010).

Отказ проводить различия между гражданскими лицами и комбатантами, а также обеспечивать защиту гражданских лиц характерен для эпизодов насилия от Афганистана до Газы, Ирака, Шри-Ланки и Судана, если привести только несколько примеров. К неизбирательному насилию относятся убийство школьников и разрушение школ в ходе военного вторжения Израиля в Газу в 2008-2009 гг. Другие примеры включают воздушные бомбардировки гражданских районов в Дарфуре (Судан) и использование придорожных мин мятежниками в Афганистане.

Одностороннее насилие отличается от неизбирательного насилия намерениями тех, кто к нему прибегает. Оно связано с целенаправленным выбором гражданского населения в качестве объекта нападений. Эта тактика особенно распространена в таких странах, как Чад, Демократическая Республика Конго и Судан, а также является основной формой межгруппового насилия в Ираке. Один из ужасающих примеров одностороннего насилия относится к декабрю 2008 г. и январю 2009 г., когда Армия сопротивления Бога в ответ на военное нападение убила 865 гражданских лиц в районе на границе между Демократической Республикой Конго и Суданом (Human Rights Watch, 2009*a*).

Граница между неизбирательным применением силы и односторонним насилием четко не определена, однако и то, и другое является явным нарушением международного гуманитарного права[5]. В результате их люди и гражданская инфраструктура подвергаются тому, что Граса Машел 15 лет назад назвала «хаотичным террором и насилием» (Machel, 1996).

Цифры потерь подтверждают нечеткий характер границы между комбатантами и гражданскими лицами. В сообщениях средств информации по Афганистану и Ираку основное внимание, как правило, уделяется гибели западных военнослужащих. Однако в обеих странах основные потери несет гражданское население (диаграмма 3.5). Принадлежность к вооруженной группировке в зонах конфликта в северо-восточной части Демократическое Республики Конго сопряжена с определенным риском. Однако гораздо большая опасность грозит гражданско-

В 2009 г. в мире насчитывались 36 вооруженных конфликтов, огромное большинство которых составляли внутренние конфликты, а не конфликты между государствами

5. Статья 51 Дополнительного протокола 1 к Женевским конвенциям запрещает не только преднамеренные нападения на гражданское население, но и нападения неизбирательного характера на военные объекты, которые, как можно ожидать, попутно повлекут за собой чрезмерные потери жизни среди гражданского населения или ущерб гражданским объектам (Geneva Conventions, 1977).

Вставка 3.1 Выявление стран, затронутых конфликтом – неточная наука

Определение конфликта не является точной наукой. В настоящем докладе на основе международных систем представления отчетности разработан перечень стран, затронутых конфликтом, хотя любая классификация сталкивается с непонятными моментами, неопределенностями и проблемами отбора.

Сбором и анализом данных по затронутым конфликтом странам в основном занимаются два учреждения: Институт Осло по исследованию проблем мира (ПРИО) и Уппсальская программа данных о конфликтах (УПДК). Их базы данных используют устоявшиеся критерии для определения государств, затронутых конфликтом. В этих базах данных вооруженный конфликт определяется как «разногласие по поводу власти и/или территории, которое оспаривается путем применения вооруженной силы», причем одной из сторон конфликта является государство. Это определение направлено на то, чтобы провести различие между организованным, политически мотивированным насилием и насилием общего характера, связанным с уголовной деятельностью. Критерии отбора также включают минимальное число погибших в связи с боями**.

Перечень, подготовленный исследователями ПРИО для настоящего доклада, включает 35 стран, затронутых вооруженным конфликтом в период 1999-2008 гг. 30 из них относились к числу развивающихся стран с низким уровнем доходов и уровнем доходов ниже среднего (таблица 3.2). Некоторые государства пережили несколько эпизодов вооруженного конфликта: всего в указанный период были зарегистрированы 48 таких эпизодов, 43 из которых произошли в странах с низким уровнем доходов или с уровнем доходов ниже среднего. В 25 из 35 стран конфликты произошли в 2006-2008 гг. Остальные десять стран относятся к числу «постконфликтных», однако находятся в состоянии мира менее десяти лет и могут рассматриваться как подвергающиеся риску возобновления насилия.

Примечательной чертой, связанной с характером вооруженного конфликта, является продолжительность насилия. В среднем 20 эпизодов конфликта, наблюдавшихся в странах с низким уровнем доходов в период 1999-2008 гг., продолжались 12 лет, а в странах с уровнем доходов ниже среднего – в среднем 22 года (таблица 3.3).

При всей целесообразности того, чтобы при оценке прогресса в достижении международных целей в образовании и других областях учитывалось различие между затронутыми конфликтом странами и другими государствами, необходимо признать, что любой список имеет свои ограничения. Затронутые конфликтом страны различаются по интенсивности, продолжительности и географическим масштабам насилия. Например, в списке ПРИО фигурируют Индия, Ирак и Судан, однако модели насилия в каждой из этих стран носят совершенно различный характер.

С трудностями связано и проведение различий между формами насилия. Вооруженный конфликт с участием государства и негосударственных групп в принципе отличается от насилия общего характера, связанного с широко распространенной уголовной деятельностью. На практике, однако, разграничительные линии часто затушевываются. Например, когда вооруженные негосударственные стороны опираются на эксплуатацию экономических ресурсов, границы между политическим и уголовным насилием размываются. Контроль над полезными ископаемыми в Демократической Республике Конго, пиратством в Сомали и наркотиками в Афганистане и Колумбии связывает конфликтующие с государством вооруженные группы с криминальными группировками.

Местом интенсивного насилия являются и некоторые страны, не включенные в список. В качестве одного из примеров можно назвать Мексику, где в 2006-2010 гг. в результате насилия, связанного с наркотиками, погибло около 28 000 человек. Это больше, чем число всех связанных с боями смертей, произошедших в Афганистане в 1999-2008 гг. Однако Мексика не входит в число государств, затронутых конфликтом.

** Для составления перечня затронутых конфликтом стран, представленного в настоящем докладе, используются следующие критерии: любая страна, где в период 1999-2008 гг. в связи с боями погибло не менее 1 000 человек, а также любая страна, где в тот или иной год в период 2006-2008 гг. в связи с боями погибло более 200 человек. Связанные с боями смерти включают потери среди гражданских лиц и воюющих сторон. Дальнейшие подробности, касающиеся составления этого перечня, см. в: Strand and Dahl (2010).

Источники: BBC News (2010); Chauvet and Collier (2007); Collier (2007); Geneva Declaration (2008); Lacina and Gleditsch (2005); Stepanova (2010); Strand and Dahl (2010).

Таблица 3.2 Страны, затронутые конфликтом, 1999-2008 гг.

16 стран с низким уровнем доходов
Афганистан*
Бурунди*
ЦАР*
Чад*
Д.Р. Конго*
Эритрея
Эфиопия*
Гвинея
Либерия
Мьянма
Непал*
Руанда
Сьерре-Леоне
Сомали*
Уганда*
Йемен*
14 стран с уровнем доходов ниже среднего
Ангола
Кот-д'Ивуар
Грузия*
Индия*
Индонезия
Ирак*
Нигерия*
Пакистан*
Окк. палестинская терр.*
Филиппины*
Шри-Ланка*
Судан*
Таиланд*
Тимор-Лешти*
5 стран с уровнем доходов выше среднего
Алжир*
Колумбия*
Российская Фед.*
Сербия
Турция*
Всего 35 стран

Знак * указывает на сегодняшний или недавний конфликт (в ходе которого в период 2006-2008 гг. в течение, по крайней мере, одного года в связи с боями погибло не менее 200 человек).

Источник: Strand and Dahl (2010).

Таблица 3.3 Число и средняя продолжительность эпизодов конфликта в 1999-2008 гг., в разбивке по регионам и уровням доходов стран

	Число эпизодов конфликта 1999–2008 гг.	Средняя продолжит. (число лет)
Регион		
Арабские государства	6	19
Центральная и Восточная Европа	3	14
Центральная Азия	1	17
Восточная Азия/Тихий океан	6	31
Лат. Америка/Карибский бассейн	1	45
Южная и Западная Азия	11	24
Африка к югу от Сахары	20	9
Уровень доходов		
Низкий уровень	20	12
Ниже среднего	23	22
Выше среднего	5	21
Всего	**48**	**17**

Примечание: Расчеты могут включать несколько конфликтов на одной и той же территории.

Источник: Kreutz (2010).

Вставка 3.2 Гражданское население как объект нападений

С уменьшением числа войн между странами и увеличением внутригосударственных конфликтов изменились модели насилия. Конфликты стали неизмеримо более опасными для незащищенных гражданских лиц и более пагубными для социальной сплоченности, базовых услуг и усилий по сокращению масштабов нищеты. Общую картину моделей насилия, направленного против гражданского населения, дают следующие примеры.

Демократическая Республика Конго. Конфликт в Демократической Республике Конго прошел через много этапов, когда в нем принимали участие конголезские вооруженные силы, повстанческая группа народа тутси (Национальный конгресс в защиту народа), которая, как утверждают, какое-то время пользовалась поддержкой Руанды, группа, преимущественно относящаяся к народу хуту (Демократические силы освобождения Руанды), а также чрезвычайно пестрое местное ополчение, известное как «майи-майи». На востоке страны также активно действует Армия сопротивления Бога, совершившая нескольких массовых убийств и проведшая ряд кампаний по систематическому изнасилованию. Подсчитано, что в период 1997-2008 гг. связанные с конфликтом заболевания и недоедание унесли более 5 миллионов жизней. В 2010 г. в провинциях Северное и Южное Киву насчитывались 1,3 миллиона внутренне перемещенных лиц (ВПЛ). Сообщается, что военные операции, проведенные в период с января по сентябрь 2009 г., сопровождались гибелью 1 400 гражданских лиц и 7 500 изнасилованиями. Организация Объединенных Наций обвинила государственную и негосударственные стороны в широко распространенном систематическом нарушении прав человека.

Ирак. Этот конфликт является примером того, какую роль неизбирательное одностороннее насилие может играть в массовом перемещении населения и насколько нечеткой может быть граница между разными формами насилия. Когда пало центральное правительство, соперничающие друг с другом группы выдвинули свои политические требования и территориальные претензии. После взрывов в мечети Аль-Аскари в 2006 г. в Самарре радикальные шиитские и суннитские группы, многие из которых связаны с армией и полицией, развернули кампанию насилия – в основном путем организации убийств и неизбирательных взрывов, – с тем чтобы изгнать население из районов проживания представителей разных конфессий. Свои дома бросили 1,5 миллиона человек, которые превратились во внутренне перемещенных лиц, а 2 миллиона покинули страну.

Мьянма. В ходе одного из самых длительных, самых жестоких и наименее известных конфликтов в мире правительство прибегло к тактике безжалостного подавления взаимосвязанных этнических восстаний на севере и востоке страны. В восточной части Мьянмы перемещенными лицами стали по крайней мере 470 000 человек. Очередная волна насилия в 2009 г. привела к массовым перемещениям людей в провинциях Карен и Шан. Силы мятежников крайне раздроблены. Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций возложил на три ополченческие группы в провинции Карен ответственность за нарушение прав детей в ходе вооруженного конфликта. Конфликты между такими группами, а также между ними и правительственными силами по поводу территории и лесных ресурсов приводят к нападениям на деревни и уничтожению урожая и базовой инфраструктуры.

Судан. После начала в 2003 г. конфликта в Дарфуре воздушные бомбардировки деревень в районах, удерживаемых мятежниками, а также жестокие действия проправительственного ополчения Джанджавид привели к большим потерям среди гражданского населения. Массовые убийства, широко распространенные изнасилования, похищения, уничтожение имущества и тактика выжженной земли получили всеобъемлющее документальное подтверждение. В 2009 г. из шестимиллионного населения Дарфура около 2,7 миллиона граждан оказались в положении перемещенных лиц. Женщинам грозит изнасилование, а также другие виды гендерного насилия. По сообщениям Группы по наблюдению за правами человека, несмотря на мирное соглашение, заключенное между правительством и группой мятежников, государственные войска и проправительственное ополчение при обострении военной обстановки наносят удары по гражданскому населению. Соглашение с движением за справедливость и равноправие стало нарушаться вскоре после его заключения в феврале 2010 г. Столкновения в удерживаемых мятежниками районах, включая Джебель-Мун и Джебель-Мара, а также воздушные бомбардировки, осуществляемые правительственными вооруженными силами, и внутренние стычки между мятежниками ведут к жертвам, увечьям и перемещению гражданского населения, а также к уничтожению его имущества. При этом следует отметить, что эти сражения в основном не получают документального подтверждения, поскольку Организация Объединенных Наций и гуманитарные учреждения не имеют доступа в эти районы.

Источники: Демократическая Республика Конго: Coghlan et al. (2008); Human Rights Watch (2009e, 2010*b*); IDMC (2010*b*); OCHA (2010*h*); Prunier (2008). Ирак: Al-Khalidi and Tanner (2006). Мьянма: Amnesty International (2008); IDMC (2010*e*); United Nations (2010*b*). Судан: Cohen and Deng (2009); Human Rights Watch (2010e); IDMC (2010*g*).

Конфликты стали неизмеримо более опасными для гражданских лиц

му, особенно женскому, населению. О непропорциональном распределении риска убедительно говорят ужасающие цифры потерь, понесенных в ходе военных операций, которые правительственные силы и их союзники провели против одного из основных ополчений в январе 2009 г. На каждого погибшего члена ополчения пришлись три убитых гражданских лица,

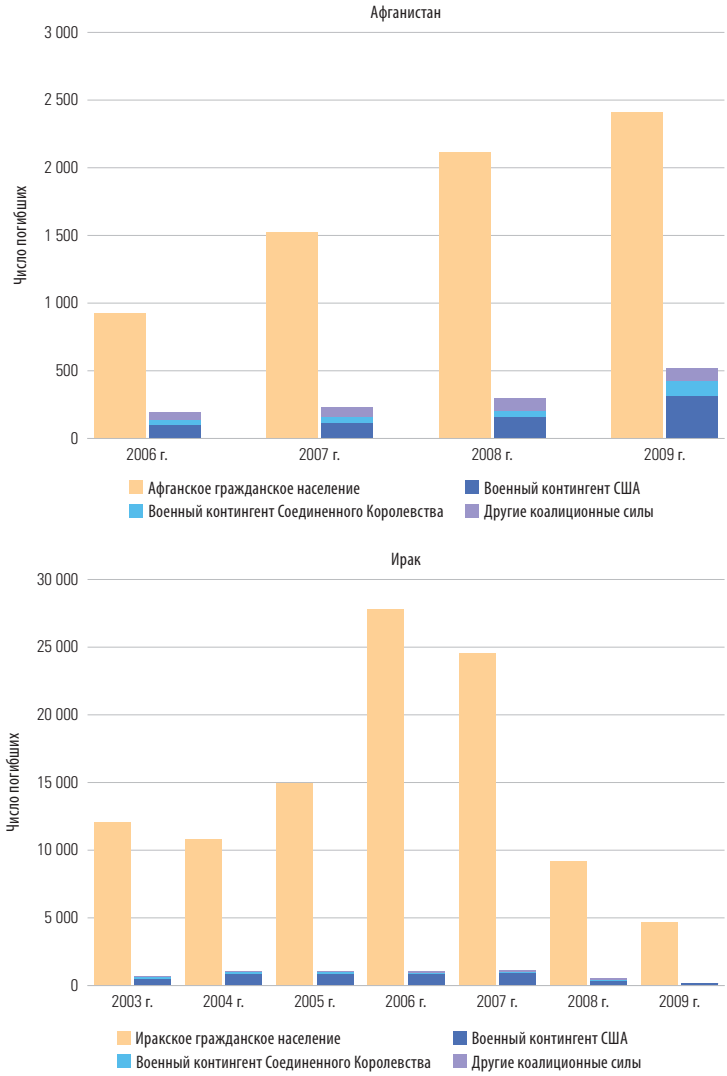
В Демократической Республике Конго на каждого погибшего члена ополчения пришлись три убитых гражданских лица и 23 изнасилованные женщины и девочки

23 изнасилованные женщины и девочки и 20 сожженных домов (Human Rights Watch, 2009*b*).

Каждый вооруженный конфликт характеризуется своей собственной внутренней динамикой и моделью насилия. Однако неизбирательное и одностороннее насилие имеет три характерные черты, присущие многим современным конфликтам. Во-первых, вооруженные стороны регулярно прибегают к повседневному малоактивному насилию в отношении гражданского населения.

Диаграмма 3.5 Самые большие потери в Афганистане и Ираке несет гражданское население

Численность погибших в Афганистане и Ираке, в разбивке по категориям



Примечание: В число погибших в Афганистане включены погибшие непосредственно в результате конфликта. В число погибших в Ираке включены все погибшие в связи с насилием.
Источники: iCasualties (2010); Iraq Body Count (2010); Rogers (2010).

Его основными проводниками редко бывают государственные стороны, однако и они зачастую несут за него ответственность в силу своих связей с группами местного ополчения или своей неспособности защитить гражданское население. Второй характерной чертой является банализация насилия и появление большого числа его очагов по мере того, как вооруженные группы получают возможность воспользоваться местным политическим вакуумом, складывающимся в отсутствие государственной власти. Такие группы, которые, как правило, используют плохо подготовленных и недисциплинированных комбатантов с их легким оружием, зачастую сочетают декларированную политическую повестку дня с уголовной деятельностью. Третьей чертой является использование насилия с целью посеять террор, подорвать социально-экономическую жизнь, разрушить государственную инфраструктуру и вытеснить гражданское население. Во многих случаях вооруженные силы открыто заявляют о том, что их цель состоит в изгнании населения, определяемого в качестве «врага» в силу его верований, идентичности или языковой принадлежности (Cohen and Deng, 2009; Kaldor, 2006). Как будет показано в этом разделе, такие модели насилия имеют самые прямые последствия для обучения, когда объектами нападений систематически оказываются школьная инфраструктура и системы образования.

Потери, понесенные вне полей сражений

Статистические данные о погибших и раненых непосредственно в ходе насильственного конфликта показывают только верхушку айсберга. Когда объектами нападений вооруженных групп все чаще становятся гражданские лица и источники их существования, многие гибнут в ходе конфликта вне поля боя. Главными убийцами являются не пули, а болезни. Когда конфликты разгораются в общинах, где широко распространены нищета, недоедание и отсутствие социальной защиты, насильственное перемещение, уничтожение имущества и инфраструктуры, дезорганизация рынка – все это имеет фатальные последствия.

Отражение этих последствий в статистических данных неизбежно связано с трудностями, однако эти проблемы не должны вести к тому, чтобы степень скрытых потерь оказывалась упущенной из виду. Один из подходов к измерению смертности вне поля боя состоит в оценке «избыточных смертей», связанных с вооружен-

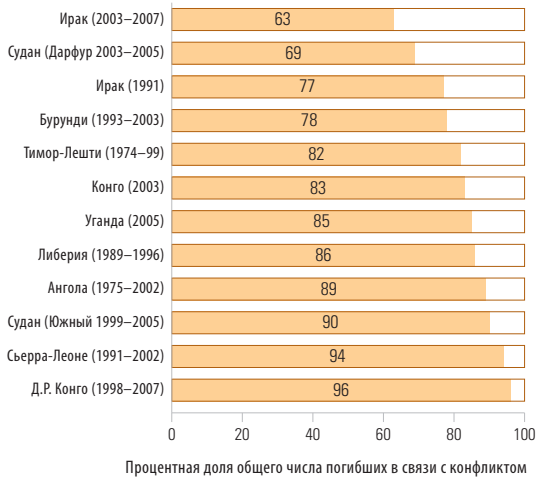
ным конфликтом. При этой оценке уровни детской смертности и число смертей, зарегистрированных в результате недоедания и заболеваний, сопоставляются с теми уровнями, которых можно было бы ожидать при отсутствии конфликта (Geneva Declaration, 2008)[6]. Даже признавая возможность значительных ошибок, следует сказать, что имеющиеся свидетельства четко говорят о том, что голод и болезни играют гораздо более опасную роль, чем оружие (Ghobarah et al., 2003; Guha-Sapir, 2005). В ходе нескольких недавних или сегодняшних конфликтов эти два фактора стали причиной более чем 90% смертей, связанных с конфликтом (диаграмма 3.6). В Демократической Республике Конго число «избыточных смертей» за период 1998-2007 гг. оценивается в 5,4 миллиона человек. Более половины из них приходится на детей в возрасте до пяти лет, хотя они составляют только одну пятую часть населения (Coghlan et al., 2008).

Эти цифры должны были бы приковать к Демократической Республике Конго главное внимание международной общественности. Такие потери человеческих жизней несравнимы ни с каким конфликтом со времен Второй мировой войны. Однако конфликту в Демократической Республике Конго уделяется малое внимание в иностранной политике правительств развитых государств и еще меньше – в сообщениях международных средств информации. Модели смертности со временем зачастую меняются. В Дарфуре в 2004 г. в период активных действий ополчения Джанджавид основную долю погибших составили боевые потери, однако в 2004-2007 гг. главным убийцей стала диарея (Degomme and Guha-Sapir, 2010; Depoortere et al., 2004).

Расчет числа «избыточных смертей» дает представление о губительных последствиях вооруженного конфликта в обществе, характеризуемом высоким уровнем нищеты. Последствия насилия проявляются в своей совокупности. Вооруженный конфликт все чаще оказывается одним из элементов сложной чрезвычайной ситуации, связанной с засухой, наводнениями и продовольственным кризисом. В Центральноафриканской Республике и Чаде вооруженные конфликты происходят на фоне хронического отсутствия продовольственной безопасности. Около половины детей в возрасте до пяти лет в регионах, затронутых конфликтом, страдают малорослостью (Central African Republic Institute of Statistics and ORC Macro; 2005). Аналогичным образом, затянувшийся конфликт в Сомали происходит в условиях суровой засухи, которая уничтожает источники существования в сельской местности, уже подорванные конфликтом. В некоторых случаях, как, например, в Южном Судане, экологический стресс, связанный с изменением климата, может усугублять коренные причины конфликта. Однако вне зависимости от контекста, когда конфликт вторгается в жизнь людей, живущих на грани существования, катастрофа неизбежна.

Диаграмма 3.6 Большинство людей гибнет вне полей сражений

Косвенная смертность в виде процентной доли от общего числа погибших в связи с конфликтом, отдельные страны



Примечания: Косвенная смертность вызывается ухудшением социально-экономических условий и охраны здоровья в районах, затронутых конфликтом. Для Демократической Республики Конго отсутствующие годы интерполированы.
Источники: Coghlan et al. (2008); Geneva Declaration (2008).

В ходе конфликта многие гибнут вне поля боя: главными убийцами являются не пули, а болезни

Данные об «избыточных смертях» указывают на проблему, которой должно уделяться главное внимание в рамках повестки дня образования для всех, но которая блистает в ней своим отсутствием. Уровень смертности среди детей во многих странах уже сам по себе является шокирующим, однако это только часть проблемы. На каждого погибшего ребенка приходится много детей с серьезными заболеваниями и увечьями, которые ограничивают их перспективы доступа к образованию и обучению. Это является еще одной причиной, по которой урегулирование и предотвращение конфликтов должно рассматриваться в качестве главного элемента для любой международной стратегии, направленной на достижение целей образования для всех.

6. Подробности, касающиеся использования этой методологии, см. в: Geneva Declaration (2008); Human Security Report (2009).

Дети, учителя и школы на передовой линии

Вооруженный конфликт наносит по детям самый непосредственный удар. Подсчитано, что за десятилетие, предшествовавшее 2008 г., в ходе конфликтов были убиты более 2 миллионов детей, а 6 миллионов стали инвалидами. Около 300 000 детей использовались воюющими сторонами в качестве солдат на передовой линии, а 20 миллионов были вынуждены покинуть свой дом, превратившись в беженцев или ВПЛ (UNICEF, 2010*a*).

За десятилетие, предшествовавшее 2008 г., в ходе конфликтов были убиты более 2 миллионов детей, а 6 миллионов стали инвалидами

Это говорит о том, что детей не щадит то насилие, модели которого были изложены в предыдущем разделе. Дети зачастую становятся объектами преднамеренных нападений или недостаточной защиты – либо и теми, и другими. Вытекающие из этого нарушения прав человека имеют самые прямые последствия для образования. У детей, переживших травму, живущих в опасных условиях и оказавшихся в положении перемещенных лиц в результате вооруженного конфликта, мало возможностей для реализации своего учебного потенциала. Кроме того, непосредственным объектом нападений все чаще оказываются системы образования. Вооруженные группы нередко рассматривают разрушение школ и нападения на школьников и учителей как легитимную военную стратегию. Проблема состоит не только в том, что школы – и школьники – оказываются под перекрестным огнем, но и в том, что та самая среда, которая должна служить безопасной гаванью для обучения, рассматривается как основной объект нападений (O'Malley, 2010*a*).

Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций ежегодно представляет Рабочей группе Совета Безопасности по вопросу о детях и вооруженных конфликтах доклад о шести «грубых нарушениях» прав детей: убийства или нанесение увечий, вербовка в вооруженные силы, нападение на школы и больницы, изнасилования и другие формы сексуального насилия, похищения и отказ в предоставлении гуманитарного доступа (Kolieb, 2009). В этих докладах содержится лишь частичная и отрывочная картина масштабов насилия (см. главу 4). Но даже при этом они дают представление об ужасающих уровнях насилия, направленного против детей.

Последние доклады подтверждают масштабы и постоянный характер нарушения прав детей в районах конфликтов. В 2010 г. Генеральный секретарь сообщил о проведении в 22 странах расследований в связи с вербовкой детей-солдат, убийствами или нанесением увечий детям, а также изнасилованиями и другими формами сексуального насилия. Ответственными за грубые нарушения в одной или нескольких из этих областей он назвал 51 сторону. Речь в основном шла о негосударственных сторонах, однако были также названы и некоторые государственные силы, включая национальные армии Чада, Демократической Республики Конго и Судана, а также проправительственные группы ополчения (United Nations, 2010*b*). Если бы критерии внесения в этот список включали несостоятельность государства в вопросах защиты детей, в него вошло бы гораздо больше правительств. Общим результатом является широко распространенное и растущее пренебрежение к вопросам обеспечения прав детей и безопасности школ, что имеет прямые последствия для международных усилий по достижению целей образования для всех. Специальный представитель Генерального секретаря по вопросу о детях и вооруженных конфликтах сформулировал эту проблему следующим образом: «Следствием стал растущий страх среди детей ходить в школу, среди учителей давать уроки и среди родителей посылать своих детей в школу» (United Nations, 2010*h*, p.6). Даже краткий обзор документально подтвержденных нарушений дает представление о том, чем вызван подобный страх.

Нападения на детей и учителей

> *Мы шли в школу, когда подъехали двое мужчин на мопедах. Один из них плеснул кислотой в лицо моей сестре. Я попыталась помочь ей, и тогда они плеснули кислотой и на меня.*
>
> – Латефа, 16 лет, Афганистан (CNN, 2008)

Дети составляют значительное число жертв неизбирательного и одностороннего насилия. В 2009 г. в Афганистане в результате связанного с конфликтом насилия были убиты или получили увечья более 1 000 детей, в основном в результате взрывов самодельных взрывных устройств, направленных против правительственных или западных сил, а также ракетных или авиационных ударов. В Ираке в результате террористических актов, совершенных мятежниками в таких общественных местах, как рынки и места для молебнов, в период с апреля по декабрь 2009 г. погибли или получили увечья 223 ребен-

ка (United Nations, 2010*b*). В ходе израильской операции «литой свинец» в конце 2008 г. и начале 2009 г. 350 детей в Газе погибли и 1 815 получили увечья (United Nations, 2010*b*). В Судане тысячи детей погибли в результате воздушных бомбардировок, проводимых правительственными силами, нападений проправительственных групп ополчения, межобщинного насилия и сражений между различными фракциями вооруженных групп (United Nations, 2009*f*). Жертвами волны межобщинного насилия в провинции Джонглей в Южном Судане в 2009 г. стали по меньшей мере 2 500 человек, в основном женщины и дети (United Nations, 2010*b*). Много детей погибло и получило увечья также в ходе вооруженных конфликтов в Сомали и Шри-Ланке (United Nations, 2010*b*).

Такие цифры потерь говорят об уровне риска, которому подвергаются дети в ходе многих конфликтов, однако они не дают должного представления о последствиях связанного с этими конфликтами насилия, психологической травмы и утраты родителей, сестер, братьев и друзей (UNESCO, 2010*a*). В ходе обследования, проведенного среди иракских детей-беженцев в Иордании, 39% из них ответили, что они потеряли кого-то из близких, а 43% стали свидетелями сцен насилия (Clements, 2007). Свидетельства по целому ряду затронутых конфликтами районов, включая Афганистан, Боснию и Герцеговину, Газу и Сьерра-Леоне, говорят о связанном с конфликтом посттравматическом нервном расстройстве как о частом источнике проблем в обучении и низкой успеваемости в школе (Betancourt et al., 2008*b*; Elbert et al., 2009; Tamashiro, 2010).

В некоторых затянувшихся конфликтах вооруженные группировки прибегают к нападениям на школьников и учителей, с тем чтобы «наказать» их за участие в деятельности государственных учреждений. Группы, выступающие против гендерного равенства в образовании, особенно часто осуществляют нападения на девочек. Ниже следует ряд недавних примеров:

- В Афганистане некоторые группы мятежников предпринимают активные действия для того, чтобы воспрепятствовать доступу к образованию. В первой половине 2010 г. 74 ребенка погибли в результате действий террористов-смертников и взрывов самодельных устройств, иногда специально подкладываемых школьницам на их пути в школу (UNAMA, 2010). Другие инциденты включают взрывы бомб в средней школе в провинции Хост и отравление источников воды в школах для девочек в провинции Кундуз (O'Malley, 2010*b*).
- Группы мятежников в пакистанской провинции Хайбер-Пахтунхва (бывшая Северо-Западная пограничная провинция) и Территориях проживания племен, находящихся под федеральным управлением, осуществляют нападения на начальные и средние школы для девочек. В ходе одного из нападений получили увечья 95 девочек, когда они выходили из школы (O'Malley, 2010*b*).
- В трех провинциях на юге Таиланда в последние пять лет были убиты многие учителя и дети, а их школы были сожжены. В 2008-2009 гг. были убиты или получили увечья 63 учащихся и 24 учителя наряду с другими работниками образования (United Nations, 2010*b*).

Разрушение школьной инфраструктуры

Родители боялись отпускать своих детей в школу – мои родители иногда запрещали мне идти в школу, предупреждая, что ее могут взорвать.

– Джеймс, 22 года, Южный Судан (Save the Children, 2007)

В Газе в 2008-2009 гг. пострадали, по сообщениям, около 280 школ, из которых 18 были разрушены

Преднамеренное разрушение учебных заведений давно практикуется в ходе вооруженных конфликтов. Во время гражданской войны в Сьерра-Леоне образовательная инфраструктура в основном была разрушена, и три года спустя после окончания этой войны 60% начальных школ оставались не восстановленными (World Bank, 2007).

Мотивы для разрушения образовательной инфраструктуры могут быть различными. Школы могут рассматриваться как воплощение государственной власти и, в связи с этим, как легитимная цель, особенно когда группы мятежников выступают против того вида образования, которое поощряется правительством. Это является причиной для нападения на школы в Афганистане. Этот мотив может усиливаться в районах, где программы школьного строительства открытым образом использовались в рамках более широкой кампании, направленной на то, чтобы «завоевать сердца и умы» (см. последний раздел настоящей главы). В других ситуациях использование школ вооруженными силами

может вести к тому, что они становятся объектами нападений антиправительственных группировок, а общины покидают их, как это было недавно документальным образом подтверждено в отношении Индии, Сомали и Йемена. В более общем плане разрушение школ часто является одним из компонентов более широкой стратегии, направленной на дестабилизацию районов и подрыв жизни общин. Например, в Демократической Республике Конго школы и другие базовые инфраструктуры постоянно разрушаются в ходе нападений на деревни. Кроме того, школы часто страдают от побочного ущерба, когда вооруженные силы не могут обеспечить необходимую защиту. Оценки числа школ, поврежденных и разрушенных в ходе конфликта, варьируются, однако очевидно, что школы часто оказываются объектом нападения. Можно привести следующие недавние примеры ущерба, причиненного школам:

В Газе в 2008-2009 гг. пострадали, по сообщениям, около 280 школ, из которых 18 были разрушен

- В ходе израильской военной операции в 2008-2009 гг. образовательной инфраструктуре в Газе был причинен серьезный ущерб. Пострадали, по сообщениям, около 280 школ, из которых 18 были разрушены. Их восстановление затруднили ограничения на перевозку строительных материалов в результате военной блокады (O'Malley, 2010*b*). Отсутствие материалов для восстановления и реконструкции, а также нехватка многих предметов заставили организовывать занятия для тысяч учащихся в переполненных и небезопасных классах (United Nations, 2010*a*). Это является ярким примером того, как образовательная система становится объектом неизбирательного применения силы и недостаточной защиты.

- Школы стали постоянным объектом нападений групп мятежников в Афганистане, причем интенсивность этих нападений возрастает. Большинство из нападений является запланированными и целенаправленными действиями, а не просто следствием неизбирательного насилия. В 2009 г. насчитывалось по крайней мере 613 таких нападений по сравнению с 347 в 2008 г. Сообщения говорят о том, что нанесенный школам ущерб и опасения в связи с отсутствием безопасности привели к тому, что более 70% школ были закрыты в провинции Гельманд и свыше 80% в провинции Забул – районах, уровень посещаемости в которых относится к самому низкому в мире. Нападения также распространились на северные провинции, ранее считавшиеся безопасными (United Nations, 2010*b*). В начале 2010 г. 450 школ оставались закрытыми в результате действий мятежников и страхов, вызванных отсутствием безопасности. Использование школ в качестве избирательных участков во время выборов в августе 2009 г. привело к увеличению числа нападений: в этом месяце было зарегистрировано 249 инцидентов по сравнению с 48 в июле 2009 г. (United Nations, 2010*e*). Исследование, проведенное по заказу Всемирного банка и министерства образования Афганистана, выявило, что школы для девочек становятся объектом нападения чаще всего и что нападениям также нередко подвергаются школы, которые ассоциируются с правительством (Glad, 2009).

- В 2009 г. в Могадишо, Сомали, были закрыты около 60 школ, а не менее десяти были заняты вооруженными силами. Многие школы были повреждены или разрушены в ходе перестрелки между силами временного федерального правительства и антиправительственными группировками (United Nations, 2010*b*). С середины 2007 г. 144 школы в пяти округах Могадишо были закрыты на временной или постоянной основе в результате вооруженного конфликта (United Nations, 2009*a*). Ответственность за насилие, направленное против школ, Генеральный секретарь возложил на временное федеральное правительство и ополчение Аль-Шабаба.

- Действия против образовательной инфраструктуры стали характерной чертой вооруженного конфликта в Пакистане. Наиболее интенсивный характер они приобрели в провинции Хайбер-Пахтунхва и на прилегающих Территориях проживания племен, находящихся под федеральным управлением. По сообщениям из округа Сват в провинции Хайбер-Пахтунхва, в период 2007-2009 гг. мятежниками были разрушены или повреждены (O'Malley, 2010*a*).

- В Индии мятежные группы наксалитов систематически производят нападения на школы, с тем чтобы подорвать государственную инфраструктуру и посеять страх в общинах штата Чхатисгарх (Human Rights Watch, 2009*c*). В некоторых случаях в использовании школьных зданий бывают замешаны и силы безопасности. Националь-

ная комиссия по охране прав ребенка назвала использование школ силами безопасности фактором, ведущим к тому, что общины из них уходят, а суд в своем постановлении призвал к выводу вооруженных сил из школ (United Nations, 2010*b*).

- В Йемене в северной провинции Саада все 725 школ были закрыты в ходе пятимесячных боев в 2009-2010 гг. между правительственными силами и мятежниками хутхи, а 220 школ были разрушены, повреждены или разграблены (O'Malley, 2010*b*).

Изнасилования и другие формы сексуального насилия

> *Я возвращалась от реки, куда ходила за водой... Ко мне подошли два солдата и сказали, что если я откажусь спать с ними, они меня убьют. Они избили меня и разорвали мою одежду. Один из солдат изнасиловал меня... Мои родители обратились к их командиру, но он сказал, что его солдаты не насилуют и что я лгу. Я узнала этих двух солдат и знаю, что одного из них зовут Эдуар.*
> – Минова, 15 лет, Южное Киву, Демократическая Республика Конго (Human Rights Watch, 2009*d*)

Сексуальное насилие является спутником вооруженных конфликтов на протяжении всей их истории. Массовые изнасилования были характерной чертой войны Бангладеш за независимость, этнической чистки в Боснии, гражданских войн в Либерии и Сьерра-Леоне и геноцида в Руанде, где, по оценкам, их жертвами стали от 250 000 до 500 000 женщин (IRIN, 2010: Kivlahan and Ewigman, 2010). Международные суды, созданные после войн в бывшей Югославии и геноцида в Руанде, четко определили, что изнасилования и другие формы сексуального насилия являются военными преступлениями, однако эти действия по-прежнему широко используются в качестве военного средства. К ним прибегают для того, чтобы посеять страх, разрушить семейные и общинные связи, унизить этнические, религиозные или расовые группы, которые рассматриваются в качестве «врага», а также чтобы подорвать верховенство закона (Goetz and Jenkins, 2010). Большинство жертв составляют девочки и женщины, однако во многих странах риску также подвергаются мальчики и мужчины.

Разрушительным последствиям этого для образования уделяют недостаточно внимания. У тех кто, непосредственно пострадал, сексуальное насилие оставляет психологическую травму, которая неизбежно подрывает потенциал для обучения. Страх такого насилия, который усиливается, когда преступники остаются безнаказанными, ограничивает мобильность женщин и часто ведет к тому, что девочки остаются дома, а не идут в школу. Распад семьи, часто сопровождающий сексуальное насилие, подрывает возможности воспитания ребенка в благоприятной среде. Изнасилования и другие формы сексуального насилия относятся к числу наименее отслеживаемых грубых нарушений прав человека, мониторинг которых осуществляет Специальный представитель Генерального секретаря по вопросу о детях и вооруженных конфликтах. Основными причинами этого являются культурные запреты, ограниченный доступ к судебным процедурам, безответственные учреждения и культура безнаказанности, однако свою роль играет и система представления докладов Организации Объединенных Наций (см. главу 4). О масштабах этой проблемы говорят следующие примеры:

Сексуальное насилие оставляет психологическую травму, которая неизбежно подрывает потенциал для обучения

- Две провинции Киву в восточной части Демократической Республики Конго называют «мировой столицей изнасилований» (Kristof and WuDunn, 2009). По сообщениям, в 2009 г. в провинциях Северное и Восточное Киву произошли 9 000 изнасилований, однако эти сообщения отражают лишь незначительную часть таких преступлений (UN News Centre, 2010). В ходе одного обследования о случаях сексуального насилия сообщили 40% опрошенных женщин, а также был документально зарегистрирован высокий уровень сексуального насилия в отношении мужчин и мальчиков (Johnson et al., 2010). Среди жертв насилия большое число детей: Генеральный секретарь сообщил о документально подтвержденных 2 360 случаях в Восточной провинции и в провинциях Киву в 2009 г. (United Nations, 2010*b*). Особую тревогу вызывает то, что в этом широкое участие принимают национальные армейские и полицейские подразделения, а также самые различные ополченческие группы. Несмотря на то, что национальное законодательство устанавливает суровое наказание за сексуальное насилие, в 2008 г. в провинциях Северное и Восточное Киву за эти преступления были осуждены только 27 солдат (Human Rights Watch, 2009*d*). Недавние военные операции против ополченцев сопровождались резким

всплеском волны изнасилований. В сентябре 2010 г. за четыре дня были изнасилованы 287 женщин и девочек; Организация Объединенных Наций назвала это тщательно спланированным нападением (MONUSCO and OHCHR, 2010).

- В восточных районах Чада женщины и девочки подвергаются угрозе изнасилования и других форм сексуального насилия со стороны местных ополченческих группировок, групп Джанджавид из Судана и военнослужащих национальной армии. В большинстве зарегистрированных случаев речь идет о нападениях и изнасиловании девочек, занимающихся домашней деятельностью вне лагерей для ВПЛ (United Nations, 2008*a*). Жертвы такого насилия часто не имеют доступа к таким важным службам, как охрана здоровья (Perez, 2010).

Детей часто похищают в школах, что вызывает страх за свою безопасность у учащихся, учителей и родителей

- Сообщается о широко распространенном сексуальном насилии в отношении девочек и мальчиков в Афганистане. Из-за низкого уровня законности во многих районах эти случаи редко доводятся до сведения властей. Преступники часто связаны с местными представителями власти, включая государственных и избираемых должностных лиц, военных командиров и членов вооруженных групп (UNAMA and OHCHR, 2009).

- Сексуальное насилие остается одной из главных проблем в Дарфуре. В 2004 г. организация «Международная амнистия» документально подтвердила систематические изнасилования, ответственными за которые являются ополчение Джанджавид и суданские вооруженные силы (Amnesty International, 2004). В ордерах на арест, выданных Международным судом, указывается, что в этом могут быть замешаны ведущие политические фигуры. Ордер об аресте президента Омара Башира, бывшего государственного министра и руководителя ополчения Джанджавид, содержит свидетельства о причастности правительства к совершению преступлений против человечности или к пособничеству в таких преступлениях, включая случаи, когда изнасилованию подвергались тысячи женщине (International Criminal Court, 2010*a*).

Вербовка в вооруженные силы и похищения

Насильственная вербовка детей в вооруженные силы, нередко путем похищения, получила широкое распространение. Она остается огромным препятствием на пути образования, причем не только в силу того, что дети-солдаты не посещают школу, но и в силу того, что страх похищения, сопутствующая травма и проблемы реинтеграции имеют далеко идущие последствия.

Данные, касающиеся числа детей-солдат, неизбежно являются неполными, однако эта проблема имеет широкий характер и повсеместно получает недостаточное освещение. Согласно одному исследованию, охватывающему 2004-2007 гг., военные группировки вербуют детей в 24 странах в каждом регионе мира (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2008). Кроме того, в этот период не произошло существенного уменьшения числа правительств, использующих детей для участия в боях и для другой военной деятельности. В последних докладах Организации Объединенных Наций документально подтверждается продолжающееся использование детей-солдат правительственными силами или проправительственным ополчением в Центральноафриканской Республике, Чаде, Демократической Республике Конго, Мьянме, Сомали и Судане. В общей сложности в докладе Генерального секретаря Совету Безопасности, охватывающем 15 стран, упоминаются 57 групп, вербующих детей в качестве солдат (United Nations, 2010*b*).

Детей часто похищают в школах, что вызывает страх за свою безопасность у учащихся, учителей и родителей. В 2007 г. Миссия Организации Объединенных Наций в Демократической Республике Конго сообщила, что сотни детей служат в качестве солдат на передовой линии в провинции Северное Киву. Многих насильно забрали из школ, в результате чего некоторые школы были закрыты (IDMC, 2009*b*). К детям-солдатам всегда относят только мальчиков, но среди них часто есть и девочки. Начиная с вооруженных конфликтов в Анголе и Мозамбике в 1990-х годах, «девочки-солдаты участвуют практически в каждом немеждународном конфликте» (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2008, p. 28). В некоторых конфликтах получило распространение похищение девочек для сексуальной эксплуатации и насильственных браков (Geneva Declaration, 2008; WCRWC, 2006).

Свидетельства из Колумбии привлекли внимание к взаимосвязи между перемещением и похищением. Вооруженные группы, такие как ФАРК и другие, регулярно вербуют детей

в качестве солдат и работников в сфере незаконной торговли наркотиками, а школы часто становятся местами такой насильственной вербовки. По данным одного из исследований, средний возраст завербованных составляет менее 13 лет. Страх перед насильственной вербовкой был определен в качестве одной из главных причин перемещения населения по крайней мере в пяти департаментах (United Nations, 2009*d*). Также сообщается о вербовке детей из лагерей беженцев в ряде стран Африки и Азии, в том числе в Чаде чадскими и суданскими вооруженными группами и в Таиланде мятежниками-каренами, выступающими против правительства Мьянмы (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2008).

Расширение масштабов нищеты и отвлечение финансовых средств

Война не только уносит жизни людей, но и ослабляет источники их существования, усиливает опасности для здоровья, подрывает экономический рост и отвлекает ограниченные государственные ресурсы на закупку вооружений. Усилия по ускорению прогресса в направлении целей образования для всех страдают при этом вдвойне, поскольку насильственный конфликт усиливает нищету – при соответствующих последствиях для детского труда и расходов семей на образование, – а также лишает школьные системы столь нужных им инвестиций.

Вооруженный конфликт прямым и косвенным образом подрывает здоровье и психологическое благосостояние детей, поступающих в школу. Согласно одному исследованию, использующему данные Всемирной организации здравоохранения, гражданская война серьезно повышает уровень смертности и инвалидности от многих инфекционных заболеваний, включая СПИД, малярию, туберкулез и другие заболевания дыхательных путей (Ghobarah et al., 2003). Такой повышенный риск связан с высокими уровнями недоедания в зонах конфликта, особенно среди детей. По оценкам ЮНИСЕФ, 98,5 миллиона недоедающих детей в возрасте до пяти лет (две трети таких детей мира) проживают в странах, затронутых конфликтом, (UNISEF, 2009*b*). Конфликт также ведет к распространению эпидемий. Люди, перемещенные в результате войны, часто сталкиваются с повышенными рисками инфекции в результате плохого питания или использования небезопасной воды и плохих санитарных средств. Их доступ к услугам здравоохранения также ограничен. По мере передвижения перемещенных масс населения инфекционные болезни, которыми они заразились, часто передаются принимающему населению. Это объясняет высокий уровень заболеваний, отмечающийся в некоторых странах, принимающих беженцев (Montalvo and Reynal-Querol, 2007).

Усилия по искоренению болезней зачастую оказываются подорваны в результате конфликта. В Южном Судане гражданская война подорвала усилия по борьбе со многими опасными тропическими заболеваниями (включая гвинейского червя, трахому, шистосомиаз и геогельминтов), которые ухудшают состояние здоровья детей и их учебный потенциал (Tamashiro, 2010).

Тяжелее всего приходится бедным семьям

Жестокий конфликт причиняет ущерб системам образования многими косвенными путями. Помимо роста нищеты, затянувшийся военный конфликт может подорвать экономический рост, снизить государственные доходы и отвлечь финансирование от образования (Gupta et al., 2002). По оценкам одного исследования, гражданская война, как правило, ведет к снижению экономического роста на 2,3% в год, что само по себе имеет последствия для уровня нищеты и государственного финансирования (Collier, 2007). Помимо этих общих экономических последствий, конфликты также непосредственным образом влияют на обстоятельства отдельных семей. Можно сделать общий вывод, что вооруженный конфликт приносит ущерб образованию сверху вниз (через национальный бюджет), а также снизу вверх (через семейные бюджеты).

Около 98,5 миллиона недоедающих детей проживают в странах, затронутых конфликтом

Маргинализованным и социально не защищенным семьям вооруженный конфликт может преградить путь к более безопасной и благополучной жизни. Дома разрушены, урожай и скот разграблены, доступ к рынкам прерван. Общие последствия состоят в исчезновении всего, что было, а также в подрыве стимулов для бедных семей вкладывать средства в повышение производительности, что еще больше укрепляет порочный круг низкой производительности и нищеты. Одним из симптомов этого порочного круга является увеличение детского труда. В Анголе обследование домашних хозяйств показало более высокие уровни детского труда и более низкие уровни школьной посещаемости в провинциях,

затронутых конфликтом. В Сенегале вероятность детского труда и отсева из школы была гораздо выше среди детей, перемещенных в результате конфликта (Offenloch, 2010).

Отвлечение ресурсов является одним из самых разрушительных факторов воздействия вооруженного конфликта на образование. Утеря доходов означает не только уменьшение правительственных расходов на образование, но и вынужденное увеличение расходов семей на него. По сути, вооруженный конфликт перекладывает ответственность за образование с правительства на семью. В Демократической Республике Конго домашние хозяйства платят не только за школьное обучение, но и за административное руководство и управление всей системой образования. Согласно одной из оценок, от 5 до 7 миллионов детей остаются вне стен школы отчасти потому, что их родители не могут платить за школьное обучение (European Commission, 2009*b*). Стандартная плата за обучение, составляющая в затронутых конфликтом районах от четырех до пяти долларов в семестр, названа как одно из главных препятствий на пути расширения охвата обучением и как одна из причин отсева из школы (Davies and Ngendakuriyo, 2008; Karafuli et al., 2008).

Лишь одной пятой военного бюджета Пакистана хватило бы на финансирование всеобщего начального образования

Когда орала перековываются на мечи – конфликт отвлекает ресурсы от образования

Прямые нападения на детей и школы, ухудшение состояния здоровья населения, обнищание семей – все это незамедлительно сказывается на образовании. Менее заметным, но не менее губительным по своим последствиям является отвлечение финансовых ресурсов от государственных инвестиций в образование из-за затрат на военный конфликт. Военные расходы, связанные с конфликтом и отсутствием безопасности, являются черной дырой, куда уходят средства многих стран. Вместо обеспечения продуктивных инвестиций в образование, некоторые из беднейших стран мира тратят значительную долю своих ограниченных бюджетов на закупку непродуктивных систем оружия – внимание на это обращает Оскар Ариас Санчес (см. специальный материал). И в богатых странах международные усилия по оказанию помощи часто оказываются подорванными в результате военных расходов, что заставляет задаться вопросом об их приоритетах.

Многие беднейшие страны тратят значительно больше на вооружение, чем на базовое образование. На основе данных по 39 странам в настоящем докладе выявлено 21 государство, где военные расходы превышают расходы на начальное образование, причем в некоторых случаях в значительной степени (диаграмма 3.7). Военный бюджет в два раза превышает бюджет начального образования в Эфиопии, в четыре раза – в Чаде и в семь раз – в Пакистане. Каждая страна сама определяет свои бюджетные приоритеты, однако правительствам при этом надлежит обеспечивать сбалансированность между военными расходами и расходами на базовое образование. Примером может служить Чад, страна, в которой некоторые показатели в области образования относятся к числу самых низких в мире и в которой при этом превышение военных расходов над расходами на образование также достигает рекордных величин (вставка 3.3). В некоторых случаях даже скромное сокращение расходов на вооружение могло бы обеспечить финансирование значительного повышения расходов на образование. Если бы 12 стран в Африке к югу от Сахары, чьи военные расходы превышают расходы на начальное школьное образование, сократили свои военные затраты всего лишь на 10%, они смогли бы охватить школьным обучением дополнительно 2,7 миллиона детей – свыше одной четверти своего внешкольного контингента. Если бы этому примеру последовала каждая 21 страна, которая тратит на вооружение больше, чем на базовое образование, число школьников увеличилось бы на 9,5 миллиона человек, что составляет около 40% их совокупного внешкольного контингента.

Для некоторых стран вопрос выбора политики стоит особенно остро. Рассмотрим пример Пакистана. Это страна, внешкольный контингент которой относится к крупнейшим в мире (7,3 миллиона человек в 2008 г.), уровень гендерного неравенства в которой особенно высок и система государственного образования которой в целом считается находящейся в состоянии кризиса и далека от достижения целей образования для всех в установленный срок. Тем не менее, Пакистан тратит на образование небольшую долю своего национального бюджета, а его военные расходы превосходят расходы на базовое образование во много раз. Различие между этими расходами настолько велико, что всего лишь одной пятой военного бюджета страны хватило бы на финансирование всеобщего начального образования. Несомненно, военный бюджет Пакистана отражает поли-

тические решения, принимаемые в свете задач национальной безопасности. И тем не менее, увеличение инвестиций в образование с сопутствующей ему отдачей для сферы занятости и социальной инклюзивности во многом обеспечило бы укрепление национальной безопасности Пакистана в долгосрочном плане (см. последний раздел настоящей главы).

Военные расходы отвлекают не только государственные бюджеты. Многие затронутые конфликтом страны богаты природными ископаемыми, но бедны образованием. Между этими двумя факторами есть своя взаимосвязь. В Демократической Республике Конго полезные ископаемые, такие как кобальт и касситерит (оловянная руда), которые используются в мобильных телефонах, обеспечивают богатым доходом вооруженные ополченческие группировки, ответственные за нарушения прав человека (Global Witness, 2009; Wallstrom, 2010). Эти деньги, которые предоставляют потребители в развитых странах, могли бы пойти на восстановление системы образования. Как и «кровавые алмазы», использовавшиеся для оплаты расходов на гражданские войны в Либерии и Сьерра-Леоне, экспорт полезных ископаемых из Демократической Республике Конго и древесины из Мьянмы в целях финансирования вооруженного конфликта является непроизводительной тратой национального богатства. Более того, некоторые экономисты считают, что полезные ископаемые отчасти являются «ловушкой в виде ресурсов», которая удерживает страны в цикле насилия (Collier, 2007). Так это или не так, но нет сомнения в том, что мир и надлежащее управление могут быстро конвертировать доходы от ресурсов в инвестиции на цели устойчивого человеческого развития. В Ботсване средства, получаемые от экспорта алмазов, были инвестированы в расширение системы образования, набор учителей и отмену платы за обучение. Если в середине 1960-х годов уровень охвата образованием составлял 50%, то к концу 1970-х годов страна обеспечила всеобщее начальное образование и создала в ходе этого процесса базу навыков для дальнейшего роста (Duncan et al., 2000).

Сбалансированность военных расходов с другими приоритетами является задачей, стоящей не только перед развивающимися странами. Международному сообществу в более широком плане надлежит рассмотреть вопрос сбалансированности между инвестициями в образование и расходами на военные цели. Глобальные военные расходы в реальном исчислении возросли с 2000 г. на 49% и составили в 2009 г. 1,5 триллиона долларов (Perlo-Freedman et al., 2010). Надежды на то, что окончание холодной войны принесет «дивиденды мира» в виде меньших военных бюджетов, увяли перед лицом реагиро-

Специальный материал:
Мечи на орала – бомбы на книги

Когда я был президентом Коста-Рики, мне часто задавали вопрос, не подрывает ли отсутствие военного бюджета безопасность нашего народа. Этот вопрос мне казался – и до сих пор кажется – странным. Отсутствие безопасности, разрушения, бесполезное расходование огромного человеческого потенциала, которыми сопровождаются высокие уровни расходов на вооружения, сами по себе говорят о необходимости перековать мечи на орала. Это наиболее очевидно в образовании.

Рассмотрим сначала элементарные цифры, касающиеся всеобщего начального образования. Чтобы обеспечить всех детей мира школьным образованием, дополнительно требуется 16 млрд. долл. в год. Эта сумма представляет собой лишь небольшую часть военных расходов стран ОЭСР.

Я убежден, что возросшие ожидания, экономический рост и общее благосостояние, которое сопровождали бы всеобщее образование, стали бы гораздо более мощным фактором мира и стабильности, чем оружие, которое было бы закуплено на эти средства.

Несомненно, пересмотреть свои приоритеты надлежит не только богатым странам. Многие из беднейших стран мира тратят на вооружение не меньше – или даже больше, – чем на базовое образование. Мне трудно назвать менее продуктивную форму использования государственных средств. Сегодняшняя инвестиция в образование ребенка является источником будущего экономического роста, улучшения охраны здоровья населения и большей социальной мобильности. И напротив, инвестиция в импорт вооружений является источником региональной напряженности и упущенных возможностей.

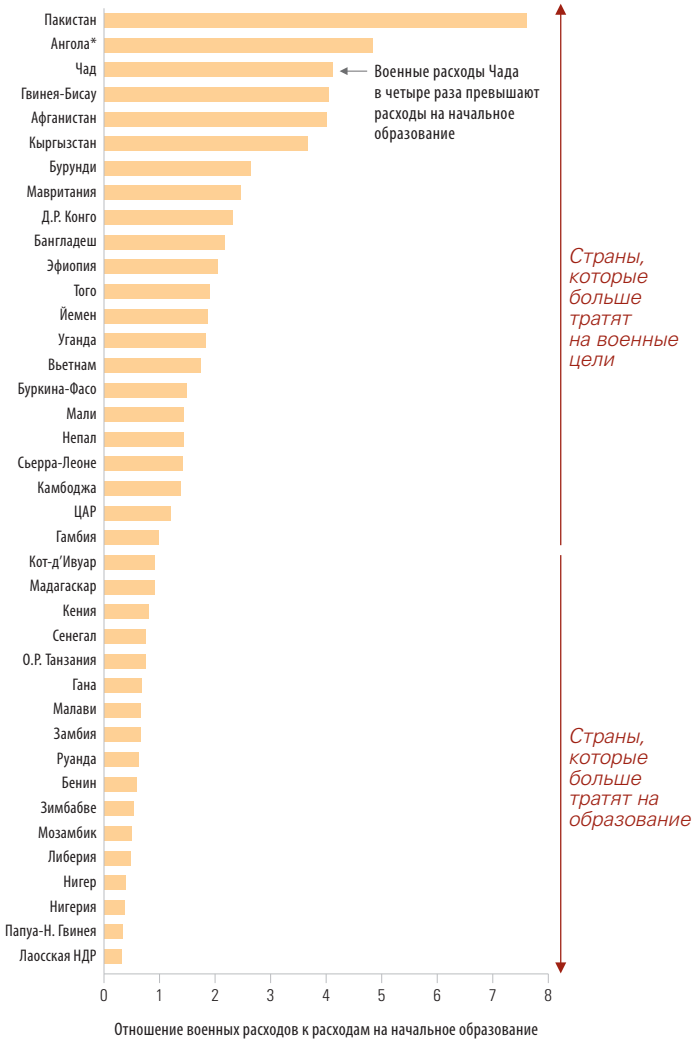
Каждому правительству надлежит дать оценку задачам и проблемам, связанным с национальной безопасностью. Однако политические лидеры также должны помнить, что нищета таит в себе огромную угрозу национальной безопасности, а также что война, военные бюджеты и торговля оружием являются причинами нищеты. Именно поэтому мой Фонд мира и прогресса будет и далее отстаивать дело более жесткого контроля над экспортом вооружений. И именно поэтому я поддерживаю призыв ЮНЕСКО к правительствам мира меньше вкладывать средств в бомбы и пули и больше – в книги, учителей и школы.

Этика и экономика требуют от нас незамедлительных действий. Миллиарды долларов, которые из года в год тратятся на вооружения и другие военные цели, лишают беднейшее население мира возможности удовлетворения своих базовых потребностей и реализации своих основных прав. Настоящий вопрос состоит не в том, можем ли мы позволить себе всеобщее начальное образование. Он состоит в том, можем ли мы и далее ориентироваться на ложные приоритеты и откладывать превращение бомб в книги.

Оскар Ариас Санчес,
Лауреат Нобелевской премии мира 1987 г.

Диаграмма 3.7 Расходы на вооружение часто превосходят расходы на школы

Отношение военных расходов к расходам на начальное образование в бедных странах, около 2007 г.



* Данные из базы данных СИЮ.
Источники: EPDC and UNESCO (2009); SIPRI (2010*b*).

вания на реальные и мнимые угрозы безопасности, расходов на войны в Ираке и Афганистане и увеличения расходов на вооружение во многих развивающихся странах (Stepanova, 2010).

Правительствам этих стран вместе с правительствами стран-доноров необходимо рассмотреть вопрос сбалансированности международной помощи и военных расходов. При расчете этой сбалансированности одним из ориентиров должен служить финансовый дефицит образования для всех. По оценке, приведенной во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за 2010 г., ежегодный дефицит внешнего финансирования, необходимого для достижения некоторых ключевых Дакарских целей в области базового образования, составляет 16 млрд. долл. В абсолютном исчислении эта цифра кажется огромной. Однако чтобы ликвидировать этот глобальный финансовый дефицит в образовании, требуются средства, составляющие всего лишь шестидневные военные расходы правительств стран-доноров, входящих в Комитет содействия развитию (КСР) ОЭСР (диаграмма 3.8).

Общемировые военные расходы подрывают усилия по содействию образованию в рамках помощи на цели развития. Увеличение военных расходов в 2008 г. на 4% по сравнению с 2007 г. составило дополнительные 62 млрд. долл. Эта сумма примерно в 30 раз превышает общие расходы на помощь базовому образованию для стран с низким уровнем доходов в 2008 г. В настоящее время расходы богатых стран на военные цели более чем в девять раз превы-

Вставка 3.3 В ходе гонки вооружений в Чаде проигрывает образование

Реальные расходы на военные цели отчасти следует измерять с точки зрения потерянных возможностей для расходов в других областях, включая образование. Пример Чада иллюстрирует последствия военных расходов для инвестиций в образование.

Некоторые показатели Чада в области образования и более общие показатели в сфере человеческого развития относятся к самым низким в мире. В результате инфекционных заболеваний, связанных с нищетой, недоеданием и ограниченным доступом к базовым услугам здравоохранения, более 20% детей умирают в возрасте до пяти лет. Неохваченным школьным образованием остается примерно одна треть детей начального школьного возраста. Гендерные диспропорции находятся на очень высоком уровне, а качество образования – на низком.

Несмотря на значительные поступления от добычи нефти, расходы на основные услуги ограничены. В 2007 г. страна тратила в четыре раза больше средств на оборону, чем на начальное образование (см. диаграмму 3.7).

Может ли Чад позволить себе тратить настолько больше средств на свои вооруженные силы, чем на учащихся начальных классов? Нет, если он стремится ускорить прогресс к достижению целей образования для всех. Оценки, произведенные группой по подготовке *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ*, показывают, что в области всеобщего начального образования Чад испытыва-

ет годовой финансовый дефицит в размере 148 млн долл. на период до 2015 г. Если бы страна переориентировала примерно одну треть своего военного бюджета на цели начального образования, она смогла бы ликвидировать этот дефицит и создать школьные места для всех своих не охваченных школьным образованием детей, число которых оценивается в более чем 500 000 человек.

Изменение сбалансированности между военными расходами и расходами на образование требует изменения политики в ряде областей. Прежде всего, политическим лидерам Чада надлежит в неотложном порядке пересмотреть национальные бюджетные приоритеты. Также необходим диалог с Суданом, чтобы покончить с тем, что стало региональной гонкой вооружений между этими двумя странами. Основная ответственность за закупку вооружений остается за Чадом, однако его поставщики оружия, возможно, также будут должны пересмотреть свою политику. Подсчитано, что расходы Чада на импорт вооружений в период 2001-2008 гг. возросли в шесть раз. Расходы на вооружение – поставщиками которого являются такие страны, как Бельгия, Франция, Швейцария и Украина, – отвлекают ресурсы от приоритетов образования, поддержку которых декларируют поставщики оружия и реализация которых опирается на международную помощь.

Источники: Holtom et al. (2010); SIPRI (2010a); UNICEF (2009*c*); United Nations (2008*b*, 2009*a*); Wezeman (2009).

шают их расходы на международную помощь. Другими словами, для ликвидации всего финансового дефицита помощи на цели образования для всех на пять лет до 2015 г. потребовалась бы сумма, составляющая менее одномесячного военного бюджета членов КСР за 2008 г.

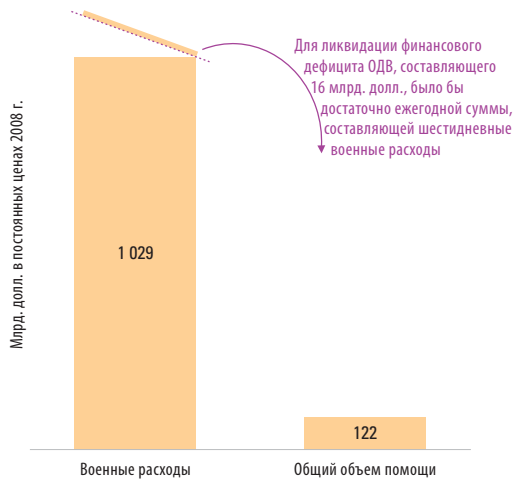
Правительства развитых стран сталкиваются с самыми реальными проблемами национальной и международной безопасности. Именно поэтому им надлежит взвесить последствия своих финансовых предпочтений. Сумма, составляющая шестидневные военные расходы, которая потребовалась бы для того, чтобы охватить всех детей школьным образованием и достичь более широких целей в этой области, принесла бы очевидные преимущества в виде социальной стабильности, безопасности и экономического роста во многих затронутых конфликтом государствах и в других странах. Эти преимущества, в свою очередь, содействовали бы смягчению угроз и рисков в области безопасности, которые подстегивают военные расходы. Здесь также можно утверждать, что инвестиции в образование способны в большей степени обеспечить мир и безопасность, чем аналогичные военные расходы.

Несомненно, военные бюджеты нельзя оценивать отдельно от других факторов. Правительствам приходится принимать решения в свете оценок национальной безопасности и финансовых обстоятельств. Однако есть все основания рассматривать помощь образованию как более эффективные инвестиции в долгосрочный мир и безопасность, чем инвестиции в вооружение. Это особенно справедливо в отношении помощи, предоставляемой странам, которые переживают конфликт или вступают на путь восстановления после конфликта (см. главы 4 и 5). Другими словами, перековка мечей на орала не только открывает возможности для охвата миллионов детей образованием, но и содействует формированию таких моделей развития, которые в меньшей степени подвержены насильственному конфликту и в большей степени благоприятствуют общему процветанию и международной безопасности.

Для ликвидации всего финансового дефицита помощи на цели образования для всех на пять лет до 2015 г. потребовалась бы сумма, составляющая менее одномесячного военного бюджета членов КСР-ОЭСР за 2008 г.

Диаграмма 3.8 Незначительная доля глобальных военных расходов могла бы ликвидировать годовой дефицит финансирования ОДВ

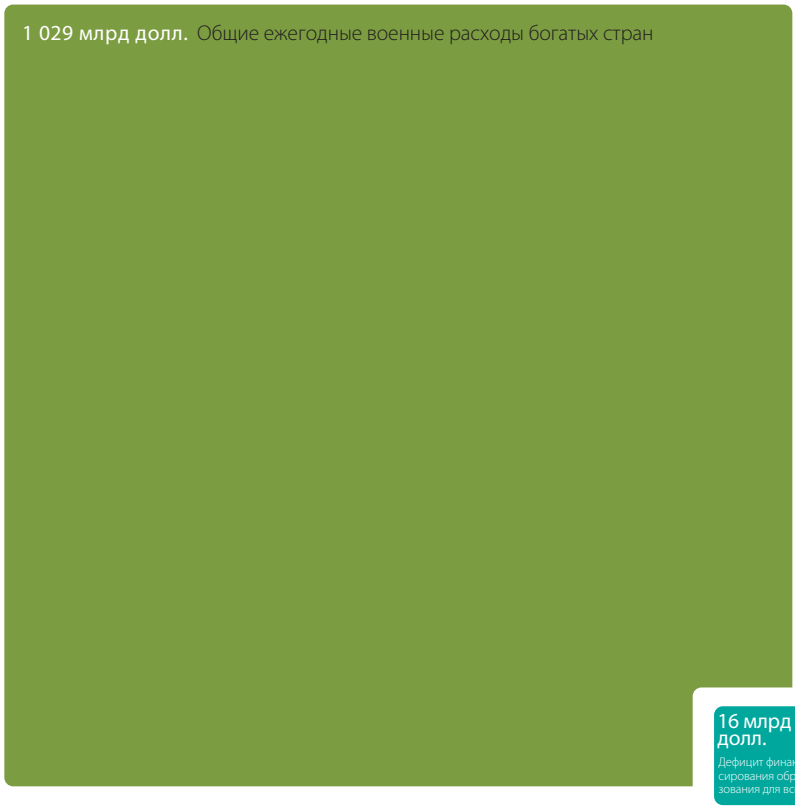
Общие военные расходы и выплаты официальной помощи на цели развития стран КСР, долл., 2008 г.



Источники: OECD-DAC (2010*c*); SIPRI (2010*b*).

Военный блок

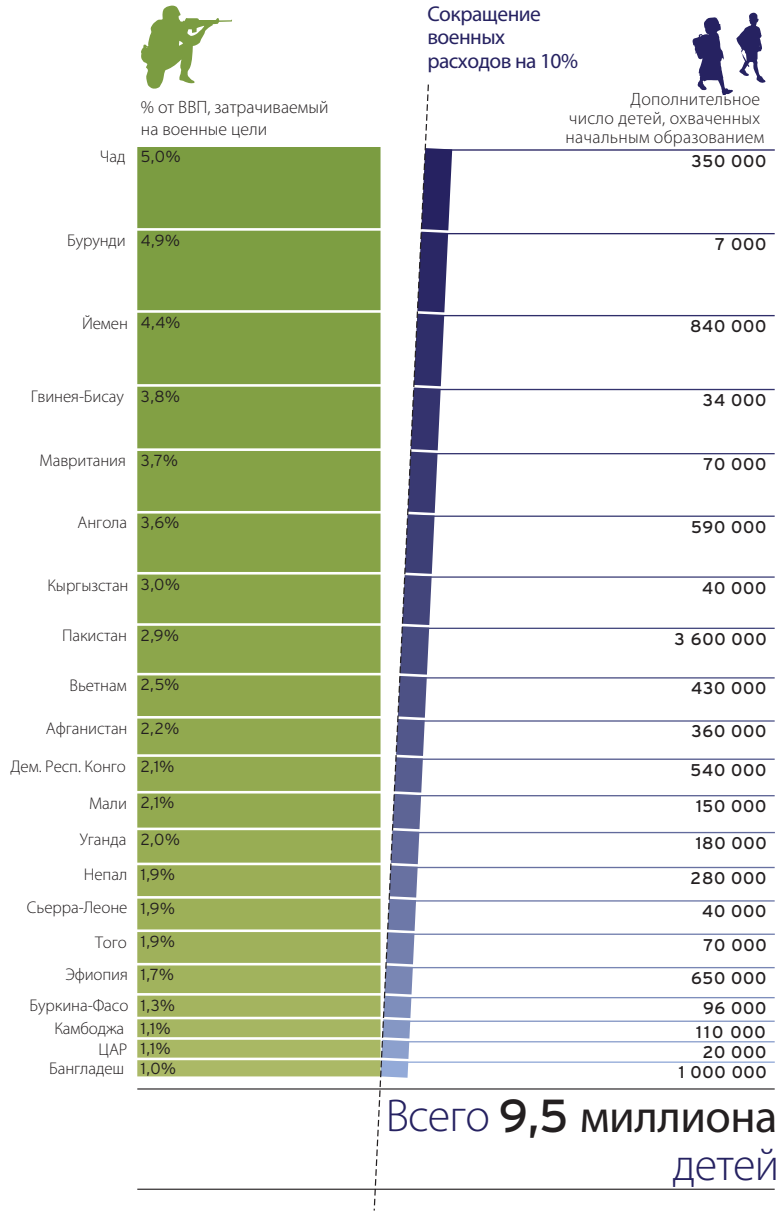
Военные расходы по сравнению с дефицитом финансирования образования для всех



6 Число дней военных расходов, необходимое для покрытия дефицита финансирования образования для всех

Военные игры

Двадцать одна страна расходует на военные цели больше средств, чем на начальное образование



Массовые перемещения – препятствие на пути образования

Перековка мечей на орала открывает возможности для охвата миллионов детей образованием

Массовые перемещения являются одним из последствий нападений на гражданское население, а во многих случаях оказываются главной задачей тех, кто эти нападения совершает. Перемещения имеют далеко идущие последствия для людей, общества и образования. Это относится как к беженцам, покидающим свои страны, так и к внутренне перемещенным лицам (ВПЛ), остающимся в пределах национальной территории. Перемещение означает для этих людей утерю крова, продуктов питания, базовых услуг и производительных ресурсов и может вести к маргинализации, росту нищеты и потери независимости. Более общие последствия перемещений могут иметь не менее разрушительный характер. Страны и районы, куда бегут перемещенные лица, могут сталкиваться с ростом нагрузки на социальную и экономическую инфраструктуру, и так уже находящуюся в тяжелом положении. Районы же, покидаемые перемещенными лицами, могут страдать от проблем, связанных с недостаточной численностью населения и ограниченными инвестициями.

Когда люди оказываются оторванными от своих общин, лишаются источников существования и своей собственности, когда они стали свидетелями или жертвами насилия, их будущее представляется им неопределенным и опасным. Важнейшим компонентом процесса восстановления является образование. Большинство перемещенных лиц зачастую составляют дети и молодые люди. По недавним оценкам, среди беженцев, ВПЛ и тех, кто ищет убежище, 45%, или примерно 19,5 миллиона человек, составляют лица в возрасте до 18 лет (UNHCR, 2010*a*). Беженцы в возрасте до 18 лет составляют две трети внутренне перемещенных лиц в Чаде и 61% беженцев в Судане (UNHCR, 2010*f*). Школа может дать перемещенным детям и молодым людям ощущение нормальной жизни и безопасного места. Однако слишком часто перемещение является прелюдией к серьезнейшим образовательным проблемам.

Беженцы и внутренне перемещенные лица

Глобальные модели перемещений со временем изменились, хотя некоторые элементы во многом сохранились в неизменном виде. Число зарегистрированных беженцев сокращается, хотя и неравномерно, что отражает разгар и затухание вооруженных конфликтов. На протяжении длительного периода времени огромное большинство беженцев приходится на развивающиеся страны. Доля ВПЛ возросла: в 2010 г. их насчитывалось почти в два раза больше, чем беженцев (диаграмма 3.9).

Общие цифры, касающиеся перемещенных лиц, требуют осторожного подхода. Наиболее часто используется такая глобальная цифра, как численность людей, которые зарегистрированы как относящиеся к ведению Управления Верховного комиссара Организации Объединенных Наций по делам беженцев (УВКБ ООН). По данным УВКБ ООН, в конце 2009 г. в мире насчитывалось 43,3 миллиона перемещенных лиц – более чем в два раза больше, чем в 2000 г. (UNHCR, 2010*a*). Практически с уверенностью можно утверждать, что эта статистика не отражает всей проблемы. Системы регистрации внутренне перемещенных лиц располагают крайне ограниченными возможностями. Нет также надежных данных относительно доли лиц, которые бегут из своей страны в результате вооруженного конфликта и не имеют возможности зарегистрироваться в качестве беженцев. Строгие требования, обусловливающие право считаться беженцем, непоследовательное применение правил и рестриктивное законодательство ведут к тому, что многие беженцы оказываются незарегистрированными, причем в некоторых случаях в силу того, что им приходится вести нелегальное существование.

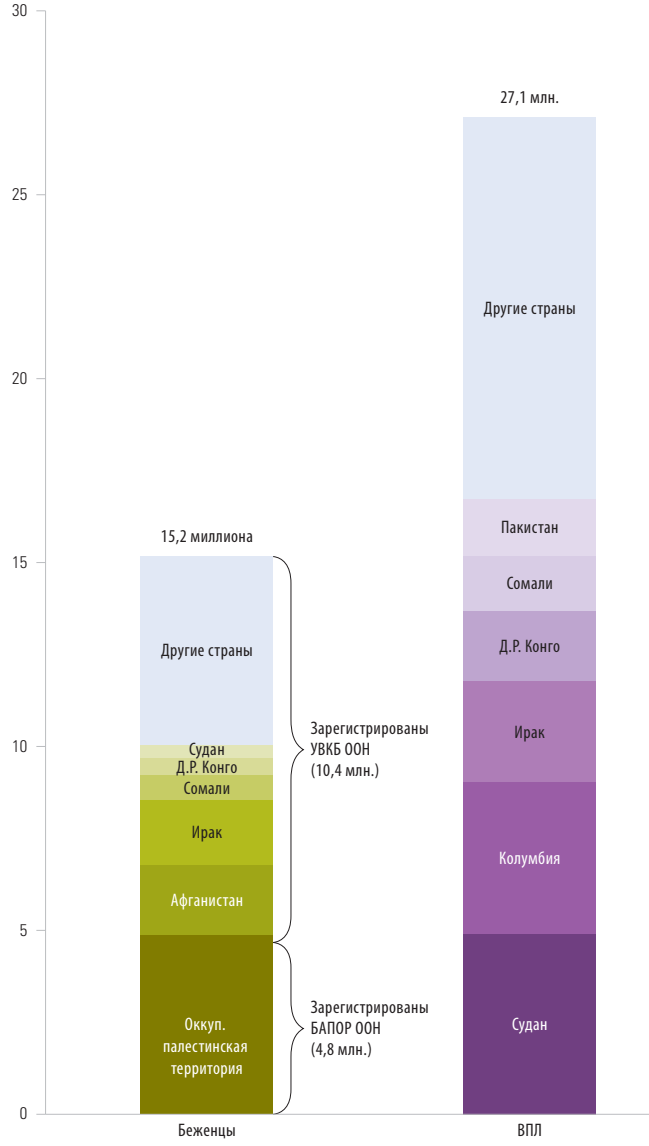
Несмотря на все эти лакуны, очевидно, что беженцы составляют уменьшающуюся долю зарегистрированных перемещенных лиц. В 2009 г. их насчитывалось около 15 миллионов человек, причем их значительное число было сосредоточено в арабских государствах. В Иордании и Сирийской Арабской Республике на протяжении длительного времени находятся контингенты палестинских беженцев, а также 1,6 миллиона беженцев из Ирака. В странах Африки к югу от Сахары большую долю потоков беженцев составляют люди, бежавшие от вооруженного конфликта из Сомали (в основном в Кению и Йемен), а также из Судана (в основном в Чад). Война в Афганистане вызвала самое большое увеличение числа беженцев в XXI веке – большинство из них нашли убежище в Исламской Республике Иран и в Пакистане. Еще один давно сложившийся контингент беженцев составляют люди, бежавшие в Бангладеш и Таиланд от насильственного конфликта и нарушений прав человека в Мьянме.

Два постоянных аспекта, характеризующих ситуацию беженцев, имеют особо важные последствия для планирования образования. Первым аспектом является продолжительность такой ситуации. Многие беженцы находятся в состоянии перемещенных лиц на протяжении очень длительных периодов времени. В конце 2009 г. свыше половины беженцев оставались таковыми на протяжении более чем пяти лет (UNHCR, 2010*a*, 2010*f*)[7]. Это означает, что для значительной доли беженцев планирование образования должно выходить за рамки краткосрочного обучения в чрезвычайных обстоятельствах и охватывать период продолжительностью в несколько лет. Вторую проблему представляет местоположение беженцев. Публичные дискуссии в богатых странах зачастую отражают обеспокоенность увеличением числа беженцев, однако такие страны принимают у себя лишь 15% таких лиц. Три четверти общего числа пострадавших от конфликтов бегут в соседние развивающиеся страны (Gomez and Christensen, 2010). Многие из этих принимающих стран располагают слабыми системами образования и ограниченными возможностями для оказания поддержки новым контингентам населения. Кроме того, беженцы зачастую оказываются сосредоточенными в таких районах принимающих стран, которые являются наиболее обездоленными в образовательном плане. Примерами могут служить афганцы в Белуджистане и Хайбер-Пахтунхва в Пакистане, иракцы в бедных районах Иордании и суданцы в восточной части Чада. В результате этого правительства принимающих стран и учреждения по делам беженцев вынуждены заниматься организацией образования в районах, где не обеспечено надлежащее удовлетворение потребностей даже местных жителей.

Численность ВПЛ возрастает. По оценкам на конец 2009 г., в 53 странах начитывались 27 миллионов ВПЛ. Около 11,6 миллиона ВПЛ насчитывается в Африке, причем 72% их общего числа приходятся на Демократическую Республику Конго, Сомали и Судан (IDMC, 2010*d*). Судан по числу перемещенных лиц занимает первое место в мире (5,3 миллиона человек), за ним следует Колумбия (более 3 миллионов человек из общего населения, составляющего 42 миллиона) (IDMC, 2010*c*). В этих двух странах численность ВПЛ значительно превосходит число беженцев. В Колумбии страну покинул только один человек из десяти перемещенных лиц (IDMC, 2010*d*; UNHCR, 2010*a*). Ситуация

Диаграмма 3.9 Сегодня в мире число внутренне перемещенных лиц намного превышает число беженцев

Число беженцев и ВПЛ с указанием стран их происхождения, 2009 г.



Примечания: Помимо беженцев и ВПЛ, насчитывается 0,9 миллиона лиц, ищущих убежище, в результате чего общее число перемещенных лиц составляет 43,3 миллиона человек. Оценки числа ВПЛ в Колумбии дают цифру от 3,3 миллиона до 4,9 миллиона. В диаграмме использовано среднее арифметическое значение этих оценок.

Источники: IDMC (2010*c*); UNHCR (2010*a*); UNRWA (2010).

ВПЛ зачастую характеризуется значительной изменчивостью и непостоянством, однако многие из них находятся в положении перемещенных лиц на протяжении длительного времени, зачастую составляющего многие годы в некоторых странах, включая Колумбию, Грузию, Шри-Ланку и Уганду (Ferris and Winthrop, 2010).

7. Если в их число включить 4,8 миллиона палестинских беженцев, относящихся к ведению Ближневосточного агентства ООН для помощи палестинским беженцам и организации работ (БАПОР), эта доля возрастет до 68%.

Различия в подходах к беженцам и к ВПЛ коренятся в международном праве. Правовой основой для защиты беженцев и оказания им содействия служит Конвенция Организации Объединенных Наций о статусе беженцев 1951 г. Она устанавливает принятые в международном плане нормы, права и льготы беженцев, а также определяет международное учреждение (УВКБ ООН), уполномоченное проводить их в жизнь и обеспечивать защиту интересов беженцев. Эта правовая основа и этот мандат включают право на базовое образование. Обязывающего нормативно-правового акта, который защищал бы права ВПЛ, нет, есть только набор общих принципов, отражающих установившиеся положения в области прав человека (Ferris and Winthrop, 2010). Ответственность за защиту ВПЛ и оказание им содействия остается за национальными органами власти, что весьма проблематично в странах, где правительства сами замешаны в перемещениях людей и более широких нарушениях прав человека.

Почти в половине лагерей беженцев охват начальным школьным образованием составляет менее 70%

Различия между беженцами и ВПЛ порой оказываются нечеткими. Многие из людей, перемещенных в результате конфликта в Дарфуре, относятся к обеим категориям: они мигрируют между восточными районами Чада и Суданом в зависимости от уровня опасности. В Афганистане в кварталах скваттеров вокруг Кабула проживают, в частности, люди, вернувшиеся из лагерей беженцев в Исламской Республике Иран и Пакистане, однако превратившиеся в ВПЛ, пока что не имеющих возможности вернуться в свой родной регион. Возвращение беженцев ведет к увлечению нагрузки на уже слабую инфраструктуру, в результате чего доступ к таким базовым услугам, как здравоохранение, водоснабжение и образование, зачастую оказывается ограниченным. В ходе исследования, посвященного возвращению беженцев, было выявлено, что более трети родителей заявило о невозможности обучения их дочерей в школах, основной причиной чего часто является отсутствие такой школы, дорога к которой была бы безопасной (Koser and Schmeidl, 2009).

Образование беженцев носит ограниченный и неравномерный характер

В соответствии с международным правом беженцы пользуются широким диапазоном прав по их защите и предоставлению им соответствующих услуг. Между формальными правами и их практическим обеспечением, однако, зачастую существует большая разница (Betts, 2010). Это особенно ярко видно в сфере образования. В отношении ситуации беженцев данные во многом остаются ограниченными, однако недавняя работа УВКБ ООН начала заполнять некоторые информационные пробелы, в особенности в отношении уровней обеспечения образования в лагерях беженцев. Данные, собранные в 2008 г. в 127 лагерях, документально показывают широкий разброс образовательных показателей. К числу основных выводов относятся следующие (диаграмма 3.10):

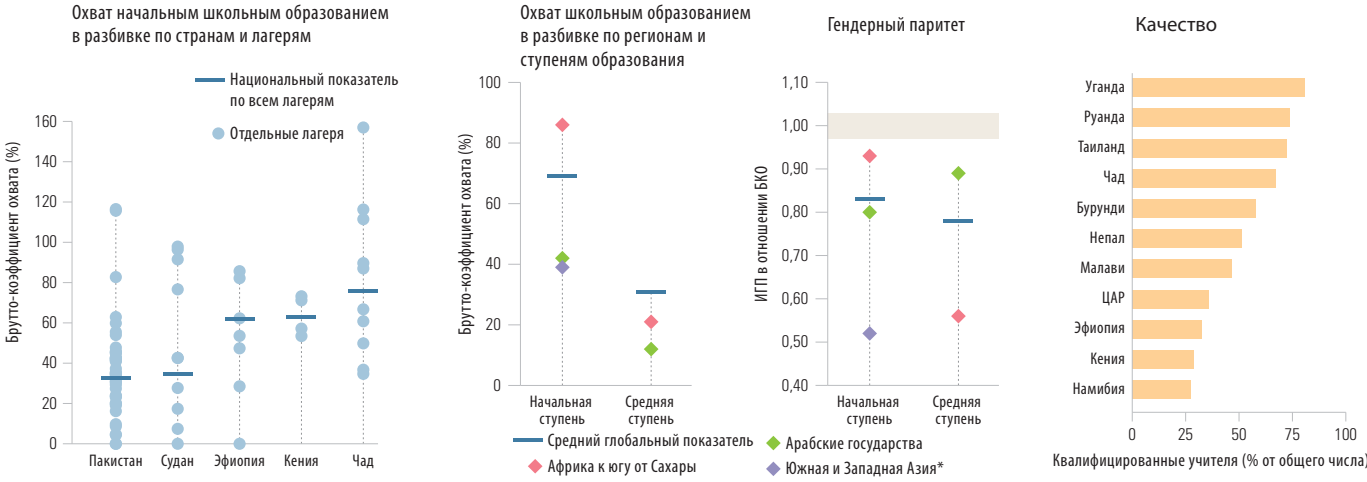
- Уровень охвата детей беженцев начальным школьным образованием составляет 69%. Уровень охвата средним образованием гораздо ниже – только 30%[8].
- Для многих лагерей беженцев характерны высокие уровни гендерных диспропорций. В среднем на начальной ступени соотношение числа девочек и мальчиков составляет 8:10, а на средней ступени оно еще ниже. Гендерные диспропорции особенно ярко выражены в лагерях в Южной и Западной Азии, в первую очередь в Пакистане, где это соотношение составляет 4:10.
- В странах Африки к югу от Сахары соотношение числа девочек и мальчиков составляет 9:10 на начальной ступени. Гендерный разрыв значительно увеличивается на средней ступени, где это соотношение составляет примерно 6:10.
- Во многих случаях на одного учителя приходится очень много учеников – более 50 почти в одной трети лагерей. Примерно в одной четверти лагерей почти половина учителей не имеет необходимой квалификации.

За этой глобальной картиной скрываются значительные различия между лагерями. Почти в половине лагерей, охваченных выборочным обследованием, охват начальным школьным образованием составлял менее 70%, однако этот показатель значительно различается во многих лагерях (диаграмма 3.10). Согласно данным УВКБ ООН, охват образованием в среднем составляет 80% в лагерях восточной части Чада, однако падает до 50% в лагерях на юге этой страны, где в основном сосредоточены те, кто бежал от насилия в Центральноафриканской Республике (UNHCR, 2010*f*).

8. Уровень охвата начальным школьным образованием представляет собой брутто-коэффициент охвата начальным образованием лиц в возрасте от 6 до 11 лет в 127 лагерях, согласно набору данных по стандартам и показателям УВКБ ООН. Уровень охвата средним школьным образованием относится к лицам в возрасте от 12 до 17 лет, проживающих в этих лагерях (UNHCR, 2008).

Диаграмма 3.10 Условия обеспечения образования имеют различный характер в разных регионах и лагерях беженцев

Образовательные показатели в лагерях беженцев, 2008 г.



* Данные по средней ступени для Южной и Западной Азии не включены в связи с отсутствием данных по Пакистану.
Источник: UNHCR (2008).

Данные УВКБ ООН дают ценную информацию о различном состоянии образования в разных лагерях. Однако они также говорят о масштабах нехватки информации, касающейся образования беженцев. Сбор данных об охвате беженцев образованием является очень сложным делом. В некоторых лагерях и поселениях беженцев наблюдается очень быстрый приток и отток населения, что крайне затрудняет точный подсчет его численности. Кроме того, УВКБ ООН иногда открывает свои школы для местного населения, что осложняет задачу проведения различий между беженцами и не беженцами при сборе данных (UNHCR, 2009*b*). Еще одной проблемой в некоторых ситуациях является неопределенность данных, касающихся возраста детей беженцев. По всем этим причинам результаты обследования УВКБ ООН следует интерпретировать с осторожностью. Тем не менее они заставляют задаться вопросом об очень широком разбросе образовательных показателей в различных лагерях.

Какие факторы обусловливают картину, складывающуюся на основе данных об обеспечении образования в лагерях беженцев? Можно выделить ряд из них. Когда прибывающие в лагеря беженцы имеют более высокий уровень образования, выше вероятность того, что они будут искать возможности обучения для своих детей. Проблемы безопасности в некоторых лагерях не позволяют многим родителям направлять в школу своих детей, особенно девочек. На уровне посещаемости также могут сказываться проблемы финансирования и качества образования. На уровне средней ступени лишь немногие лагеря способны обеспечить необходимое образование. Важным фактором в этих условиях является «временный» статус, получаемый беженцами, что может препятствовать вложению средств на ступенях выше начальной.

Нехватка квалифицированных учителей, владеющих соответствующим языком, является еще одним фактором, ограничивающим возможности предоставления образования. Во многих лагерях беженцев учителей набирают из числа их жителей. С учетом того, что многие беженцы сами получили образование в лагерях и не поднялись выше начальной ступени, это ограничивает имеющиеся образовательные возможности. В лагерях Кении необходимую подготовку получили менее трети учителей (диаграмма 3.10). Официальная сертификация обучения и выдача свидетельств о его проведении является важным требованием для обеспечения эффективности образования в лагерях беженцев, однако широко игнорируется. Несостоятельность в вопросах разработки систем, которые обеспечивали бы ту или иную форму признания обучения для последующего перехода в национальные системы образования, может вести к тому, что целые годы школьного обучения окажутся

В лагерях беженцев Кении необходимую подготовку получили менее трети учителей

потраченными впустую. Дети, окончившие, например, четвертый класс в лагере беженцев, могут при возвращении в родную страну столкнуться с необходимостью снова начинать обучение с первого класса (Kirk, 2009).

Данные УВКБ ООН об обеспечении образования в лагерях беженцев дают весьма фрагментарную картину. Стандартное представление о лагерях беженцев, создаваемое западными средствами массовой информации, не отражает повседневные реалии, с которыми сталкивается большинство беженцев. Лишь примерно каждый третий беженец живет в лагере, хотя эта цифра возрастает до 60% в Африке к югу от Сахары (UNHCR, 2010*a*). Большинство живет в городской среде. Например, подсчитано, что только в Кении в городах проживают 200 000 беженцев (UNHCR, 2009*a*). Об образовательном статусе детей беженцев, проживающих в городах, известно очень мало, однако типичным является высокая концентрация беженцев в неофициальных поселениях, характеризуемых высокими уровнями обездоленности. Согласно результатам одной оценки, проведенной в Найроби, хотя начальное образование должно быть бесплатным для всех, некоторые школы при приеме детей беженцев требуют «плату за поступление», что ограничивает их доступ к образованию (Pavanello et al., 2010).

В Восточном Иерусалиме школы, где учатся палестинские беженцы, переполнены и финансируются в недостаточной степени

То, в какой степени обеспечиваются права и льготы беженцев, в решающей степени зависит от подходов к решению их проблем. Этот вопрос выходит за рамки присоединения или не присоединения государств к Конвенции 1951 г. Сравнение ситуации в разных странах является весьма поучительным. Иордания не подписала эту конвенцию, однако позволяет иракским детям учиться в государственных школах (см. главу 4). Напротив, законодательство Малайзии не проводит различия между беженцами и незарегистрированными мигрантами. Беженцы подлежат аресту и насильственной высылке, а «отсутствие у них официального статуса означает, что беженцы не имеют доступа к устойчивым источникам существования или формальному образованию» (UNHCR, 2010*f*, p. 244). С учетом того, что число нелегальных мигрантов в Малайзии, среди которых много детей, оценивается в 1 миллион человек, представляется вероятным, что в этой стране существует высокий уровень образовательной обездоленности, который нигде не фиксируется, поскольку потенциальные беженцы вынуждены вести подпольный образ жизни (UNHCR, 2010*f*). В Таиланде беженцы из Мьянмы вынуждены жить в лагерях на протяжении более чем двух десятилетий, обладая ограниченной свободой передвижения, ограниченным доступом к официальному трудоустройству и ограниченным правом на обучение в государственных школах за пределами лагерей. И хотя обеспечение образования в лагерях улучшилось, а недавние реформы расширили доступ к профессиональной подготовке за пределами лагерей, образовательные возможности остаются ограниченными (вставка 3.4).

Каждая ситуация беженцев по-своему уникальна. Крупнейшим контингентом беженцев в мире являются палестинцы, перемещенные в результате последовательных этапов конфликта, история которого началась в 1948 г. Ближневосточное агентство Организации Объединенных Наций по оказанию помощи и организации работ (БАПОР) зарегистрировало почти 5 миллионов палестинских беженцев, проживающих в нескольких странах, включая Иорданию, Ливан и Сирийскую Арабскую Республику, а также на оккупированной палестинской территории (United Nations, 2009*c*). Палестинские беженцы школьного возраста сталкиваются со многими трудностями. В 2009/10 учебном году БАПОР обеспечило образование примерно для половины всех палестинских детей – его начальные школы и средние школы первого этапа посещали почти полмиллиона человек. Большинство школ этого агентства работают не хуже или даже лучше школ принимающих стран (Altinok, 2010), однако провайдеры БАПОР сталкиваются в проблемами в определенных областях. Работа с детьми младшего возраста носит ограниченный характер (за исключением школ в Ливане), и большинство школ БАПОР имеют только 9 классов. Большинство учащихся имеют право на обучение в рамках систем среднего школьного образования принимающих стран, однако многим учащимся перейти в такие школы не просто. Сталкиваются с трудностями и палестинские учащиеся вне системы БАПОР. В Восточном Иерусалиме школы, где учатся палестинские беженцы, переполнены и финансируются в недостаточной степени, в результате чего многие учащиеся вынуждены прибегать к услугам частного образования (вставка 3.5).

Вне зависимости от своего юридического статуса, многие беженцы сталкиваются с институциональными препятствиями, которые

Вставка 3.4 Нашедшие приют, но сталкивающиеся с проблемами в области образования – Беженцы-карены в Таиланде

В результате конфликта в Мьянме многие жители этой страны бежали в соседние государства, включая Бангладеш, Китай и Таиланд. Больше всего таких беженцев размещено в девяти лагерях на границе с Таиландом. 140 000 зарегистрированных обитателей этих лагерей, преимущественно представляющие каренов и каренские этнические группы, составляют небольшую долю перемещенного гражданского населения, нашедшего приют в Таиланде. Хотя Таиланд не присоединился к Конвенции о статусе беженцев 1951 г., власти с 1984 г. терпимо относятся к лагерям беженцев, исходя из того, что они являются временными и что их обитатели вернуться в Мьянму, когда ситуация позволит это сделать.

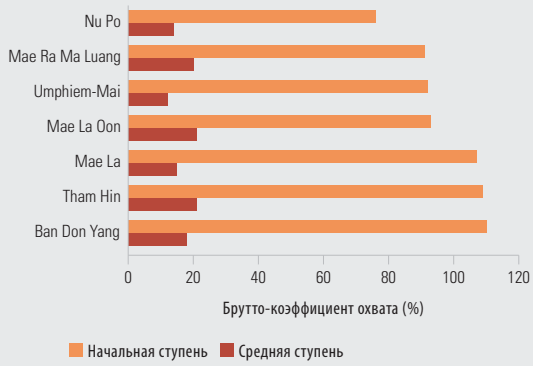
На протяжении целого ряда лет в этих лагерях сложилась разветвленная система образования, охватывающая дошкольное, начальное, среднее и профессиональное образование, а также обучение взрослых. Семь лагерей каренских беженцев располагают сетью из 70 школ, где учатся 34 000 человек. Образование в этих лагерях санкционируется властями Таиланда, однако его провайдерами выступают общинные организации, а финансовые средства предоставляют международные неправительственные организации (НПО), благотворительные фонды и родители.

Организация образования в лагерях каренских беженцев отражает их исключительную приверженность этому делу, во имя которого они прилагают самые настойчивые усилия, но при этом сталкиваются с серьезными проблемами. Охват образованием средней ступени находится на очень низком уровне (диаграмма 3.11). Недостаточное и нестабильное финансирование является причиной плохого состояния некоторых школ и низкой зарплаты учителей. Согласно одной оценке, среднегодовые расходы из расчета на одного учащегося в 2008 г. составили 44 долл. – менее 3% расходов, которые приходятся на одного тайского учащегося начальной школы. Занимающаяся проблемами беженцев организация ZOA Refugee Care Thailand, главный источник финансирования, начинает ограничивать масштабы своей деятельности, так что финансовое положение школ в будущем остается неопределенным.

Некоторые проблемы образования, стоящие в лагерях, связаны с более общими организационными проблемами.

Диаграмма 3.11 Для многих беженцев из Мьянмы образование в Таиланде ограничивается начальной ступенью

Брутто-коэффициенты охвата начальным и средним образованием в семи лагерях беженцев, 2009 г.



Источник: Oh (2010).

Беженцы пользуются ограниченной свободой передвижения и не имеют разрешения на работу за пределами лагеря. Поскольку лагеря считаются временными, запрещена постройка постоянных школьных зданий (хотя в последнее время в эти положения были внесены поправки, разрешающие строительство полупостоянных сооружений). Учителя набираются из числа обитателей лагерей и зачастую не имеют необходимых навыков.

Недавно было начато проведение ряда реформ, направленных на решение некоторых из этих проблем. Благодаря заключению рамочного соглашения о сотрудничестве с министерством образования Таиланда наблюдается прогресс в вопросах сертификации профессионального обучения: к настоящему времени сертифицированы 11 курсов и 108 инструкторов. УВКБ ООН призвало к расширению профессионального образования и источников обеспечения занятости как к средству для уменьшения зависимости жителей лагерей от внешней поддержки.

Источники: Lang (2003); Oh (2010); UNHCR (2010*f*).

Большинство принимающих стран серьезно ограничивает право беженцев на работу

прямым и косвенным образом сказываются на перспективах получения образования их детьми. Большинство принимающих стран серьезно ограничивает право беженцев на работу, что ведет к их отстранению от рынков труда или их незаконному участию в низкооплачиваемой работе неофициального характера. Связанные с работой ограничения не только усиливают нищету семей, но и подрывают стимулы для получения детьми беженцев среднего образования. В некоторых странах УВКБ ООН документально зарегистрировало произвольное задержание и депортацию контингентов беженцев, что препятствует их регистрации. Например, в 2010 г. УВКБ ООН зафиксировало арест и депортацию в Таиланде беженцев из штата Рахин на севере Мьянмы и из Лаосской Народно-Демократической Республики (UNHCR, 2010*f*).

Вставка 3.5 Равные права, но неравные возможности для получения образования палестинскими детьми в Восточном Иерусалиме

Образование должно предоставлять возможности для того, чтобы вырваться из нищеты. Однако для многих палестинских детей в Восточном Иерусалиме система образования является одним из элементов капкана нищеты, который ограничивает возможности, усиливает диспропорции и, в конечном счете, подпитывает жестокий конфликт.

После того, как Израиль в 1967 г. аннексировал Восточный Иерусалим, ответственность за государственное школьное образование перешла к израильским муниципальным округам. Однако многим из 90 000 палестинских детей школьного возраста в Восточном Иерусалиме отказано в доступе к бесплатному государственному образованию, несмотря на то, что они имеют на него право в соответствии с законом Израиля об обязательном образовании. Они сталкиваются не с правовой дискриминацией, а с недостаточно финансируемым образованием низкого качества. Пренебрежительное отношение к вопросам обучения палестинских учащихся в Восточном Иерусалиме находит отражение в следующих проблемах:

Нехватка школ. Согласно докладу Государственного контролера по Восточному Иерусалиму, в 2007/08 учебном году эта нехватка составила примерно 1 000 классов. Несмотря на рост школьного строительства, оно далеко не отвечает темпам, необходимым для приема в школы новых учащихся и замены сегодняшних школ. Муниципальные власти ведут строительство новых школ медленнее, чем требуется согласно постановлению суда от 2001 г., даже в соответствии с которым предусматривается строительство менее чем половины новых классов, необходимых к 2011 г. В Восточном Иерусалиме действуют только два муниципальных дошкольных учреждения, и в результате высокой стоимости частного образования около 90% детей в возрасте 3-4 лет оказываются вне этой сферы услуг.

Качество школ. Многие дети, получающие государственное образование, учатся в обветшалых зданиях и школах. Более половины классов характеризуются как «не отвечающие необходимым условиям» или не соответствующие иным требованиям. Проблема отчасти состоит еще и в том, что многие школьные здания арендуются, а не строятся по соответствующим проектам. 20 школ характеризуются как не отвечающие требованиям безопасности.

Ограничение передвижений. Родители и дети видят постоянную проблему в наличии военных пропускных пунктов. По оценкам, свыше 2 000 учащихся и более 250 учителей по дороге в школу теряют время на пропускных пунктах или в ходе проверки документов. Постоянно поступают сообщения о случаях запугивания. Родители называют произвольное закрытие пропускных пунктов одной из главных проблем безопасности, особенно в периоды повышенной напряженности. Согласно одному из исследований ЮНЕСКО, 69% палестинских детей не чувствуют себя в безопасности на пути в школу и из школы.

В силу нехватки классов и проблем качества государственные муниципальные школы посещает менее половины палестинских детей школьного возраста. Остальные в основном учатся в частных школах, где взимают плату за обучение. Нехватка классов ведет к тому, что родители более чем 30 000 палестинских детей вынуждены вносить сравнительно высокую плату за обучение в частных или неофициальных школах, что создает дополнительные финансовые трудности для общины со значительными уровнями нищеты. В число других провайдеров обучения входят БАПОР и исламские школы вакфа. Школы БАПОР обеспечивают, однако, образование только до 9 класса, что ограничивает возможности учащихся для перехода в муниципальные школы.

Был предпринят ряд инициатив для уменьшения препятствий, с которыми сталкиваются эти дети, включая инициативу, предпринятую в 2010 г. иорданской королевой Ранией и направленной на обновление школ, относящихся к ведению иорданского министерства по делам ислама. Этот проект ориентирован на ремонт школ и подготовку учителей, содействие формированию безопасной и здоровой школьной среды, а также привлечение общин к проведению внешкольных мероприятий.

Такие инициативы могут дать важные результаты, однако здесь требуются более широкие меры. Для того, чтобы палестинские дети в Восточном Иерусалиме имели возможность для реализации своего юридического права на бесплатное образование высокого качества, муниципальным властям надлежит приступить к осуществлению широкомасштабной программы школьного строительства, взяв на себя в качестве временной меры покрытие расходов, которые сегодня несут родители, вынужденные отправлять своих детей в частные школы.

Источники: al-Sha'ar (2009); Association for Civil Rights in Israel and Ir Amim (2009, 2010); Bronner (2010); Global Education Cluster (2010*b*); Khan (2001).

Ряд развитых стран также придерживается практики, которая сказывается на праве на образование. УВКБ ООН жалуется на Австралию в связи с ее жесткими процедурами скрининга и принятым в 2010 г. решением приостановить рассмотрение просьб о предоставлении убежища жителям Афганистана и Шри-Ланки. Другим странам, включая Данию и Соединенное Королевство, предъявляют претензии в связи с их практикой депортации беженцев, прибывших из тех частей

Ирака, которые по-прежнему страдают от вооруженного насилия (UNHCR, 2010*e*). При этом сами процедуры предоставления убежища могут мешать обеспечению образования. В Соединенном Королевстве просьбы и апелляции, связанные с предоставлением убежища, могут рассматриваться на протяжении длительного времени, что вызывает значительные задержки в поступлении детей в школу (Bourgonje and Tromp, 2009).

ВПЛ находятся в менее заметной и более обездоленной ситуации

> *Здесь трудно учиться. Мы живем в палатках. Пол в них неровный. Я не могу здесь учиться или делать домашнее задание. Моя прежняя школа была гораздо лучше.*
>
> – Робека, 13 лет, живет в лагере в Шри-Ланке (Save the Children, 2009*a*)

Надежных данных об образовании ВПЛ еще меньше, чем об образовании беженцев, однако имеющаяся информация говорит о том, что перемещения сказываются на образовании самым серьезным образом. Группы, уже находящиеся в обездоленной ситуации в мирных условиях, такие как беднота, девочки и коренное население, зачастую оказываются в самом ущемленном положении в результате еще большей утраты возможностей для получения образования:

- Конфликт и перемещения самым серьезным образом сказались на образовании в Пакистане в провинции Хайбер-Пахтунхва и на Территориях проживания племен, находящихся под федеральным управлением, двух наиболее обездоленных регионах страны. По имеющимся данным, около 600 000 детей в трех округах провинции Хайбер-Пахтунхва вынуждены были пропустить в школе не менее одного года (Ferris and Winthrop, 2010).

- В Колумбии наблюдаются значительные диспропорции в охвате средним образованием перемещенных детей и остального населения. Среднюю школу посещает только 51% молодежи из числа ВПЛ по сравнению с 63% их сверстников, не относящихся к этой категории. Среди перемещенных лиц доля молодых людей, которые продолжают учиться в начальной школе в возрасте от 12 до 15 лет, почти в два раза выше, чем среди остального населения, что говорит о более позднем поступлении в школу и более высоких уровнях второгодничества и отсева (Ferris and Winthrop, 2010). Поскольку колумбийцы африканского происхождения и коренное население затронуты перемещениями в непропорционально большой степени, это ведет к увеличению диспропорций в образовании в общегосударственных масштабах.

- Уровни охвата образованием перемещенного населения в Дарфуре (Судан) варьируются в очень большой степени. В ходе одного обследования общин ВПЛ в Северном и Западном Дарфуре в 2008 г. было выявлено, что преподавание во всех восьми классах ведется только в половине начальных школ. Повсеместно на одного учителя приходится 50 и более учеников, а девочки в среднем составляют 44% учащихся (Lloyd et al., 2010).

- В Ираке анализ данных по Багдаду, Басре и Ниневии позволил выявить, что семьи ВПЛ гораздо реже направляют своих детей в школу, чем семьи местного населения. В отношении детей ВПЛ значительные гендерные диспропорции были отмечены во всех трех городах (Bigio and Scott, 2009).

- 55 000 внутренне перемещенных детей в Йемене имеют крайне ограниченный доступ к образованию. Многие дети пропустили два года школьного обучения (IDMC, 2010*h*).

- В сельских районах провинции Северное Киву в Демократической Республике Конго насчитывается 60 0000 ВПЛ, только 34% детей которых имеют доступ к базовому образованию по сравнению с 52% в общегосударственном масштабе. Многие родители сообщают о том, что образование их детей в результате перемещения было прервано на неопределенный срок (IDMC, 2009*b*).

55 000 внутренне перемещенных детей в Йемене имеют крайне ограниченный доступ к образованию

Последствия перемещения, связанного с насилием, осложняются нищетой, в результате чего многие перемещенные дети оказываются без образования. Обследования перемещенных лиц во многих зонах конфликта последовательно указывают на обездоленность домашних хозяйств, часто сопровождаемую детским трудом, как на препятствие образованию. В Йемене многие внутренне перемещенные дети приносят в семью дополнительный доход, занимаясь попрошайничеством и контрабандой или роясь на мусорных свалках, и есть опасения, что масштабы детского труда растут (IDMC,

2010*h*). Внутренне перемещенные семьи в Афганистане называют детский труд главной причиной непосещения школы мальчиками (Koser and Scmeidl, 2009). Связанные с образованием расходы могут ложиться на перемещенное население особенно тяжелым бременем. Необходимость платить за обучение является главным препятствием на пути образования для перемещенных детей в Демократической Республике Конго (Foaleng and Olsen, 2008). Аналогичные свидетельства поступают из других районов, затронутых конфликтом. Из этого следует, что важнейшая роль в обеспечении доступа к образованию принадлежит мерам в области политики, направленным на укрепление источников существования, обеспечение социальной защиты и снижение расходов на образование.

Мир и восстановление после конфликта являются единственными реальными путями для обеспечения ускоренного прогресса в области всеобщего начального образования

Многие страны с большим числом внутренне перемещенных лиц оказались несостоятельными в вопросах разработки правил и проведения практических действий в области обеспечения их образования. Внутренне перемещенные дети, проживающие в городских районах, часто не имеют доступа к школьному образованию на чуть ли не на юридических основаниях. Одним из примеров служит столица Судана Хартум, где находится около 1 миллиона ВПЛ, составляющих примерно 20% жителей этого города. Вне зависимости от их юридического статуса, отсутствие у них удостоверений личности часто затрудняет их доступ к таким государственным услугам, как образование, и их насильно заставляют менять место жительства чаще, чем других (Jacobsen and IDMC, 2008).

Проблемы образования, с которыми сталкиваются ВПЛ, не ограничиваются эпизодами насильственного конфликта. Когда перемещенные лица после конфликта возвращаются домой, перед ними часто встают проблемы, связанные с нищетой, утерей жилья и другого имущества, а также ограниченные возможности получения школьного образования. Несколько стран, входивших в состав бывшего Советского Союза, испытывают проблемы, связанные с последствиями перемещений, вызванных спорами за территорию (вставка 3.6)

Заключение

Последствия вооруженного конфликта для образования постоянно и систематически недооцениваются. Системы образования нельзя полностью изолировать от последствий насилия. Однако сегодняшние формы насилия, когда вооруженные стороны подвергают активным нападениям детей и школы, разрушают возможности для образования в невиданных ранее масштабах. Мир и восстановление после конфликта являются единственными реальными путями для обеспечения ускоренного прогресса в области всеобщего начального образования и достижения более широких целей в странах, затронутых конфликтом. Однако более непосредственная проблема, стоящая перед международным сообществом, состоит в усилении защиты и обеспечении доступа к образованию тех, кто находится на передовой линии, и тех, кто вынужден покинуть свой дом. □

Вставка 3.6 Короткие войны с долгосрочными последствиями в бывшем Советском Союзе

Конфликты в странах, входивших в состав бывшего Советского Союза, были отмечены эпизодами интенсивного насилия в связи со спорами за территорию и правом на власть. Многие из этих конфликтов вызвали крупномасштабные перемещения людей, социальные волнения и физический ущерб, а так же утерю образовательных возможностей для некоторых уязвимых контингентов населения.

Напряженность между **Грузией** и автономными регионами Абхазии и Южной Осетии привели к боям в начале 1990-х годов и крупномасштабным перемещениям людей. Бежало около 300 000 грузин, в основном из Абхазии. В 2008 г. возобновившееся сражение между Российской Федерацией и Грузией по поводу Южной Осетии привело к очередной волне перемещений. Сегодня этнические грузины, вернувшиеся в свои дома в Абхазии, сообщают о трудностях во многих областях жизни, включая образование. Его качество часто находится на низком уровне. В число проблем входят нехватка квалифицированных учителей, обветшалые здания, затраты на учебники и транспорт. Около 4 000 внутренне перемещенных детей в самой Грузии продолжают посещать отдельные школы. Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе документально подтверждает проблемы, с которыми сталкиваются в Абхазии грузинские родители в вопросах получения их детьми образования на своем родном языке.

Азербайджану и Армении еще предстоит урегулировать конфликт по поводу Нагорного Карабаха, когда сегодня прошло уже 15 лет после подписания соглашения о перемирии. В положении перемещенных лиц остаются около 570 000 человек, а многие дети сталкиваются с острыми проблемами доступа к качественному образованию. В Азербайджане правительство предпринимает активные усилия по решению проблем перемещенных детей из Нагорного Карабаха. Предполагается, что внутренне перемещенные учащиеся должны бесплатно получать школьную форму, книги и доступ к высшему образованию. Однако многие перемещенные родители сообщают, что им приходится за это платить, а в рамках исследования, проведенного в 2005 г., 58% родителей сообщили об отсутствии возможности отдать своих детей в школу. Проблемой является и качество образования, что в некоторых случаях связано с ограниченной квалификацией учителей.

В **Чечне** система образования еще не оправилась от последствий двух войн, в результате которых 800 000 человек оказались в положении перемещенных лиц. В 2009 г. правительству еще предстояло завершить ремонт 142 из 437 школ. ЮНИСЕФ сообщает о проблемах качества образования, связанных с нехваткой учебных материалов, ограниченными возможностями для подготовки учителей и с большим размером классов. Большинство детей начального школьного возраста охвачены школьным образованием, однако многие были вынуждены покинуть свой дом, а проблемы психического здоровья имеют широкое распространение. Около 80% детей в постконфликтный период требуют психологической поддержки, и, несмотря на создание 31 психологического центра, ощущается нехватка в квалифицированных консультантах.

Источники: IDMC (2008, 2009*c*, 2009*d*, 2009*e*, 2009*f*).

Подливая масло в огонь – нерешенные проблемы образования могут усиливать опасность вооруженного конфликта

Когда страна погружается в конфликт, у противоборствующих сторон неизменно обнаруживаются хорошо отрепетированные доводы в поддержку необходимости насилия. В первую очередь речь идет о непримиримых претензиях на власть, территорию и ресурсы. Образование, если и приводится в качестве главной причины конфликта, то редко. Тем не менее, оно зачастую оказывается одним из подспудных элементов в политической динамике, подталкивающей страны к вооруженному конфликту.

Чтобы образование стало фактором мира, необходима информированная оценка того, как и в каких неблагоприятных обстоятельствах оно может подтолкнуть общество к войне

Чтобы образование стало фактором мира, необходима информированная оценка того, как и в каких неблагоприятных обстоятельствах оно может подтолкнуть общество к войне. В предыдущих разделах настоящей главы рассматривались пути, посредством которых насильственный конфликт наносит ущерб образованию. В настоящем разделе рассматривается обратная связь и выявляются механизмы, посредством которых образование, взаимодействуя с более общими социальными, политическими и экономическими процессами, может подрывать дело мира и разжигать насилие.

Роль образования в создании условий для вооруженного конфликта получает мало внимания на систематической основе со стороны правительств и стран-доноров (Bird, 2009; Østby and Urdal, 2010). Это упущение вызывает тревогу, по крайней мере, по двум причинам. Во-первых, нет недостатка в свидетельствах того, что недовольство образованием привело во многих странах к усилению недовольства в более широком социальном, экономическом и политическом плане. В некоторых случаях проблемы образования стали детонатором вооруженного конфликта. Вторая причина обеспокоенности состоит в том, что это именно та область, в которой выбор политики приводит к незамедлительным последствиям. Насчитывается много сфер государственной политики, в которых выбор правительства имеет ограниченные последствия в краткосрочном плане, однако образование к ним не относится. Что преподают в школах, как это преподают, как финансируется и организуется образование – все это относится к областям политики, в которых решения правительства имеют как непосредственные, так и долгосрочные последствия положительного или отрицательного характера.

В настоящем разделе показаны три пути, посредством которых образование может усилить опасность вооруженного конфликта в обществе.

- *Недостаточный объем образования.* Нищета и высокие уровни безработицы среди молодежи связаны с увеличением опасности конфликта, а недостаточный объем образования повышает эту опасность еще больше. Проблемы возникают не только тогда, когда образование предоставляется в недостаточном объеме, но и тогда, когда оно не формирует у молодых людей необходимых им навыков. Взаимосвязи между образованием и вооруженным конфликтом не имеют четкого характера. Немало стран, переживших жестокий конфликт несмотря на высокие уровни образования. Однако в подверженных конфликту обществах ограниченные возможности получения образования, с которыми сталкиваются люди, могут вести к подрыву мирных процессов.

- *Неравный доступ к образованию.* Идея равных возможностей глубоко укоренилась в большинстве обществ, где справедливый доступ к образованию широко рассматривается в качестве одной из основ равных возможностей. Однако в затронутых конфликтом обществах образованию принадлежит особая роль. Если обездоленные группы рассматривают политику в области образования как ограничивающую шансы их детей на успех в жизни, это может вести к формированию углубленного чувства несправедливости, способного поставить под вопрос легитимность самого государства. Комиссия Либерии по установлению фактов и примирению в своей оценке причин гражданской войны в стране признала, что ограничение образовательных возможностей в рамках политических и социальных систем, основанных на привилегиях, покровительстве и политизации, стало потенциальном источником насилия (TRC Liberia, 2009). Эту оценку можно толковать в гораздо более широком смысле.

- *Неправильное образование.* Школы играют важнейшую роль не только в формировании

у детей знаний и навыков, но и в передаче им ценностей и в создании у них чувства идентичности. Они могут способствовать становлению мировоззрения, основывающегося на взаимоуважении, общих интересах и ценностях, содействуя укреплению социальной сплоченности в обществе культурного разнообразия, либо же они могут подпитывать идеи и практику, которые подрывают сплоченность. Например, школы, не учитывающие социальные, культурные и языковые проблемы коренного населения или этнических меньшинств, могут рассматриваться не как центры расширенных возможностей, а как проводники господства. Аналогичным образом, когда учебные программы или учебники содержат открытые или явные предубеждения в отношении определенных социальных групп, школы могут насаждать нетерпимость и вести к укреплению социальных перегородок. Школы способны обеспечивать мирную среду, в которой дети учатся и взаимодействуют друг с другом, однако они также могут играть свою роль в возведении насилия в норму и в размывании жизненных установок, направленных на мирное разрешение конфликтов.

Отслеживание причин конфликта и их связей с образованием

Когда страна оказывается уязвимой перед лицом жестокого конфликта? Даже краткий обзор сегодняшних и недавних конфликтов показывает трудности, связанные с ответом на этот вопрос. Одним из факторов риска является нищета. Еще один фактор – это недавняя гражданская война. За последние 40 лет примерно половина всех гражданских войн началась в результате возобновления конфликта: по имеющимся оценкам, 40% закончившихся конфликтов возобновились в течение десяти лет (Chauvet and Collier, 2007). Повторяющиеся эпизоды насилия показывают, что вооруженные конфликты зачастую создают порочный круг, в котором разрешение споров посредством насилия становится политической нормой. Еще одной чертой затронутых конфликтом стран является несостоятельность их институтов. Вооруженный конфликт чаще всего возникает и возобновляется там, где государство носит слабый характер, а его институты не могут или не хотят принять во внимание сложившееся недовольство либо послужить посредником в спорах. Уязвимость в этих областях часто связана с низким уровнем дохода на душу населения, кода нищета, конфликт и институциональная несостоятельность создают цикл, который подпитывает сам себя (Fearon and Laitin, 2003).

Меняющийся характер вооруженного конфликта, продемонстрированный в первом разделе настоящей главы, еще больше обосновывает необходимость более глубокого понимания взаимодействия между образованием и вооруженным конфликтом. Когда по окончании Второй мировой войны разрабатывался Устав ЮНЕСКО, его авторы были прежде всего обеспокоены такой общей проблемой, как предубеждения, в результате которых разгораются войны между государствами. Если бы они составляли новый устав сегодня, в начале XXI века, они уделили бы гораздо больше внимания предубеждениям, лежащим в основе насилия *в рамках* государств. Распространение внутригосударственных конфликтов привело к изменению не только объектов насилия, но и характера его мотивов. Если конфликты между государствами, как правило, связаны с борьбой за территорию, то внутригосударственные конфликты зачастую являются результатом соперничающих друг с другом идентичностей и устремлений. В таких конфликтах часто присутствуют и территориальные претензии, однако они всегда пересекаются с недовольством, связанным с такими факторами, как этническая и языковая принадлежность, верования или неравенство между регионами. Согласно одному набору данных, доля конфликтов во всем мире, относящихся к широкой категории «этнических», увеличилась с 15% в начале 1950-х годов до почти 60% в 2004 г. (Marshall 2006, анализ см. в Stewart, 2008*a*). В качестве института, играющего одну из главных ролей в формировании идентичности, система образования обладает значительным потенциалом для того, чтобы выступать в качестве движущей силы либо мира, либо конфликта.

Внутригосударственные конфликты всегда пересекаются с недовольством, связанным с такими факторами, как этническая и языковая принадлежность, верования или неравенство между регионами

Когда коренные причины вооруженного конфликта носят политический характер, мобилизация на основе групповой принадлежности происходит только в тех случаях, когда люди активно идентифицируют себя как принадлежащих к «своей группе» и рассматривают «других» как отличающихся от них, враждебных и виновных в социально-экономической обездоленности. Образование может влиять на потенциал для насилия и мобилизации по групповому принципу различными путями, в том числе экономическим. В той степени, в которой

система образования создает возможности для обеспечения трудоустройства, она может ограничивать мотивацию молодежи в отношении присоединения к вооруженным группировкам. И напротив, когда система образования оказывается несостоятельной, в результате чего безработица среди молодежи растет, увеличивается и риск насилия. Этот риск может возрастать еще больше, если образование является или считается источником неравенства между социально-экономическими группами или регионами, в особенности когда школы сами обостряют взаимную вражду между разными идентичностями. В настоящем разделе рассматриваются механизмы, посредством которых системы образования могут раздувать насилие. Для выявления этих механизмов следует, прежде всего, рассмотреть вопрос более общего характера: какие силы, опасности и проблемы в целом подталкивают некоторые общества к вооруженному конфликту?

Экономические стимулы, уязвимость государства и недовольство

Выявлению коренных причин насильственного конфликта посвящено большое число научных работ. В них в целом просматриваются четыре подхода, каждый из которых содержит интересные соображения для понимания того, какую роль играет образование в связи с вооруженным конфликтом. Эти подходы можно вкратце охарактеризовать следующим образом:

- *Экономические стимулы как фактор насилия.* Согласно одной авторитетной точке зрения, люди взвешивают плюсы и минусы своего участия в мятеже, учитывая при этом другие возможности для извлечения дохода (Collier and Hoeffler, 2004). При таких расчетах просматривается обратная взаимосвязь между вероятностью присоединения к вооруженной группировке, с одной стороны, и перспективами трудоустройства и извлечения дохода, с другой, причем низкий доход служит стимулом для присоединения к участникам вооруженного конфликта. Это относится как к отдельным людям, так и к обществу. Считается, что экономические расчеты, связанные с нищетой, являются компонентом более общей проблематики конфликта, которая вовлекает страны в цикл насилия. Поскольку гражданская война замедляет рост, а замедление роста означает уменьшение возможностей для получения приносящей доход работы, лидеры вооруженных группировок могут рассчитывать на значительный резерв потенциальных комбатантов (Collier, 2007).

- *Слабость государства и проблемы ресурсов.* Согласно близкой к этому подходу точке зрения, насильственный конфликт является результатом слабости государственных структур и контроля за территорией и ресурсами, что, в свою очередь, связано с ограниченным финансовым потенциалом. Некоторые специалисты обращают свое внимание на роль полезных ископаемых в создании условий для такого конфликта. Когда государство ослаблено, мятежники могут захватить контроль над этими «легко доступными» ресурсами, которые финансируют войну и одновременно служат мощным экономическим стимулом для присоединения к мятежу. В этом случае цикл конфликта также усиливает сам себя: государства, не способные к мобилизации ресурсов, не могут обеспечить удовлетворение потребностей своих граждан, что подрывает их легитимность и увеличивает вероятность конфликта. Широко известным примером является гражданская война в Либерии, во время которой добыча алмазов не только создала возможность для личного обогащения – в ходе этой войны, длившейся с 1992 г. по 1996 г., состояние Чарльза Тейлора увеличивалось более чем на 400 млн. долл. в год (USAID, 2004), – но и подорвала легитимность государства и его способность к действиям.

- *Этнический состав.* Некоторые специалисты указывают на взаимосвязь между степенью этнического разнообразия в той или иной стране и насильственным конфликтом. В пользу такого подхода, казалось бы, говорит разрастание внутригосударственного насилия, основывавшегося на призывах к сохранению национальной идентичности, от Боснии и Герцеговины до Ирака, Руанды и Шри-Ланки. Однако мнения по этому вопросу расходятся, а данные имеют неубедительный характер. Сквозной анализ данных по странам в недостаточной степени подтверждает тезис о том, что степень этнического разнообразия непосредственно связана с насильственным конфликтом; некоторые специалисты рассматривают этот вывод как подтверждение того, что экономические факторы играют более важную роль. При этом, однако, есть подтверждения того, что конфликт в большей

степени грозит тем обществам, которые характеризуются высокими уровнями социально-экономической поляризации между этническими группами (в отличие от этнического разнообразия или этнической разобщенности). По результатам одного исследования, в ходе которого рассматривались 36 развивающихся стран за период 1986-2004 гг., было обнаружено, что вероятность вспышки конфликта в тот или иной год была более чем в два раза выше в странах, где отмечалось крайнее неравенство между различными культурными группами (Østby, 2008*a*)[9].

- *Недовольство и несправедливость.* Некоторые специалисты называют главной движущей силой политического насилия недовольство, связанное с политическим, социальным и культурным неравенством. Данные сквозного анализа конфликтов по многим странам подтверждают эту точку зрения. Ни один конфликт не похож на другой, однако многие из них происходят по линиям разлома, обусловливающим социальные, этнические, религиозные и региональные диспропорции. Участники вооруженного конфликта часто объясняют причины своего участия в нем этими «формами горизонтального неравенства» между группами[10]. Последовательно высокая степень корреляций между измерениями неравенства и социальной отчужденности, с одной стороны, и насильственным конфликтом, с другой, документально подтверждается в Африке к югу от Сахары и в других регионах (Gurr, 2000; Stewart, 2010; Wimmer et al., 2009). Сторонники этой точки зрения, которую подчас называют «перспективой недовольства», не сбрасывают со счетов и экономические стимулы, однако уделяют основное внимание той важнейшей роли, которую воспринимаемая и реальная несправедливость может играть в создании условий для насилия. Ряд исследований, основанных на этом подходе, позволяет предположить, что политическое насилие наиболее вероятно там, где политическая отчужденность (служащая стимулом для лидеров обездоленных групп) сочетается с социальной маргинализацией, вызываемой государственными мерами, которые воспринимаются как несправедливые (что служит мотивацией для последователей вышеназванных лидеров) (Brown, 2010; Gurr, 2000; Stewart, 2008*b*).

В дискуссиях по вопросам причин вооруженного конфликта просматривается тенденция к поляризации. Эта тенденция лишена конструктивности, поскольку все обозначенные выше подходы позволяют сделать ценные выводы и во многом пересекаются друг с другом, а также отличаются друг от друга[11]. Настоящий доклад в большей степени опирается на подход, акцентирующий недовольство и несправедливость, поскольку он обеспечивает более широкие аналитические рамки для понимания взаимодействия между идентичностью и конфликтом. Однако, вне зависимости от своих отправных пунктов и выводов, все четыре подхода помогают проиллюстрировать центральную роль образования как фактора, влияющего на вооруженный конфликт. Например, образование может резко ограничить экономические стимулы, способные ввергнуть молодежь в насилие. Аналогичным образом, ситуация в области образования может увеличить или уменьшить горизонтальное неравенство и повлиять на характер восприятия друг друга и государства социальными группами.

В последующих подразделах рассматриваются механизмы, посредством которых образование может увеличивать опасность вооруженного конфликта. На основе свидетельств, полученных в результате провидения ряда исследований по затронутым конфликтом странам, здесь рассматриваются три основные формы взаимосвязей[12]:

Образование может резко ограничить экономические стимулы, способные ввергнуть молодежь в насилие

9. Работы Collier and Hoeffler (2004) и Fearon and Laitin (2003) относятся к числу тех, где не была выявлена существенная взаимосвязь между гражданскими войнами и этнической раздробленностью, то есть числом этнических групп. Другие специалисты, используя степень этнической поляризации (измеряемой дистанцией между группами), а не степень этнической фрагментации, которая используется в большинстве межстрановых исследований, делают вывод о том, что этническая принадлежность во многом объясняет частоту возникновения гражданских войн (Montalvo and Reynal-Querol, 2005; Østby, 2008*b*).

10. «Формами горизонтального неравенства» является неравенство между группами, как правило, связанное с этнической или религиозной принадлежностью. От них отличаются «формы вертикального неравенства», которые существуют между лицами или семьями и которые, как считается, в меньшей степени ведут к конфликту (Stewart, 2008*b*).

11. В комментариях к обсуждению причин конфликта сложные вопросы зачастую подаются как вопросы простого выбора между «проблематикой алчности», то есть подходом, ставящим во главу угла экономические стимулы, и «проблематикой недовольства», то есть подходом, в рамках которого акцент делается на формах горизонтального неравенства. Реальные границы в рамках этой дискуссии носят гораздо менее четкий характер.

12. В материалах, подготовленных для настоящего доклада (Brown, 2010; Østby and Urdal, 2010), представлены подробные свидетельства в поддержку этих взаимосвязей. Последующие разделы основаны на этих материалах

- Ограниченный объем образования и его низкое качество могут вести к безработице и нищете.
- Неравный доступ к образованию может вызывать недовольство и ощущение несправедливости.
- Неправильное образование может усиливать социальную разобщенность и враждебность между группами, превращая насилие в норму.

Ограниченные возможности для получения образования как источник нищеты и отсутствия безопасности

Если мы не можем получить среднее образование и работу, то куда нам идти? Люди Аль-Шабаба занимаются здесь вербовкой. Они предлагают деньги. Некоторые ребята, которые не могли учиться дальше, уже ушли из лагеря, чтобы вернуться в Могадишо и сражаться.

– Дабааб, молодой беженец, Кения (UNESCO, 2010*c*)

Увеличение охвата мужского населения средним образованием с 30% до 81% уменьшает вероятность гражданской войны почти на две трети

Люди вступают в вооруженные группировки по многим причинам. Экономические соображения являются не единственными, однако нищета, безработица и отсутствие альтернатив потенциально служат активными вербовщиками для вооруженных группировок. Сомалийских детей в лагерях беженцев в Кении они могут превратить в вооруженных комбатантов в Могадишо, они способны подтолкнуть детей в Афганистане, Колумбии или Демократической Республике Конго в ряды вооруженных ополченцев, что, вне зависимости от причин такого шага, дает средства, пищу и кров над головой и служит выходом для недовольства и враждебности.

Высокие уровни нищеты и безработицы сами по себе не приводят людей или страны к вооруженному конфликту: если бы так происходило, конфликтов в мире было бы гораздо больше. Однако они являются факторами риска. Образование может способствовать смягчению этого риска путем создания возможностей для формирования навыков, получения работы и увеличения доходов. В среднем дополнительный год образования в стране с низким уровнем доходов увеличивает зарплату человека примерно на 10% (Psacharopoulos and Patrinos, 2004). В той степени, в которой расчеты экономических затрат и выгод влияют на индивидуальный выбор, брать в руки оружие или нет, преимущества, связанные с получением образования, способны послужить мощным фактором для отказа от участия в вооруженном конфликте. Это может объяснять причину, по которой в некоторых исследованиях содержится документальное обоснование сильной взаимосвязи между уровнями образования и насильственным конфликтом (Hegre et al., 2009; Østby and Urdal, 2010; Thyne, 2006)[13]. По результатам одного анализа делается вывод, что увеличение охвата начальным школьным образованием с 77% до уровня, близкого к 100%, связано с уменьшением вероятности гражданской войны почти в два раза (Thyne, 2006). Влияние среднего школьного образования ощущается в еще большей степени: например, подсчитано, что увеличение охвата мужского населения средним образованием с 30% до 81% уменьшает вероятность гражданской войны почти на две трети (Thyne, 2006). Повышение степени охвата мужского населения средним образованием может также снижать продолжительность конфликта (Collier and Hoeffler, 2004).

Эти выводы весьма интересны для выявления факторов риска, связанных с вооруженным конфликтом, однако их следует интерпретировать с осторожностью. Сколь всеобъемлющими ни выглядели бы статистические расчеты, практически невозможно учесть весь комплекс факторов, вызывающих конфликт, или выделить конкретную роль образования. Кроме того, любое усредненное воздействие, которое образование может оказывать на уменьшение вероятности конфликта, неизбежно будет скрывать широкие вариации. Например, более высокие уровни охвата средним образованием могут в среднем быть связаны с уменьшенной вероятностью участия в вооруженном конфликте, однако в некоторых случаях это может увеличивать вероятность самого конфликта. Втянутой в насилие оказывалась молодежь с высокими уровнями образования в Пакистане, на оккупированной палестинской территории, в Шри-Ланке (Berrebi, 2007; Brown, 2010; Fair, 2008; Krueguer and Malečkova, 2003). Эти примеры ставят под вопрос использование экономического или образовательного детерминизма в попытках выявления универсальных факторов риска. Экономические расчеты могут служить мотивацией в отношении участия молодежи в вооруженных конфликтах в определенных условиях, однако свою серьезную роль также играют другие соображения, включая ощущение исторической несправедливости, социальное недовольство и полити-

13. Интерпретация количественных свидетельств, подтверждающих этот вывод, может быть затруднена, поскольку уровни образования в высокой степени коррелируются с уровнями ВВП на душу населения. Однако в работах Thyne (2006) и Barakat and Urdal (2009) показано, что образование действительно оказывает миротворческое воздействие даже после корректировки на уровень доходов.

ческую идеологию. Кроме того, вне зависимости от уровней дохода и экономических стимулов, огромное большинство молодежи в затронутых конфликтом странах не присоединяется к вооруженным группировкам, что заставляет обратить особое внимание на важность понимания мотивов тех, кто к ним присоединяется.

Вербовка бедноты

Данные по недавним вооруженным конфликтам заставляют предположить наличие сильной взаимосвязи между вербовкой в вооруженные группировки и социальной обездоленностью. В некоторых случаях свою роль сыграло воздействие конфликта на образование.

Поучительным является опыт Сьерра-Леоне. В ходе гражданской войны в ряды как мятежников, так и противостоящих им групп вступали люди из беднейших и наименее образованных слоев общества (Arjona and Kalyvas, 2007). По результатам одного исследования, охватывавшего бывших комбатантов и ополченцев, не входивших в их число, был сделан вывод, что почти 80% прекратили учебу в школе, прежде чем присоединиться к группе мятежников, во многих случаях потому, что школы были закрыты в результате разрушения и уничтожения инфраструктуры. Нищета и низкие уровни образования повысили шансы вербовщиков (Humphreys and Weinstein, 2008).

Комиссия по установлению фактов и примирению назвала «безработицу и отчаяние» необразованной молодежи Сьерра-Леоне наиболее коротким путем к вербовке в Революционный объединенный фронт в конце 1980-х годов; сегодня они остаются скрытой угрозой для мира и стабильности в Сьерра-Леоне (TRC Sierra Leone, 2004. vol. 1. p. 15). Несмотря на недавно принятые правительством меры, включая введение закона о создании комиссии по делам молодежи, в Совете Безопасности Организации Объединенных Наций были высказаны опасения по поводу того, что многие молодые люди страны по-прежнему испытывают разочарование в связи с тем, что они воспринимают как их социальную маргинализацию (United Nations, 2010*l*).

Опыт Сьерра-Леоне является микрокосмом более широких проблем. У низких доходов или безработицы нет автоматической связи с насилием, однако в странах с недавней или сегодняшней историей вооруженного конфликта такая связь может быстро возникать.

В ходе большинства дискуссий, посвященных вербовке бедных слоев населения в вооруженные группировки, основное внимание, как правило, уделяется молодым мужчинам. Но эта проблема касается и молодых женщин. Женщины, как правило, представляют небольшую долю вооруженных комбатантов, однако они могут насчитывать до одной трети участников некоторых мятежных группировок (Bouta et al., 2005). В Мозамбике, например, отсутствие образования и возможностей для трудоустройства было названо в качестве одного из соображений, принимаемых во внимание молодыми женщинами при решении вступить в вооруженную группировку (McKay and Mazurana, 2004). Женщины также могут обеспечивать менее заметную невоенную поддержку (добровольным или иным образом) посредством домашнего труда или «поощрения» своих детей к тому, чтобы они шли на войну (McLean Hilker and Fraser, 2009). Свой вклад в вербовку женщин вносят и другие факторы, имеющие под собой гендерную основу. В некоторых странах молодым девушкам и женщинам грозит особая опасность похищения вооруженными ополченцами, чьи лидеры используют женщин-рекрутов в военных, сексуальных и трудовых целях. Серьезную роль может играть и тот факт, что женщины располагают значительно более ограниченными возможностями для получения образования. Проведенное в Либерии исследование позволило выявить, что молодые женщины, ставшие комбатантами, имели ограниченный доступ к образованию или рынку труда, что делало их более уязвимыми для эксплуатации (Specht, 2006).

Нищета и низкие уровни образования в Сьерра-Леоне повысили шансы вербовщиков детей

Свидетельства, на основе которых происходит изучение взаимосвязи между нищетой, низкими уровнями образования и вербовкой, зачастую зависят от обстоятельств и носят отрывочный характер. Вооруженные ополченческие группы и национальные силы не горят желанием предоставлять информацию о стратегиях вербовки или о социально-экономическом составе своих войск. Однако остается мало сомнений в том, что во многих странах государственные и негосударственные группы при вербовке рекрутов в основном ориентируются на молодежь с низкими уровнями образования и ограниченными возможностями для трудоустройства.

Демографическое преобладание молодежи

Демографические тенденции и модели занятости развиваются таким путем, который способен вести к повышению опасности будущего конфликта. Во многих странах с низким уровнем доходов доля молодежи увеличивается, а расширение возможностей для трудоустройства отстает от притока новых участников на рынке труда. Это служит потенциальным источником социальной раздробленности и конфликта, и именно в этой области образование может играть существенную роль.

В Шри-Ланке группы ополчения набирали рекрутов из рядов образованных безработных

Взаимосвязь между демографией и опасностью вооруженного конфликта не имеет прямого характера. То же самое относится к безработице. Даже краткий обзор вооруженных конфликтов за последние десятилетия показал бы, что ввергнутыми в войну оказались страны с разными характеристиками демографического состава и занятости. Однако в обществе, подверженном вооруженному конфликту, сочетание большой и продолжающей возрастать доли молодежи со статичным или уменьшающимся рынком занятости сопряжено со значительным риском. По мере того, как все больше выпускников школ сталкиваются со стагнацией или уменьшением возможностей на рынках труда, растет опасность увеличения безработицы и нищеты, порождающая отчаяние и утрату надежд. Кроме того, во многих затронутых конфликтом странах демографическое преобладание молодежи увеличивает ее присутствие на рынках труда. В ряде стран, включая Кот-д'Ивуар, Гвинею, Либерию, Нигерию и Сьерра-Леоне, лица в возрасте до 25 лет составляют свыше 60% населения, тогда как во многих странах ОЭСР их доля не достигает и одной четверти (диаграмма 3.12).

Такое развитие тенденций еще больше осложняется внутренними миграциями, когда большое число молодых людей из сельской местности в тщетном поиске работы приходит в города (Ruble et al., 2003). Согласно прогнозам, к 2030 г. 60% жителей городов в развивающихся странах будут составлять лица в возрасте до 18 лет (UN-Habitat, 2009). Высокая концентрация маргинализованной молодежи в городах может создавать угрозу для мира и стабильности в любой стране, но в особенности – в странах, которые недавно вышли из насильственного конфликта.

Нерешенные проблемы образования увеличивают опасности, связанные с демографическим преобладанием молодежи и безработицей. В затронутых конфликтом странах слишком многие дети выходят из стен школы, так и не овладев теми навыками и знаниями, которые им необходимы для успеха на рынке труда, что делает их уязвимыми для вербовки в вооруженные группы, часто с трагическими последствиями. В Руанде безработные и недостаточно образованные молодые люди из сельской местности занимали видное место среди тех, кто был виновен в геноциде 1994 г. Одна из причин состояла в том, что молодые люди, оказавшиеся вне системы образования, не имеющие возможности унаследовать землю и не владеющие навыками, необходимыми даже для низкооплачиваемой временной работы, оказались втянуты в ряды ополченцев Интерахамве путем сочетания насильственных и финансовых мер (Sommers, 2006).

С образованием, но без работы

Расширение доступа к образованию не является автоматической панацеей для борьбы с той опасностью, которой грозит сочетание демографического преобладания молодежи с массовой безработицей. Когда уровни образования растут, а рынки труда остаются статичными, возможно быстрое увеличение численности более образованной безработной молодежи, недовольной отсутствием перспектив. Молодой человек из Конго, присоединившийся к вооруженному ополчению еще подростком, сформулировал это следующим образом: «Образование не обеспечивает занятость, тогда зачем оно нужно? У вас научная степень, а вы водите такси!... Самый короткий путь, самая простая работа в Конго – это армия: тут всегда нужны люди, а самое главное – они платят деньги» (Brett and Specht, 2004, pp. 21, 22). Это заставляет обратить внимание на проблему более общего характера. В той степени, в которой образование создает возможности для трудоустройства и выхода из нищеты, оно способно ослаблять социальную напряженность, которая вовлекает уязвимую молодежь в вооруженный конфликт. Однако, когда повышение уровней образования не сопровождается соответствующим расширением возможностей, крушение надежд может вызывать противоположный эффект.

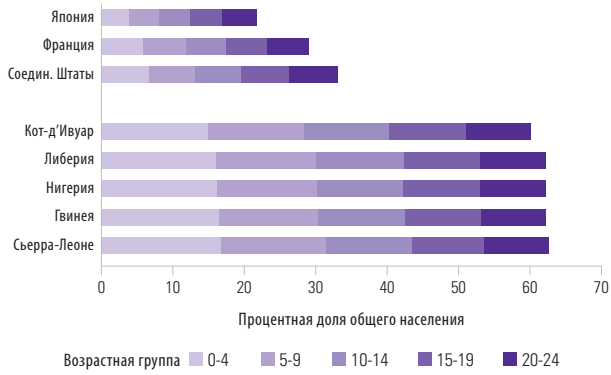
Образованные молодые люди обеспечивали стабильный приток рекрутов в вооруженные группировки в рамках многих вооруженных конфликтов. В Шри-Ланке и сингальские, и тамильские группы ополчения набирали рекрутов из рядов образованных безработных (Amarasuria et al., 2009; Brown, 2010; Peiris, 2001). Среди тамильской молодежи утрата надежд на получение работы сочеталась с более широким недовольством, включая дискриминацию при приеме в высшие учебные заведения. Эта утрата надежд относилась к числу главных факторов, стоящих за формированием молодежных движений тамильских активистов в 1970-х годах (UNDP, 2006).

Безработная образованная молодежь также играет видную роль в ряде вооруженных конфликтов в Африке. В северо-восточных районах Нигерии исламистское движение под названием Боко-Харам (что примерно означает «Западное образование запрещено») в июле 2009 г. начало кампанию насилия, направленную на распространение законов шариата на всю страну. Многие молодые люди, присоединившиеся к этому восстанию, были безработными, учившимися в свое время в средней школе и в высших учебных заведениях. Подтверждением взаимосвязи между экономическим положением и более широким недовольством служит тот факт, что молодые участники движения возлагали вину за свою ситуацию на несостоятельность правительства в вопросах управления ресурсами на благо всех (Danjibo, 2009).

Во многих странах и регионах, в том числе на Ближнем Востоке и в Северной Африке, проблема связана не столько с объемом образования, сколько с малой согласованностью между тем, чему детей учат в школах, и наличием работы и навыками, которые требуются работодателям. В 2008 г. уровень безработицы среди молодежи в арабских государствах составлял 23% (ILO, 2010*b*). В ряде стран этого региона лица, имеющие, по крайней мере, свидетельство об окончании средней школы (а они составляют большинство новых участников на рынке труда), как правило, представлены среди безработных больше других и ищут работу на протяжении самого длительного времени (Dhillon and Yousef, 2009). В результате этого переход от школы к миру труда оказывается все более трудным, а перспективы длительной безработицы делают многих молодых людей уязвимыми для радикальной политической или религиозной мобилизации.

Диаграмма 3.12 Демографическое преобладание молодежи наблюдается во многих странах, затронутых конфликтом

Оценки доли населения отдельных стран в возрасте до 18 лет, 2010 г.



Источник: United Nations (2009*l*).

Неравное образование как источник недовольства и несправедливости

В Непале вербовка школьников велась особенно активно в районах, где наиболее проявлялась отчужденность по социально-экономическому или этническому признаку

Лидеры повстанческих движений и вооруженных группировок, как правило, приходят к конфликту под влиянием политических и идеологических факторов. Их последователи и сторонники, однако, зачастую руководствуются более непосредственным ощущением социальной и экономической несправедливости (Stewart et al., 2007). Люди могут прибегать к насилию или поддерживать его из убеждения в том, что несправедливая политика и практическая деятельность правительства ограничивают их жизненные шансы. Модели государственного финансирования, политическое представительство, распределение возможностей для трудоустройства в государственном секторе, подходы к таким важнейшим для идентичности вопросам, как языковая и этническая принадлежность и культура, все это служит факторами, способными подтолкнуть людей к насилию.

Потенциальным источником недовольства может быть ощущение несправедливости в области образования. Для родителей, которые видят в образовании возможность вырваться из нищеты и получить работу, любое ощущение того, что их детям не предоставляют равного шанса в результате их этнической или языковой принадлежности, религии либо места жительства, способно усугублять недовольство в рамках целой социальной группы. Когда ограниченный

доступ к образованию и дискриминация в сфере трудоустройства ведут к тому, что некоторые группы сталкиваются с расширением масштабов нищеты и повышением уровней безработицы среди молодежи, это усиливает социальную напряженность, которая способна привести к насильственному конфликту. В Непале нищета и отчужденность, особенно среди обездоленных каст и этнических групп в сельских районах, стали основными факторами, вызвавшими длительный конфликт. Вербовка школьников велась особенно активно в районах, где наиболее проявлялась отчужденность по социально-экономическому или этническому признаку (Eck, 2010). Аналогичным образом, в Перу мятежники, принадлежащие движению «Светлый путь», апеллировали к высоким уровням безработицы и нищеты среди коренного молодежного населения с низкими уровнями образования (Barakat et al., 2008).

In Côte d'Ivoire, rebel groups in the north identified highly visible inequalities in education as symptomatic of deeper injustices

Как и в других областях, трудно определить роль образования среди других факторов, влияющих на насилие по групповому признаку. Но даже при этом анализ национальных конфликтов и сквозных данных по странам дает убедительные свидетельства важной роли образования – более важной, чем принято считать. По итогам одного исследования, в рамках которого был проведен анализ данных по 67 развивающимся странам, был сделан вывод, что неравенство в области образования значительно усиливает опасность конфликта. Модели образовательной несправедливости также влияют на уровень риска: этнические диспропорции играют более существенную роль, чем диспропорции религиозного или регионального характера. В первую очередь это относится к странам Африки к югу от Сахары (Østby and Strand, 2010). Результаты любого сквозного анализа по странам следует интерпретировать с осторожностью. Взаимосвязь вооруженного конфликта с социальными диспропорциями не следует трактовать как наличие причинно-следственной связи. Но даже при этом такие результаты настойчиво заставляют предположить, что образовательное неравенство заслуживает серьезного рассмотрения как один из факторов вооруженного конфликта.

Пути, посредством которых недовольство отсутствием равных возможностей в образовании выливается в насильственный конфликт, зависят от национальных и местных обстоятельств. Ограниченность доступа к образованию может быть существенным фактором сама по себе. Однако катализатором, как правило, оказывается чувство обездоленности по сравнению с другой группой, зачастую сопровождаемое убеждением в том, что правительство ведет себя несправедливо. В провинции Ачех в Индонезии вооруженная борьба сепаратистов питалась убеждением в том, что доходы от процветающей нефтегазовой промышленности распределяются несправедливо. Когда доходы в этой провинции начали расти, появляющиеся рабочие места, как правило, стали получать более образованные мигранты с Явы, а не местные жители. Уровни безработицы в 1990-х годах среди местной молодежи были в два раза выше, чем среди выходцев с Явы. Большинство доходов при этом поступало центральному правительству. Движение за свободу Ачеха, преследовавшее задачу отделения от Индонезии, апеллировало непосредственно к недовольству в отношении мигрантов с Явы и утраты доходов от экспорта нефти и газа. Недовольство вызывало и образование. В 1976 г. Движение за свободу Ачеха заявило, что центральное правительство и мигранты с Явы «разграбили наши источники существования и лишили образования наших детей» (Brown, 2008, p. 267).

Требования о том, чтобы более значительная доля ресурсов инвестировалась в образование, занимают видное место во многих конфликтах по групповому признаку. Сильное недовольство способен вызывать поразительный контраст между доходами от добычи полезных ископаемых и плохим состоянием школ, низкими уровнями образования и большими масштабами нищеты. Одним из примеров является богатый нефтью регион дельты реки Нигер в Нигерии. Здесь сосредоточены 90% нефтяных запасов страны, но и наблюдаются самые значительные масштабы нищеты. Высок и уровень безработицы, а доступ к качественному образованию и другим базовым услугам ограничен. В ходе исследования, которым были охвачены около 1 340 молодых жителей этого региона, было обнаружено, что более половины из них не окончили начальной школы, а более четверти не имели ни образования, ни работы (Oyefusi, 2007). Молодые взрослые с низкими или нулевыми уровнями образования горели желанием присоединиться к насильственным протестам или вооруженной борьбе. Статистическая вероятность того, что житель региона принимает участие в вооруженной борьбе, среди лиц с начальным школьным образованием была на 44% ниже, чем среди лиц без образования (Oyefusi, 2007, 2008).

Механизмы взаимодействия между образованием и вооруженным конфликтом работают в обоих направлениях. Недовольство образованием воплощается в коренные причины насилия, а насилие затем сказывается на образовании. В Либерии неравное распределение образовательных ресурсов перед конфликтом усиливало диспропорции более широкого характера путем закрепления неравного доступа к учебным возможностям. Складывающееся в результате этого социальное расслоение, в свою очередь, усиливало недовольство, которое вылилось в гражданскую войну и разрушило значительную часть образовательной инфраструктуры страны (Williams and Bentrovato, 2010). В Кот-д'Ивуаре группы мятежников на севере страны трактовали бросающиеся в глаза формы неравенства в образовании как проявления несправедливости более глубокого характера (Bakarat et al., 2008). Закрытие школ в ходе конфликта усилило ощущение того, что правительство наносит удары по образованию в рамках своей стратегии борьбы с мятежниками (вставка 3.7). Вне зависимости от того, что реально стоит за этими претензиями и контрпретензиями, опыт Кот-д'Ивуара показывает, каким путем недовольство образованием может вызывать насилие.

В Кот-д'Ивуаре группы мятежников на севере страны трактовали бросающиеся в глаза формы неравенства в образовании как проявления несправедливости более глубокого характера

Вставка 3.7 Кот-д'Ивуар – отказ в предоставлении образования как фактор раскола

Очередная волна насилия, последовавшая за выборами 2010 г. в Кот-д'Ивуаре, вновь напомнила о том, как хрупок мир в этой стране. Длившаяся с 2002 г. по 2004 г. гражданская война была вызвана нарушением инклюзивного политического урегулирования, а образование внесло свой вклад в недовольство более широкого характера.

Непосредственным катализатором войны стал отказ от политики этнической сбалансированности. Президент страны Феликс Уфуэ-Буаньи в ходе своего автократического правления (1960-1993 гг.) в рамках государственных институтов тщательно поддерживал сбалансированность между религиозными и этническими группами. Хотя школы и страдали от многих хорошо известных недостатков, присущих высоко централизованной системе образования, их воспринимали как фактор развития общей национальной идентичности, а французский язык был принят в качестве единственного языка обучения, оказывающего объединяющее воздействие.

После смерти Уфуэ-Буаньи в 1993 г. новое правительство попыталось укрепить идею «национальной идентичности», выдвинув концепцию «кот-д'ивуарности», хотя около четверти населения страны составляли либо иммигранты, либо потомки иммигрантов из соседних стран. Большинство тех, кого эта концепция не включала, проживало на севере страны. Во многих случаях их лишили прав на землю. «Иностранцам» было запрещено участвовать в выборах. Один из них, Алассан Уаттара, был кандидатом на оспариваемых выборах 2010 г., когда вновь встал вопрос национальной идентичности.

Эта политизация идентичности привела к расколу страны, и в 2002 г. началась гражданская война, в которой мятежники на севере противостояли правительству на юге, а миротворческие силы Организации Объединенных Наций удерживали «зону доверия» между двумя группировками.

В политической мобилизации, сопровождавшей конфликт, образование занимало видное место. Группы мятежников на севере страны приводили давно сложившиеся диспропорции в образовании как пример государственной дискриминации. Их доводы выглядели убедительными на фоне увеличения образовательных диспропорций между севером и югом и повседневной плохой работы школ на севере. События, происшедшие в ходе конфликта, еще больше усилили образовательную составляющую общественного недовольства. Когда правительство из соображений безопасности закрывало школы, мятежники объявляли, что это входит в общую стратегию «культурного геноцида». Чем бы закрытие школ ни объяснялось, масштабы вызванного этим резонанса говорили о том, что образование занимает в конфликте одно из центральных мест.

Подписанное в 2007 г. Политическое соглашение Уагадугу открыло дорогу для перехода к миру, хотя ситуация остается нестабильной. Сохраняется разобщенность в области образования. К 2006 г. школу посещало менее одной трети детей в северных и северо-западных районах страны, тогда как в большинстве южных районов этот показатель был примерно в два раза выше (диаграмма 3.13). В 2002 г. было начато осуществление пилотного проекта по предоставлению школьных субсидий, однако такие программы чреваты дальнейшим увеличением диспропорций между северными и южными районами, поскольку эти субсидии получают только школы на юге страны.

Диаграмма 3.13 Образование на севере и юге Кот-д'Ивуара

Нетто-коэффициент посещаемости начальных школ в разбивке по регионам, 2006 г.

Источники: Côte d'Ivoire National Institute of Statistics and UNICEF (2007).

Источники: Boak (2009); Côte d'Ivoire Government (2009); Djité (2000); Langer (2005); Sany (2010); Save the Children (2010); World Bank (2009*b*).

Школы как движущая сила социального расслоения

Ценности, которые формируются в школе, могут уменьшать уязвимость детей к различного рода предубеждениям, предрассудкам, крайнему национализму, расизму и нетерпимости, способным вести к насильственному конфликту. Однако, когда дискриминация и неравное распределение власти, поддерживающее социальную, политическую и экономическую отчужденность, находят выражение в школе, образование способно оказывать противоположное воздействие. Школы могут выступать в качестве средств передачи таких жизненных установок, идей и убеждений, которые делают общества более подверженными насилию.

Языковая политика в образовании может стать одним из главных факторов насильственного конфликта

Неправильное образование может усиливать опасность вооруженного конфликта многими путями. Если государственная политика ведет к использованию «национального» языка обучения, с которым группы меньшинств не соглашаются, школы могут рассматриваться в качестве проводника культурного господства. Программы обучения и учебники могут содержать идеи, которые принижают одни группы и утверждают господствующее положение других групп. В результате этого жизненные установки, переносимые из школы во взрослую жизнь, могут делать людей более уязвимыми к призывам экстремистских групп или более враждебными к действиям правительства. Аналогичным образом, когда система образования допускает жесткую сегрегацию детей на основе их групповой идентичности, она может усиливать негативное отношение к другим группам. Более того, школы могут сами подталкивать детей к насилию, повышая вероятность того, что использование насилия дети будут считать нормой.

Языковые барьеры

В многоэтнических обществах навязывание господствующего языка через систему школьного образования является частым источником недовольства, связанного с более общими вопросами социального и культурного неравенства. Языковая политика в области образования является лишь одним из компонентов более широкого государственного подхода к решению вопросов разнообразия, однако язык зачастую выступает в качестве существенного элемента этнической и культурной идентичности, так что он имеет особое символическое значение в плане идентичности группы. Один из наиболее ярких примеров важнейшего места языка в политике относится к событиям 1976 г. в Южной Африке, когда тысячи школьников в Соуэто протестовали против обучения на языке африкаанс, который они рассматривали как язык угнетателей. Нельсон Мандела назвал их марш символом сопротивления апартеиду (Mandela, 1994).

Согласно одной оценке, свыше половины затронутых вооруженным конфликтом стран характеризуются высоким уровнем языкового разнообразия, что делает решения относительно языка обучения политическим вопросом, чреватым опасностью разобщенности (Pinnock, 2009). Это особенно относится к тем случаям, когда линии разделения в рамках конфликта проходят по контурам неравенства, сложившегося по групповому признаку. Например, споры относительно использования курдского языка в школах стали неотъемлемой частью конфликта в восточных районах Турции (Graham-Brown, 1994; UNESCO, 2010*a*). В Непале навязывание непальского языка в качестве языка обучения усилило общее недовольство среди каст и этнических меньшинств, говорящих на других языках, которое привело к гражданской войне (Gates and Murshed, 2005). Насаждение Гватемалой испанского языка в школах коренное население рассматривало как один из элементов более широкой социальной дискриминации (Marques and Bannon, 2003). Вооруженные группы, представляющие коренное население, включили требование о двуязычном и межкультурном образовании в перечень своих условий для политического урегулирования, и в мирное соглашение в Гватемале это положение вошло в качестве конституционной гарантии (см. главу 5).

Языковый фактор занимает центральное место в рамках нескольких сегодняшних вооруженных конфликтов. В трех преимущественно мусульманских южных провинциях Таиланда язык и образование относятся к числу основных факторов более широкого политического конфликта, посредством которого одни повстанческие группы стремятся к отделению, а другие требуют большей автономии. Этот конфликт привел к грубым нарушениям прав человека в результате нападений мятежников на школьников, учителей и школы (United Nations, 2010*a*). Учителя государственных школ остаются одной из главных целей для мятежников, рассматривающих их в качестве носителей системы, которая враждебна малайской культуре. Государственная поддержка

вооруженных ополчений ограничена, однако многие малайские мусульмане, судя по всему, рассматривают использование тайского языка в качестве единственного языка обучения в школе как угрозу их национальной самобытности (Human Rights Watch, 2010*d*; Melvin, 2007). Вне зависимости от коренного комплекса факторов и политической динамики этот пример показывает, каким путем языковая политика в образовании может стать одним из главных факторов насильственного конфликта.

Споры по вопросам языка часто отражают длительную историю господства, подчинения и, в некоторых случаях, деколонизации. В Алжире замена французского языка арабским в начальных и средних школах после обретения независимости была направлена на обеспечение легитимности нового правительства. На практике это привело к маргинализации берберского меньшинства, не говорящего на арабском языке, и к недовольству среди тех, кто оказался отстраненным от престижной работы в частном секторе, руководимом элитой, говорящей на французском языке (Brown, 2010). И в этом случае язык на протяжении долгого времени остается источником недовольства в отношениях между группами.

Взаимосвязь между языком и политикой иллюстрируют и другие исторические примеры. В Пакистане правительство, пришедшее к власти после обретения независимости, сделало урду государственным языком и языком обучения в школах. Это стало источником отчуждения в стране, где насчитывается шесть крупных языковых групп и 58 малых (Winthrop and Graff, 2010). Отказ признать бенгальский язык, на котором говорило подавляющее большинство населения в Восточном Пакистане, стал «одной из главных причин конфликта в молодой стране, приведшей к бунтам учащихся» (Winthrop and Graff, 2010, p. 30). Из этих бунтов выросло Движение за бенгальский язык, провозвестник движения, приведшего к битвам за отделение Восточного Пакистана и к появлению новой страны, Бангладеш. Перед обеими странами по-прежнему стоят проблемы, связанные с языком. В Бангладеш, где бенгальский язык является государственным, группы населения в Читтагонгских холмистых районах, ведущие племенной образ жизни и не говорящие на бенгальском языке, называют то, что они считают языковой несправедливостью, одним из факторов, оправдывающих их требования об отделении (Mohsin, 2003). В Пакистане продолжающееся использования урду в качестве языка обучения в государственных школах (несмотря на то, что дома на нем говорят менее 8% населения) тоже способствует усилению политической напряженности (Ayres, 2003; Rahman, 1997; Winthrop and Graff, 2010).

Разжигание нетерпимости посредством учебных программ и учебников

Нетерпимость и предубеждения могут проявляться в школах во многих обличиях. Содержание предмета, в особенности на уроках истории, характер его преподавания могут оказывать сильное воздействие на пути восприятия учащимися своей идентичности и отношений своей «группы» с другими. Учебники часто обладают непререкаемым авторитетом и являются для правительства средствами непосредственного приобщения учащихся к идеологии. Поэтому крайние националисты и проводники этнической, религиозной или региональной политики часто рассматривают школы как поле политических сражений.

Крайние националисты и проводники этнической, религиозной или региональной политики часто рассматривают школы как поле политических сражений

От нацистской Германии до Южной Африки периода апартеида история изобилует примерами того, как школы использовались для насаждения предубеждений (Bush and Saltarelli, 2000). До вспышки геноцида в Руанде правительство, где доминирующую роль играли представители народа хуту, использовало школы для распространения такого взгляда на историю, который был предназначен создать предубеждение против народа тутси, изображавшегося в качестве чужаков, завоевавших страну, насадивших феодальное правление и угнетавших крестьянство хуту (Elringham, 2004; McLean Hilker, 2010; Rutembesa, 2002). Такой взгляд на историю занимал заметное место в пропаганде начала 1990-х годов, приведший к геноциду. Некоторые специалисты утверждают, что он сыграл свою роль в создании условий для геноцида путем насаждения идеологии этнической раздробленности и страха среди населения хуту (Chrétien et al., 1995; Des Forges, 1999; Uvin, 1997). Система образования Шри-Ланки в прошлом также активно насаждала враждебность между группами. Учебники, использовавшиеся сингальскими учащимися, прославляли «героев», победивших тамилов, и представляли сингальских буддистов как единственных истинных шриланкийцев. Ни сингальские, ни тамильские учебники не изображали другую группу позитивным образом (Bush and Saltarelli, 2000; Heyneman, 2003).

В некоторых случаях споры по поводу учебной программы непосредственно выливались в насильственный конфликт. В 2000 г. в Пакистане на Территориях проживания племен, находящихся под федеральным управлением (известных с 2009 г. под названием Гилгид-Балтистан), в школах были введены откровенно суннитские учебники. Последовавшие за этим протесты привели к вспышкам насилия между шиитами и суннитами, которые достигли своего пика в 2004-2005 гг., когда был введен комендантский час и почти на целый учебный год были закрыты школы (Ali, 2008; Stöber, 2007). В Судане введение с 1990 г. национальной системы образования, которая ставила во главу угла одну этническую принадлежность (арабскую) и одну религию (ислам), было направлено, по словам президента Омара Башира, «на укрепление веры и религиозной ориентации и убеждений молодежи, с тем чтобы они имели возможность стать свободными, преданными Аллаху и ответственными личностями» (al-Bashir, 2004, p. 44 в Breidlid, 2010). Конфликт в Южном Судане имеет длительную и сложную историю, однако насаждение иной культуры со всей очевидностью внесло свой вклад в насилие и в аргументы вооруженных групп, искавших выход в создании независимого государства (Breidlid, 2010).

Укрепление культуры насилия

Для того чтобы школа способствовала развитию мирного общества, она должна обеспечивать детям мирную среду. Школы и учителя могут помочь учащимся научиться урегулировать конфликты путем диалога и отвергать насилие как неприемлемое. К сожалению, школы сами зачастую характеризуются высокими уровнями насилия и нередко воспитывают в детях жестокость.

Учащиеся по всему миру то и дело сталкиваются со многими формами насилия. Одной из них являются телесные наказания. Учителя имеют юридическое право на физическое наказание детей по крайней мере в 68 странах (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, 2010*b*). Во многих обществах более общие модели насилия с участием преступных или политически мотивированных групп проникают и в школьную среду. «Культура насилия» в более широком плане включает физические, психологические и сексуальные преследования, запугивания, злоупотребления и нападения (Jones et al., 2008; Plan, 2008).

Насилие против детей в школах имеет много физических, психологических и социальных последствий и оказывает значительное влияние на охват образованием и достижение его различных уровней. Оно также чревато риском того, что дети сами будут вести себя агрессивно, принимая участие в преступной и другой деятельности, сопряженной с риском (Pinheiro, 2006). Прямые взаимосвязи здесь зачастую трудно выявить, однако свидетельства по ряду стран говорят о том, что насилие в школах может стать частью цикла конфликта. Одной из таких стран является Колумбия (вставка 3.8).

Сегрегированное образование укрепляет сегрегированные идентичности

В школах у детей формируется один из наиболее важных навыков – способность рассматривать себя в качестве члена более широкого сообщества. Процесс обучения, направленного на понимание и уважение разнообразия этого сообщества и на развитие чувства своего места в нем, является одним из важнейших источников социальной сплоченности и мирного урегулирования конфликтов. Именно в школе дети учатся понимать то обстоятельство, что национальность, язык, цвет кожи, вера и этническая принадлежность являются различными компонентами личности. По словам Амартйа Сен, «важность твоей идентичности не должна затмевать важность идентичности других людей» (Sen, 2006, p. 19).

Дети, которые определяют свою идентичность в широком смысле, во взрослом возрасте будут менее уязвимы перед лицом враждебной политической мобилизации по групповым признакам. Из этого следует, что в тех случаях, когда школы разделяют детей на категории по принципу групп с узкой идентичностью, они могут повышать их уязвимость к такой мобилизации. Это не означает, что общество, где школы допускают отбор по групповому принципу на основе религии или других критериев, автоматически подвержены насилию в большей степени. Если бы дело обстояло именно так, то Нидерланды и Бельгия относились бы к числу стран мира с наиболее высокими уровнями насилия. Однако в некоторых обстоятельствах сегрегированные школы могут усиливать недоверие между группами. Результаты обследований, проведенных в Ливане, Малайзии и Северной Ирландии, подтверждают это, показывая, что тот, кто обучался в сегрегированной школе, воспринимает другие группы, помимо своей

Вставка 3.8 Насилие, захватившее школы Колумбии

Высокий уровень насилия в Колумбии не миновал и школы. Учащиеся, ставшие свидетелями или участниками насилия в своих общинах, приносят соответствующее поведение и в школу, а дети, пережившие насилие в школе, несут его последствия в свои общины.

Дети и подростки, проживающие в округах и кварталах, где распространены насилие и убийства, демонстрируют более высокий уровень агрессивности и запугивания своих соучеников в школах. Исследования, проведенные в школах Боготы в 2006-2007 гг., заставляют предположить, что это отрицательно сказывается на отношениях между учащимися, когда распространенный характер получают соперничество и насилие, споры за власть и борьба за популярность, связанные с владением финансовыми средствами, наркотиками и оружием. При обсуждении острейших проблем, связанных с распространением воровства, огнестрельного оружия и запугивания в школах Боготы, один из городских советников назвал «самозащиту от насилия посредством насилия» «принципом парамилитаризма» и подчеркнул, что всеобъемлющий характер насилия не позволяет изолировать от него учащихся. Признавая, что школы могут содействовать созданию культуры мира, правительство Колумбии ввело ряд инициатив по решению проблем насилия в школах, некоторые из которых принесли позитивные результаты (см. главу 5).

Источники: Chaux et al. (2009); Martinez (2008); Villar-Márquez (2010).

собственной, более негативно, чем тот, кто обучался в интегрированной школе (Brown, forthcoming; Frayha, 2003; Kerr, forthcoming).

Поучителен опыт Северной Ирландии. Школы, практически полностью сегрегированные по религиозному принципу, были частью более широкой системы социального неравенства между группами с разной идентичностью. Дети-католики выходили из школы с более низкими квалификациями и меньшими возможностями для трудоустройства, отчасти потому, что католические школы получали меньше финансовых средств от государства. Школьная сегрегация не только укрепляла социальные перегородки, но и поощряла детей к тому, чтобы они воспринимали самих себя как отличающихся от других, что еще больше усиливалось в результате различных подходов к таким аспектам учебной программы, как преподавание ирландского языка, религиозное образование и история (Smith, 2010*a*).

Еще одним примером сегрегированного образования, усиливающего разделение по групповому признаку, является Косово[14]. С 1989 г. сербский был единственным официальным языком обучения, а школы, где преподавание велось на албанском, были закрыты. Стандартная учебная программа была приведена в соответствие с сербскими установками. В ответ косовские албанцы создали широкую систему параллельных школ, зачастую работавших в частных домах, обеспечив обучение на албанском языке. С 1992 г. эти школы действовали под эгидой косовского правительства в изгнании, которое сербские власти объявили незаконным. Параллельная система образования стала одним из центральных элементов сопротивления косовских албанцев в преддверии вооруженного конфликта (Nelles, 2005; Sommers and Buckland, 2004). Сегрегация по-прежнему препятствует диалогу и социальной сплоченности в условиях, когда албанские студенты из Косово посещают школы, находящиеся в ведении министерства образования, науки и технологии Косово, а сербские учащиеся в Косово учатся в школах, которые относятся к министерству образования Сербии (OSCE Mission in Kosovo, 2009).

В Косово сегрегация в образовании по-прежнему препятствует диалогу и социальной сплоченности

Когда мирное урегулирование основывается на образовательном сепаратизме, школьные системы могут способствовать укоренению жизненных установок, которые повышают уязвимость обществ к вооруженному конфликту, если в ответ не будут предприняты усилия по восстановлению контактов, разработке миротворческих учебных программ и обеспечению такого положения, при котором школы не выступают в качестве носителей предубеждений. С таким же риском сопряжено мирное урегулирование, которое подрывает роль власти. В Боснии и Герцеговине Дейтонское соглашение 1995 г. было направлено на создание основы для национального строительства в условиях высокого уровня децентрализации. Сложившаяся в результате этого раздробленность органов образования еще больше затруднила формирование многоэтнической национальной идентичности (вставка 3.9).

14. Все ссылки на Косово, в том числе на территорию, институты и население, в настоящем тексте следует понимать в полном соответствии с резолюцией 1244 Совета Безопасности Организации Объединенных Наций и без ущерба для статуса Косово.

Вставка 3.9 Босния и Герцеговина: разобщенное управление, разобщенное образование

Если завтрашние избиратели будут получать образование в соответствии с нормами националистического раскола и принципами этнического отчуждения, [в Боснии и Герцеговине] будет сохраняться постоянная опасность дальнейшей разобщенности или распада.
– (OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina, 2010)

В соответствии с Дейтонским соглашением 1995 г., направленным на то, чтобы отдельные «национальные идентичности» имели возможность для сосуществования в единых границах, в Боснии и Герцеговине была заложена основа для создания системы управления, характеризуемой высокой степенью децентрализации по этническим, языковым и религиозным контурам. Опасность состоит в том, что система образования может укреплять социальные барьеры с отрицательными последствиями для миростроительства.

Дейтонское соглашение имело далеко идущие последствия для образования, включая отсутствие эффективного центрального органа образования. Сегодня здесь, по сути, насчитываются 13 отдельных министерств образования: по одному для каждого из десяти кантонов в Федерации Боснии и Герцеговины,
а также общее федеральное министерство образования и науки, одно министерство для Республики Сербии и одно для округа Брчко*. В 2008 г. на государственном уровне было создано Агентство образования, но в полной мере работать оно еще не начало!.

Большинство школ разделено по этническому, религиозному и языковому признакам. В некоторых случаях это является результатом географической сегрегации, вызванной этническими чистками и перемещениями. Даже
в районах с высокими уровнями этнического смешения родители опасаются за безопасность своих детей в школах, где преобладает другая община. Многие родители стремятся отправлять своих детей не в ближайшие школы,
а в те, которые ассоциируются с их «национальной идентичностью», пусть даже порой они находятся сравнительно далеко от дома. Небольшое число школ – менее 3% – проводит политику «двух школ под одной крышей», но
у детей из разных групп – разные учителя, они учатся в разное время и по разным программам.

Такая разобщенность создает целый ряд проблем в области управления образованием. Отсутствие сильного федерального министерства препятствует развитию национальных систем планирования, подрывая усилия по решению проблем, связанных с качеством образования и реформой учебных программ. Отсутствие централизованной системы финансового обеспечения также усугубляет заметные географические диспропорции в успеваемости учащихся, ограничивая перспективы равенства. Однако самым серьезным является то обстоятельство, что жесткая сегрегация школ и учащихся не способствует выработке у детей чувства многогрупповой идентичности, от которого в конечном счете зависят прочный мир и безопасность.

* Брчко является нейтральной самоуправляемой административной единицей, находящейся под национальным суверенитетом и международным контролем. Формально этот округ входит в состав как Республики Сербии, так и Федерации Боснии и Герцеговины.

Источники: Magill (2010); OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina (2007*b*, 2007c, 2008*b*); Smith (2010*a*); World Bank (2006*a*).

Пример реконструкции образования в Боснии и Герцеговине иллюстрирует более широкую проблему формирования идентичности, которая способствовала бы миру. Больше, чем в других странах, безопасность будущих поколений в решающей степени зависит от развития школьной системы, которая была бы источником терпимости и взаимопонимания. Такую систему еще предстоит создать. Даже до заключения Дейтонского соглашения был достигнут значительный прогресс в реконструкции школьной инфраструктуры. Однако социальная реконструкция значительно отстает. В 2001 г. Бюро высокого представителя подтвердило, что школы «по-прежнему используются для распространения этнической ненависти, нетерпимости и разобщенности» (Office of the High Representative, 2001). Для изменения этой картины предпринимаются усилия, однако сохраняется опасность того, что разобщенное управление и сегрегированные школы будут вести к дальнейшему укреплению узких этнических и националистических идентичностей.

Если в качестве символа того потенциала, которым обладает образование для усиления социальной раздробленности, взять какую-то одну страну, то этой страной будет Руанда. После обретения независимости политические лидеры народа хуту предприняли усилия для ликвидации того, что они считали несправедливыми преимуществами в области образования, унаследованными народом тутси от колониальной эпохи. Была введена политика этнических квот, известная под названием иринганиза (что примерно означает «социальная справедливость»), направленная на ограничение присутствия тутси в школах и других институтах до такого уровня, который соответствовал бы их «официальной» доле в составе общего населения страны – примерно 9%.

Один из аргументов при этом состоял в необходимости увеличить число учащихся хуту в школах с более высокими уровнями успеваемости. Однако политика квот также использовалась для укрепления дискриминационной практики, включая массовое изгнание тутси из университетов, церквей и с государственных должностей (McLean Hilker, 2010; Prunier, 1995). Более трагичным стало то, что использование школ для установления этнической принадлежности детей и введения жестких правил групповой идентичности дало возможность ополчению Интерахамве, ответственному за геноцид, выявлять детей тутси при помощи школьных журналов (Prunier, 1995).

Заключение

Если образование и бывает главным мотивом для вооруженного конфликта, то редко. Сколь острым ни было бы ощущение несправедливости, группы редко прибегают к насилию лишь из-за систем управления школами, подходов к учебной программе или языковой политики. Возможно, что именно поэтому роль образования в опасности вооруженного конфликта столь широко игнорируется. Это упущение играет немалую роль в увеличении опасности вооруженного конфликта в странах. Уроки истории и изложенные в этом разделе соображения состоят в том, что правительства себе же на беду игнорируют весьма реальную взаимосвязь между образованием и насилием. Непонимание того, что подходы к образованию могут усиливать более общее недовольство, опасно, поскольку выбор политики может еще больше подтолкнуть страну к насильственному конфликту. Это также сопряжено с серьезными потерями, поскольку ведет к утрате возможности использовать потенциал образования в качестве движущей силы мира. □

Помощь странам, затронутым конфликтом, страдает от соображений безопасности

Предотвратить конфликт лучше – и дешевле – чем лечить

Помощи в целях развития принадлежит важнейшая роль в странах, затронутых конфликтом. Она может не только обеспечить сохранение основных услуг в ходе эпизодов насилия, но и оказать поддержку реконструкции после конфликта. К сожалению, международная система помощи не обеспечивает удовлетворения потребностей стран, затронутых конфликтом. Помощь на цели развития в ее рамках предоставляется в слишком ограниченных объемах, нерегулярно и непредсказуемо. Кроме того, использование помощи в целях обеспечения национальной безопасности и достижения более общих целей внешней политики основных доноров, грозит опасностью подрыва эффективности помощи в целях развития.

Помощь на цели развития в сфере образования в затронутых конфликтом странах неизбежно зависит от более общей ситуации в области предоставления помощи. Предоставление помощи в малых объемах и непредсказуемым образом ведет к тому, что школьные системы задыхаются от нехватки средств, необходимых для реконструкции, а потенциал национального планирования оказывается подорванным. Размывание границ между развитием и безопасностью представляет особую проблему для образования, не в последнюю очередь потому, что школьные системы уже находятся на передовой линии в ходе многих насильственных конфликтов. Любое представление о том, что помощь образованию должна быть направлена на завоевание сердец и умов, а не на борьбу с неграмотностью и обездоленностью, чревата опасностью еще большего увеличения уязвимости школ и школьников в условиях конфликта, от которого их необходимо защитить.

Повышение объемов и эффективности помощи образованию в затронутых конфликтом странах является одним из условий для ускорения прогресса в направлении целей, поставленных в Дакарских рамках действий. Гуманитарная помощь способна помочь сохранить системы образования в чрезвычайных ситуациях, а долгосрочной помощи на цели развития принадлежит ведущая роль в оказании поддержки усилиям правительств в восстановлении этих систем после конфликта, что представляет собой важнейшее условие для укрепления доверия при заключении соглашений о мире. В главах 4 и 5 содержится подробный анализ недостатков системы оказания помощи. В настоящей главе вкратце рассматриваются уровень и распределение помощи затронутым конфликтом странам, а также политика, на основе которой эта помощь предоставляется.

Для выявления недостатков сегодняшней системы помощи есть все основания. Помощь на цели развития для затронутых конфликтом стран является, прежде всего, этическим императивом и условием для достижения целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия. Но эта помощь также представляет собой инвестиции в глобальную безопасность. Во взаимозависимом мире отсутствие стабильности, вызванное вооруженным конфликтом, выходит за пределы национальных границ и сказывается на международном мире и безопасности. Наиболее непосредственные результаты проявляются в развивающихся странах, однако от их распространения не гарантированы и богатые страны. Основания для пересмотра сегодняшних приоритетов оказания помощи, можно вкратце свести в три общие группы:

- *Достижение целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия.* Затронутые конфликтом страны – это самый серьезный экзамен для решения глобальных задач в области развития. На них приходится значительная доля детей, не охваченных школьным образованием, и они характеризуются некоторыми самыми низкими в мире показателями, касающимися детской смертности, питания и доступа к базовому образованию (см. первый раздел настоящей главы). Низкие уровни человеческого развития являются одновременно причиной и следствием вооруженного конфликта: он ввергает людей в нищету, а она, в свою очередь, усиливает цикл насилия. Помощь может способствовать выходу из этого цикла.

- *Глобальная и региональная безопасность.* Основное бремя вооруженного конфликта несут жители затронутой им страны, однако соседние государства и международное сообщество в более широком плане подвергаются опасности распространения его последствий

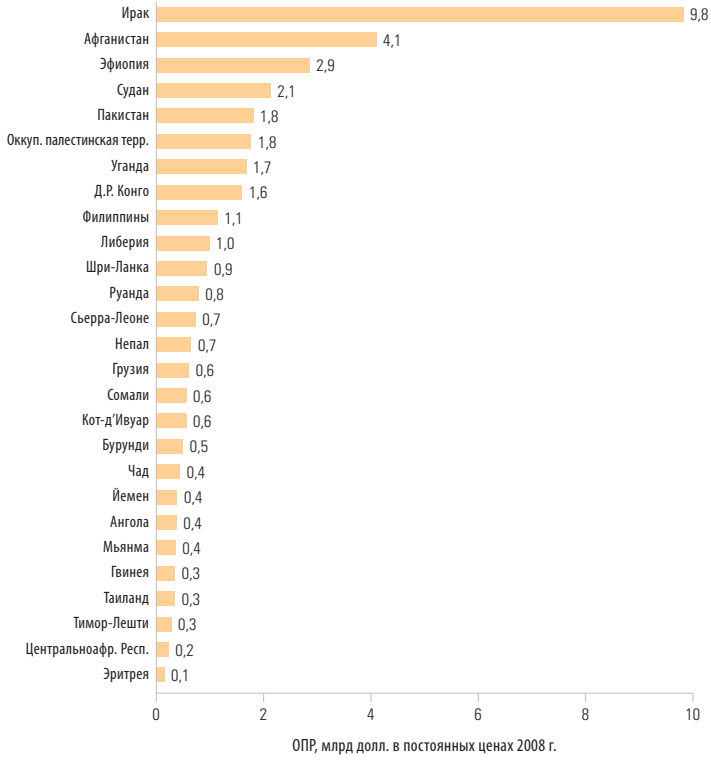
в виде самого конфликта, болезней, политической нестабильности, международной преступности, терроризма и экономического краха. Отсутствие стабильности в Сомали нанесло ущерб соседним государствам и создало базу для пиратства, что угрожает региональным морским перевозкам. В Афганистане и Колумбии вооруженные группы являются элементом более широкой системы международной наркоторговли: подсчитано, что 90% незаконного опиума в мире приходят из Афганистана (UNODC, 2010*a*). Затронутые конфликтом страны, которые неспособны обеспечить действие надежных систем здравоохранения, могут стать источниками заразных болезней в региональном и глобальном масштабах. Они также могут стать убежищем для террористов (Weinstein et al., 2004), что подрывает безопасность богатых стран и ослабляет перспективы мира в странах, затронутых конфликтом.

- *Предотвратить конфликт лучше – и дешевле – чем лечить.* Большинство затронутых конфликтом стран втянуты в цикл насилия, когда не надолго открывающееся окно возможностей для установления мира зачастую ведет к еще большему насилию. Для затронутых людей и стран эти циклы являются непреодолимым препятствием на пути сокращения масштабов нищеты. Для стран-доноров они увеличивают нагрузку на и без того уже напряженные бюджеты гуманитарной помощи, отвлекая средства от предоставляемой долгосрочной помощи на цели развития. Инвестиции в профилактику конфликтов путем эффективной долгосрочной помощи на цели развития спасают жизни и обходятся гораздо дешевле, чем решение проблем, связанных с новыми и новыми чрезвычайными ситуациями, порождаемыми циклами насилия. Согласно одному исследованию, один доллар, потраченный на профилактику конфликта, способен сэкономить для доноров более четырех долларов (Chalmers, 2004).

В первой части настоящего раздела рассматриваются общие уровни помощи затронутым конфликтом странам с низким уровнем доходов и с уровнем доходов ниже среднего. Во второй части рассматриваются проблемы, связанные с помощью на цели развития, и показывается напряженность между целями развития в области образования и стратегическими целями богатых стран.

Диаграмма 3.14 Некоторые затронутые конфликтом страны получают гораздо больше помощи, чем другие

ОПР странам с низким уровнем доходов и с уровнем доходов ниже среднего, средние данные за 2007-2008 гг.



Источник: OECD-DAC (2010*c*).

Затронутые конфликтом страны получают помощь в недостаточных объемах и на неравной основе

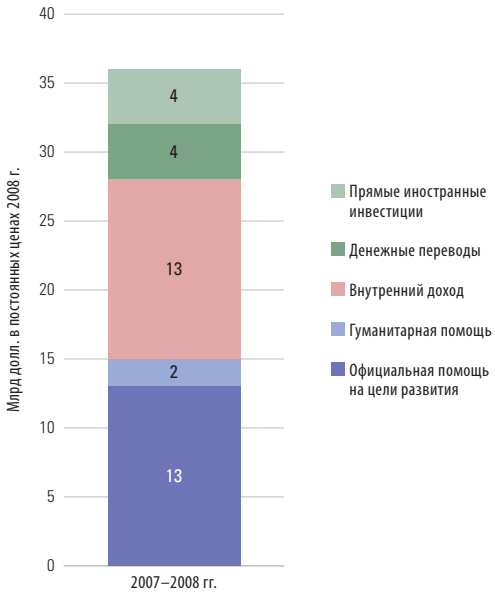
Помощь странам, находящимся в состоянии вооруженного конфликта, в последние годы заметно возросла. Она играет важнейшее значение для сохранения и перестройки систем образования. Однако за глобальными данными помощи скрывается в высшей степени неравное распределение помощи между странами. Эти данные также маскируют более широкие проблемы, связанные с управлением помощью.

Какой объем помощи поступает странам, затронутым конфликтом? Для ответа на этот вопрос в настоящем подразделе рассматриваются данные по 27 странам с низким уровнем доходов и с уровнем доходов ниже среднего, входящим в список стран, затронутым конфликтом[15]. В 2007-2008 гг. эти страны в общей совокупно-

15. Индия, Индонезия и Нигерия в данном случае исключены из этого списка, поскольку вооруженным конфликтом затронуты только части этих крупных стран, тогда как высокие уровни оказываемой им помощи связаны с программами в других областях.

Диаграмма 3.15 Помощь является важным источником дохода в беднейших странах, затронутых конфликтом

Источники дохода в затронутых конфликтом странах с низким уровнем доходов, средние данные за 2007-2008 гг.

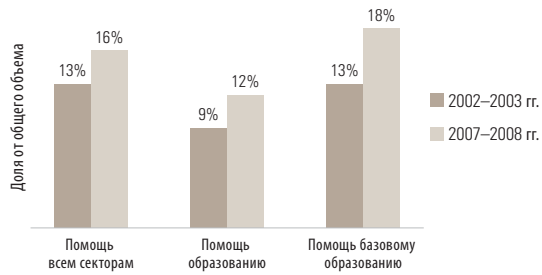


Примечание: Эта диаграмма показывает финансовые потоки в 13 странах с низким уровнем доходов, которые в настоящем докладе классифицируются как затронутые конфликтом (не включены Чад, Сомали и Йемен). Некоторые данные, относящиеся к денежным переводам и внутреннему доходу, являются оценочными.

Источники: Расчеты Группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ; IMF (2010*d*, 2010*e*); OECD-DAC (2010*c*); World Bank (2010*f*).

Диаграмма 3.16 Затронутые конфликтом страны с низким уровнем доходов получают все большую долю помощи

Доля общего объема ОПР затронутым конфликтом странам с низким уровнем доходов, 2002-2003 гг. и 2007-2008 гг.



Источник: OECD-DAC (2010*c*).

сти получили 36 млрд долл.[16], или 29% общей официальной помощи на цели развития (ОПР).

За такими глобальными цифрами скрываются различные уровни помощи отдельным странам. ОПР государствам, затронутым конфликтом, характеризуется высокой концентрацией. В 2007-2008 гг. Ирак получил свыше четверти общего объема помощи, предоставленной затронутым конфликтом странам, а вместе с Афганистаном – 38% помощи, которую получили 27 более бедных развивающихся стран. Эти цифры дают представление о том, что уровни помощи, полученной различными группами стран, характеризуются значительными диспропорциями (диаграмма 3.14). Афганистан получил больше помощи, чем было в общей сложности выплачено Демократической Республике Конго, Либерии и Судану; Ирак получил почти столько же помощи, сколько получили все затронутые конфликтом страны в Африке к югу от Сахары.

Согласно одному исследованию, один доллар, потраченный на профилактику конфликта, способен сэкономить для доноров более четырех долларов

Наиболее бедные страны, затронутые конфликтом, от общего увеличения помощи выиграли. В 2007-2008 гг. 16 стран с низким уровнем доходов, входящие в группу 27 стран, получили 16,4 млрд долл. по сравнению с 11,7 млрд долларов в 2002-2003 гг. Одной из причин столь важного значения помощи для этих стран является то, что она составляет значительную часть государственных поступлений. В целом помощь на цели развития эквивалентна внутренним поступлениям (диаграмма 3.15), а в таких странах, как Афганистан и Либерия, она превышает их более чем в шесть раз.

Доля общей помощи 16 беднейшим странам, затронутым конфликтом, возросла вместе с их долей помощи на цели образования (диаграмма 3.16). Помощь образованию в этих странах увеличивалась быстрее общего объема помощи и быстрее глобальной помощи образованию. Общая картина состоит в том, что в период между 2002-2003 гг. и 2007-2008 гг. доля общей помощи на цели развития, предназначенная странам с низким уровнем доходов, затронутым конфликтом, возросла вместе с их долей помощи базовому образованию, которая увеличилась с 13% до 18% (диаграмма 3.16)[17]. Однако эти изменения не привели к значительному сокращению крупного финансового дефицита в образовании, отчасти в результате характера распределения помощи между странами.

16. Приведены средние цифры за два года, с тем чтобы скомпенсировать колебания в выплате помощи.

17. Эта группа стран с низким уровнем доходов, затронутых конфликтом, отличается от той, что рассматривалась во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за 2010 г., отчасти потому, что некоторые страны, ранее входившие в группу с низким уровнем доходов, теперь классифицируются Всемирным банком как относящиеся к категории стран с уровнем доходов ниже среднего. Помощь базовому образованию для 20 стран, включенных в список 2010 г., продемонстрировала, однако, аналогичную тенденцию, увеличившись с 18% в 2002-2003 гг. до 24% в 2007-2008 гг.

Диспропорции помощи на цели образования

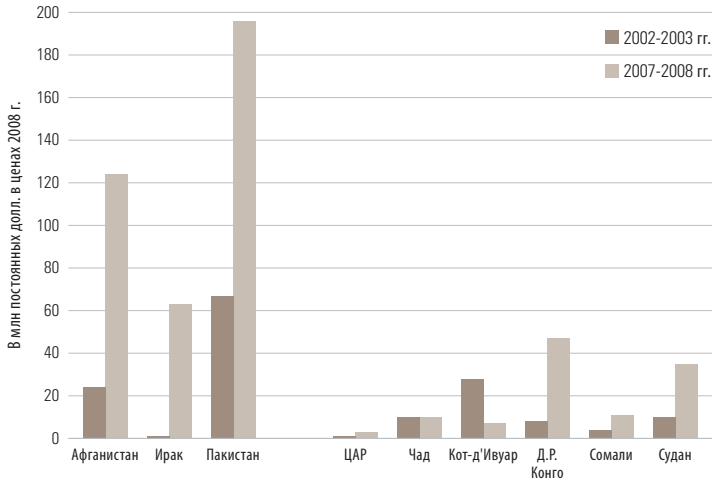
Насколько международная помощь образованию для затронутых конфликтом стран согласуется с их потребностями? Ответить на этот вопрос не просто. Однако неравномерное распределение общей помощи отражается в неравномерном распределении помощи на цели развития для базового образования. Значительное увеличение поддержки Афганистану, Ираку и Пакистану резко контрастирует с опытом многих других стран.

Сопоставление этих трех «находящихся на передовой линии» государств и затронутых конфликтом стран в Африке к югу от Сахары наглядно демонстрирует сложившиеся диспропорции. В период между 2002-2003 гг. и 2007-2009 гг. объемы помощи на цели развития для базового образования увеличились в Афганистане более чем в пять раз и в Пакистане – почти в три раза (диаграмма 3.17). Помощь базовому образованию в Судане тоже увеличилась, однако в гораздо более скромных масштабах. При этом помощь базовому образованию в Чаде застыла на очень низком уровне, а в Кот-д'Ивуаре значительно сократилась после начала гражданской войны 2002-2004 гг.[18]. Афганистан и Пакистан получили свыше четверти всей помощи базовому образованию в группе затронутых конфликтом стран с низким уровнем доходов и с уровнем доходов ниже среднего. Само по себе это не указывает на расхождение между потребностями и выделенной помощью, и перед этими двумя странами стоят очень большие финансовые проблемы в области образования. Однако они стоят и перед Демократической Республикой Конго, которая получила менее четверти помощи, предоставленной Пакистану, и перед Суданом, который получил менее половины помощи, выделенной Ираку.

Еще один путь при оценке согласованности потребностей и помощи состоит в изучении оценок национального дефицита на пути достижения целей образования для всех (EPDC and UNESCO, 2009). С учетом большого числа не охваченных школьным образованием детей, низких уровней грамотности и расходов, сопряженных со школьным строительством

Диаграмма 3.17 Помощь на цели базового образования в одних странах, затронутых конфликтами, увеличилась в большей степени, чем в других

Общий объем помощи на цели базового образования в отдельных странах, затронутых конфликтами, средние показатели за 2002-2003 гг. и 2007-2008 гг.



Источник: OECD-DAC (2010*c*).

и наймом учителей, затронутые конфликтом страны с низким уровнем доходов сталкиваются с гораздо более высокими расходами, чем другие страны с низким уровнем доходов. По оценкам, их финансовый дефицит из расчета на одного ученика составляет около 69 долл. по сравнению с 55 долл. для всех стран с низким уровнем доходов. Однако затронутые конфликтом страны с низким уровнем доходов получают на цели базового образования помощь в размере 16 долл. из расчета на каждого ученика, тогда как помощь другим странам с низким уровнем доходов в среднем составляет 22 долл. из расчета на одного ученика. За глобальными средними цифрами скрывается очень широкий разброс уровней помощи. Некоторые страны, например, Руанда, получают помощь в объемах, близких к тому, который необходим для обеспечения требуемого финансирования из расчета на одного учащегося. Однако это представляет собой исключение из общего правила. Даже при увеличении помощи огромное большинство затронутых конфликтом стран с низкими уровнями дохода по-прежнему сталкиваются с очень серьезным финансовым дефицитом. Страны, включая Центральноафриканскую Республику, Чад, Демократическую Республику Конго и Сомали, испытывают особенно большой финансовый дефицит, однако получают очень ограниченную помощь из расчета на одного ученика – менее 10 долл. в год (диаграмма 3.18).

Судан получил на нужды базового образования менее половины объема помощи, выделенной Ираку

18. С 2002 г. по 2003 г. общий объем помощи на цели развития для базового образования в Кот-д'Ивуаре сократился с 46 млн. долл. до 10 млн. долл. при значительном уменьшении взносов со стороны Франции и Всемирного банка. Когда ЮНИСЕФ призвал к оказанию гуманитарной помощи на цели образования, его призыв во многом остался без ответа.

Колебания объемов помощи подрывают стабильное планирование

Эта общая картина заставляет задаться вопросом: получают ли наиболее бедные страны помощь в тех объемах, которые сопоставимы с задачами их гуманитарного развития в сфере базового образования? Другие проблемы сопряжены с изменчивостью объемов и с непредсказуемостью помощи. Странам с низкими уровнями дохода, имеющим слабый финансовый потенциал и сталкивающимся с серьезными финансовыми проблемами, необходимы предсказуемые источники финансирования. Однако общие объемы помощи уязвимым государствам и странам, затронутым конфликтом, характеризуются в два раза более высоким уровнем изменчивости, чем объемы помощи другим странам (OECD et al., 2010). Этот уровень изменчивости можно проследить на примере пяти стран, затронутых конфликтом (диаграмма 3.19). Страны, включая Чад и Центральноафриканскую Республику, пережили двухлетние циклы, в ходе которых помощь образованию сначала удваивалась, а затем сокращалась на 50%.

Центрально-африканская Республика, Чад, Демократическая Республика Конго и Сомали испытывают особенно большой финансовый дефицит, однако получают менее 10 долл. в год из расчета на одного ученика

Изменчивость объемов является особенно серьезной проблемой для образования, которому требуются долгосрочные ресурсы для обеспечения эффективного планирования. Хаотические потоки помощи могут отражаться в непредсказуемых расходах на основные образовательные потребности и на реконструкцию. Значительные колебания от года к году могут означать, что труд учителей не будут оплачивать, а школы не будут построены.

Почему объемы помощи затронутым конфликтом странам так колеблются? В некоторых случаях насильственный конфликт может препятствовать выплате помощи, в отношение который были взяты обязательства. В других случаях мешать предоставлению помощи может сочетание требований доноров о предоставлении отчетности и проблем управления в принимающих странах. Правительства последних могут не иметь возможности для удовлетворения минимальных требований прозрачности, а коррупция вызывает у доноров серьезную и обоснованную обеспокоенность.

Однако обойти эти трудности можно при помощи инновационных подходов. Доноры могут объединить риски, действуя через многосторонние механизмы. Они также могут инвестировать в системы создания потенциала и представления отчетности, способные повысить подотчетность (как для людей в развивающихся странах, так и для доноров), а также они могут работать через НПО в интересах охвата уязвимых контингентов населения. Кроме того, доноры могут увязать требования отчетности с реалиями, в которых им предстоит действовать. Это может быть сопряжено с необходимостью идти на риск, однако попытки избежать риска также способны блокировать помощь и повышать вероятность возврата к насилию. Эти вопросы рассматриваются ниже в главе 5.

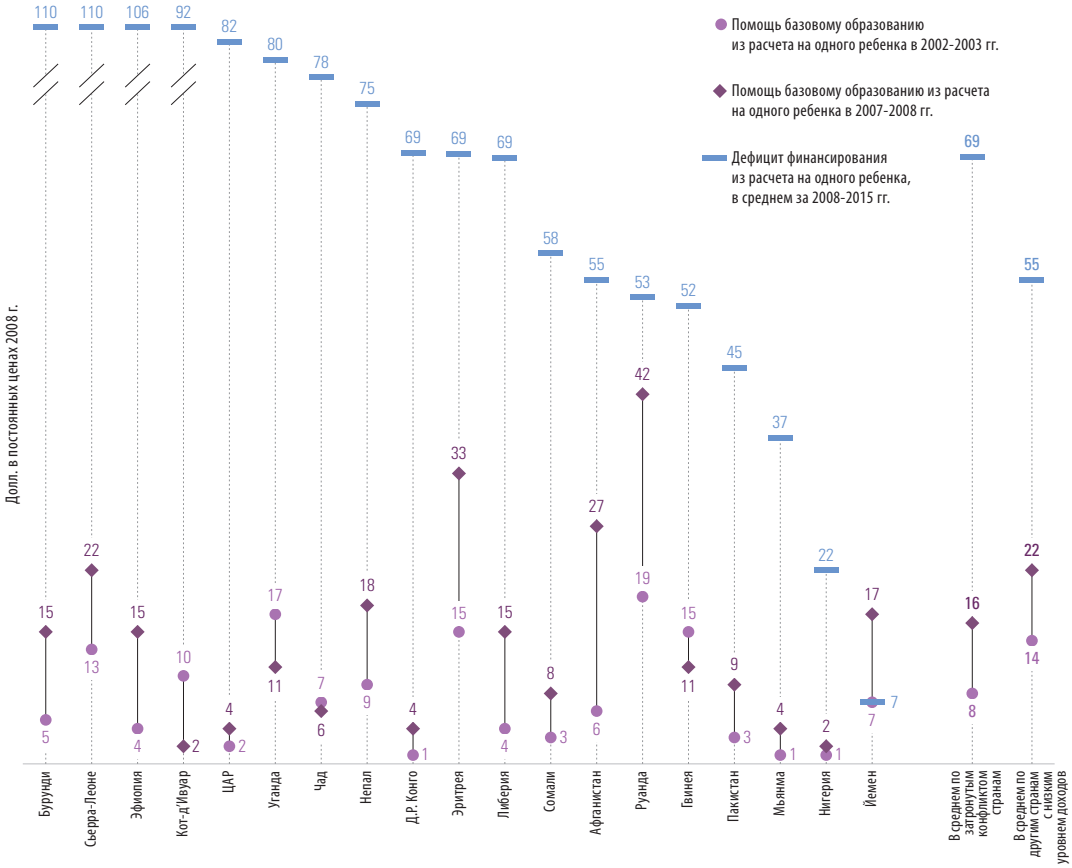
Увязка помощи с проблемами безопасности

В своих программных заявлениях доноры особо подчеркивают ряд причин, обусловливающих необходимость работы в странах, затронутых конфликтом. Среди них видное место занимает императив помощи странам, отстающим в процессе достижения целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия, в том числе в сфере образования (Bermingham, 2010; Lopez Cardozo and Novelli, 2010). Еще одной постоянно повторяющейся темой являются проблемы безопасности, определяемые в широком смысле этого слова.

Многие правительства-доноры рассматривают нищету и состояние уязвимости в затронутых конфликтом странах в качестве угрозы глобальной и национальной безопасности в связи с терроризмом, распространением оружия и международной преступностью (OECD-DAC, 2006). Помощь на цели развития твердо укрепилась в качестве компонента ответа на эти угрозы, особенно в тех случаях, когда страны-доноры непосредственно участвуют в конфликте. Террористические акты, совершенные 11 сентября 2001 г., стали здесь поворотным пунктом. При оценке коренных причин этих событий в стратегических обзорах безопасности в Соединенных Штатах делается вывод, что нищета в развивающихся странах в совокупности с уязвимостью государств представляет собой угрозу национальной безопасности, противостоять которой следует путем развития. В качестве одного их примеров Комиссия 9/11 назвала низкий уровень доходов, безработицу среди молодежи и низкий уровень образования в Пакистане потенциальными источниками вербовки для будущих атак террористов (National Commission on Terrorist Attacks upon the United States, 2005), а в национальной стратегии

Диаграмма 3.18 В затронутых конфликтом странах сохраняется значительный разрыв между потребностями во внешнем финансовом обеспечении образования и объемами получаемой помощи

Изменение общего объема помощи базовому образованию из расчета на одного ребенка школьного возраста в период между 2002-2003 гг. и 2007-2008 гг. и средний годовой дефицит финансирования из расчета на одного ребенка, отдельные затронутые конфликтом страны



Примечание: Кот-д'Ивуар, Пакистан и Нигерия в 2008 г. были переведены в группу стран с уровнем доходов ниже среднего, и в связи с этим их показатели не отражены в средних показателях в правой части диаграммы.

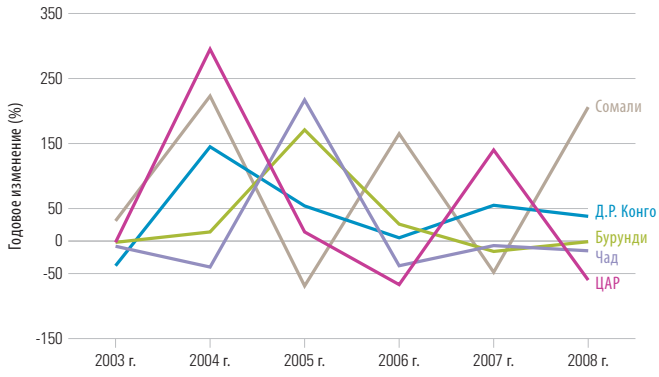
Источники: EPDC and UNESCO (2009); OECD-DAC (2010*c*).

обороны, принятой в 2005 г., содержится призыв к новым усилиям по укреплению слабых государств в рамках более широкого подхода к борьбе с терроризмом и организованной преступностью (US Department of Defense, 2005). Этот призыв вновь прозвучал в национальной стратегии безопасности США в 2010 г. (White House, 2010*c*).

Увязка программ безопасности и развития, усилившаяся в результате войн в Афганистане и Ираке, характерна не только для Соединенных Штатов. Правительства Австралии, Канады, Нидерландов, Соединенного Королевства и других стран также включают вопросы помощи в более широкие стратегии, охватывающие проблематику безопасности и развития

Диаграмма 3.19 Помощь базовому образованию в затронутых конфликтом странах носит в высшей степени изменчивый характер

Годовое изменение объемов помощи базовому образованию в пяти затронутых конфликтом странах



Источник: OECD-DAC (2010*c*).

(Bermingham, 2010; Lopez Cardozo and Novelli, 2010; Mundy, 2009; Patrick and Brown, 2007*a*). Сегодня правительства стран-доноров в целом рассматривают помощь на цели развития как один из важнейших компонентов того, что на жаргоне системы предоставления помощи называется подход по принципу 3D (development, diplomacy and defense – развитие, дипломатия, оборона).

Если развитие подчиняется целям военной и внешней политики, сокращению масштабов нищеты в повестке дня неизбежно будет уделяться меньше внимания

В комплексных подходах к вопросам безопасности, иностранной политики и развития есть свой смысл. В конечном счете, перспективы предотвращения конфликта и реконструкции образования после конфликта зависят от сочетания нескольких направлений политики. Например, в регионе Больших озер в Африке к югу от Сахары странам-донорам необходимы рамки планирования, которые охватывают внешнюю политику (для обеспечения эффективных мер со стороны Организации Объединенных Наций и урегулирования конфликтов между соседними государствами), безопасность (для восстановления эффективной политики, вооруженных сил и правопорядка) и развитие (посредством долгосрочных инвестиций в инфраструктуру и образование в таких регионах, как Южный Судан и северные районы Демократической Республики Конго) в интересах создания условий для устойчивого мира. Неудача в любой из этих областей подорвет прогресс по всем направлениям. Одна из причин, по которой значительные объемы помощи, предоставленной на протяжении лет региону Больших озер, дали такие скромные результаты, состоит в том, что правительства развитых стран не включили этот регион в число приоритетов своей внешней политики. Мало средств инвестировалось в дипломатическую активность, которая была бы направлена на урегулирование конфликтов и миростроительство. Подходы по принципу «все правительство» могут обеспечить более высокую степень целостности в области политики (OECD-DAC, 2006).

Однако следует признать и опасности, связанные с подходом по принципу 3D. Очевидную обеспокоенность вызывает то, что соображения национальной безопасности преобладают над другими приоритетами. Если развитие подчиняется целям военной и внешней политики, сокращению масштабов нищеты в повестке дня неизбежно будет уделяться меньше внимания. Кроме того, использование помощи для достижения того, что правильно или неправильно воспринимается в затронутых конфликтом странах как стратегические цели стран-доноров, может вести к росту насилия.

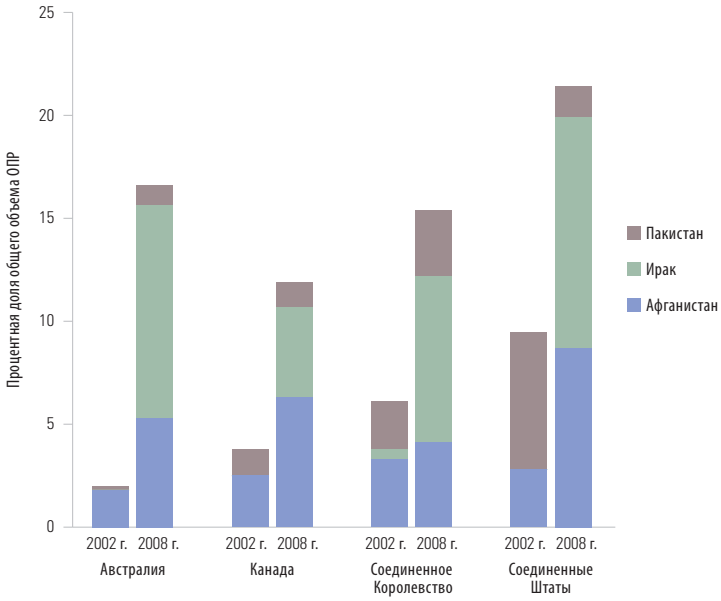
Перенос приоритетов на страны «на передовой линии»

Доноры увязывают развитие и безопасность не только в своих программных заявлениях. Как отмечалось выше, некоторые из них значительно увеличили помощь Афганистану, Ираку и Пакистану – странам, которые считаются находящимися на передовой линии «борьбы с террором» (диаграмма 3.20). С 2002 г. по 2008 г. помощь Афганистану увеличилась более чем в три раза. До вторжения в 2003 г. Ирак получал пренебрежительно малые объемы помощи, однако к 2005 г. он стал одним из ее главных реципиентов. Помощь Пакистану росла медленнее, но продолжает расти и сегодня.

В Афганистане увеличение помощи было тесно увязано с расширением военного присутствия

Диаграмма 3.20 Несколько доноров увеличили долю помощи для Афганистана, Ирака и Пакистана

Доля общего объема ОПР, предоставляемая Афганистану, Ираку и Пакистану отдельными донорами, 2002 г. и 2008 г.



Примечание: Данные помощи Пакистану со стороны Соединенных Штатов в 2002 г. представляют собой данные за 2003 г.
Источник: OECD-DAC (2010*c*).

многих доноров. В состав сил НАТО или коалиционных сил входит 21 страна (Afghanistan Ministry of Finance, 2009); при этом все доноры КСР и восемь многосторонних учреждений по оказанию помощи присутствуют в этой стране, а 16 из этих доноров оказали поддержку образованию в 2007-2008 гг. (OECD-DAC, 2010*c*).

В 2008 г. на три страны «на передовой линии» пришлось свыше 20% помощи США, что более чем в два раза превысило их долю в 2002 г. Сейчас, когда Соединенные Штаты объявили об увеличении экономической помощи Пакистану в три раза, до 1,2 млрд долл. в 2010 г., эта доля со временем должна возрасти (Center for Global Development, 2010). Помощь трем государствам «на передовой линии» со стороны Соединенного Королевства возросла в три раза, а помощь Канады более чем удвоилась.

Завоевывая сердца и умы?

> *Командиры на уровне бригады, батальона или роты, действующие в противоповстанческой среде, используют деньги в качестве оружия для завоевания сердец и умов коренного населения, с тем чтобы содействовать победе над мятежниками. Деньги являются одним из главных оружий, используемых командирами для достижения успешных результатов миссий в противоповстанческих и гуманитарных операциях.*
>
> – Руководство для командира к пособию «Деньги как оружие» (Center for Army Lessons Learned, 2009)

Как подчеркивается в Руководстве для командира, модель по принципу «все правительство» может интерпретироваться по-разному. Для некоторых военных стратегов помощь является потенциально цельным ресурсом для борьбы с мятежниками и для завоевания «сердец и умов»[19]. Образование является естественной сферой для деятельности по принципу «сердца и умы». Школы приносят местному населению явные и в высшей степени наглядные плоды. Однако та перспектива, которая отражена в Руководстве для командира, также сопряжена с рисками, не в последнюю очередь потому, что школы также являются в высшей степени наглядным символом государственной власти и столь же заметной целью для групп, оспаривающих эту власть. Опасность состоит в том, что подход к помощи на цели развития по принципу «сердца и умы» приведет к дальнейшему размыву границы между гражданским населением и комбатантами, что сделает школы, школьников и работников сферы развития еще более уязвимыми для нападений.

Дискуссия относительно роли военных в сфере развития в основном сосредоточена на Соединенных Штатах. Отчасти это объясняется тем, что все большая доля финансовой помощи со стороны США направляется через военные и дипломатические каналы ее государственных учреждений, участвующих в процессе 3D. С 1998 г. по 2006 г. доля министерства обороны США в общем объеме американской помощи увеличилась с 3,5% до почти 22%, тогда как доля Агентства международного развития США (USAID) сократилась (Brown and Tirnauer, 2009). Некоторые рассматривают эти перемены как свидетельство увеличения влияния Пентагона и Государственного департамента на стратегию в области оказания помощи (Brigety II, 2008; Moss, 2010; Patrick and Brown, 2007*b*)[20].

Принцип «сердца и умы» сделает школы, школьников и работников сферы развития еще более уязвимыми для нападений

Подходы к оказанию помощи подтверждают эту точку зрения. Согласно «Программе командирских мер в чрезвычайных обстоятельствах» (ПКЧО), одному из каналов для оказания помощи в целях развития в районах, характеризуемых отсутствием безопасности, американские полевые командиры в Афганистане и Ираке имеют доступ к фондам помощи «в целях реагирования посредством несмертельного оружия», предназначенного для маломасштабных гуманитарных и восстановительных проектов в районах, где проводятся военные операции (Center for Army Lessons Learned, 2009). Помощь местному населению, предоставляемая в рамках ПКЧО, конкретным образом определяется как элемент противоповстанческой стратегии. Акцент делается на выявлении проектов «быстрого воздействия», с тем чтобы завоевать местную поддержку для внешних военных сил и ослабить влияние мятежников (Patrick and Brown, 2007*b*; Wilder, 2009; Wilder and Gordon, 2009).

19. Подход по принципу «сердца и умы» направлен на улучшение восприятия гражданами правительства (и создания его легитимности) и внешних военных сил.

20. В недавно опубликованном докладе о политике США в области глобального развития предлагается «обеспечить сбалансированность нашей гражданской и военной власти для решения проблем, связанных с конфликтами, нестабильностью и гуманитарными кризисами» (White House, 2010*b*).

Проекты в области образования, в основном связанные с восстановлением и ремонтом школ, занимают видное место среди проектов ПКЧО. В рамках ПКЧО в Афганистане к образованию относится больше проектов, чем к какой-либо другой области, а школьные проекты являются наиболее крупным реципиентом средств в Ираке (SIGAR, 2009*a*; SIGIR, 2009). Соединенные Штаты, действуя через ПКЧО, стали крупным донором помощи на цели образования в районах, характеризуемых отсутствием безопасности. В Афганистане почти две трети общей помощи США образованию в 2008 г. были направлены через ПКЧО (OECD-DAC, 2010*c*). В Ираке весь объем американской помощи образованию, составляющий 111 млн долл., был направлен через ПКЧО, составив 86% помощи, предоставленной образованию всеми донорами. Эти фонды в основном минуют государственные учреждения, ответственные за координацию иностранной помощи и управление ею (Afghanistan Ministry of Finance, 2009). Выплаты, как правило, происходят быстро, отчасти потому, что оперативные правила ПКЧО не предусматривают жестких требований, предъявляемых USAID в отношении разработки, оценки и эффективности проекта (Brigety II, 2008).

Участие военных в предоставлении помощи было особенно заметным в случае Соединенных Штатов Америки, однако другие страны также адаптировали практику оказания помощи к условиям конфликтов. Такую адаптацию можно частично объяснить императивами безопасности. Учреждения по оказанию помощи и НПО, безусловно, не могут предоставлять помощь в целях развития спорным в военном отношении районам без определенных гарантий безопасности. Действуя в рамках провинциальных групп по восстановлению (ПГВ) в Афганистане и Ираке, такие страны, как Австралия, Германия, Канада, Нидерланды и Соединенное Королевство, использовали вооруженные силы для обеспечения безопасности учреждений по оказанию помощи, принимающих участие в деятельности в целях развитии, причем в некоторых случаях войска непосредственно участвовали также в строительстве школ и медицинских клиник. Хотя лишь немногие доноры столь же открыто, как Соединенные Штаты, представляют помощь в качестве элемента стратегии противодействия беспорядкам путем воздействия на «сердца и умы», ПГВ, тем не менее, являются частью усилий по привлечению на свою сторону местного населения и ослаблению поддержки мятежников. Аналогичные подходы применяются также в рамках политики оказания помощи в других странах и районах, рассматриваемых в качестве возможного прибежища для террористов, включая север Кении, Сомали и Йемен (Bradbury and Kleinman, 2010).

Страны-доноры, принимающие военное участие в вооруженных конфликтах, сталкиваются с подлинными дилеммами. Через свои программы помощи они имеют возможность направлять усилия на устранение коренных причин нищеты и насилия. При любом толковании фактологических данных такие страны, как Афганистан, имеют огромный дефицит в области развития людских ресурсов, и помощь может способствовать сокращению этих недостатков. Вместе с тем, помощь, предоставляемая странами, которые являются сторонами в конфликте, вряд ли будет рассматриваться повстанцами как политически нейтральная. Поэтому всем странам, являющимся донорами, необходимо тщательно взвешивать условия, на которых они используют вооруженные силы для предоставления помощи в целях развития, и воздействие этой помощи в трех областях:

Риски для школ и школьников. Привлечение военных к строительству школ может поставить школьников непосредственно на передовую линию. Образование уже является частью поля политических сражений в Афганистане и в других странах. Независимая комиссия по правам человека в Афганистане в своем докладе отмечала, что в 2007-2008 гг. посещение школ сократилось в случае мальчиков на 8%, а девочек – на 11%, и пришла к выводу, что это, по всей вероятности, «было связано со все большим уменьшением безопасности и, в частности, с угрозами и нападениями на школы и семьи, направляющие туда своих детей» (Afghanistan Independent Human Rights Commission, 2008, p. 36). Число случаев нападения на школы почти утроилось с 242 в 2007 г. до 670 в 2008 г. Хотя такие нападения нельзя непосредственно связывать с последствиями быстрого воздействия проектов по оказанию помощи, возникающие риски вполне очевидны. В одном исследовании, проведенном в сотрудничестве с министерством образования, было установлено, что общинам, как правило, известно об источниках финансирования школ, и было выдвинуто предположение, что поддержка со стороны ПГВ делает школы особенно уязвимыми в плане нападений (Glad, 2009). Аудит правительства США в отношении

отдельных школ, построенных с помощью военных в Афганистане, поднял еще более широкие вопросы, касающиеся безопасности. Серьезную озабоченность вызывал связанный с войной мусор на территории одной из школ для девочек, включая уничтоженную военную технику во дворе школы (SIGAR, 2009*b*).

Нападения на работников, предоставляющих помощь. В последние годы отмечается вызывающее тревогу число случаев нападения на гражданских работников, предоставляющих помощь. С 2006 г. сотрудники организаций по оказанию помощи подвергались большему риску насилия, чем представители миротворческого контингента в соответствующем обмундировании (Stoddard and Harmer, 2010). В период с 2006 г. по 2009 г. ежегодно насчитывалось более 200 убитых, похищенных или получивших серьезные ранения (Harmer et al., 2010). Почти три четверти таких нападений приходилось на шесть стран: Афганистан, Пакистан, Сомали, Судан, Чад и Шри-Ланку. Стирание различий между гражданскими и военными операторами увеличивает риски, которым подвергаются работники, оказывающие помощь, подрывая жизненно важную гуманитарную деятельность и препятствуя усилиям по укреплению средств к существованию и предоставлению основных услуг. В Афганистане и, все чаще, в Пакистане вооруженные оппозиционные группы рассматривают работников по оказанию помощи в качестве законных «враждебных» целей. Даже учреждения, которые скрупулезно избегают сотрудничества с военными или политическими структурами, в настоящее время определяются в качестве военных участников (Harmer et al., 2010). НПО, действующие в районах конфликтов, предупреждают, что участие военных в проектах по оказанию помощи может поставить под угрозу предоставление гуманитарной помощи и базовых услуг общинам, затронутым вооруженными конфликтами (Jackson, 2010). Для международных учреждений по оказанию помощи проблема в области образования частично заключается в том, что группы мятежников, возможно, не могут провести различия между проектами школьного строительства самих таких учреждений и теми, которые осуществляются при поддержке со стороны военных.

Воздействие на развитие. Всеобъемлющие оценки проектов по оказанию помощи, осуществляемых с участием военных, проводятся редко. В то время как одни проекты могут принести значительные выгоды в плане развития, другие, как представляется, дают слабые результаты при больших затратах. Один из примеров мы получаем из Северной Кении, где строительство школ было частью стратегии Объединенной целевой группы США для района Африканского рога по противодействию терроризму, смягчению жестокого экстремизма и содействия поддержанию стабильности и управлению. Более половины расходов на эти проекты выделялось для образования. В некоторых районах охват образованием расширился, зачастую давая позитивные результаты, в частности для девочек. Однако общее воздействие в плане развития было незначительным, частично из-за того, что расходы на административное управление и строительство учебных помещений были намного выше, чем для сравнимых проектов НПО, и частично потому, что такие проекты были, как правило, очень небольшими по своим масштабам (например, одна классная комната или санузел) (Bradbury and Kleinman, 2010). Несколько НПО выразили озабоченность по поводу того, что ориентация в создании школьной инфраструктуры на «быстрое воздействие» может вызвать ложные ожидания, а новые школьные здания останутся пустыми в силу нехватки подготовленных учителей, способных обеспечить процесс преподавания (Jackson, 2010).

Различия между гражданским населением и комбатантами стираются не только из-за участия военных в программах по оказанию помощи. Использование частных военных подрядчиков и фирм по обеспечению безопасности может иметь аналогичные последствия, особенно в тех случаях, когда их сфера деятельности распространяется на развитие.

В одном недавнем случае фирма DynCorp, крупный военный подрядчик США, приобрела подрядчика, занимавшегося проектами в области международного развития, которого она планирует интегрировать в свои операции в некоторых странах, затронутых конфликтами. Эта фирма участвует в самой разнообразной деятельности, начиная от подготовки афганского полицейского и армейского персонала и кончая работами в рамках оказания помощи в Пакистане. В собственной рекламе компании DynCorp подчеркивается широкий диапазон ее деятельности и стирание граней между работами в области международного развития и обеспечения безопасности. Она характеризуется как «гло-

В Афганистане и, все чаще, в Пакистане вооруженные оппозиционные группы рассматривают работников по оказанию помощи в качестве законных «враждебных» целей

бальный провайдер правительственных услуг в поддержку целей национальной безопасности и внешней политики США, предлагающий дополнительные решения в области обороны, дипломатии и международного развития» (DynCorp International, 2010). Наличие невооруженных менеджеров проектов в области развития, ряд из которых могут участвовать в школьном строительстве, и сильно вооруженных оперативных работников служб безопасности под одним фирменным брендом может усилить представление о том, что помощь является частью более широкой военной стратегии. Возникает вопрос, как местные общины и НПО, действующие в районах, затронутых конфликтами, отреагируют на присутствие компаний, которые используют одновременно USAID и военных США. Представляется маловероятным, что группы мятежников будут проводить различие между участниками, представляющими фирмы, деятельность которых распространяется и на обеспечение безопасности и на сферу развития. Это, в свою очередь, вызывает вопросы о том, как правительство США координирует свою работу с подразделениями частных фирм, занимающихся проблемами безопасности и развития.

Некоторые доноры избегают работать в странах, затронутых конфликтами, поскольку они считают, что слишком трудно сохранять политическую нейтральность в таких ситуациях

Существуют и другие каналы, посредством которых представления правительств стран-доноров о национальной безопасности могут влиять на концепции развития. Одним из поразительных примеров является Пакистан. В последние годы школы при медресе в этой стране рассматривались как вербовочные площадки для потенциальных террористов. В подтверждение такого вывода имеется мало достоверных доказательств (вставка 3.10). Большинство родителей посылают своих детей в медресе для получения коранического образования или для того, чтобы избежать неэффективной государственной системы. Реальная задача для Пакистана заключается в том, чтобы укрепить государственную систему образования и создать мосты между этой системой и школами медресе. Вместе с тем, общая международная атмосфера враждебности по отношению к медресе, подогреваемой донорами, не способствует наведению мостов.

Переосмысление помощи государствам, затронутым конфликтами

Некоторые доноры избегают работать в странах, затронутых конфликтами, где трудно сохранять политическую нейтральность. Другие могут пытаться обойти политические проблемы, связанные с конфликтами, сосредоточивая внимание на технических вопросах[21]. Это редко является надлежащим решением. В любой конфликтной ситуации помощь непреднамеренно может оказываться таким образом, что она приносит пользу одним группам, ставя в неблагоприятное положение другие, усиливая давно возникшую напряженность. Аналогичным образом, доноров могут рассматривать как сторонников, что ограничивает их способность оказывать поддержку определенным районам или группам. Учитывая политически окрашенный характер образования, донорам, возможно, необходимо уделять пристальное внимание трем широко распространенным проблемам в нынешних подходах и адаптировать свои программы соответствующим образом:

Игнорирование реальности. В обществах с длительной историей группового насилия и социальной напряженности помощь является частью конфликтной среды. Этот основной факт редко признается. По словам одного из доноров, работающего на юге Таиланда: «Конфликт – это проблема, которую мы сознаем, но я говорил бы неправду, если бы утверждал, что мы уделяем ему много времени» (Burke, pending, p. 94). Тем не менее, игнорирование того, как помощь пересекается с конфликтом, может иметь катастрофические последствия. В Руанде доноры не обращали внимания на то, как их поддержка использовалась правительствами, поощрявшими геноцид, в ущерб народу тутси в областях здравоохранения, образования и занятости (Uvin, 1999). Система квот, применявшаяся в образовании для усиления этнического разделения, усугубила чувство обиды (Bird, 2009). Однако несколько доноров, принимавших активное участие в финансировании образования, игнорировали разветвление системы, которую они поддерживали.

Укрепление систем социального отчуждения. Когда помощь поддерживает искривленные

21. Это обычно называют работой *вокруг* или в условиях конфликта, а не по конфликту. При работе *вокруг* конфликта он рассматривается как препятствие или негативный внешний фактор, который нужно избегать; при работе *в условиях* конфликта признаются связи между программами и конфликтом и предпринимаются попытки минимизировать риски, связанные с конфликтом, с тем чтобы помощь «не приносила вреда». Работа *по* конфликту – это сознательная попытка разработать программы таким образом, чтобы они «приносили пользу» (Goodhand, 2001).

Вставка 3.10 Переоценка угроз безопасности в системе образования Пакистана

Доклад США о нападениях 9/11 задал тон основным представлениям в донорских странах об образовании в медресе в Пакистане: «Миллионы семей, особенно малоимущих, направляют своих детей в религиозные школы или медресе. Многие из этих школ представляют единственную имеющуюся возможность ..., однако некоторые из них использовались в качестве инкубаторов жестокого экстремизма» (National Commission on Terrorist Attacks upon the United States, 2005). Медресе в нескольких других странах, включая Нигерию, также были определены в оценках безопасности, подготовленных для правительств развитых стран, в качестве источника воинствующей и террористической подготовки.

Такие выводы не основаны на фактических данных. Некоторые медресе в отдельных частях Пакистана, например медресе Деобанди в районах проживания племен, находящихся под федеральным управлением, ассоциировались с группами, ответственными за насилие, которое совершают экстремисты. Но это исключение, а не правило. Нет однозначной взаимосвязи между медресе и вербовкой в вооруженные группы в Пакистане или в любой другой стране. Кроме того, неверно утверждение о том, что «миллионы семей» в Пакистане направляют своих детей в медресе. Одна из подробных оценок показала, что только 1% детей проходят в этих школах очное обучение, хотя многие проводят в них часть учебного времени.

Почему родители принимают решение направлять детей в медресе? Во многих случаях это происходит потому, что они хотят, чтобы их дети получили кораническое образование. Другим важным фактором спроса на образование в медресе является плохое состояние государственной школьной системы в Пакистане. Эта система, которую посещают двое учащихся из трех, находится в состоянии затянувшегося кризиса. Из-за хронически недостаточного финансирования образования, его низкого качества и коррупции Пакистан отличается рядом наихудших и наиболее неравномерных показателей образования в Южной и Западной Азии. Быстрое увеличение числа частных школ с низкой платой за обучение является симптоматичным для состояния государственного образования. Для многих родителей, которые слишком бедны и не могут оплачивать обучение в этих школах, медресе предлагают лучшую альтернативу.

Реальную угрозу для будущего Пакистана представляют не медресе, а кризис его государственной системы образования. Пакистан относится к числу стран с наибольшим количеством молодежи (на детей в возрасте менее 15 лет приходится 37% населения), здесь вторая по численности группа внешкольной молодежи, составляющая 7,3 миллиона человек. Некоторые аналитики предупреждают, что молодежь, посещающая школы, не обучается критическому мышлению или гражданским навыкам, в результате чего учащиеся становятся уязвимыми к радикальному влиянию вне школьной среды. Укрепление государственной системы и обеспечение того, чтобы дети приобретали навыки, необходимые для поиска работы, является ключом к решению проблемы роста экстремизма и становлению Пакистана на путь к инклюзивному образованию.

Проблема государственной политики, возникающая в связи с медресе, совершенно отличается от той, которая выявлена Комиссией 9/11. Большое число детей посещают эти школы в качестве части своего обучения, поэтому важно добиться совместной работы государственных учреждений и руководителей школ для обеспечения того, чтобы предоставляемое образование соответствовало базовым стандартам качества и чтобы осуществлялся мониторинг учебных результатов.

Источники: Bano (2007); UNESCO (2010*a*); Winthrop and Graff (2010).

структуры государственных расходов внутри стран, она может укреплять неравенство, которое создает питательную среду для конфликта. Разработанные ОЭСР-КСР Принципы осуществления деятельности в уязвимых государствах, призывают доноров избегать структур расходов, которые усиливают неравенство. Однако проведенный недавно мониторинг применения этих принципов показал значительные диспропорции в донорской поддержке между провинциями в рамках стран и между социальными группами в различных странах, включая Афганистан, Гаити, Демократическую Республику Конго и Центральноафриканскую Республику (OECD-DAC, 2010*g*). В Шри-Ланке тамильские районы получали «крохи» гуманитарной помощи, тогда как основной объем помощи в целях развития направлялся на сингальский юг (Goodhand et al., 2005). В Пакистане помощь направляется в обеспеченные районы, в частности в провинцию Пенджаб, а также в районы, рассматриваемые как приоритетные с точки зрения безопасности (Development Assistance Database Pakistan, 2010). Имеются хорошие причины для того, чтобы сосредоточивать внимание на регионах, в которых недостаточно обеспечена безопасность, поскольку они отличаются низкими социальными показателями. Опасность заключается в том, что политические руководители в других регионах придут к выводу, что доноры вносят дополнительную асимметрию в приоритеты государственных расходов, которые уже считаются несправедливыми.

Неадекватная оценка донорами того, каким образом образование может усиливать различные формы дискриминации, способна усугубить причины конфликта

Вставка 3.11 Увеличение помощи государствам, затронутым конфликтами – обязательства в отношении помощи Соединенного Королевства

Эффективные оценки конфликтов могут способствовать раскрытию потенциальных выгод оказания помощи образованию как одной из сил мира

Соединенное Королевство является одним из нескольких доноров, которые взяли на себя обязательство увеличить объем помощи странам, затронутым конфликтами. Правительство утверждает, что смена приоритетов соответствует мандату ДФИД в отношении сокращения масштабов нищеты. Однако некоторые НПО выразили озабоченность, что такое смещение акцентов может означать шаг вперед в направлении «обеспечения безопасности помощи» при подчинении целей сокращения масштабов нищеты национальным целям безопасности. Оправдана ли эта озабоченность?

Новую политическую ориентацию оценивать слишком рано. Когда этот доклад направлялся в печать, детали двустороннего обзора помощи, устанавливающие соответствующие планы, еще не были известны. Однако дискуссии, проводимые в Соединенном Королевстве, поднимали вопросы о более широкой озабоченности, которые имеют непосредственное отношение к перспективам финансирования образования в странах, затронутых конфликтами.

Сложность этой дискуссии была связана частично с отсутствием ясности в отношении намерения правительства. В 2010 г. около 20% внешней помощи со стороны Соединенного Королевства направлялось странам, отнесенным к категории затронутых конфликтами или уязвимых государств. В соответствии с новой политикой цель заключается в увеличении этой помощи до 30% к 2014/2015 гг. с уделением особого внимания Афганистану и Пакистану. В рамках программы помощи СК, которая за этот период должна увеличиться приблизительно на 4,2 млрд долл., государства, затронутые конфликтами, получат расширенную долю растущего бюджета. Помощь этим государствам почти удвоится с приблизительно 1,9 млрд долл. до немногим менее 3,8 млрд долл.

В публичных заявлениях министры указывали две общие причины для изменения политики. Премьер-министр обратил внимание на потенциальную роль помощи в предотвращении конфликтов и на «попытки остановить на начальной стадии процессы, которые будут стоить нам еще больших денег впоследствии». Министр по вопросам международного развития также подчеркнул, что императивы сокращения масштабов нищеты в государствах, затронутых конфликтами, и стратегические интересы СК в предотвращении конфликтов следует рассматривать как взаимно усиливающие.

Это неотразимые аргументы, которые будут оспаривать лишь немногие критики политики правительства среди НПО. Споры возникали в отношении того, что эта новая политика будет означать на практике. В центре споров находятся вопросы о том, как будет предоставляться увеличенная помощь, как она будет распределяться среди стран и как будет проводиться ее оценка.

Нетрудно понять, почему предоставление помощи стало предметом озабоченности для НПО. Рассмотрим случай Афганистана, где помощь Соединенного Королевства увеличится на 40%. В настоящее время основной объем помощи направляется либо через мультидонорский Целевой фонд восстановления Афганистана, для которого Соединенное Королевство является одним из крупнейших вкладчиков, либо через правительственные программы и НПО. Хотя ни один из этих каналов помощи не огражден от конфликтов, она предоставляется такими путями, которые непосредственно не связаны с военным присутствием Соединенного Королевства. Эта помощь позволила выплачивать заработную плату 160 000 учителям, создать национальные системы планирования и, через НПО, охватить общины в небезопасных районах.

Еще один канал для поступления средств Соединенного Королевства действует в провинции Гельменд. Это небезопасный район с сильным присутствием военных Соединенного Королевства. Возглавляемая Соединенным Королевством Провинциальная группа по восстановлению, с которой сотрудничают ДФИД, министерство иностранных дел и по делам Содружества и министерство обороны, включает представителей вооруженных сил как Великобритании, так и Афганистана. Группа содействует восстановлению школ и предоставляет другие базовые услуги, однако присутствие военных вызывает опасения в отношении того, что местные общины, работники по оказанию помощи и даже школьники станут объектами

нападения, поскольку помощь в целях развития будет рассматриваться силами Талибана как часть военной кампании за завоевание «сердец и умов». Для НПО опасения заключаются в том, что любое увеличение финансирования, предоставляемого при поддержки со стороны военных, служб безопасности или в рамках более широкой повестки дня по вопросам безопасности может привести к тому, что школы и гуманитарные работники будут подвергаться нападению.

Выбор стран для оказания помощи поднимает более широкие вопросы. Огромные потребности Афганистана и Пакистана в образовании и в других областях не подвергаются сомнению. Тем не менее, эти страны не являются единственными государствами, затронутыми конфликтами, имеющими законные основания для получения помощи со стороны Соединенного Королевства. Опасения НПО частично связаны с тем, что чрезмерный упор на помощь Афганистану и Пакистану может отвлечь помощь на цели развития от других затронутых конфликтами стран, для которых Соединенное Королевство является значительным донором, включая Демократическую Республику Конго, Судан и Сьерра-Леоне, а также от стран, которым в рамках помощи, предоставляемой Соединенным Королевством, в какой-то мере уделялось мало внимания, в том числе от Центральноафриканской Республики и Чада. В то время как помощь Соединенного Королевства, предоставляемая Демократической Республике Конго и Судану, возрастала, первая страна в период 2009-2010 гг. получила на цели образования только 700 000 долл., а вторая – 6 млн долл. по сравнению с 12 млн долл. для Афганистана.

Новая политика в области предоставления помощи может иметь также последствия для применяемого теперь Соединенным Королевством подхода, основанного на участии всего правительства. В контексте стран, затронутых конфликтами, такой подход реализуется в рамках объединенной Стабилизационной группы ДФИД, министерства иностранных дел и по делам Содружества и министерства обороны, в состав которой входят сотрудники всех этих трех министерств. В Афганистане, Ираке и Судане, где Стабилизационная группа имеет оперативное присутствие, ДФИД играл решающую роль в утверждении ее мандата в отношении сокращения масштабов нищеты.

Новое правительство создало Национальный совет по вопросам безопасности в целях координации мер реагирования всех правительственных министерств на выявленные риски для национальной безопасности. Аналитики выразили озабоченность в отношении того, что влияние ДФИД может быть ослаблено.

Обзор двусторонней помощи и, что более важно, осуществления в конечном итоге соответствующей политики позволит определить, были ли оправданными опасения, высказывавшиеся в отношении будущего направления помощи Соединенного Королевства. Для избежания потенциальных проблем, определенных в этой главе, необходимо, чтобы в рамках новой политики:

- устанавливались четкие правила и оперативные руководящие принципы, проводящие разграничение между помощью в целях развития и мерами, направленными против мятежников, а также запрещающие непосредственное участие военных в строительстве школ и в других программах по предоставлению услуг;
- указывалось, каким образом будет осуществляться и оцениваться любое увеличение помощи Афганистану и Пакистану;
- обеспечивалась сбалансированность заявок Афганистана и Пакистана с заявками более крупной группы стран, затронутых конфликтами, особенно в Африке к югу от Сахары;
- публиковались данные об ожидаемых расходах, связанных с достижением конкретных целей развития в Афганистане и Пакистане, по сравнению с расходами в других странах;
- обеспечивалось дальнейшее направление бюджетных средств ДФИД на решение приоритетных задач сокращения масштабов нищеты и не допускалось перекрестное финансирование между министерствами мероприятий в области обороны и других операций в рамках внешней политики.

Источники: ARTF (2010); DFID (2010*b*, 2010*d*); HM Treasury (2010); Mitchell (2010); UK Government (2010*a*, 2010*b*); UK Parliament (2010); World Bank (2009a).

Непреднамеренное причинение вреда. Неадекватная или ненадлежащая оценка донорами того, каким образом образование может усиливать различные формы дискриминации, способна усугубить причины конфликта:

- Одно из исследований показало, что доноры, работавшие в Тимор-Лешти в период 2002-2006 гг., делали слишком сильный акцент на внешних рисках насилия со стороны Индонезии и уделяли недостаточное внимание напряженности между группами и в рамках тиморской элиты (Scanteam, 2007). Один из аспектов акцентирования внимания на этих рисках был связан с тем, что доноры избегали оказания поддержки сектору образования из-за опасения быть втянутыми в дискуссии относительно языка обучения, которые вызывали напряженность внутри страны (Nicolai, 2004).

- В Бурунди восстановление школ без учета их географического распределения усиливало этническое и классовое неравенство, которое было одной из коренных причин гражданской войны. Международные учреждения непреднамеренно способствовали этому неравенству, сосредоточивая усилия на наиболее доступных районах и отдавая приоритет восстановлению существующей инфраструктуры (Sommers, 2005).

- Одно из исследований обнаружило, что доноры занимаются строительством школ в восточной части Демократической Республики Конго без разрешения со стороны местных властей. Официальные лица отмечали, что такие внешние инициативы ослабляют государственные учреждения, подрывают попытки наладить связи между государством и обществом. Это, в свою очередь, может создать угрозу миру (OECD-DAC, 2010*a*).

Риски и возможности, которые будут иметься у доноров в странах, затронутых конфликтами, нельзя определить заранее посредством ссылки на политические шаблоны. Нельзя их и игнорировать. Отправным моментом для разработки политики должен быть всеобъемлющий анализ конфликта, на основе которого можно провести оценку соответствующих мер как с точки зрения их ожидаемых результатов, так и вероятности возникновения непреднамеренных последствий, связанных с их восприятием различными социальными группами. Эффективный анализ конфликта не только позволит избежать причинения вреда, но и может способствовать получению потенциальных выгод от помощи, оказываемой образованию, как одной из сил мира.

Поскольку ряд доноров планируют увеличить объем помощи, оказываемой странам, затронутым конфликтами, поднимаются важные вопросы относительно места развития в более широких рамках трех задач.

Один из примеров мы получаем из Соединенного Королевства, где Департамент международного развития (ДФИД) собрал за многие годы большой объем зарегистрированных данных о поддержке деятельности по сокращению масштабов нищеты и восстановлению в странах, затронутых конфликтами (Bermingham, 2010). Сделанные в последнее время заявления о политике указывают на значительное увеличение объема помощи в целях развития для Афганистана и Пакистана. Хотя это увеличение произойдет в контексте расширения общего бюджета на оказание помощи, ряд НПО подняли вопросы об обеспечении сбалансированности между помощью для стран, в которых Соединенное Королевство принимает военное участие, и поддержкой более широкой группы государств, затронутых конфликтами (вставка 3.11). Эти вопросы касаются не только Соединенного Королевства.

Заключение

Международная помощь может быть мощным средством улучшения положения в странах, затронутых конфликтами. Она может поддерживать усилия местных общин по сохранению доступа к образованию, обеспечивать финансовые средства, необходимые для укрепления мира и восстановления и содействовать развитию потенциала. Эти вопросы рассматриваются в главах 4 и 5. Имеются веские основания для увеличения помощи странам, оказавшимся в циклах жестоких конфликтов. Однако правительствам и донорам необходимо проявлять осторожность в отношении подходов к оказанию помощи в целях развития в этих странах. Общей целью помощи должно быть сокращение масштабов нищеты и расширение возможностей в таких областях, как образование. Деятельность в этих целях в условиях стран, затронутых конфликтами, неизбежно связана с трудностями, однако могут быть разработаны инновационные стратегии. В отличие от этого, использование помощи развитию в качестве части стратегии завоевания «сердец и умов» приводит к тому, что помощь и те, для кого она предназначена, оказываются в центре конфликта.

Общей целью помощи должно быть сокращение масштабов нищеты и расширение возможностей в таких областях, как образование

Глава 4

© Robin Hammond/Panos

Утверждение прав человека

Совместное обучение в домашних условиях для социально уязвимых детей, включая жертв изнасилования, в Гома (Демократическая Республика Конго)

Введение 239

Положить конец безнаказанности – от мониторинга к действиям .. 240

Предоставление образования в условиях вооруженных конфликтов 256

Положения международно-правовых актов о правах человека должны защищать детей и образование от жестоких конфликтов. Тем не менее, и дети, и образовательные учреждения во многих случаях становятся объектами нападения, а лица, совершающие такие действия, пользуются почти полной безнаказанностью, особенно в отношении сексуального насилия. В данной главе документируются масштабы нарушений прав человека, жертвами которых становятся социально уязвимые дети. В ней обращен призыв к правительствам и международному сообществу обеспечить более надежную защиту детей, гражданского населения и школ во время конфликтов. В ней обосновывается необходимость коренного изменения подходов и практики, которые не позволяют сделать образование одним из центральных элементов гуманитарной помощи, несмотря на доказательства того, что, по мнению родителей и детей, образование является одним из важнейших приоритетов в чрезвычайных ситуациях.

Введение

В 1996 г. Граса Машел представила Генеральной Ассамблее Организации Объединенных Наций свой доклад о детях, попавших в ловушку вооруженных конфликтов. В докладе описывается скрытая сторона конфликта – участь ребенка, подвергающегося невыразимой жестокости. «Это – пространство, в котором отсутствуют самые основополагающие человеческие ценности», – отмечается в докладе Машел. «Столь беспредельный террор и насилие свидетельствуют о преднамеренной политике издевательства. Не столь уж много существует других примеров такого низкого падения человечества… Международное сообщество должно объявить посягательство на права детей как таковое нетерпимым и недопустимым» (Machel, 1996, pp. 5–6). По прошествии 15 лет ситуация остается нетерпимой и недопустимой, а неконтролируемый террор продолжается.

Несмотря на осознание проблемы и более активное осуждение со стороны международного сообщества, насилие в отношении детей по-прежнему имеет место в зонах конфликтов по всему миру. Дети не только попадают под перекрестный огонь, во многих случаях они систематически становятся объектами нападения наряду со своими родителями. Использование изнасилования и других форм сексуального насилия в качестве военной тактики является наиболее грубым проявлением современных войн против детей. Во многих государствах, затронутых конфликтами, это достигло широких масштабов, а лиц, совершающих такие деяния, защищает культура безнаказанности. Школьная инфраструктура является еще одной предпочтительной целью для вооруженных групп; учебные здания постоянно оказываются под бомбежками, сжигаются или подвергаются угрозе. Совокупное воздействие нападений на детей, страха, отсутствия безопасности и травм, которые причиняются людям, живущим в зонах конфликтов, а также ущерба, наносимого школам, сдерживает прогресс на пути к достижению целей образования для всех.

Для обеспечения права на образование в странах, затронутых конфликтами, требуются действия на многих уровнях. В конечном счете, нет альтернативы предотвращению конфликтов, построению мира и восстановлению систем образования после конфликтов. Однако дети, молодые люди и взрослые не могут «ждать наступления мира», особенно в странах, затронутых затянувшимися конфликтами. Обещание будущих мер является слабым ответом детям, которые теряют сегодня свой единственный шанс на образование. Вооруженные конфликты – это растрата талантов и появление потерянных поколений детей, лишенных возможности реализовать свой потенциал и приобрести навыки, которые могут поднять их из нищеты и привести их страны к большему процветанию. Прекращение этой растраты является не только условием для социального прогресса – это национальная и международная ответственность всех правительств. Право человека на образование не является факультативным условием, выполнение которого можно отложить или приостановить до появления более благоприятных обстоятельств. Это – возможность, появляющаяся на основе обязательных для исполнения обязанностей и обязательств правительств, – обязанностей и обязательств, которые игнорируются.

Право человека на образование не является факультативным условием, выполнение которого можно отложить до окончания конфликта

В этой главе анализируются два важнейших условия для прекращения нарушений права на образование, связанных с конфликтами. Прежде всего, рассматривается вопрос о том, что может быть сделано для укрепления защиты детей, страдающих от вооруженных конфликтов, посредством более эффективного использования международных актов по правам человека. Нападения на детей, разрушение школ и систематическое сексуальное насилие не являются неизбежными продуктами войны; они представляют собой отражение политического выбора, сделанного комбатантами, и слабого осуществления положений, касающихся прав человека, включая резолюции Совета Безопасности Организации Объединенных Наций. Разрыв между международными нормами и повседневными реальностями, с которыми сталкиваются люди в зонах конфликтов, остается огромным. Сокращение этого разрыва жизненно необходимо, если мир хочет прекратить нарушения прав человека, сдерживающих прогресс в области образования.

Во втором разделе этой главы рассматривается проблема обеспечения образования для детей и молодых людей, непосредственно затронутых

конфликтом. Он начинается с рассмотрения гуманитарной помощи – одного из механизмов, посредством которых международное сообщество может поддерживать усилия людей, стремящихся сохранить доступ к образованию в условиях вооруженного конфликта. Однако система гуманитарной помощи дает сбои. Она не обеспечена необходимыми ресурсами и не уделяет достаточного внимания образованию. Контраст между решимостью, устремленностью и готовностью к новшествам, которые демонстрируют родители, учителя и дети в зонах конфликтов, и действиями доноров гуманитарной помощи поразительный. Здесь также необходимо сократить разрыв – разрыв между потребностями людей, оказавшихся заложниками конфликта, и тем, что дает гуманитарная помощь. После рассмотрения нынешних вариантов защиты образования в зонах конфликтов составители этого раздела переходят к конкретным проблемам, с которыми сталкиваются беженцы и внутренне перемещенные лица (ВПЛ), и излагают ряд реформ в области управления, которые могли бы способствовать улучшению доступа этих людей к образованию. □

Положить конец безнаказанности – от мониторинга к действиям

На правительства возлагается основная ответственность за защиту своих граждан от насилия и за обеспечение соблюдения и защиты права детей на образование. В тех случаях, когда государства не способны или не проявляют готовности выполнять эту обязанность, в дело

Вставка 4.1 Арсенал прав человека для защиты детей и гражданских лиц

Существует обширный свод нормативных актов, правил и норм в области гуманитарного права и прав человека, направленных на защиту детей и гражданских лиц, затрагиваемых конфликтами.

Гуманитарное право. Его основу составляют Женевские конвенции (Geneva Conventions, 1949), Дополнительные протоколы к ним I и II (Geneva Conventions, 1977) и Римский статут Международного уголовного суда (United Nations, 1998*b*). Протокол I призывает стороны вооруженного конфликта «всегда проводить различие между гражданским населением и комбатантами, а также между гражданскими объектами и военными объектами» (Geneva Conventions, 1977, article 48) и предусматривает, что детям должна обеспечиваться «защита от любого рода непристойных посягательств» (статья 77). Протокол II включает обязательство обеспечивать детям право на получение образования (статья 4.3a). Хотя Женевские конвенции касаются, главным образом, международных конфликтов, Протокол II был первым юридически обязывающим договором, в котором затрагивается вопрос о поведении комбатантов во внутренних конфликтах. В этих конвенциях содержится имплицитное требование защищать школьные здания, однако более четкие положения сформулированы в отношении защиты больниц.

Международное право в области прав человека. Детям и образованию обеспечивается широкая защита в рамках Декларации прав человека (United Nations, 1948) и последующих правовых документов, таких как Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (United Nations, 1966) и Конвенция о правах ребенка (United Nations, 1989), а также Факультативный протокол к ней (United Nations, 2000*a*)*. Конвенция о правах ребенка (КПР) обеспечивает очень высокий уровень защиты. Она включает все основные элементы, относящиеся к защите образования, и запрещает любые формы дискриминации в отношении детей, независимо от того, где они живут (Hyll-Larsen, 2010; United Nations, 1989).

В Конвенции о правах ребенка (КПР) нет положений, допускающих отступление от норм в периоды вооруженных конфликтов.

вступает международное сообщество. Существует обширный свод международных норм в области прав человека и более широких гуманитарных положений, предназначенных для защиты детей и других гражданских лиц, затрагиваемых вооруженными конфликтами. Организован также мониторинг нарушений прав человека. Тем не менее, трудно не сделать вывода о том, что для значительного большинства детей и взрослых, затрагиваемых жестокими конфликтами, защита, обеспечиваемая положениями международно-правовых актов в области прав человека, является слабой или совершенно отсутствует. Иными словами, национальные правительства и международное сообщество отнюдь не выполняют свою моральную ответственность и правовые обязательства.

Важнейшая роль, которую может играть защита прав человека в достижении целей образования для всех, во многих случаях не учитывается. Хотя многое говорится о «праве на образование», положения, касающиеся прав человека, как правило, не рассматриваются в качестве вопросов образовательной политики. Тем не менее, в странах, затронутых конфликтами,

Международная судебная практика. Прецедентное право Международного уголовного суда (МУС) и уголовных трибуналов, учрежденных для Руанды, Сьерра-Леоне и бывшей Югославии, устанавливает прецеденты для применения нормативных актов в области прав человека. В статутах трех специальных трибуналов и МУС предусмотрена «индивидуальная ответственность» отдельных лиц и «ответственность командиров и других начальников», которые должны «принимать надлежащие меры для защиты гражданских лиц, включая женщин и девочек, от всех форм сексуального насилия» (United Nations, 2008*c*, p. 3, 2010*i*). Римский статут МУС был первым международным правовым документом, классифицировавшим сексуальное насилие в качестве преступления против человечности и военного преступления (статья 8). В статьях 6 и 7 Статута предусмотрены полномочия на судебное преследование за широко распространенное сексуальное насилие, совершаемое в отношении гражданских лиц, как преступление против человечности. Кроме того, Римский статут классифицирует вовлечение детей в военные действия и нападения на школы и больницы в качестве потенциальных военных преступлений (United Nations, 1998).

Резолюции Совета Безопасности ООН. В соответствии с резолюцией 1612 (United Nations, 2005*c*) был учрежден механизм наблюдения и отчетности (МНО) в отношении шести серьезных нарушений прав человека, совершаемых против детей (см. главу 3). В 2008 г. Совет Безопасности принял резолюцию 1820, в которой признается существование сексуального насилия в качестве тактики войны. В этой резолюции, которая основана на предыдущем заявлении – резолюции 1325 (United Nations, 2000*c*), – содержится призыв укрепить меры по защите гражданских лиц и обращена просьба к Генеральному Секретарю подготавливать годовые доклады, касающиеся, среди прочего, действий, предпринятых с целью «немедленного и полного прекращения всех актов сексуального насилия и мер для защиты женщин и девочек от всех форм сексуально насилия» (United Nations, 2008*c*, pp. 4–5). В сентябре 2010 г. Совет Безопасности призвал возобновить усилия по выполнению этого предписания (United Nations, 2010*k*).

Прорыв был также сделан в 2009 г. с включением в резолюции 1882 изнасилования и сексуального насилия в число критериев для указания сторон, охватываемых докладом о детях и вооруженных конфликтах (United Nations, 2009*i*).

Защита беженцев. Основными элементами международного режима в отношении беженцев являются Конвенция о статусе беженцев 1951 г. и УВКБ ООН. Конвенция 1951 г. (с Протоколом 1967 г.) обеспечивает надежную правовую основу для защиты и поддержки тех, кто «в силу вполне обоснованных опасений стать жертвой преследований по признаку расы, вероисповедания, гражданства, принадлежности к определенной социальной группе или политических убеждений находится вне страны своей гражданской принадлежности » (UNHCR, 2007*a*, p. 16). УВКБ ООН имеет полномочия по защите и поддержке беженцев (Betts, 2009*b*). Сочетание права беженцев и Конвенции о правах ребенка (КПР) решительным образом обязывает правительства или учреждения обеспечивать начальное образование. В соответствии с КПР при обеспечении образования для детей-беженцев (как и для всех других детей) следует также уважительно относиться к культурной самобытности, языку и ценностям детей (Hyll-Larsen, 2010; United Nations, 1989, article 29).

Руководящие принципы по вопросу о перемещении лиц внутри страны. Этот набор принципов, не имеющих обязательного характера, основан на международном праве в области прав человека, но обеспечивает меньшую правовую защиту, чем Конвенция о статусе беженцев. Руководящие принципы устанавливают, что дети, относящиеся к внутренне перемещенным лицам, в принципе, пользуются правом на бесплатное и обязательное начальное образование. Как и в случае защиты беженцев, следует обеспечивать уважение культурной самобытности, языка и ценностей детей (ОСНА, 1998).

* Факультативный протокол обязывает 139 государств принимать меры для предотвращения того, чтобы дети в возрасте менее 18 лет принимали непосредственное участие в боевых действиях; обеспечивать недопущение их обязательного набора в вооруженные силы; и увеличивать минимальный возраст для добровольного набора. Однако ряд стран, в которых этот Протокол мог бы сыграть важную роль, его еще не ратифицировали, включая Кот-д'Ивуар, Ливан, Мьянму, Пакистан и Сомали (United Nations, 2010*b*).

Римский статут классифицирует вовлечение детей в военные действия и нападение на школы и больницы в качестве потенциальных военных преступлений

такие положения могут обеспечить первую линию защиты против вопиющих нарушений прав человека со стороны государственных и негосударственных субъектов, о которых говорилось в главе 3. Обеспечение защиты прав человека должно рассматриваться как один из элементов более широких стратегий, направленных на прекращение нападений на школы, школьников и гражданских лиц – действий, подрывающих прогресс в области образования.

Гуманитарное право устанавливает основные правила защиты гражданских лиц во время войн и содержит конкретные положения о праве на образование

Архитектура защиты

Защита от насилия – это одно из важнейших условий соблюдения права на образование. Защита детей является очевидным приоритетом или должна быть таковым. Однако на образование воздействуют также и более широкие формы насилия, совершаемого против гражданских лиц. Нападения на мирное население и гражданскую инфраструктуру, документально описанные в главе 3, оказывают непосредственное воздействие на семейную и общинную жизнь, средства к существованию социально уязвимых людей и перспективы сокращения масштабов нищеты. Системы образования не могут быть изолированы от воздействия конфликта в этих областях, и именно поэтому защита прав человека в случае детей и взрослых должна рассматриваться как приоритетная задача образования для всех.

Основа прав человека и системы мониторинга

Существует обширная архитектура прав человека, предназначенная для обеспечения защиты. Гуманитарное право, заложенное в Женевских конвенциях и в Дополнительных протоколах к ним, устанавливает основные нормы для защиты гражданских лиц во время войн и содержит конкретные положения, касающиеся детей и их права на образование. Всеобщая декларация прав человека (1948 г.), второй основной правовой документ, обеспечивает базу для значительно более широкого свода положений о правах человека, распространяющихся на все страны и народы (вставка 4.1).

Нынешние механизмы мониторинга Организации Объединенных Наций и широкий спектр резолюций Совета Безопасности по странам, затронутым конфликтами, основаны на международных правозащитных документах. В 1977 г. после представления доклада Машел Организация Объединенных Наций создала Канцелярию Специального представителя Генерального секретаря по вопросу о детях и вооруженных конфликтах. В 2005 г. Совет Безопасности Организации Объединенных Наций учредил Рабочую группу и механизм наблюдения и отчетности (МНО) для более быстрого достижения цели защиты детей во время вооруженных конфликтов и прекращения безнаказанности лиц, совершающих преступления. Его задача заключается в мониторинге, документировании и представлении докладов о нарушениях прав человека в шести областях: убийство и причинение увечий детям, вербовка детей-солдат, изнасилование и другое сексуальное насилие в отношении детей, похищение детей, нападения на школы и больницы, а также воспрепятствование оказанию гуманитарной помощи.

Последующие резолюции Совета Безопасности укрепили и расширили эту систему отчетности. В рамках первоначального МНО Генеральному секретарю предлагалось включать в приложения к его ежегодным докладам Совету Безопасности названия сторон, ответственных за вербовку детей-солдат. Ему не предлагалось указывать ответственных за нарушения прав человека в других пяти областях. Этот недостаток был устранен резолюцией 1882 Совета Безопасности, которая была принята в 2009 г. и уполномочивала Генерального секретаря указывать лиц, ответственных за убийства и похищения, а также за акты изнасилования и другое сексуальное насилие (United Nations, 2010*b*).

Растущая озабоченность в отношении масштабов изнасилования и других форм сексуального насилия в странах, затронутых конфликтами, находит отражение во все более активной деятельности в системе Организации Объединенных Наций (Dammers, 2010). В резолюции 1820, принятой в 2008 г., Совет Безопасности потребовал «немедленного и полного прекращения всеми сторонами в вооруженном конфликте всех актов сексуального насилия в отношении гражданского населения» и обратился с призывом к Генеральному секретарю включать информацию о защите женщин и девочек во все последующие доклады по странам, затронутым конфликтами (United Nations, 2008*c*, p. 2). Это значительно усилило формулировки предыдущих резолюций, отражая более широкое осуждение изнасилования как средства ведения войны[1]. В самой системе Организации Объединенных Наций предпринимаются усилия по укреплению координации между учреждениями (UN Action, 2010). Еще одним важным событием

1. Резолюции 1882 (United Nations, 2009*i*) и 1888 (United Nations, 2009*j*) Совета Безопасности призывают всех партнеров ООН более тщательно использовать механизмы наблюдения и отчетности в отношении сексуального насилия.

было назначение в 2010 г. Маргот Вальстрем Специальным представителем высокого уровня по вопросу о сексуальном насилии в ходе конфликтов.

Международная судебная практика является еще одним видом защиты. Принятый в 1998 г. Римский статут Международного уголовного суда (МУС) представляет собой механизм привлечения руководителей государств и других лиц к ответственности за ряд преступлений, связанных с конфликтами, включая изнасилование и сексуальное насилие. Предыдущие международные уголовные суды и трибуналы, учреждавшиеся после конфликтов в Либерии, Руанде, Сьерра-Леоне и бывшей Югославии, создали много прецедентов для судебного преследования за военные преступления, совершаемые против гражданского населения. Однако Римский статут, вступивший в силу в 2002 г., является наиболее продвинутым договором такого рода, причем не в последнюю очередь благодаря тому, что в него четко включены преступления сексуального характера (Dallman, 2009).

Международная правовая основа охватывает также защиту перемещенных лиц. Все положения нормативных актов в области международного гуманитарного права и прав человека универсальны по своему применению, а это означает, что право на образование перемещенных лиц подпадает под международную правовую защиту. Вместе с тем, имеются отдельные положения для двух категорий перемещенных лиц: положения Конвенции о статусе беженцев 1951 г. и мандат Верховного комиссара Организации Объединенных Наций по делам беженцев (УВКБ ООН) касаются беженцев, тогда как в отношении ВПЛ применяется более слабый набор руководящих принципов (вставка 4.1).

Реагирование на серьезные нарушения прав детей

Всеобъемлющие по своему характеру положения международного права в области прав человека, касающиеся детей и других гражданских лиц в странах, затронутых конфликтами, должны обеспечивать высокий уровень защиты. Если бы принципы, лежащие в основе этих положений, получили столь же широкое применение, как и одобрение, то нападения на детей и школы, о которых говорится в главе 3, быстро бы сократились. Однако дух и буква положений о защите прав человека часто нарушаются. Ни в одной другой области масштаб нарушений или слабость выполнения нормативных актов не являются более очевидными, чем в случае сексуального насилия. В сентябре 2010 г. Генеральный секретарь прямо признал, что по прошествии десяти лет после принятия резолюции 1325 о сексуальном насилии в отношении женщин «трудно определить или количественно оценить какие-либо значительные достижения» (United Nations, 2010*k*, p. 1). Эту оценку можно было бы распространить на более широкий свод положений о защите детей и гражданских лиц, что ставит перед международным сообществом задачу превращения принципов и норм в ощутимые результаты.

Дух и буква положений о защите прав человека часто нарушаются

Имеются обнадеживающие признаки прогресса…

Сложность положений международного права в области прав человека может отвлечь внимание от основного вопроса первостепенной важности для повестки дня по образованию для всех. Данные о конфликтах во всем мире свидетельствуют о том, что грани между гражданскими лицами и комбатантами все больше стираются. Защита прав человека должна восстановить эти разграничения. Это броня, которая должна защищать детей от нападения, девочек и женщин от сексуального насилия, а школы от ущерба, связанного с конфликтами.

Хотя система отчетности Организации Объединенных Наций рисует мрачную картину масштабов нарушений прав человека в странах, затронутых конфликтами, было бы неверным сбрасывать со счетов некоторые важные достижения. Укрепление МНО является одним из таких достижений. В 2009 г. более 50 государственных и негосударственных сторон, ответственных за вербовку детей-солдат, были включены в список, фигурирующий в приложении к ежегодному докладу Генерального секретаря, а 19 постоянных нарушителей включались в этот список в течение более пяти лет. Страны могут быть исключены из списка посредством подписания предусматривающего конкретные сроки плана действий по освобождению и реинтеграции детей-солдат (Coomaraswamy, 2010).

Можно скептически относиться к спискам, которые «указывают имена и клеймят позором» нарушителей прав человека. Если оставить в стороне вопрос о невосприимчивости нарушителей прав человека к призывам, которые основаны на осуждении, то можно отметить, что

многие из них могут не знать о системах отчетности Организации Объединенных Наций и, тем более, о включении их имен в такой список. Вместе с тем, имеются данные, указывающие на то, что мониторинг и выявление групп и отдельных лиц может играть определенную роль в защите детей. В Центральноафриканской Республике один командир повстанцев демобилизовал детей-солдат после включения его в список МНО, ссылаясь на незнание им того, что это является преступлением (Human Rights Watch, 2010*c*). После своего решения освободить в 2009 г. 474 ребенка, использовавшихся в качестве солдат, другой руководитель ополченцев добровольно представил список детей-солдат и освободил 174 ребенка, передав их на попечение ООН (United Nations, 2010*b*)[2]. Исламский фронт освобождения моро на Филиппинах, а также непальские маоисты составили с Организацией Объединенных Наций планы действий по освобождению несовершеннолетних (Coomaraswamy, 2010). В различной степени вооруженные группы в Судане, указанные в приложении к докладу МНО, включая Освободительную армию Судана и Движение за справедливость и равенство, участвовали в процессах демобилизации детей, осуществлявшихся под руководством ЮНИСЕФ (United Nations, 2010*b*).

Мониторинг и отчетность в отношении нарушений прав человека могут играть определенную роль в защите детей

Имеются также доказательства того, что некоторые национальные правительства стремятся избежать включения в списки МНО. В 2010 г. в приложении к докладу Генерального секретаря указывалось пять государств-сторон: Демократическая Республика Конго, Мьянма, Сомали, Судан и Чад. Две из этих стран, наряду с рядом других африканских государств, подписали воззвание о прекращении использования детей-солдат и принятии конкретных действий по их освобождению и реинтеграции, и это служит доказательством того, что указание имен и включение в позорные списки создает стимулы для изменения поведения (Zulfiqar and Calderon, 2010)[3].

Применение строгого закона также изменяет ситуацию. Бывший Генеральный секретарь Кофи Аннан заявил следующее: «Люди во всем мире хотят знать, что человечество может нанести ответный удар – [что] имеется суд, который может призвать преступника к ответу, … суд, где все лица в правительственной иерархии или цепочке военного командования, без исключения, начиная от руководителей и кончая рядовыми солдатами, должны отвечать за свои действия» (Annan, 1998). Случаи, рассматриваемые международными специальными судами и трибуналами, представляют собой пример ответных действий человечества, и их постановления подали ряд четких сигналов отдельным лицам и группам, участвующим в систематических нарушениях прав человека в вооруженных конфликтах.

Специальные трибуналы, учрежденные после конфликтов в Руанде и бывшей Югославии, вынесли приговоры лицам, признанным виновными в преступлениях против человечности и военных преступлениях, включая акты изнасилования и сексуального насилия (United Nations, 2010*i*). В Специальном трибунале для Сьерра-Леоне ряду бывших государственных и негосударственных сторон, включая бывшего президента Либерии Чарльза Тейлора, предъявлены обвинения по целому ряду преступлений, начиная от актов терроризма против гражданского населения и кончая изнасилованиями, грабежом, похищением людей и вербовкой детей-солдат. МУС проводит активное расследование в отношении ряда случаев, связанных с нападениями на детей, похищениями и сексуальным насилием[4]. По состоянию на май 2010 г. Прокуратура выдала восемь ордеров на арест за преступления, связанные с сексуальным насилием и изнасилованием (Women's Initiative for Gender Justice, 2010). МУС частично занимался вопросами, связанными с Демократической Республикой Конго. Дело бывшего лидера одной из повстанческих группировок Томаса Лубанги Дьило было первым рассматривавшимся МУС случаем, касающимся детей-солдат, и послужило сигналом того, что «использование детей в боевых действиях является военным преступлением, которое может быть основанием для судебного преследования на международном уровне» (Security Council Report, 2009, p. 4). Обвинения в совершении военных преступлений, включая исполь-

2. Ополченческими группировками в этих случаях были Народная армия за восстановление республики и демократии и Демократические народные силы Центральной Африки.

3. Этими странами были Камерун, Нигер, Нигерия, Судан, Центральноафриканская Республика и Чад.

4. В 2010 г. МУС выдал ордера на арест президента Судана Омара аль-Башира и еще одного политического лидера и командира ополченческой группировки «Джанджавид» за преступления против человечности, военные преступления и геноцид, связанные с их действиями в Дарфуре, включая систематические и широко распространенные акты изнасилования (International Criminal Court, 2010*a*).

зование детей в военных действиях и нападения на гражданских лиц, а также убийства, изнасилования и сексуальное рабство, были выдвинуты в отношении еще двух других командиров ополченческих группировок (CICC, 2010; United Nations, 2010*b*). В отношении Демократической Республики Конго имеются некоторые данные, свидетельствующие о том, что руководители ополченческих группировок стремятся избежать их упоминания в материалах МУС[5].

Хотя каждый из этих процессов может показаться весьма далеким от повседневных реальностей школьников и гражданских лиц в районах, затронутых конфликтами, фактически они имеют к ним непосредственное отношение. В той мере, в какой резолюции Совета Безопасности, мониторинг и судебные прецеденты получают практическое применение и рассматриваются потенциальными нарушителями прав человека как угроза их безнаказанности, они могут способствовать восстановлению разграничений между гражданскими лицами и комбатантами. Они уменьшают вероятность того, что девушек будут подвергать сексуальному насилию, что школьников будут похищать и использовать в качестве солдат и что будут совершаться нападения на школы. Проблема заключается в том, что механизмы обеспечения правопорядка являются слишком слабыми и не позволяют получать необходимых результатов.

. . .но нападения на детей продолжаются

Наиболее неопровержимые доказательства неспособности нынешних механизмов мониторинга и поддержания правопорядка обеспечить защиту детей и других гражданских лиц в вооруженных конфликтах поступают из систем отчетности самой Организации Объединенных Наций. Как указывала Специальный представитель по вопросу о детях и вооруженных конфликтах Радхика Кумарасвами в докладе Совету по правам человека в сентябре 2010 г.: «Почти полная безнаказанность за тяжкие преступления, совершаемые против детей, по-прежнему вызывает озабоченность и создает серьезную проблему для защиты детей» (United Nations, 2010*a*, p. 9). Хотя правительства многих государств, затронутых конфликтами, взяли на себя обязательства принимать меры против лиц, ответственных за нарушение прав человека в отношении детей, число случаев судебного преследования остается ограниченным. Факторы, подрывающие усилия по пресечению таких нарушений, включают отсутствие политической воли, слабость правовой и судебной систем, ограниченный потенциал и слабое исполнение решений посредством механизма Организации Объединенных Наций.

Нигде безнаказанность не проявляется более очевидно, чем в случае сексуального насилия и изнасилования. Генеральный секретарь был особенно откровенным в своей оценке ограниченного реагирования международного сообщества на сексуальное насилие. «Ни в одной другой области наша коллективная неспособность обеспечить эффективную защиту гражданских лиц не проявляется более очевидным образом… чем на примере многих женщин и девочек, а также мальчиков и мужчин, жизни которых ежегодно разрушаются сексуальным насилием, совершаемым во время конфликтов» (United Nations, 2007, p. 12).

Нигде безнаказанность не проявляется более очевидно, чем в случае сексуального насилия и изнасилования

Даже беглое ознакомление со страновыми докладами, представляемыми Совету Безопасности, показывает устойчивый характер нарушений прав человека. Хотя эта проблема является несоизмеримо более серьезной в отношении женщин и девочек, в некоторых странах такие преступления совершаются также против мужчин и мальчиков (Johnson et al., 2010; Russell, 2007). В докладах Рабочей группы по положению детей в вооруженных конфликтах отмечается почти полная безнаказанность лиц, совершающих преступления, систематическое представление неполных сведений и, во многих случаях, явное невыполнение многими правительствами обязанности обеспечивать защиту. Поступала информация о том, что в восточной части Чада отмечались случаи, когда офицеры и солдаты национальной армии совершали акты изнасилования и группового изнасилования в отношении детей (United Nations, 2008*a*). В 2007 г. миссия высокого уровня Организации Объединенных Наций в Судане отмечала, что «акты изнасилования и сексуального насилия широко распространены и носят систематический характер» во всем Дарфуре, а в более поздних докладах документально подтверждается постоянное совершение сексуального насилия членами вооруженных сил Судана и повстан-

5. Нет ясности в отношении того, было ли руководителям ополченческих группировок в восточной части Демократической Республики Конго, которые совершали нападения в июле-августе 2010 г., включая изнасилование около 300 девушек и женщин, известно о судебных делах, рассматривавшихся МУС. Однако их старшие руководители впоследствии передали Организации Объединенных Наций одного из командиров, якобы ответственного за эти действия, возможно, для того, чтобы предупредить возбуждение уголовного дела (Rice, 2010).

ческих движений (UNHCR, 2007*b*, p. 2). Это – не изолированные случаи, а часть более широкой культуры безнаказанности (вставка 4.2).

Эта культура безнаказанности проявляется в наиболее открытой форме в Демократической Республике Конго, где участь девочек и женщин описывается как «война на войне». К преступлениям причастны как силы государственной безопасности, так и ополченческие группировки. В одном особенно жестоком эпизоде, произошедшем в июле-августе 2010 г. накануне десятой годовщины принятия резолюции 1325, более 300 девочек и женщин были изнасилованы участниками ополченческих группировок в восточной части страны (Rice, 2010). О действительных масштабах сексуального насилия в затронутых конфликтом районах Демократической Республики Конго можно только догадываться. В 2005 г. в провинции Южное Киву сообщалось о совершении до 40 актов изнасилования ежедневно (United Nations, 2010*f*). Если поместить эту цифру в определенный контекст, то можно отметить, что она в 15 раз больше регистрируемых случаев изнасилования во Франции или Соединенном Королевстве (UNODC, 2010*b*). Кроме того, сообщается только о небольшой доле случаев. При консервативной оценке число незарегистрированных случаев изнасилования в охваченных конфликтом районах восточной части Демократической Республики Конго может быть в 10-20 раз больше сообщаемой цифры. Это составляет от 130 000 до 260 000 случаев изнасилования в одном только 2009 г. Из общего числа сообщаемых случаев изнасилования одна треть приходится на детей (и 13% преступлений совершается против детей в возрасте менее 10 лет). Лишь в отношении небольшой доли сообщенных случаев проводится судебное преследование: в 2008 г., например, только 27 членов вооруженных сил Демократической Республики Конго были осуждены за изнасилование (Dammers, 2010; Human Rights Watch, 2009*d*).

Культура безнаказанности находит отражение в реакции многих правительств на сведения, представленные в докладах Организации Объединенных Наций. Хотя власти Демократической Республики Конго подвергли судебному преследованию ряд отдельных лиц, правительство назначало «людей, уличенных в совершении серьезных преступлений против детей», на старшие военные должности (United Nations, 2010*b*, p. 9). В Судане государственные и негосударственные стороны, ведущие с Организацией Объединенных Наций переговоры об освобождении детей-солдат, активно занимаются вербовкой детей из лагерей беженцев, центров для перемещенных лиц и населения в целом (United Nations, 2010*b*). Аналогичным образом, Организация Объединенных Наций представила доказательства того, что ополченческие группировки, связанные с правительствами Центральноафриканской Республикой и Чадом, участвуют в вербовке детей-солдат и в систематическом совершении актов сексуального насилия (United Nations, 2010*b*).

Одной из причин чувства безнаказанности, отмечаемого в докладах ООН, является слабое обеспечение выполнения постановлений и законов. Хотя указание имен и включение в позорные списки может создать некоторые стимулы для соблюдения норм международного права, это – ограниченный сдерживающий фактор. Правительства и группы вооруженных мятежников продолжают нарушать права человека в отношении детей и стирать грани между комбатантами и гражданскими лицами, частично в результате того, что они не предполагают, что будут расплачиваться за свои действия. МУС должен быть одним из наиболее сильных факторов защиты прав человека в государствах, затронутых конфликтами, однако его общее воздействие остается ограниченным. Несмотря на то, что существование этого суда может оказывать сдерживающий эффект, содержащееся в Римском статусе обещание привлекать к суду лиц, несущих основную ответственность за совершение «немыслимых злодеяний, глубоко потрясших совесть человечества», еще не выполнено.

Поскольку МУС не располагает своей собственной полицией, эффективность его деятельности зависит от готовности государств, подписавших Римский статут, производить аресты и возбуждать уголовные дела. Многие государства продемонстрировали ограниченную поддержку. Кроме того, хотя МУС имеет потенциал для предоставления технических консультаций и правовые средства для мониторинга, осуществляемого Организацией Объединенных Наций, не предпринималось систематических попыток установить сотрудничество или начать судебное преследование через Совет Безопасности.

Вставка 4.2. Мимолетные зарисовки сексуального террора в зонах конфликтов

Основной вывод докладов Организации Объединенных Наций о мониторинге сексуального насилия и изнасилования в странах, затронутых конфликтами, можно резюмировать одним словом, и это слово – «безнаказанность». Помимо непосредственной личной ответственности тех, кто причастен к таким преступлениям, масштабы безнаказанности поднимают также вопросы относительно «главной ответственности» политических и военных руководителей. Приводимые ниже выдержки из докладов Организации Объединенных Наций показывают масштабы этой проблемы.

Афганистан. «Имеющаяся информация указывает на то, что сексуальное насилие, включая насилие против детей, является широко распространенным явлением… Общая атмосфера безнаказанности и правовой вакуум неблагоприятно сказываются на отчетности о сексуальном насилии и преступлениях против детей» (United Nations, 2010*b*, p. 14).

Центральноафриканская Республика. «Случаи изнасилования и других тяжких форм сексуального насилия являются предметом серьезной озабоченности в Центральноафриканской Республике, хотя сообщается далеко не о всех таких инцидентах… Все стороны к конфликте ответственны за изнасилования и другие тяжкие формы сексуального насилия… Сохраняется почти полная безнаказанность за такие преступления против детей (United Nations, 2009*e*, p. 10).

Чад. «Изнасилование и другие тяжкие формы сексуального насилия представляют собой обычное явление... В силу табу, накладываемого на сексуальные преступления, … совершающие их лица редко привлекаются к суду, если это вообще происходит. Из-за атмосферы безнаказанности и стигматизации девочек и женщин, подвергшихся изнасилованию, жертвы этих преступлений не осмеливаются сообщать о таких случаях властям (United Nations, 2008*a*, p. 5).

Кот-д'Ивуар. «Распространенность случаев изнасилования и других форм сексуального насилия остается наиболее насущной проблемой, в отношении которой не отмечается существенного улучшения… Ситуация… усугубляется постоянной безнаказанностью лиц, совершающих такие преступления» (United Nations, 2010*b*, p. 18).

Демократическая Республика Конго. «Сексуальное насилие против детей по-прежнему остается широко распространенным явлением… В Восточной провинции и в провинциях Киву из 2 360 сообщенных актов насилия в отношении детей 447 совершались представителями сил безопасности и вооруженных групп (United Nations, 2010*b*, p. 19).

Судан. «В Дарфуре акты изнасилования и сексуального насилия против детей во многих случаях, как это утверждается, совершались людьми в униформе и приписывались военнослужащим, сотрудникам полиции, членам вооруженных групп и формирований. Постоянные заявления об этом указывают на то, что сексуальное насилие остается в Дарфуре серьезной проблемой, учитывая, что о многих случаях по-прежнему не сообщается из-за стигматизации и страха» (United Nations, 2010*b*, p. 31).

Воздействие сексуального насилия и изнасилования на образование

Серьезные последствия сексуального насилия и изнасилования для образования в странах, затронутых конфликтами, не получили достаточного признания. Сексуальное насилие во время конфликта является крайней формой коллективного насилия. Оно направлено не только на причинение вреда отдельным людям, но также и на разрушение самоуважения, безопасности и будущего пострадавших лиц и на разрыв ткани общинной жизни (United Nations, 2010*j*). Помимо самого этого тяжелого испытания стигматизация и социальные табу, связанные с изнасилованием, приводят к тому, что от многих девочек отказываются их семьи, а от многих женщин – мужья. Жертвы оказываются наказанными дважды: они становятся отбросами общества, тогда как их насильники остаются на свободе. Многими из жертв являются школьницы.

Подрывающее воздействие последствий сексуального насилия для отдельных лиц, общин и семей неизбежно распространяется на системы образования. Лишение детей безопасной домашней среды и травмирование общин, в которых они живут, оказывают глубокое воздействие на перспективы обучения. Другие последствия оказывают более непосредственное влияние на само образование. Девочкам, подвергшимся изнасилованию, зачастую наносятся серьезные телесные повреждения, что имеет долгосрочные последствия для посещения школы. Психологические последствия, включая депрессию, психические травмы, чувство позора и замыкание в себе, негативно сказываются на обучении. Многие девочки выбывают из школы из-за нежелательной беременности, рискованных абортов и заболеваний, передаваемых половым путем, включая ВИЧ и СПИД, а также других причин, связанных со слабым здоровьем, травмами, перемещением

Серьезные последствия сексуального насилия и изнасилования для образования в странах, затронутых конфликтами, не получили достаточного признания

и стигматизацией (Human Rights Watch, 2009*d*; Jones and Espey, 2008).

Сексуальное насилие создает также более общую атмосферу отсутствия безопасности, которая приводит к уменьшению числа девочек, способных посещать школу (Jones and Espey, 2008). Родители, живущие в районах, затронутых конфликтами, могут предпочитать оставлять своих дочерей дома, чем подвергать из риску нападения при посещении школы. Кроме того, прямые и косвенные последствия широко распространенного сексуального насилия сохраняются долго после окончания конфликта. Многие страны, вышедшие из жестокого конфликта, – включая Гватемалу и Либерию, – продолжают сообщать о больших масштабах изнасилования и сексуального насилия, и это указывает на то, что практика, возникшая в ходе жестокого конфликта, укореняется в обществе в отношениях между мужчинами и женщинами (Moser and McIlwaine, 2001; TRC Liberia, 2009).

Школы, используемые в военных целях, становятся объектами нападения, что зачастую имеет фатальные последствия

Системы мониторинга дают неполную информацию о тяжких преступлениях

Сколь бы тревожной ни была информация об уровне насилия, отмечаемого в докладах системы мониторинга Организации Объединенных Наций, она недооценивает как масштабы, так и интенсивность нарушений прав человека. Большинство нападений на детей и школы не регистрируется. Сутью проблемы является раздробленный и частичный характер системы сбора сведений.

Механизм наблюдения и отчетности (МНО) является уникальной системой, позволяющей показать масштабы насилия в отношении детей, в значительной мере благодаря публикации этой информации в ежегодных докладах, представляемых Генеральным секретарем. Информация для МНО собирается страновыми группами Организации Объединенных Наций, которые, в свою очередь, опираются на ряд специализированных учреждений и более широкие источники. Однако этот доклад охватывает только страны, положение в которых определено Советом Безопасности как «ситуация, вызывающая озабоченность». В апрельском докладе 2010 г., представленном Совету Безопасности, охвачены 22 страны по сравнению с 35 государствами, затронутыми конфликтами, которые определены в главе 3.

Мониторинг в отношении 22 стран, охваченных в докладе 2010 г., осуществляется неравномерно. Положение в странах, включенных в повестку дня Совета Безопасности, подвергается более детальному рассмотрению. В 2010 г. в доклад включены сведения о 14 таких странах[6]. Были рассмотрены ситуации в восьми странах, не включенных в повестку дня Совета Безопасности, но менее подробно[7]. Правительства некоторых из этих стран, таких как Колумбия, добровольно предоставляют документацию и информацию для системы отчетности Организации Объединенных Наций. В других случаях отчетность носит частичный характер в силу того, что страновые группы Организации Объединенных Наций имеют ограниченный доступ к районам, затронутым конфликтами. Группа в Таиланде, например, не могла осуществлять мониторинг вызывающих озабоченность районов в южной части страны, где школы подвергались нападению. Ограниченный характер имеет отчетность в отношении провинции Хайбер-Пахтунхва в северо-западной части Пакистана – района, отличающегося очень высокими уровнями насилия против школ и детей. Еще одна более широкая проблема заключается в том, что многие страновые группы Организации Объединенных Наций, которым поручен сбор информации, располагают недостаточными ресурсами (United Nations, 2010*b*).

Отчетность по образованию также страдает от ограниченного мандата МНО. Нападения на школы не являются сигналом для включения в «позорный список», который фигурирует в докладах Генерального секретаря по вопросу о детях и вооруженных конфликтах. Уделявшееся в прошлом особое внимание детям-солдатам означает, что о многих таких нападениях не сообщается даже в странах, включенных в повестку дня Совета Безопасности. Охват стран, не фигурирующих в повестке дня, зачастую поверхностный, а нападения на школы во многих странах вообще не регистрируются (Coursen-Neff, 2010). Важную роль в восполнении информационных пробелов играют также другие источники. К ним относится доклад ЮНЕСКО

6. В апреле 2010 г. этими странами были: Афганистан, Бурунди, Гаити, Демократическая Республика Конго, Ирак, Кот-д'Ивуар, Ливан, Мьянма, Непал, оккупированная палестинская территория, Сомали, Судан, Центральноафриканская Республика и Чад.

7. В апреле 2010 г. такие ситуации наблюдались в Колумбии, центральных/восточных штатах Индии, в северо-западной части Пакистана, на Филиппинах, в Шри-Ланке, в южных приграничных провинциях Таиланда, Уганде и Йемене.

«Образование под ударом» (Education Under Attack), в котором использован широкий спектр официальных сообщений, докладов НПО и средств информации для документирования зарегистрированных нападений в 32 странах (O'Malley, 2010*a*). Тем не менее, дефицит информации сохраняется.

Имеются веские основания для укрепления систем отчетности о нападениях на школы и усиления мер защиты. В то время как относительно запрещения использования больниц и религиозных зданий в военных целях существуют четкие требования, в отношении образовательных учреждений гуманитарное право, по мнению некоторых комментаторов, содержит менее конкретные положения (Bart, 2010)[8]. Такое расхождение опасно для детей и учителей. Школы, используемые в военных целях, могут становиться объектами нападения, зачастую с фатальными последствиями. Комитет по правам ребенка сформулировал выводы в отношении военного использования школ по меньшей мере в четырех странах, хотя такая практика распространена более широко (Coursen-Neff, 2010). В Йемене как правительство, так и повстанческие силы используют школы в качестве военных баз. Было уничтожено 17 школ, и министерство образования отменило учебный год в затронутых конфликтами районах Сада и Харф Суфиян (United Nations, 2010*b*). Слабая отчетность по правам человека в отношении школ может рассматриваться в некоторых случаях как признак проявления меньшей озабоченности. Следовательно, четкое признание нападений на школы в качестве нарушений прав человека и указание нарушителей в докладах Совета Безопасности могло бы усилить защиту.

Системы мониторинга в отношении изнасилования и других форм сексуального насилия относятся к числу самых слабых международных механизмов. Эту проблему можно частично объяснить гендерным неравенством, которое ограничивает способность женщин сообщать о сексуальном насилии. Доступ женщин к правосудию зачастую ограничен во многих странах неспособностью установить и защитить более широкие социальные и экономические права. Частью этой проблемы являются социальные установки, принижающие тяжесть этого преступления в оценках сотрудников полиции, отношение со стороны судебной системы и даже семьи. Кроме того, некоторые страны не имеют четко сформулированных законов, касающихся изнасилования. Даже в тех случаях, когда такие законы существуют, женщины и родители девушек могут быть не в состоянии покрывать расходы, связанные с заведением уголовного дела. Некоторые страны, включая Демократическую Республику Конго, Кот-д'Ивуар и Судан, активно ослабили правовую защиту, предоставив амнистию, которая обеспечила иммунитет лицам, совершившим сексуальное насилие, даже несмотря на то, что это противоречит международному праву (United Nations, 2009*h*). Однако наиболее важной причиной недостаточного учета таких преступлений является совокупное воздействие стигматизации и страха, испытываемых жертвами.

Нынешние международные механизмы усубляют проблему недостаточной отчетности. Не существует международной системы, которая регулярно и всеобъемлющим образом документирует случаи изнасилования и другого сексуального насилия в странах, затронутых конфликтами. Вместо этого учреждения Организация Объединенных Наций и другие организации собирают отрывочную информацию, зачастую случайным и эпизодическим образом. Хотя МНО документирует случаи сексуального насилия и будет указывать в будущем имена лиц, совершающих преступления, он также действует на основе ограниченной фактологической базы. Кроме того, мандат этого органа ограничивает его деятельность жертвами в возрасте до 18 лет, что является произвольно выбранным пределом для рассмотрения случаев изнасилования и сексуального насилия. Еще одной проблемой является то, что МНО применяет весьма консервативный подход к отчетности об уровнях сексуального насилия.

Системы мониторинга в отношении изнасилования и других форм сексуального насилия относятся к числу самых слабых в международной системе

Пробелы в охвате действием Факультативного протокола к Конвенции о правах ребенка также сдерживают усилия по укреплению защиты. Комитет, наблюдающий за осуществлением этой Конвенции, уполномочен расследовать широкий

8. Статья 19 Женевской конвенции (I) 1949 г. гласит следующее: «Постоянные санитарные учреждения и подвижные санитарные формирования медицинской службы не могут ни при каких обстоятельствах быть подвергнуты нападению, но будут во всякое время пользоваться покровительством и охраной сторон, находящихся в конфликте» (Geneva Conventions, 1949). См. также статью 18 Женевской конвенции (IV) 1949 г., которая гласит, что гражданские больницы не могут ни при каких обстоятельствах быть объектом нападения. Протокол I 1977 года идет еще дальше, запрещая любое временное использование в военных целях больничных зданий и указывая, что они не могут использоваться для прикрытия военных объектов от нападения (Geneva Conventions, 1977, article 12).

спектр сообщаемых нарушений прав человека. Вместе с тем, имеются значительные пробелы в его охвате, поскольку ряд государств, затронутых конфликтами, не ратифицировал эту Конвенцию. К октябрю 2010 г. Протокол ратифицировали 139 стран. К числу стран, указанных в докладе Генерального секретаря о детях и вооруженных конфликтах за 2010 г., которые его не ратифицировали, относятся Гаити, Кот-д'Ивуар, Мьянма, Пакистан, Сомали и Центральноафриканская Республика (United Nations, 2010*b*). В отношении всех этих стран сообщалось о случаях вербовки несовершеннолетних, насилия против гражданских лиц, нападения на школы, а также широко распространенных и систематических изнасилованиях и других формах сексуального насилия. Ратификация Протокола потребует укрепления в национальном законодательстве защиты в этой и в других областях.

ЮНЕСКО должна наблюдать за созданием и реализацией более всеобъемлющей системы отчетности о нападениях, направленных против образования

Укрепление защиты

Для ликвидации культуры безнаказанности, определенной в докладах Организации Объединенных Наций, потребуются национальные и международные действия на нескольких направлениях. Основные требования для более эффективной защиты включают осуществление всестороннего мониторинга, совершенствование координации между учреждениями и укрепление механизмов обеспечения правопорядка.

- *Укрепление механизма наблюдения и отчетности.* Создание МНО явилось вехой в международной отчетности о детях, затрагиваемых вооруженными конфликтами. Включение сторон, ответственных за убийства и похищение людей, а также за изнасилование и другое сексуальное насилие, в приложения к докладам, представляемым Совету Безопасности, придаст их охвату всеобъемлющий характер. Однако система отчетности должна придавать равное значение всем шести подлежащим регистрации серьезным нарушениям прав человека, а в отдельном приложении должны указываться лица, ответственные за нарушения в каждой категории. Совету Безопасности следует также распространить охват на большее число стран (в настоящее время их насчитывается 22). Системы отчетности для МНО должны быть укреплены посредством выделения больших ресурсов и улучшения координации между учреждениями.
- У*крепление отчетности по образованию.* Существует срочная необходимость в обеспечении более регулярной, достоверной и надежной отчетности о нападениях на школы, школьников и учителей, причем не в последнюю очередь в силу того, что образование все больше становится целью в вооруженных конфликтах. В настоящее время имеются лишь ограниченные и отрывочные данные. Предпринимался ряд усилий по восполнению пробелов в информации. Не хватает системы отчетности, которая обеспечивала бы регулярным и всеобъемлющим образом регистрацию, анализ и подтверждение сообщаемых случаев нападения, определяла лиц, ответственных за преступления, и оценивала усилия, направленные на предотвращение таких нападений и реагирование на них. Эта система должна касаться вопросов предоставления образования детям в возрасте до 18 лет, но охватывать также высшее образование, распространение грамотности среди взрослых и техническое и профессиональное образование. ЮНЕСКО, как ведущему учреждению Организации Объединенных Наций по вопросам образования, должны быть предоставлены полномочия и ресурсы для наблюдения за созданием и реализацией более всеобъемлющей системы отчетности через специальную группу по мониторингу насилия, направленного против образования. Такая группа могла бы работать в сотрудничестве со специальными представителями Организации Объединенных Наций и страновыми группами, а также с другими специализированными учреждениями. Расследования, по возможности, проводились бы в сотрудничестве с правительствами. Однако для обеспечения надежной отчетности и политической нейтральности такая группа должна действовать в качестве независимого подразделения под наблюдением руководящего комитета экспертов в составе авторитетных правозащитников и специалистов в области права.
- *Оказание поддержки разработке национальных планов действий.* Ответственность за прекращение нарушений прав человек по-прежнему возлагается на правительства, от которых требуется составление более всеобъемлющих национальных планов действий для соблюдения норм международного права. Однако национальные власти в странах, затронутых конфликтами, не обладают потенциалом и ресурсами для создания

правового и правоохранительного аппарата, который требуется для защиты гражданского населения и наказания преступников. Донорам и учреждениям Организации Объединенных Наций следует увеличить свои усилия по созданию потенциала и оказанию правозащитным учреждениям поддержки в виде предоставления финансовых, технических и людских ресурсов. Программа развития Организации Объединенных Наций является в рамках системы ООН ведущим учреждением по укреплению верховенства права в обществах, затронутых конфликтами и находящихся в постконфликтных ситуациях. Однако бюджет для ее программ в этих важнейших областях – около 20 млн долл. в год – не соразмерен поставленной задаче (UNDP, 2010*a*).

- *Введение санкций против постоянных правонарушителей.* Резолюция Совета Безопасности 2005 г., в соответствии с которой был учрежден МНО, предусматривала применение санкций. Они могут принимать форму эмбарго на вооружения, вводимого против правительств и негосударственных сторон, а в отношении отдельных лиц могут приниматься такие меры, как замораживание активов, запрещение на поездки и передача дела на рассмотрение МУС. Однако в настоящее время не существует отдельного механизма для выдачи полномочий на введение далеко идущих санкций даже в отношении постоянных правонарушителей. Хотя санкции являются средством, к которому следует прибегать в последнюю очередь, авторитет повестки дня Организации Объединенных Наций по вопросу о детях в странах, затронутых конфликтами, зависит от принятия мер против тех, кто попирает международные нормы в отношении защиты детей. Для повышения этого авторитета Совет Безопасности должен принимать более активные меры против постоянных правонарушителей, выявленных в рамках усиленного МНО в качестве субъектов, постоянно совершающих преступления в течение трех или более лет. В случаях особенно вопиющих многократных преступлений Совет Безопасности должен передавать соответствующие материалы на рассмотрение МУС для проведения расследований и судебного преследования государственных и негосударственных субъектов.

- *Укрепление роли Верховного комиссара Организации Объединенных Наций по правам человека.* Техническая помощь и долгосрочные усилия по созданию потенциала, направленные на укрепление права на образование, не могут быть эффективными, когда нарушается основной принцип защиты. Нерешенные проблемы в области защиты проявляются в отношении широкого спектра прав, что отражено во многих докладах, представленных Совету Безопасности. Проблема состоит в том, что отчетность в рамках системы ООН носит весьма фрагментарный характер и слабо связана со стратегиями защиты, ориентированными на результаты. Одна из причин заключается в том, что Управление Верховного комиссара Организации Объединенных Наций по правам человек (УВКПЧ) обладает недостаточными средствами для реагирования на широкий спектр проблем, с которыми сталкивается международное сообщество, не в последнюю очередь в области образования. Резолюции Совета Безопасности и объявленные обязательства государств – членов ООН в отношении прав человека должны быть подкреплены предоставлением соответствующих средств, с тем чтобы УВКПЧ могло выполнять свой мандат.

- *Квалификация изнасилования и сексуального насилия в качестве преступлений.* Постоянно поступающие доклады и большое количество фактов, документирующих широко распространенное и систематическое сексуальное насилие, освобождение от преследования и явный сговор либо бездействие со стороны политических и военных руководителей, ответственных за предотвращение преступлений, защиту от них и судебное преследование за такие преступления, требуют более решительного реагирования. Это область, в которой укрепление правоприменительной деятельности должно рассматриваться не только как приоритетное само по себе, но также и как условие для расширения возможностей получения образования хорошего качества для миллионов девушек, живущих с причиненными им травмами или под угрозой сексуального насилия.

С учетом масштабов этой проблемы, ее постоянного игнорирования и степени нынешней безнаказанности, в настоящем докладе предлагается создать международную комиссию по изнасилованиям и сексуальному насилию для документирования масштабов проблемы в странах, затронутых конфликтами,

выявления тех, кто несет ответственность за преступления, и представления докладов Совету Безопасности. МУС должен предоставлять предлагаемой комиссии юридические и технические консультации. В тех случаях, когда правительства не могут или не желают бороться с культурой безнаказанности, окружающей широко распространенное и систематическое сексуальное насилие, либо Совет Безопасности должен передавать материалы по соответствующей стране в МУС, либо Прокурор Суда должен инициировать расследование и судебное преследование (вставка 4.3; см, также специальный материал). □

Вставка 4.3 Прекращение сексуального насилия и изнасилований в странах, затронутых конфликтами: подход к борьбе с безнаказанностью

Для изменения ситуации должна быть создана международная комиссия по изнасилованиям и сексуальному насилию

Я всего лишь прогуливалась недалеко от своего дома, а человек, которого я не знаю, ... меня изнасиловал. Он ничего не говорил, был одет в черное, он изнасиловал меня, а затем ушел. Я заплакала и пошла домой, но никому ничего не сказала. Я испугалась, потому что была одна.

16-летняя девочка, Кот-д'Ивуар
Опрос, проведенный организацией Human Rights Watch (2010*a*, p. 38)

Почему так много резолюций Организации Объединенных Наций по вопросу об изнасилованиях и сексуальном насилии дали столь ограниченные результаты? Этот вопрос важен для партнерства по образованию для всех, равно как и для более широкого правозащитного сообщества. Возможно, ни одна другая отдельно взятая проблема не играет большей роли в сдерживании прогресса в области образования или в усилении гендерного неравенства в школьном образовании.

Женщины и девочки имеют законное право на защиту от сексуального насилия и массовых изнасилований. Однако на больших территориях стран, затронутых конфликтами, это право мало что значит, поскольку правительства и вооруженные группы допускают, продолжают или поддерживают сексуальный террор, насмехаясь над системой Организации Объединенных Наций и совершая при полной безнаказанности военные преступления и преступления против человечности. До настоящего времени реакцией международного сообщества было отрывочное документирование фактов совершения преступлений, их осуждение и принятие резолюций, предписания которых не применяются там, где это необходимо, а именно – на передовых линиях войн, принимающих форму изнасилования, ведущихся теперь против таких людей, как 16-летняя девочка из Кот-д'Ивуара, слова которой приводились выше. В связи с этим требуются действия в четырех областях.

Создание международной комиссии по изнасилованиям и сексуальному насилию

Необходимо собрать больше конкретных данных об уровне и интенсивности сексуального насилия в странах, затронутых конфликтами, причем не только в отношении детей в возрасте менее 18 лет. В качестве первого шага следует учредить международную комиссию по изнасилованиям и сексуальному насилию для документирования масштабов этой проблемы, выявления тех, кто совершает эти преступления, и оценки ответных мер правительств. Такую комиссию должна возглавить заместитель Генерального секретаря ООН по вопросу о положении женщин, а подготовка национальных обзоров должна координироваться Канцелярией Специального представителя Генерального секретаря по вопросу о сексуальном насилии в условиях конфликта.

Международный уголовный суд с самого начала должен принимать участие в этой работе в качестве органа, выполняющего технические и консультативные функции. Нынешние механизмы отчетности ООН систематически оказываются не в состоянии оценить роль и ответственность правительств, политических лидеров и старших военных руководителей в отношении изнасилований и других форм сексуального насилия. МУС должен определять на основе имеющихся доказательств и новых фактов, собираемых предлагаемой комиссией, причастны ли государственные структуры к деяниям, которые могут быть квалифицированы как военные преступления или преступления против человечности, либо в результате осуществления прямых действий, либо в качестве косвенных участников, либо в соответствии с принципом «ответственности вышестоящих руководителей» за непринятие мер по пресечению актов насилия.

Страны, охватываемые работой такой комиссии, должны быть определены на основе обзора имеющейся фактологической информации. Приоритетное внимание следует уделять государствам с высокими уровнями сексуального насилия и отмечаемой безнаказанности, выявленным с помощью МНО и других докладов, представляемых

Вставка 4.3 (продолжение)

Совету Безопасности. К числу этих стран относятся Афганистан, Демократическая Республика Конго, Кот-д'Ивуар, Мьянма, Судан, Центральноафриканская Республика и Чад. В состав международной комиссии должны входить специалисты в области права, здравоохранения и статистики; она должна работать в сотрудничестве со страновыми группами Организации Объединенных Наций. Мандат такой комиссии должен включать сбор количественных и качественных данных и оценку мер, принимаемых с целью предотвращения, защиты и наказания. Доклады и рекомендации комиссии могут представляться Совету Безопасности в рамках процесса отчетности по резолюциям 1820 и 2012.

Аргументы в пользу создания комиссии высокого уровня заключаются не только в повышении качества фактологической информации и стандарта мониторинга, но и в изменении ситуации. Частью мандата комиссии могло бы быть определение стратегий по обеспечению более эффективной координации деятельности учреждений ООН по сбору данных. Комиссия могла бы также играть свою роль в поддержке разработки оговоренных конкретными сроками национальных стратегий и планов действий по предотвращению преступлений, защите от них и судебному преследованию за совершенные преступления, а также в активизации поддержки таких стратегий в рамках системы ООН. Вместе с тем, главной целью такой комиссии должно быть достижение результатов в одной ключевой области: прекращение культуры безнаказанности. С этой целью она должна стремиться определять субъектов, ответственных за совершаемые преступления, а также государственные и негосударственные структуры, ответственные за непринятие мер, включая политических лидеров и правительственных субъектов, не выполняющих своей ответственности за защиту и пресечение широко распространенных и систематических изнасилований и других форм сексуального насилия. Фактологическую информацию следует направлять в Международный уголовный суд для проведения расследований либо непосредственно, либо через Совет Безопасности.

Оказание международной поддержки в отношении национальных планов действий

Ко всем правительствам в государствах, затронутых конфликтами, следует обратиться с призывом о разработке национальных планов по прекращению сексуального насилия на основе наиболее эффективной практики. Донорам и учреждениям Организации Объединенных Наций следует координировать усилия по содействию реализации этих планов путем предоставления финансовой и технической поддержки в целях создания потенциала.

Упор следует сделать на создании эффективных и подотчетных учреждений, расширяющих права и возможности женщин посредством практических действий. Планы должны включать не только меры по привлечению к суду лиц, совершающих преступления, но также и стратегии, направленные на укрепление законов и судебной системы. Международные учреждения и доноры могли бы сделать гораздо больше для поддержки национальных планов в этих областях. Одной из перспективных инициатив является двухпартийный билль, представленный в Конгресс США, – международный закон о насилии в отношении женщин, который потребует от Государственного департамента принять план по сокращению насилия в отношении женщин в целевых странах (до 20 стран).

Укрепление координации деятельности Организации Объединенных Наций по борьбе с сексуальным насилием

Структуре Организации Объединенных Наций по вопросу о гендерном равенстве и расширению прав и возможностей женщин – «ООН-женщины» должны быть предоставлены мандат, ресурсы и средства для координации деятельности в рамках системы Организации Объединенных Наций и контроля за выполнением резолюций Совета Безопасности. Механизм «ООН-женщины» должен укрепить всю деятельность в области мониторинга, обеспечивая основу для более последовательной и всеобъемлющей отчетности о распространенности сексуального насилия и о мерах, принимаемых правительствами и Организацией Объединенных Наций в целях укрепления защиты и борьбы с таким насилием. В одной из рекомендаций предлагается создать на местах механизм «консультантов по защите женщин» для мониторинга сексуального насилия, к чему призывает резолюция 1888 (United Nations, 2009*j*, 2010*j*).

Существует необходимость в более тесном сотрудничестве между учреждениями Организации Объединенных Наций в рамках усиленного общесистемного плана действий. Сеть Организации Объединенных Наций «Действия по борьбе с сексуальным насилием в условиях конфликтов», которая координирует действия 13 учреждений, начинает давать результаты. В настоящее время она оказывает комплексную поддержку в пяти конфликтных ситуациях: в Демократической Республике Конго, Кот-д'Ивуаре, Либерии, Судане и Чаде (United Nations, 2010*j*). Организация Объединенных Наций располагает также хорошими возможностями для того, чтобы оказывать поддержку развитию отчетности, более быстро реагирующей на происходящие события, и мерам по проведению расследований. В Либерии под эгидой сил по поддержанию мира ООН действовало подразделение индийской полиции, полностью состоявшее из женщин, которое проводило опросы жертв и расследовало заявления о сексуальном насилии (UNIFEM and DPKO, 2010).

Фактологическую информацию о сексуальном насилии следует направлять непосредственно в Международный уголовный суд для проведения расследований

Вставка 4.3 (продолжение)

Вовлечение Международного уголовного суда

Римский статут, в соответствии с которым был создан Международный уголовный суд, дал новое направление деятельности, введя в международное гуманитарное право четкую квалификацию изнасилования и сексуального насилия как преступления. Вместе с тем, потенциал МУС для превентивных действий по предотвращению гендерных преступлений и судебному преследованию за их совершение не был полностью реализован.

МУС мог бы играть более значительную роль в двух ключевых областях. Во-первых, учитывая мандат Римского статута, имеются все основания для создания в МУС более активного механизма превентивных мер. Такой механизм мог бы предоставлять информацию для Организации Объединенных Наций, региональных и национальных действий, документировать масштабы проблемы изнасилований и сексуального насилия в других формах, устанавливать контрольные показатели для борьбы с безнаказанностью, обеспечивать подготовку кадров и укреплять роль женщин на руководящих должностях на местном и национальном уровнях.

Во-вторых, хотя МУС является независимой организацией, он мог бы играть значительно более активную роль в обеспечении выполнения резолюций Совета Безопасности. Судебные разбирательства, проводимые МУС, могут быть инициированы государствами, Прокурором МУС или Советом Безопасности. В тех случаях, когда, согласно данным из существующих систем отчетности, правительства не выполняют своих обязательств по борьбе с безнаказанностью, Совет Безопасности должен передавать материалы по соответствующему государству в МУС для проведения расследования.

Действия в каждой из этих областей могут восприниматься как весьма далекие от традиционной повестки дня образования для всех. При рассмотрении с иной точки зрения можно утверждать, что повестка дня образования для всех сама может стать частью более широкой культуры безнаказанности, если она не будет затрагивать проблему широко распространенного сексуального насилия и изнасилований, которая подрывает возможности получения образования для многих девочек, укрепляет гендерные диспропорции и заставляет миллионы школьников жить в страхе.

Источники: Clinton (2009); Dallman (2009); Dammers (2010); Human Rights Watch (2010*a*); International Criminal Court (2010*b*); United Nations (2009*h*, 2010*l*); United States Congress (2010).

Специальный материал:
Настало время ликвидировать разрыв между словами и делами

Организация Объединенных Наций была создана для спасения будущих поколений от бедствий войны. Сегодня меня по-прежнему поражает сила языка Всеобщей декларации прав человека. В ее Преамбуле говорится о «варварских актах», которые «возмущают совесть человечества», и содержится обещание такого будущего, в котором люди будут жить свободными от страха.

Хотелось бы знать, как авторы Всеобщей декларации отнеслись бы к широко распространенному и систематическому сексуальному насилию и изнасилованиям, которые сопровождают так много вооруженных конфликтов сегодня. Имеется ли более безобразный пример того типа «варварских актов», который ООН намеревалась оставить в прошлом? Сексуальное насилие не является случайностью, сопровождающей конфликт, или некой формой побочного вреда. Это широко и преднамеренно используемое средство войны, предназначенное для того, чтобы покарать, унизить, терроризировать и переместить людей, затронутых конфликтами, над которыми они не осуществляют никакого контроля. Эти люди имеют право ожидать от нас поддержки и защиты своих прав.

Всемирный доклад ЮНЕСКО по мониторингу ОДВ помогает нашему пониманию пагубных последствий сексуального насилия и изнасилований, напоминая нам о том, что они сказываются и на образовании, – взаимосвязь между этими явлениями игнорировалась на протяжении долгого времени. Дети, живущие с психологическими травмами, в условиях отсутствия безопасности, стигматизации и распада семьи и общины, которые возникают в результате изнасилований, не смогут реализовать свой потенциал в школе. Именно поэтому настало время для того, чтобы сообщество образования для всех принимало более активное участие в пропаганде прав человека с целью положить конец тому, что Генеральный секретарь ООН назвал «нашей коллективной неспособностью» защитить тех, чьи жизни разрушены сексуальным насилием.

У нас уже имеется дорожная карта для наших действий. Резолюция 1820 Совета Безопасности стала историческим ответом на отвратительную реальность сексуального насилия. Задача заключается в том, чтобы воплотить эту резолюцию в практические действия – ликвидировать разрыв между словами и делами. Решение этой задачи начинается на национальном уровне, где международному сообществу необходимо активизировать поддержку созданию систем правосудия, основанных на верховенстве права и доступных для женщин.

Однако международное сообщество должно также начать подавать более четкие и сильные сигналы тем, кто несет ответственность за предотвращение сексуального насилия и защиту социально уязвимых людей. Правительства в различных частях мира должны серьезным образом рассмотреть вопрос о создании международной комиссии высокого уровня для расследования доказательств широко распространенных и систематических изнасилований, определения тех, кто несет за это ответственность, и проведения совместно с Международным уголовным судом работы по привлечению к суду лиц, ответственных за эти преступления.

Прежде всего, следует отметить, что мы не можем поступать так и далее. Шестьдесят пять лет спустя после появления Устава ООН жизни и образование миллионов детей в районах, затронутых конфликтами, разрушаются из-за угрозы сексуального насилия. Эти дети далеки от того, чтобы жить свободными от страха; каждый день они находятся под страхом быть изнасилованными по дороге в школу, когда идут за водой или в своей деревне.

У нас есть возможности для того, чтобы изменить такое положение дел. Давайте ими воспользуемся.

Мэри Робинсон
Верховный комиссар Организации Объединенных Наций по правам человека (1997-2002 гг.)
Сопредседатель Консультативной группы гражданского общества для организации «ООН – женщины, мир и безопасность»

Предоставление образования в условиях вооруженных конфликтов

Главным препятствием для поддержки образования в чрезвычайных ситуациях является то, что, по мнению некоторых людей, оно не относится к узкому гуманитарному мандату по спасению жизней. Принимая узкую точку зрения в отношении выживания, мы легко приходим к выводу, что образование не спасает жизней.

Сотрудник по вопросам политики Европейской комиссии Бюро по гуманитарной помощи (IRIN, 2009)

Образование является той ценностью, которую люди, затронутые конфликтами, могут взять с собой

Нам пришлось оставить все наше имущество. Мы смогли взять с собой лишь то, что находится у нас в голове, чему нас учили, – наше образование. Образование – это единственная вещь, которую нельзя у нас отобрать.

Женщина, бежавшая из Дарфура в Чад в 2004 г. (Martone, 2007, p. 3)

Для 318 детей из Демократической Республики Конго классная комната – это поляна в лесу возле реки в соседнем Конго. Два их учителя, которые за свою работу не получают вознаграждения, импровизируют с учебными досками, прибитыми к дереву. Не видно ни одного учебника. «Нехватка учебных материалов составляет проблему» – говорит один из учителей.

Когда ополченцы пришли в их поселения в октябре 2009 г., дети, занимающиеся сейчас на поляне, были среди тех 10 000 человек, которые перешли через реку Убанги, являющуюся границей между этими двумя странами. Власти в Конго смогли оказать лишь небольшую поддержку. Однако вдоль всей реки вновь самостоятельно сформировались деревенские комитеты, и возвращение детей в школу стало одним из главных приоритетов. С помощью УВКБ ООН они начинают нанимать учителей. «Мы просили учителей включить в свои уроки как можно больше учебного материала, чтобы наверстать упущенное время», – заявил один из директоров школ. Вдоль реки Убанги было создано по меньшей мере 75 учебных заведений, начиная от дошкольного уровня до средних школ (IRIN, 2010*a*). Это является демонстрацией поразительной способности человека противостоять бедствиям.

Аналогичные случаи можно привести в отношении конфликтных ситуаций по всему миру. В пакистанской долине Сват родители детей, перемещенных в результате насилия в 2008 г. и 2009 г., создали временные школы в лагерях беженцев и в разрушенных зданиях. В лагерях беженцев в восточной части Чада женщины, спасавшиеся бегством от поддерживаемого государством террора в Дарфуре (Судан), обращаются к сотрудникам Организации Объединенных Наций с настоятельными просьбами повысить качество школ и обеспечить их детям возможности получения среднего образования. В Афганистане руководители общин призывают доноров оказать поддержку учителям для сохранения образования (Anderson et al., 2006). В Центральноафриканской Республике дети, живущие в районах, затронутых конфликтами, находят убежище в лесах и обучаются в «школах под открытым небом», где ощущается нехватка во всем, кроме энтузиазма учащихся и преданных своему делу учителей.

Почему общины прилагают такие неимоверные усилия и идут на такие жертвы, чтобы сохранить образование? Беженец, относящийся к мьянманской этнической группе меньшинств карен в Таиланде, объясняет это следующим образом: «Образование важно не только для моего ребенка, но так же и для всех нас, поскольку оно позволяет улучшить нашу жизнь… Самое важное для нас – обеспечить, чтобы наши дети получили образование» (Furukawa, 2009). Каким бы серьезным ни был кризис, образование дает надежду на лучшее будущее и позволяет приобрести ценность – порой единственную ценность, которую люди, затронутые конфликтами, могут взять с собой. Родители рассматривают также образование как способ спасти своих детей от беды и от тисков вооруженных конфликтов.

Сотрудники организаций по оказанию гуманитарной помощи зачастую удивляются уровню спроса на образование среди общин, затронутых вооруженными конфликтами. Когда старший сотрудник Организации Объединенных Наций по оказанию помощи в чрезвычайных ситуациях посещал деревни в Пакистане в 2005 г. в целях содействия восстановлению домов после землетрясения, деревенские старейшины неоднократно говорили ему, что больше всего им нужны мечеть и школа. Этот опыт изменил его представление о месте образования в гуманитарных мерах (Anderson and Hodgkin, 2010).

Из этого можно сделать очевидный вывод о том, что, хотя продовольствие, вода, укрытие и здоровье являются безусловными приоритетами, школы, книги и учителя также имеют жизненно важное значение. Однако в целом международная система гуманитарной помощи склоняется в сторону узкой перспективы спасения жизней, о которой говорил сотрудник по вопросам политики Европейской комиссии в начале этого раздела, – и такой подход усугубляет проблемы, с которыми сталкиваются люди в странах, затронутых конфликтами.

Предоставление образования в условиях вооруженного конфликта является не простым делом. Отсутствие безопасности препятствует доступу к школам, и людей, покинувших свои места в результате насилия, зачастую труднее охватить и поддержать. Тем не менее, общины во всем мире демонстрируют своими действиями, что право на образование можно защитить. Кроме того, они посылают международному сообществу по оказанию помощи сигнал о том, что помощь в целях развития может играть определенную роль в сохранении возможностей получения образования. В настоящем разделе рассматриваются три области, в которых международные действия могли бы изменить ситуацию:

- укрепление гуманитарной помощи на цели образования;
- оказание поддержки усилиям по сохранению образования в ходе конфликтов;
- улучшение обращения с внутренне перемещенными лицами и беженцами.

Гуманитарная помощь – «вдвойне невыгодное положение» образования

Гуманитарная помощь предназначена для спасения жизней, обеспечения доступа к важнейшим услугам и сохранения человеческого достоинства. Одна из причин отведения образованию меньшей роли в мерах реагирования на чрезвычайные гуманитарные ситуации заключается в том, что оно не рассматривается в качестве ближайшего приоритета. Согласно выдвигаемым аргументам, то, что дети не обучаются в школе, является, возможно, проблемой развития, но не представляет угрозы для человеческой жизни. Однако этот взгляд на данную проблему не соответствует точке зрения многих людей, оказавшихся в чрезвычайных ситуациях, связанных с конфликтами. Мнение этих людей заключается в том, что образование является одной из важнейших услуг и источником человеческого достоинства, который необходимо защитить, какими бы экстремальными ни были обстоятельства.

Картина чрезвычайной гуманитарной ситуации насыщена и сложна. Она также сильно подвержена влиянию глобальных средств информации. Стихийные бедствия, широко освещаемые в средствах информации, могут быстро вызвать приток помощи, тогда как страны с менее заметными, затянувшимися кризисами, зачастую проигрывают. Характер освещения событий в международных средствах информации позволяет объяснить, почему финансовая реакция на землетрясение в Гаити была намного сильнее, чем реагирование на продовольственный кризис в Нигере, и почему забывают о многих уже давно существующих чрезвычайных ситуациях, таких как текущие кризисы в восточной части Чада, в Демократической Республике Конго и в районе Дарфур в Судане. Хотя конкуренция за получение помощи неизбежна, особенно при нынешней финансовой обстановке, многие страны, затронутые конфликтами, стали относиться к категории «забытых чрезвычайных ситуаций». Возникающая в результате этого нехватка помощи подрывает усилия по поддержке образования. Однако это только часть проблемы. Образование является забытым сектором в рамках системы гуманитарной помощи, не обеспеченной достаточными ресурсами. Это наименее заметный и наиболее игнорируемый элемент картины гуманитарной помощи.

В период 2007-2008 гг. три четверти объема гуманитарной помощи направлялись государствам, затронутым конфликтами

Уровни гуманитарной помощи

Система гуманитарной помощи состоит из запутанной сети организаций, механизмов финансирования и инструментов отчетности. Проследить предоставление помощи через эту систему трудно. В настоящем разделе дается краткая картина общего финансирования и ассигнований, выделяемых ряду стран.

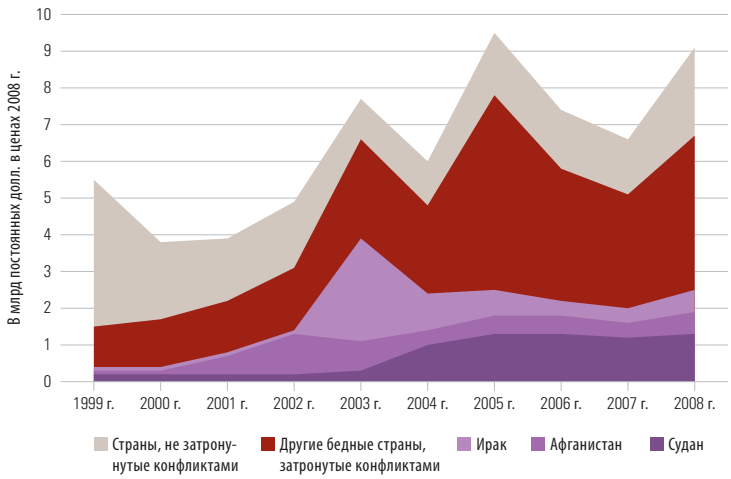
Работа, проделанная исследователями в организации «Инициативы развития», позволяет преодолеть недостаточную транспарентность системы гуманитарной помощи. Их анализ указывает на устойчивое увеличение гуманитарной помощи за последнее десятилетие, хотя и с определенными колебаниями. Наилучшие оценки показывают, что в 2008 г. правительства и частные доноры предоставили гуманитарную помощь на сумму, равную почти 17 млрд долл., включая около 11,7 млрд долл. от правительств

стран-доноров, входящих в Комитет содействия развитию ОЭСР (КСР), что почти вдвое превышает сумму в 4,5 млрд долл., затраченную ими в 2000 г.[9] Доля гуманитарной помощи в общем объеме официальной помощи на цели развития (ОПР) показывала повышательную тенденцию, увеличившись с приблизительно 7% от общего объема ОПР в 2000 г. до 12% в 2008 г. (Development Initiatives, 2010*c*).

На гуманитарную помощь странам, затронутым вооруженными конфликтами, приходится значительная доля от ее общего объема. Потоки средств, направляемых этим странам, сильно сконцентрированы, и эта тенденция еще более усиливается. С 1999 г. по 2008 г. гуманитарная помощь, предоставленная членами КСР странам, затронутым конфликтами, возросла в четыре раза, а пяти наиболее крупным получателям помощи – в семь раз. В период 2007-2008 гг. три четверти от общего объема гуманитарной помощи направлялись государствам, затронутым конфликтами (диаграмма 4.1), а более двух пятых – пяти крупнейшим получателям: Судану, Эфиопии, Афганистану, Ираку и Сомали (в убывающем порядке).

Диаграмма 4.1 Большая часть гуманитарной помощи направляется странам, затронутым конфликтами

Обязательства о предоставлении гуманитарной помощи странам, затронутым конфликтами, и другим странам, 1999-2008 гг.



Примечания: Не включены региональные и не относящиеся к конкретным странам данные о гуманитарной помощи. Термин «бедные страны, затронутые конфликтами», означает группу из 30 стран с низким уровнем доходов и уровнем доходов ниже среднего, определенных в настоящем докладе, как затронутые конфликтами (см. главу 3).
Источник: OECD-DAC (2010*c*).

Гуманитарная помощь занимает важное место в более широких усилиях по оказанию помощи в целях развития государствам, затронутым конфликтами. В некоторых случаях она составляет большую часть общего объема помощи, превышая долгосрочную помощь развитию[10]. Вопреки общему представлению о гуманитарной помощи как о краткосрочном средстве заполнения пробела в удовлетворении потребностей, она зачастую составляет значительную долю помощи, оказываемой в течение многих лет. Более половины гуманитарной помощи направляется странам, где в течение, по меньшей мере, девяти лет на нее приходилось не менее 10% от общего объема помощи (диаграмма 4.2).

Финансирование гуманитарной помощи поступает по самым разнообразным каналам. Системы отчетности не охватывают всех основных участников. Кроме того, они страдают от двойного счета и излишней сложности, затрудняя получение точной картины уровней финансирования (вставка 4.4). Наиболее значительная часть гуманитарной помощи поступает от процесса консолидированных призывов Организации Объединенных Наций[11]. В последнее время наблюдается также появление механизмов объединенного финансирования, действующих как на многосторонней основе, так и на национальном уровне. Такие каналы финансирования зачастую хорошо соответствуют условиям стран, затронутых конфликтами, поскольку они дают донорам возможность объединять риски и предоставлять средства на более гибкой основе, чем это позволяют некоторые другие формы гуманитарной помощи.

Соответствуют ли ассигнования, выделяемые в рамках гуманитарной помощи, гуманитарным потребностям? Отражают ли они обязательство в отношении добросовестности и справедливости? На эти вопросы невозможно дать сколь-либо вразумительного ответа, несмотря на то, что они вызывают значительную дискуссию.

9. Правительства стран, не входящих в КСР, предоставили 1,1 млрд долларов, а частные доноры – 4,1 млрд. долл.

10. В 2008 г. Зимбабве, Мьянма, Сомали, Судан и Чад получили более половины от общего объема ОПР в качестве гуманитарной помощи (OECD-DAC, 2010*c*).

11. Процесс консолидированных призывов является основным инструментом, используемым гуманитарными организациями для координации планирования, осуществления и мониторинга их деятельности. Он состоит из двух типов призывов: срочных призывов о незамедлительных мерах реагирования на чрезвычайные ситуации и консолидированных призывов в отношении более длительных чрезвычайных ситуаций.

При этом ясно видно, почему. Хотя и нет шкалы сопоставимости для измерения степени человеческих страданий, значительные расхождения в мерах по оказанию помощи говорят о том, что уровни потребностей зачастую являются слабым ориентиром для гуманитарного реагирования. Помощь в размере 2,8 млрд долл., мобилизованная для Гаити после землетрясения 2010 г., соответствует поддержке в размере 993 долл. в расчете на одного человека, тогда как Афганистан получил в 2009 г. гуманитарную помощь, в подушевом выражении равную 21 долл., а Демократическая Республика Конго – половину этой суммы (Development Initiatives, 2010*c*). Общее правило заключается в том, что сильно воздействующие чрезвычайные ситуации, ведущие к крупномасштабным потерям человеческих жизней за короткий промежуток времени (такие, как землетрясение в Гаити), вызывают значительно более широкую реакцию, чем «медленно текущие» кризисы, происходящие в течение длительных периодов времени, как, например, в Демократической Республике Конго.

Эти несоответствия распространяются на финансирование образования. Вычисления, проведенные группой по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ, говорят о том, что поддержка образования в расчете на одного перемещенного ребенка, предоставляемая со стороны УВКБ ООН, в Судане выше, чем в Пакистане приблизительно в десять раз, а в Ираке – в тридцать раз (диаграмма 4.3). Как и в других областях гуманитарной помощи, различия в финансировании показывают разрыв между потребностями и предоставлением помощи.

Помимо приоритетов помощи и представлений общественности, формируемых под влиянием средств информации, этот разрыв может зависеть от многих факторов. Любая оценка подушевого показателя помощи на цели образования должна учитывать расходы, возможности для предоставления образования, а также другие факторы. Например, обеспечение финансирования для образования беженцев в Северной Кении может обходиться дешевле, чем для образования людей, живущих в лагерях ВПЛ в Чаде. В любой ситуации, связанной с конфликтом, большое значение имеет местный контекст, который делает относительным простые финансовые сравнения между странами. Важно также оценивать, оправданы ли различия в расходах между странами в свете возможностей предоставления базовых услуг.

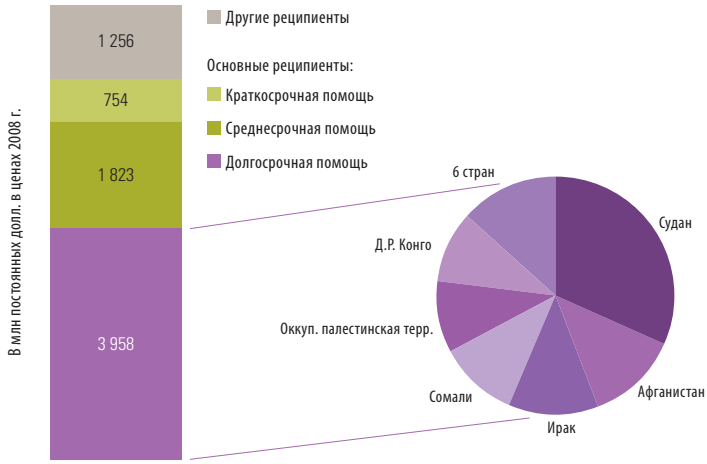
Образование постоянно получает недостаточное финансирование в конфликтных ситуациях

В ходе конфликта и сразу после его окончания школы могут обеспечить детям безопасное пространство с точки зрения создания нормальных условий. Избежание затянувшегося перерыва в школьных занятиях зачастую относится к числу тех немногих шансов, которые имеются у людей, затронутых более длительными конфликтами, для того, чтобы вырваться из ловушки нищеты. Однако слишком часто образованию по-прежнему придается низкий приоритет в рамках гуманитарной помощи, при этом учреждения по оказанию помощи подготавливают скромные запросы о поддержке, а предоставляемые финансовые средства далеко не соответствуют потребностям.

Стержнем системы гуманитарной помощи является механизм, который действует в рамках УКГВ и называется «кластером». Этот механизм, созданный в 2005 г., представляет собой межучрежденческую группу, которой поручена оценка потребностей, координация ответных мер, разработка предложений о финансировании и увязка гуманитарного планирования

Диаграмма 4.2 Страны часто получают гуманитарную помощь в течение многих лет

Продолжительность обязательств в отношении гуманитарной помощи со стороны доноров КСР, средние показатели за 2007-2008 гг.



Примечание: Основными реципиентами являются страны, которые в 2007 г. или 2008 г получали 10% или более от оказываемой им ОПР (за вычетом помощи в погашение задолженности) в качестве гуманитарной помощи. Крупные реципиенты долгосрочной помощи получали такую поддержку по меньшей мере на уровне 10% в течение не менее девяти лет начиная с 1995 г. крупные реципиенты среднесрочной помощи – в течение восьми лет, а крупные реципиенты краткосрочной помощи – в течение трех или менее лет.

Источник: Development Initiatives (2009); OECD-DAC (2010*c*).

с правительственными процессами (Steets et al., 2010). Теоретически, каждый крупный сектор действует через кластер, а секторальные планы объединяются затем в национальный план гуманитарных действий и служат основой для призыва о предоставлении финансовых средств. До 2006 г. в структуре гуманитарной помощи не было образовательного кластера. Это отражало широко распространенное, хотя в целом и не декларируемое, убеждение, что образование, в отличие от таких секторов, как обеспечение продовольствием и водоснабжение, не является гуманитарным приоритетом. Для изменения этого представления и убеждения гуманитарных учреждений в необходимости создания образовательного кластера потребовалось проведение на глобальном уровне крупных пропагандистских кампаний такими структурами, как Межучрежденческая сеть по образованию в чрезвычайных ситуациях (ИНЕЕ), организация «Спасем детей» и ЮНИСЕФ (Anderson and Hodgkin, 2010). В 2009 г. образовательные кластеры действовали в 34 странах (UNICEF, 2010*a*). Однако изменила ли сложившуюся ситуацию такая модификация структуры помощи?

Образование получает только 2% от общего объема гуманитарной помощи

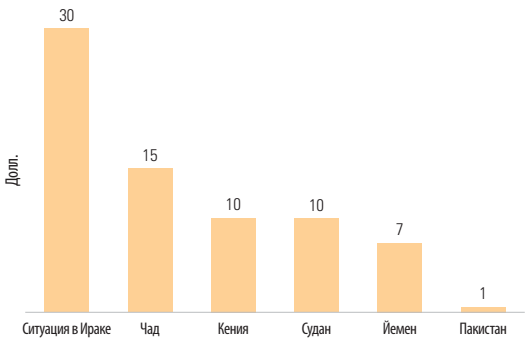
Первоначальные оценки позволяют говорить о том, что этот кластер способствовал повышению роли образования и выделению этому сектору места за столом гуманитарного планирования. В некоторых случаях такое участие использовалось для получения ощутимых выгод, и образование становилось частью более широких гуманитарных мер реагирования. Например, после широкомасштабного перемещения людей, произошедшего в результате конфликта в Шри-Ланке, этот кластер помог обеспечить уход за детьми младшего возраста в лагерях ВПЛ и содействовал распространению образовательных материалов (Papadopoulos, 2010). Однако имеется мало первых доказательств того, что образовательный кластер позволил значительно увеличить гуманитарную помощь для этого сектора. Хотя помощь образованию, отслеженная через систему УКГВ, за вторую половину десятилетия была больше, чем за первую, она достигала в 2009 г. только 149 млн долл. – всего 2% от общего объема гуманитарной помощи (OCHA, 2010*c*) (диаграмма 4.4)[12].

Проблему недостаточного финансирования можно частично объяснить особенностями донорской помощи ОЭСР. Двадцать три правительства, которые предоставляют 70% от общего объема средств для гуманитарной помощи, как представляется, придают ограниченное значение образованию как в политике, так и в финансировании. Только правительства Дании, Канады, Норвегии, Швеции и Японии четко включают элемент образования в свои документы по гуманитарной политике (Save the Children, 2009*b*)[13], и только Дания, Испания и Япония выделяли в 2008-2009 гг. более 3% своей гуманитарной помощи на образование (OCHA, 2010*c*).

В рамках более широкого процесса обращения с призывами о гуманитарной помощи сектор образования страдает от двух неблагоприятных факторов. В различной степени все сектора получают финансирование, уровни которого значительно ниже запрошенных сумм, за исключением продовольственного сектора. В среднем, в рамках гуманитарных призывов предоставляется около 71% запрошенного финансирования. Однако образование характеризуется наиболее низкими уровнями предоставляемых запросов, и этот сектор сталкивается с самым значительным дефицитом в том, что касается доли запросов, получающих финансирование (диаграмма 4.4). Такая картина наблю-

Диаграмма 4.3 Расходы на образование для перемещенного населения значительно варьируют по странам

Расходы на образование в расчете на одного ребенка на основе помощи УВКБ ООН, по отдельным странам, 2009 г.



Примечание: Расходы на одного ребенка рассчитаны путем деления численности детей в возрасте до 18 лет, получающих помощь УВКБ ООН (беженцы, ВПЛ или другие категории), на общую сумму расходов на образование в каждой стране. «Ситуация в Ираке» включает расходы на иракцев в соседних странах.
Источник: UNHCR (2010*f*).

12. Одной из причин этого увеличения называют улучшение СОФД в плане отслеживания расходов на образование (Development Initiatives, 2010*a*).

13. В стратегии Испании в области развития упоминается необходимость оказания поддержки базовому образованию в условиях чрезвычайных ситуаций и после кризисов.

Вставка 4.4 Отслеживание помощи в гуманитарном лабиринте

Система отчетности о гуманитарной помощи является очень сложным объектом для изучения. Для мониторинга требуется тщательное изучение зачастую неполных и дублирующих друг друга данных.

Служба отслеживания финансовых данных (СОФД) Управления по координации гуманитарных вопросов (УКГВ) Организации Объединенных Наций является онлайновой базой данных, которая позволяет отслеживать помощь, предоставляемую со стороны правительств, НПО и из частных источников. Проблема заключается в том, что в отличие от базы данных ОЭСР-КСР донорская отчетность имеет добровольный характер и осуществляется в реальном масштабе времени с ежедневными обновлениями, что создает постоянно меняющуюся и лишь частичную картину. Вместе с тем, СОФД проводит разбивку данных о гуманитарной помощи по секторам, что позволяет отслеживать расходы на образование.

Финансовые средства мобилизуются и передаются по ряду каналов. К ним относятся:

- *Срочные призывы.* С такими призывами обращаются сразу после гуманитарного бедствия на основе ранних оценок. Как правило, они охватывают финансирование в течение трех-шести месяцев. Например, срочный призыв после широко распространенного насилия в Кыргызстане в июне 2010 г. позволил собрать к декабрю 2010 г. 56 млн долл. (ОСНА, 2010*c*).
- *Консолидированные призывы.* Они являются крупнейшим из имеющихся инструментов для мобилизации гуманитарной помощи. Такие призывы позволяют сформировать сводный бюджет на основе информации, переданной через национальные процессы. Консолидированные призывы, как правило, направлены на оказание содействия в более долгосрочных и сложных чрезвычайных ситуациях, например, таких как в Демократической Республике Конго и Сомали. С 2000 г. по 2009 г. доноры в ОЭСР-КСР предоставили почти половину общего объема финансовых средств для гуманитарной помощи в рамках консолидированных призывов (Development Initiatives, 2010*c*).
- *Объединенные средства.* В 2009 г на них приходилось около 7% от общего объема гуманитарной помощи или приблизительно 733 млн долл. (Development Initiatives, 2010*b*). Крупнейшим механизмом объединенного финансирования гуманитарной помощи является глобальный Центральный фонд реагирования на чрезвычайные ситуации (ЦФЧС), который в 2009 г. получил немногим менее 400 млн долл. Существует два страновых механизма объединенного финансирования – Фонд реагирования в чрезвычайных ситуациях и общий гуманитарный фонд, – которые вместе составляли в 2009 г. 330 млн долл. Объединенные фонды Организации Объединенных Наций в значительной мере опираются на взносы Нидерландов, Соединенного Королевства и Швеции, на которые в 2009 г. вместе приходилось более половины общего объема финансирования (Development Initiatives, 2010*c*). В период с 2006 г. по 2009 г. 39% гуманитарной помощи Демократической Республике Конго направлялось через объединенные фонды (Development Initiatives, 2010*c*).
- *Сбор средств учреждениями Организации Объединенных Наций.* Такие учреждения, как УВКБ ООН и ЮНИСЕФ, также привлекают финансовые средства для гуманитарной помощи на основе своих собственных призывов. Например, бюджет УВКБ ООН составил в 2009 г. 2,3 млрд долл., из которых 2 млрд долл. оно получило в виде взносов доноров (UNHCR, 2010*f*).

дается во всех основных процессах обращения с призывами:

- *Срочные призывы:* В 2009 г. образование было включено во все призывы, составляя 7% от общего объема запрошенных средств. В среднем, срочные призывы финансировались на уровне 52% от оценочных потребностей, тогда как уровень финансирования образования составлял только половину этого показателя (27%), таким образом, на образование приходилось всего 4% от общего объема полученных средств (ОСНА, 2010*c*)[14].
- *Консолидированные призывы:* Из 15 консолидированных призывов в 2009 г. 13 включали запросы по образованию, на которое приходилось 5% от всех запросов о финансировании. Тогда как все консолидированные призывы финансировались в среднем на 72%, запросы для образования удовлетворялись только на 38%, а для пяти стран эта доля финансирования составила только 20%.
- *Центральный фонд реагирования на чрезвычайные ситуации:* Можно было бы предположить, что образование будет занимать более заметное место в этом механизме объединенного финансирования. Однако образование фигурировало только в 13 странах из 51 страны, получившей финансирование ЦФЧС в 2009 г., и на него было выделено только 1,3% средств, предоставленных с момента создания этого фонда в 2006 г. (CERF, 2010).
- *Призывы учреждений Организации Объединенных Наций:* В 2010 г. запросы гуманитар-

В 2009 г. были удовлетворены только 38% запросов в рамках консолидированных призывов

14. Эти цифры не включают данные о срочных призывах для Намибии, которые не дезагрегированы по секторам в базе данных СОФД. В отношении срочных призывов для Йемена приводятся объединенные данные об образовании и защите.

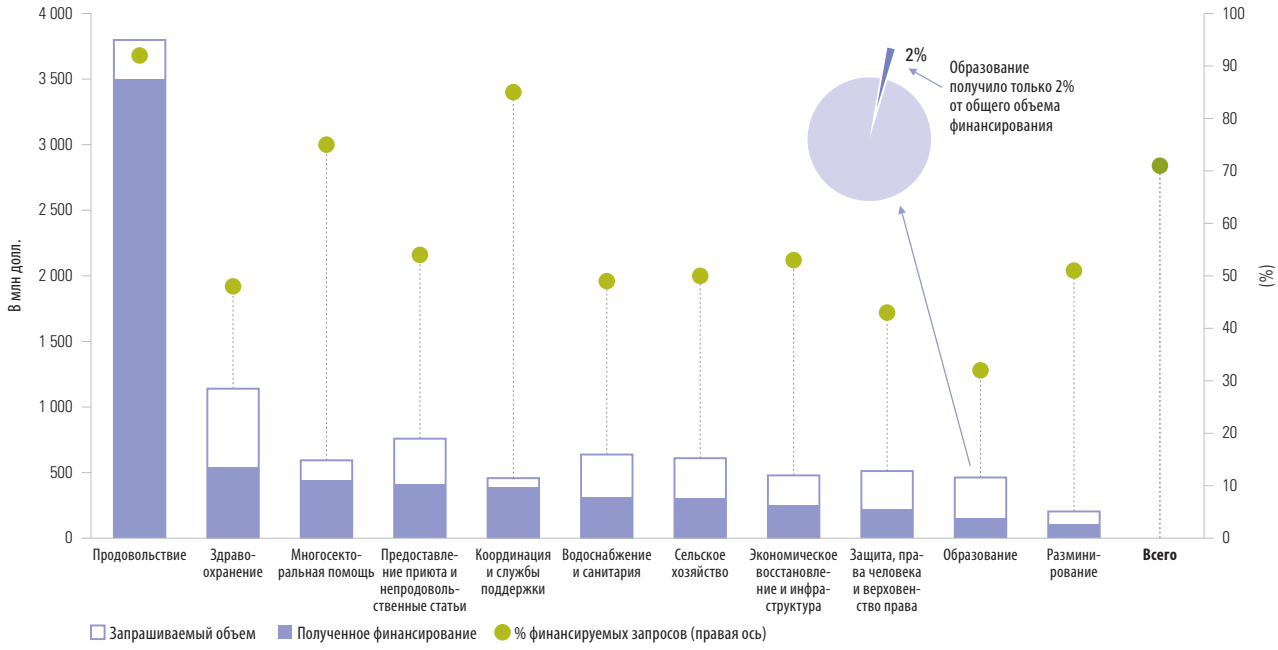
ной помощи ЮНИСЕФ составили 1,2 млрд долларов, из которых 18% приходилось на образование (UNICEF, 2010*f*). В рамках глобального призыва УВКБ ООН 2009 г. для финансирования его деятельности было запрошено 2,3 млрд долл. На образование проходилось только около 3% средств УВКБ ООН, предоставленных для стран и ситуаций, включенных в основную программу (UNHCR, 2010*f*).

Дефицит финансирования имеет пагубные последствия для детей и родителей в странах, затронутых конфликтами, во многих из которых большое число людей оказывается вне образования. На оккупированной палестинской территории инфраструктура образования в Газе была сильно разрушена в конце 2008 г. и начале 2009 г. в результате израильской операции «Литой свинец», а также вследствие ограничений на поставку строительных материалов. Реагируя на эту ситуацию, образовательный кластер определил проекты для плана восстановления на сумму 35 млн долл., однако реально была получена только половина от этого объема запрошенных средств (диаграмма 4.5). В Сомали, где НПО и общинные группы прилагали усилия для сохранения доступа к образованию в разгар гражданской войны, было профинансировано только 15% консолидированного призыва – в целом получено 4,5 млн долл. (ОСНА, 2010*c*).

Это наблюдается слишком часто. Учреждения, предоставляющие помощь, стремящиеся оказать содействие образованию в разгар вооруженных конфликтов, часто констатируют, что их запросы о поддержке остаются без ответа. В Шри-Ланке, где кластерный подход был внедрен в 2007 г., организация «Спасем детей» обеспечивала координацию межучрежденческого плана по предоставлению временных помещений и консультированию детей, на которых повлияли война, перемещение и жесткие условия в лагерях (Papadopoulos, 2010). Однако было профинансировано только около одной трети потребностей, определенных в рамках призыва. Еще одним примером является пакистанская провинция Хайбер-Пахтунхва. Когда в результате жестокого конфликта оказались перемещенными около одного миллиона человек, в рамках Плана гуманитарной помощи в 2009 г. было предоставлено только 8,5 млн долларов из

Диаграмма 4.4 Два аспекта неблагоприятного положения образования с точки зрения получения гуманитарной помощи: незначительная доля запросов и наименьшая доля запросов, получающих финансирование

Полученное финансирование в сравнении с запрошенным объемом помощи, в разбивке по секторам, данные за 2009 г. по консолидированным и срочным призывам



Источник: ОСНА (2010*c*).

запрошенной суммы в 23 млн долл. (OCHA, 2010*c*). Как и можно было ожидать, учреждения Организации Объединенных Наций, пытающиеся обеспечить предоставление образования во временных лагерях, не могли справиться с такой ситуацией, и многие дети оказались без доступа к образованию (Ferris and Winthrop, 2010).

Потребности зачастую оцениваются слабо

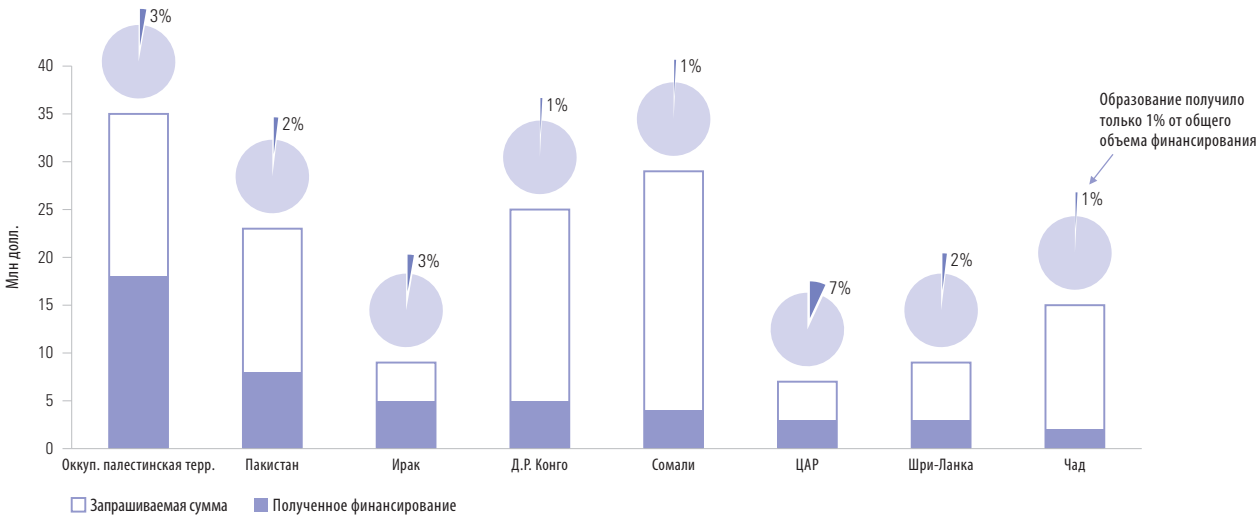
Разрыв между финансированием запросов о гуманитарной помощи и ее предоставлением создает недостаточно полное представление о воздействии на образование в силу еще одного несоответствия в системе гуманитарной помощи: между реальными человеческими потребностями на местах и потребностями, определенными в консолидированном призыве. Во многих случаях в рамках запросов в отношении образования потребности в финансировании значительно занижаются, поскольку лежащие в основе этого процессы планирования ориентируются на предложение. Иными словами, это отражает оценку гуманитарными учреждениями того, что они могли бы предоставить, учитывая их нынешние возможности, и оценку скорее возможных перспектив финансирования, чем того, что реально имеет значение, а именно, образовательных потребностей общин, затронутых конфликтами.

Эту проблему наглядно иллюстрирует пример Демократической Республики Конго. В рамках Гуманитарного плана действий для этой страны за 2010 г. финансовый запрос на образование составляет 25 млн долл. Около половины этой суммы выделяется провинциям Северное и Южное Киву, численность перемещенного населения которых оценивается в 1,3 миллиона человек (OCHA, 2010*h*). Ситуация в образовании характеризуется как «катастрофически плохая, и, по всей вероятности, нет никаких признаков того, что она может улучшиться в 2010 г. (OCHA, 2010*d*, p. 16). Тем не менее, в Гуманитарном плане действий не установлено никаких четких, увязанных со сроками целей, а вместо этого приводится пространный список подходов к планированию образования. В этом плане не дается также достоверной оценки потребностей. При любой оценке запрошенная сумма в 13 млн долл. для провинций Киву выглядит как капля в океане. В Северном Киву только одна треть детей имеет доступ к начальному образованию (IDMC, 2009*b*). Тем временем перемещенные дети остаются за стенами школы из-за того, что их родители не могут внести плату за обучение, или оказываются в сильно переполненных классах.

Во многих случаях в рамаках запросов в отношении образования потребности в финансировании значительно занижаются

Диаграмма 4.5 Страновые гуманитарные призывы в поддержку образования получают небольшую долю финансирования

Запросы и финансирование для образования в рамках консолидированных призывов по отдельным странам, 2009 г.



Примечание: «Полученное финансирование» не включает средства, перенесенные с предыдущих лет.
Источник: OCHA (2010*c*).

Тип оценки потребностей, проведенный в Демократической Республике Конго, является скорее правилом, чем исключением (таблица 4.1). Хотя гуманитарная помощь предоставляет некоторым детям шанс на образование, запросы финансовых средств на основе оценки потребностей, как представляется, в значительной мере оторваны от достоверной оценки того, в чем могут нуждаться люди, затронутые конфликтами. Вместо этого они отражают оценку различных участвующих субъектов их способности предоставить поддержку через свои проекты и программы, учитывая скромные ресурсы, которые они ожидают получить благодаря запросам о гуманитарной помощи. Получаемые в результате этого финансовые средства зачастую направляются на узко определенные мелкомасштабные проекты. Поучительным является пример Центральноафриканской Республики. В рамках консолидированного призыва 2009 г. на школьное питание приходилось почти две трети средств, запрошенных для образования (OCHA, 2010*c*). Хотя школьное питание является важным вопросом, трудно понять, почему оно выбрано в качестве наивысшего приоритета: в затронутых конфликтом районах Центральноафриканской Республики только четверо из десяти детей имеют доступ к школьному образованию и, следовательно, к программам школьного питания (Central African Republic Institute of Statistics, 2009). В этом случае на приоритеты, по всей видимости, повлияло присутствие Мировой продовольственной программы, основного провайдера гуманитарной продовольственной помощи.

Средняя продолжительность перемещения беженцев составляет десять лет, однако УВКБ ООН вынужден действовать в рамках годового цикла финансирования

Оценка образовательных потребностей в условиях конфликтов, безусловно, является не простым делом. Работники планирования вряд ли будут располагать надежными данными о возрастной структуре перемещенных групп. Кроме того, сами конфликтные ситуации создают весьма нестабильные условия для планирования. Временное затишье насилия может привести к возвращению домой многих ВПЛ и беженцев, тогда как угроза возобновления военных действий может вызвать противоположный эффект. Неустойчивая численность населения означает, что работники планирования зачастую действуют в условиях, когда существует значительная неопределенность в отношении числа детей, которых необходимо охватить образованием, их возрастной структуры и места пребывания. Тем не менее, несмотря на эти препятствия, нынешний подход к оценке потребностей, безусловно, далеко не соответствует тому, что необходимо.

За последние годы был разработан ряд инициатив по улучшению оценки потребностей в чрезвычайных ситуациях (Harvey et al., 2010; United Nations, 2005*a*, 2009*k*). В одном из проведенных недавно мероприятий по оценке потребностей УКГВ определило 27 различных инструментов, таких как Служба наблюдения за здоровьем и питанием и Рамки оценки для управления в лагерях беженцев (OCHA, 2009*a*). Как это ни странно, ни одна из этих многосекторальных инициатив, по всей видимости, не охватывает образования.

Краткосрочные бюджетные циклы берут дань с помощи

Хотя некоторые чрезвычайные гуманитарные ситуации принимают форму краткосрочных и непредсказуемых резких потрясений, большинство связанных с конфликтами чрезвычайных ситуаций имеет иной цикл. Это многолетние события, в которых интенсивность насилия, масштабы перемещения людей и гуманитарные потребности непредсказуемо меняются в течение многих лет. Из этого следует, что гуманитарное реагирование должно регулироваться долгосрочными рамками планирования, сочетающими в себе гибкость и предсказуемость финансирования.

Система финансирования гуманитарной помощи действует иным образом. Процессы гуманитарных призывов ориентированы на годовые бюджетные циклы, а не на среднесрочные или долгосрочные потребности планирования. Изменчивость финансирования, обеспечиваемого в рамках этих циклов, создает для гуманитарных призывов значительную неопределенность. Даже наиболее предсказуемые из потребностей финансирования подвержены капризам процессов годового бюджетирования. Многие беженцы оказываются перемещенными в течение десяти лет, однако УВКБ ООН вынуждено действовать в рамках годового цикла финансирования, и это одна из причин, по которым оно не смогло, например, осуществлять эффективное планирование для постоянно возрастающего потока сомалийских беженцев в лагеря на северо-востоке Кении (вставка 4.5).

Для учреждений, занимающихся вопросами обеспечения образования и детского питания, годовые циклы бюджетирования являются постоянным препятствием для повышения

Таблица 4.1 Гуманитарные призывы отдельных стран, 2010 г.

Страна	Цели и задачи, определенные в призывах, 2010 г.	Гуманитарная ситуация	Финансирование призывов
Центрально-африканская Республика	• Предоставить детям, затронутым конфликтами, доступ к образованию хорошего качества • Обеспечить безопасные учебные пространства со школьным питанием для 160 000 детей • Построить или восстановить 33 учебных помещения и 22 школьных здания • *23 проекта 15 учреждений*	Более **160 000 внутренне перемещенных лиц (ВПЛ)**, полагающихся почти полностью в плане получения поддержки на принимающие общины. В 2007 г. в граничащих с Чадом районах, затронутых конфликтами, насчитывалось **290 000 детей школьного возраста, из которых более одной трети не имели доступа к образованию.**	Призыв 2010 г.: 19 млн долл. Профинансировано к середине года: 4,8 млн долл. (26%) Профинансированная доля, 2009 г.: 45%
Чад	• Предоставить всем детям, относящимся к ВПЛ, бесплатный доступ к базовому образованию хорошего качества • Предоставить всему принимающему сообществу и возвратившимся детям школьного возраста доступ к обучению хорошего качества в безопасной среде • *4 проекта 2 учреждений*	Более **170 000 ВПЛ** и более **300 000 беженцев** и серьезный кризис недоедания. В 2008 г. школьным образованием было охвачено **менее 40%** перемещенных детей; 95% ВПЛ имеют образование на уровне первого класса или ниже. **В школе обучается около 10% молодежи Чада.**	Призыв 2010 г.: 12 млн долл. Профинансировано к середине года: 1,5 млн долл. (12%) Профинансированная доля, 2009 г.: 15%
Демократическая Республика Конго	• Содействовать возвращению к нормальной жизни посредством доступа к образованию хорошего качества в защищенной среде для детей и подростков в возрасте 3-18 лет • *12 проектов 10 учреждений*	Около **2 миллионов ВПЛ. В Северном Киву только 34% детей имеют доступ к базовому образованию.**	Призыв 2010 г.: 25 млн долл. Профинансировано к середине года: 3,6 млн долл. (15%) Профинансированная доля, 2009 г.: 19%
Пакистан (гуманитарный кризис в округе Сват, Хайбер-Пахтунхва)	• Обеспечить начальное образование для 40% детей ВПЛ в принимающих общинах, 80% из 54 000 детей в лагерях ВПЛ и 80% из 580 000 других затронутых детей • Восстановить школы или предоставить временные учебные помещения • Обеспечить распространение грамотности среди взрослых и профессиональную подготовку, особенно для молодежи и женщин • *23 проекта 15 учреждений*	С 2008 г. по 2010 г. в северо-западных районах страны **в положении перемещенных лиц оказалось около 2 миллионов детей**. Примерно две трети из них вернулись домой, но по-прежнему лишены доступа к базовым услугам. От 85% до 90% проживают в принимающих их общинах. В ходе кризиса на какое-то время **юбыло закрыто свыше 4 500 школ**, причем многие школы использовались для размещения ВПЛ.	Призыв 2010 г.: 30 млн долл. Профинансировано к середине года: 6,7 млн долл. (22%) Профинансированная доля, 2009 г.: 36%
Йемен	• Обеспечить продолжение обучения 1,4 миллиона учащихся в системе формального образования • Обеспечить альтернативные возможности получения образования для 1 500 детей в возрасте 14-18 лет, не обучающихся в школе • Предоставить материалы по развитию детей младшего возраста для 750 детей в возрасте 3-6 лет • *7 проектов 4 учреждений*	Более **340 000 зарегистрированных ВПЛ**, из них 15% – в лагерях; **170 000 беженцев**. Очень ограниченный доступ к образованию, особенно для детей ВПЛ. Многие дети пропустили до двух лет школьного обучения. Сотни школ повреждены, разрушены или разграблены.	Призыв 2010 г.: 3,7 млн долл. Профинансировано к середине года: 77 000 млн долл. (2%) Профинансированная доля, 2009 г.: 81%

Примечание: Цифра за 2009 г. по Пакистану относится к призыву, обращенному в 2008 г. в связи как с наводнением, так и с конфликтом. Позднее этот призыв был продлен до декабря 2009 г.

Источники: IDMC (2007, 2009*a*, 2009*b*, 2010*a*, 2010*f*, 2010*h*); OCHA (2010*a*, 2010*b*, 2010*c*, 2010*f*, 2010*g*, 2010*i*).

эффективности. Эти трудности видны на примере деятельности организации «Спасем детей», которая обеспечивает предоставление услуг на передовой линии во многих странах, затронутых конфликтами. С 2005 г. по 2009 г. это учреждение получило 73 отдельных гранта для своей деятельности в области образования в Демократической Республике Конго и на юге Судана, при этом значительное большинство из них охватывало бюджетные периоды в один год или менее. Представление заявок на большое число малых грантов связано с высокими операционными издержками, хотя бы из-за отвлечения персонала от непосредственного предо-

Вставка 4.5 Реагирование на массовый приток беженцев – уроки, извлеченные из ситуации в лагере Дадааб в Кении

Комплекс лагеря беженцев в Дадаабе возле города Гариса в северо-восточной части Кении является одним из крупнейших в мире. В нем нашли приют около 250 000 сомалийцев, которые спасаются от конфликта, опустошающего их страну в течение последних двадцати лет. Обеспечение образования для своих детей является для них одним из важнейших приоритетов, однако несовершенные процессы планирования угрожают помешать их устремлениям.

В результате активизации насилия и распространения гуманитарной катастрофы в Сомали население Дадааба за четыре года более чем удвоилось. Система образования, которая обслуживала в 2005 г. менее 30 000 детей, в настоящее время пытается обеспечить предоставление образования более чем для 60 000 человек. Среднее число учащихся в классах увеличилось с 82 до 113, а в некоторых школах, рассчитанных на прием менее 1 000 детей, в настоящее время обучается более 3 000 учащихся. Тем временем доля детей начального школьного возраста, посещающих классные занятия, упала с почти 100 % в 2005 г. до менее 50% в 2010 г.

Работники планирования в Дадаабе не могут с какой-либо степенью точности прогнозировать время притоков беженцев или число новых прибывающих людей. Тем не менее, в течение нескольких лет устойчивое увеличение спроса на образование было весьма вероятным, учитывая интенсивный, затянувшийся конфликт в Сомали и слабость мирных процессов. Согласно оценкам УВКБ ООН, численность людей будет и далее возрастать на 5 000 человек в месяц. Почему же школьная система оказалась неспособной реагировать более эффективно?

Эта проблема частично объясняется циклами планирования. Как УВКБ ООН, так и НПО, ответственные за начальное (организация CARE International) и среднее образование (CARE International до 2009 г., в настоящее время – Windle Trust), действуют на основе годовых циклов финансирования. УВКБ не в состоянии удовлетворить запросы о финансировании, поэтому НПО пришлось обратиться к другим источникам финансовых средств. В результате этого, тогда как потребность в образовании увеличивается, финансирование страдает от постоянного дефицита и значительной неопределенности в отношении будущего. Чтобы иметь возможность обеспечивать устойчивое расширение образовательных услуг в лагерях беженцев, работникам планирования необходимы многолетние обязательства со стороны доноров с предусмотрением расходов на непредвиденные обстоятельства.

Источники: OCHA (2009*b*); UNESCO (2010*c*); UNHCR (2010*d*).

ставления услуг (Dolan and Ndaruhutse, 2010). Однако существуют и более фундаментальные проблемы. Проекты, опирающиеся на краткосрочное финансирование за счет пожертвований, уязвимы к случайной утрате источников поступления средств, что наблюдалось в отношении затронутых конфликтами районов Демократической Республики Конго (вставка 4.6). Кроме того, в случае базовых услуг, например в области здравоохранения и образования, невозможно создать устойчивую систему на основе краткосрочного финансирования: необходимо набрать и оплачивать учителей, обеспечивать обслуживание учебных помещений и предоставлять учебники как в настоящее время, так и в будущем.

Проекты, опирающиеся на краткосрочное финансирование за счет пожертвований, уязвимы к случайной утрате источников поступления средств

Поддержка образования во время конфликта

Одной из причин того, что образование занимает столь малозаметное место в гуманитарной помощи для стран, затронутых конфликтами, является то, что доноры порой ставят под сомнение возможность обеспечить предоставление таких услуг. Когда насилие обрушивается на уязвимые сообщества, то, согласно выдвигаемой аргументации, защита образования является желательной, но недостижимой целью. Тем не менее, хотя каждый вооруженный конфликт создает свои собственные проблемы, он также оставляет определенные возможности для поддержки родителей и детей, находящихся на передовой линии.

«Школы под открытым небом» в Центральноафриканской Республике являются демонстрацией возможностей, существующих даже в самых сложных условиях. Северные районы Центральноафриканской Республики составляют часть конфликтного треугольника, охватывающего Чад и Судан. Они характеризуются рядом наихудших в мире показателей человеческого развития, при этом массовое перемещение людей усложняет и без того плохую ситуацию в области образования. Несмотря на нищету и насилие, в некоторых районах общины отреагировали на этот кризис путем создания временных «школ под открытым небом» на основе использования местных средств. Их усилия получили поддержку со стороны ЮНИСЕФ, НПО и некоторых учреждений по

Вставка 4.6 Риски для гуманитарной помощи в Демократической Республике Конго

Клодин Бюньер из Демократической Республики Конго, которой 12 лет, является живым доказательством того, что образование может восстановить жизнь людей, даже во время самых жестоких конфликтов. Ее решимость перед лицом превратностей судьбы и инновационная программа организации «Спасем детей» позволили оставить открытыми возможности для образования. Опасность заключается в том, что усилиям Клодин будет препятствовать изменчивый характер системы гуманитарной помощи.

Два года тому назад местные ополченческие группы – «майи-майи» и Демократические силы освобождения Руанды (ДСОР) – совершили нападение на деревню Клодин в провинции Северное Киву. Многие жители были убиты, включая родителей Клодин. Однако Клодин удалось бежать со своей сестрой в расположенный в 30 км город Масиси, где она живет в лагере для перемещенных лиц.

Ее случай не исключителен. Хотя правительство и многие доноры утверждают, что Демократическая Республика Конго находится в стадии «постконфликтного восстановления», ополченческие группировки и правительственные силы продолжают терроризировать местное население на востоке страны. Клодин относится к числу почти 600 000 перемещенных лиц в одном только Северном Киву. Однако, в отличие от большинства перемещенных детей в этой провинции, она обучается в школе и обеими руками ухватилась за возможность получить образование. «Я люблю свою школу», не только потому, что хочу учиться, и мне нравятся уроки, – здесь я могу находиться среди друзей».

Клодин обучается в школе благодаря всего одной причине. Действующая в военной зоне в Северном Киву организация «Спасем детей» обеспечила финансирование для программы восстановления и строительства учебных помещений и подготовила 124 учителя для 12 школ, в которые в совокупности зачислено более 8 300 учащихся. Когда Клодин прибыла в Масиси, у нее был только один завершенный год образования. В настоящее время она является одной из 1 155 детей в возрасте 10-14 лет, занимающихся по программе ускоренного обучения. Она занималась в течение всего одного учебного года для того, чтобы ликвидировать отставание, и теперь начнет новый год в четвертом классе.

Плохая новость заключается в том, что образовательная программа, дающая надежду тысячам детей, находится под угрозой. Причина этого – истощение притока гуманитарной помощи, а доноры не создали более надежного механизма долгосрочного финансирования. Поступление средств для программы в Масиси обеспечивалось, главным образом, на основе гуманитарной поддержки, предоставляемой Канадой и Нидерландами и дополняемой грантом из объединенного гуманитарного фонда. Однако к сентябрю 2010 г. организации «Спасем детей» удалось обеспечить финансирование только до февраля 2011 г., что подвергает угрозе будущее нескольких школ и центров здравоохранения. Результатом является то, что успешная образовательная программа, масштабы которой можно было бы расширить, может быть закрыта из-за смены приоритетов доноров.

Если смотреть на ситуацию с точки зрения доноров, то разделение гуманитарной помощи и долгосрочного развития в административном плане может быть обоснованным. Однако это имеет значительно меньший смысл при ее рассмотрении с точки зрения детей, таких как Клодин Бюньер в Северном Киву. Она продемонстрировала исключительную решимость наладить свою жизнь и использовать возможности для получения образования. Организация «Спасем детей» показала, что даже в самых неблагоприятных условиях право на образование можно защитить. Тем не менее, система, основанная на принципах краткосрочного функционирования, подвергает угрозе ее надежды и ставит под вопрос будущее программы, которая дала результаты там, где они необходимы – в жизни детей, находящихся на передовой линии.

Источники: OCHA (2010*h*); UNESCO (2010*d*).

оказанию помощи. К началу 2009 г. при весьма ограниченных ресурсах, эти школы предоставили более чем для 60 000 детей возможности получения не только образования, но и безопасной питьевой воды, услуг здравоохранения и приобретения чувства нормальной жизни (UNICEF, 2009*a*).

Ряд специализированных учреждений приобрели опыт предоставления образования во время чрезвычайных ситуаций, связанных с конфликтами. Одной из наиболее известных из них является ЮНИСЕФ. Это учреждение первым разработало и распространило набор «Школа в коробке», состоящий из базовых учебных материалов. Совместно с рядом НПО оно создало также комплексные механизмы реагирования на кризисы, в том числе распределение палаток, которые могут использоваться в качестве классных комнат. После военного вторжения Израиля в Газу в 2008 г. и 2009 г. блокада поставки строительных материалов ограничила восстановление школ, поврежденных в ходе конфликта. Палатки и наборы «Школа в коробке», предоставленные ЮНИСЕФ, позволили обеспечить школьное образование для при-

Палатки и наборы «Школа в коробке», предоставленные ЮНИСЕФ в Газе в 2008 г. и 2009 г., позволили обеспечить школьное образование для приблизительно 200 000 детей

близительно 200 000 детей и удовлетворить около 60% чрезвычайных образовательных потребностей (UNICEF, 2010*g*).

Даже при сохранении доступа к образованию может страдать его качество в процессе того, как учителя, родители и учреждения в области развития стремятся обеспечить продолжение школьного обучения. Хотя имеются пределы возможного, важно избежать нарушения минимальных стандартов качества образования. Руководящие принципы, сформулированные Межучрежденческой сетью по образованию в чрезвычайных ситуациях, непосредственно направлены на решение этой проблемы путем установления стандартов для предоставления образования в чрезвычайных ситуациях. К ним относятся руководящие принципы, касающиеся соотношений числа учащихся и числа учителей, предоставления учебников и создания безопасных территорий для детей (INEE, 2010)[15].

Когда вооруженные группы делают школьников объектами нападения, сжигают школы и терроризируют гражданское население, обычные люди находят пути преодоления возникающих проблем и сохранения доступа к образованию

Создание безопасного пространства

В ходе гражданской войны в Боснии школьники в Сараево стали целями для снайперов. В одном школьном округе в середине затянувшейся осады этого города обследование, проведенное среди детей в возрасте 7-15 лет, показало, что более 80% детей непосредственно сталкивались с огнем снайперов. Для лиц, осуществлявших насилие, нападения на детей и образование были частью более широкой стратегии разрушения жизни сообщества и провоцирования вынужденного перемещения этнических групп. Родители, со своей стороны, признавали, что школа оставалась одним из немногих мест, в которых дети могли сохранять чувство нормальной жизни. Их реакцией на угрозу, создаваемую снайперами, было не оставление школы, а создание классных комнат в жилых домах, кафе, гаражах и подвальных помещениях (Baxter and Bethke, 2009; Husain et al., 1998; Swee, 2009). Школы были удалены от угрозы, и решимость сообщества восторжествовала над попыткой подорвать надежду, создаваемую образованием.

Хотя каждый конфликт отличается от других, волю и решимость, продемонстрированные родителями и детьми в Сараево, можно встретить в конфликтных ситуациях по всему миру. Когда вооруженные группы делают школьников объектами нападения, сжигают школы и терроризируют гражданское население, обычные люди находят пути преодоления возникающих проблем и сохранения доступа к образованию. Поддержка со стороны международных учреждений по содействию развитию может принести пользу. В Пакистане, например, НПО создали «сателитные школы» в консультации с руководителями общин в тех районах, где правительственные школы были разрушены Талибаном (Harmer et al., 2010).

Для учреждений по оказанию помощи самые серьезные проблемы встают в Афганистане. Крупные районы этой страны слишком опасны для деятельности, и школьное образование уже давно рассматривается как поле сражений для достижения политических и культурных целей (Harmer et al., 2010). Девочки и школы для девочек выделяются в качестве объектов нападений, так же как школы, связанные с правительством, и провинциальные группы по восстановлению, в состав которых входят военные и гражданские лица (Glad, 2009; Harmer et al., 2010). В ответ на это учреждения по оказанию помощи разработали гибкие инновационные подходы, включая создание незаметных, управляемых на расстоянии школ, действующих на базе общин. Такие школы позволяют снизить напряженность вокруг образования, охватывая сильно маргинализованные группы в районах, затронутых конфликтами, и уменьшая риски, которым подвергаются школьники (вставка 4.7).

В некоторых случаях безопасность для школ можно повысить посредством диалога с представителями вооруженных групп. После нападений на школы в Непале ЮНИСЕФ, организация «Спасем детей» и другие учреждения выступали посредниками между двумя сторонами для разработки соглашения об отношении к школам как к «зонам мира». В соответствии с новым кодексом поведения было решено, что школы не будут использоваться для политических собраний, прекратится вербовка школьников и будут запрещены нападения на школы. Этот кодекс поведения применялся почти в 1 000 школах в районах, наиболее сильно затронутых вооруженным конфликтом. После подписания этого соглашения число сообщаемых случаев насилия и закрытия школ сократилось. В семи школах, охватываемых соглашением, в которых проводилось обследование, нетто-коэффициенты охвата образованием для девочек увеличились с 75% в 2007 г. до 84% в 2009 г. (Save the Children, 2010; Smith, 2010*b*; UNICEF Nepal, 2010).

15. Минимальные стандарты ИНЕЕ, подготовленные в консультации с более 2 000 практиками в более чем 50 странах, признаются к качестве норм, дополняющих разработанные в рамках проекта Sphere Гуманитарную хартию и Минимальные стандарты для реагирования на бедствия.

Когда отсутствие безопасности не позволяет НПО и учреждениям Организации Объединенных Наций обеспечить свое присутствие в той или иной стране, существуют альтернативные варианты. После того, как многие школы в Сомали пришлось закрыть из-за гражданской войны в 1990-х годах, доверительный фонд Би-Би-Си «Всемирная служба» и Африканский доверительный фонд по образованию создали программу «Дистанционное образование и распространение грамотности» (СОМДЕЛ), которая представляет собой серию учебных радиопрограмм, направленных на распространение грамотности и развитие навыков счета. Последующие оценки показали, что эта программа позволила охватить около 10 000 учащихся в Пунтленде, Сомалиленде и южной части Сомали (Brophy and Page, 2007; Thomas, 2006).

Имеются и более непосредственные способы, с помощью которых международное сообщество может обеспечить безопасность детям и родителям, необходимую для сохранения образования. После трагедий в Руанде и бывшей Югославии в 1990-х годах международное сообщество проводило длительную дискуссию в отношении того, какие меры следует принимать в связи с установленным Организацией Объединенных Наций «правом на защиту» гражданского населения, подвергающегося угрозе насилия. В некоторых конфликтных ситуациях миротворцы участвуют в обеспечении защиты. В Судане в задачи голубых беретов входит сопровождение женщин и девочек, когда они ходят за водой, собирают дрова, посещают школу и выполняют сельскохозяйственные работы. В городе Гома в Демократической Республике Конго миротворцы Организации Объединенных Наций помогали обеспечить безопасность девочек по дороге в школу в связи с тем, что изнасилование малолетних является наиболее широко распространенным преступлением. Были разработаны общие руководящие принципы для расширения этой роли миротворцев, и в мандатах миротворческих миссий придается бóльшее значение защите гражданского населения, включая защиту от сексуального насилия (UNIFEM and DPKO, 2010). Оба этих случая иллюстрируют потенциал миротворцев Организации Объединенных Наций в плане защиты школьников от нарушений прав человека, документированных в главе 3. Вместе с тем,

Вставка 4.7 Общинные школы в Афганистане – предоставление образования в зонах конфликтов

Провинции Афганистана, в которых отсутствует безопасность, зачастую недоступны для международных НПО, однако в них испытываются насущные потребности в области образования. Несколько организаций отреагировали на эти потребности путем увеличения поддержки общинным школам. Многие из этих школ были созданы в 1990-х годах, когда их появление было реакцией деревенских советов на развал государства и введение Талибаном официальных запретов на образование девочек. Как правило, не существует школьных зданий, поскольку классные занятия происходят в домашних условиях или в мечетях. Набор учителей осуществляется местными общинами.

НПО адаптировали свои системы к этой модели, действуя через деревенские советы. Поскольку во многих случаях невозможно посетить школы в весьма небезопасных районах, соответствующие группы осуществляют дистанционное управление проектами, используя сотовые телефоны, местный персонал и местных партнеров. Ответственность за повседневное обеспечение работы школ реально возлагается на местный персонал и комитеты школьного управления, в состав которых входят деревенские старейшины и родители.

Системы общинных школ имеют много преимуществ. Поскольку они расположены в деревнях и детям приходится преодолевать меньшие расстояния, существует меньше угроз для их безопасности. Это частично объясняет их успех в расширении охвата образованием, особенно девочек. Непосредственное участие самой общины также дает преимущества. Местные лидеры имеют хорошие возможности для оценки рисков в отношении безопасности, связанных с получением поддержки со стороны НПО. Их участие обеспечивает также определенную форму защиты против нападения. Однако модели общинных школ не свободны от недостатков, включая отсутствие контроля качества и опасность того, что риски в плане безопасности могут перейти от НПО к общине.

Для этих проблем нет простых решений. Несколько доноров и НПО сотрудничают с министерством образования, стремясь интегрировать общинные школы в национальную систему. Применение национальных стандартов может повысить качество, предотвратить гендерную дискриминацию, способствовать созданию менее фрагментарной системы образования и обеспечить, чтобы образование содействовало построению мира.

Источники: Burde and Linden (2009); Glad (2009); Harmer et al. (2010).

более эффективному участию по-прежнему препятствует сочетание недостаточной обеспеченности средствами и ограниченности мандатов.

Отмечается давно существующее несоответствие между спросом на миротворческий потенциал Организации Объединенных Наций и финансовыми обязательствами

Недостаточная обеспеченность средствами особенно заметна в Африке к югу от Сахары. В целом, для операций Организации Объединенных Наций в Африке не хватает примерно 15 800 сотрудников по сравнению с утвержденным в 2009 г. уровнем кадрового обеспечения, а в рамках объединенной комбинированной операции Африканского союза и Организации Объединенных Наций (ЮНАМИД) было размещено только 76% утвержденного персонала (Soder, 2010). Мандат этих сил в соответствии с главой VII Устава Организации Объединенных Наций включает обязательство «содействовать защите гражданского населения, подвергающегося непосредственной угрозе физического насилия, и предотвращать нападения на гражданских лиц в пределах имеющихся возможностей и районах размещения (UNAMID, 2007). Однако, хотя от сил Организации Объединенных Наций регулярно требуется обеспечение более эффективной защиты, при их численности, составляющей 17 000 человек, и необходимости охватить район, равный территории Франции, существуют пределы возможного. В Демократической Республике Конго силы Организации Объединенных Наций (МООНДРК) обеспечивали безопасность в некоторых наиболее сложных зонах конфликта, особенно на востоке страны. Здесь также, однако, Генеральный секретарь вновь подчеркнул, что эти силы не располагают достаточным оборудованием и персоналом для расширения сети безопасности (Deen, 2008; Doss, 2009). Корни этой проблемы кроятся в давно существующем несоответствии между спросом на миротворческий потенциал Организации Объединенных Наций и финансовыми обязательствами государств-членов (Soder, 2010).

Пока в рамках Организации Объединенных Наций продолжаются дискуссии относительно предоставления средств, возможности для образования упускаются. В Центральноафриканской Республике и Чаде нападения на гражданское население, включая детей, продолжались, несмотря на присутствие сил Европейского союза и миротворческого контингента Организации Объединенных Наций (United Nations, 2010*g*). Силы Европейского союза (ЕВФОР) получили мандат на защиту людей, охрану гуманитарных операций и содействие восстановлению стабильности, а мандат миссии Организации Объединенных Наций (МИНУРСАТ) предусматривал осуществление мониторинга ситуации с соблюдением прав человека. В данном случае ЕВФОР, насчитывавшие 200 человек в районах, наиболее сильно затронутых конфликтом, были плохо обеспечены для защиты гражданского населения (European Union, 2008). В марте 2009 г. они были заменены МИНУРСАТ. К концу года МИНУРСАТ в силу недостаточного финансирования и проблем, связанных с приобретением и доставкой оборудования, функционировала менее чем на половину своих оперативных возможностей (IDMC, 2009*a*, 2010*a*). Эти вопросы также могут показаться далекими от образования. Вместе с тем, располагающие надлежащими ресурсами силы безопасности могли бы обеспечить защиту, необходимую для предотвращения нападений на школы и школьников, и содействовать возвращению перемещенных лиц в свои поселения. Поскольку миротворческий контингент Организации Объединенных Наций было запланировано вывести к концу 2010 г., важное окно возможностей закрылось (United Nations, 2010*g*).

Обеспечение образования для беженцев и внутренне перемещенных лиц

Обеспечение людям, перемещенным в результате конфликта, возможностей получения образования хорошего качества ставит ряд отдельных проблем. Хотя обстоятельства перемещенных лиц в различных странах и внутри стран неодинаковы, беженцы и ВПЛ характеризуются наихудшими в мире показателями в области образования. Практически меры, принимаемые в нужном месте и в нужное время, могут улучшить доступ к образованию, однако необходимы также более широкие правительственные реформы для укрепления прав и возможностей перемещенных лиц.

Разные правила – общие проблемы

С точки зрения формальных юридических положений беженцы могут пользоваться впечатляющим спектром прав. Однако между этими правами и их реальным осуществлением зачастую существует значительный разрыв. Многие люди, вынужденные спасаться за границей в результате конфликтов, не могут зарегистрироваться в качестве беженцев. Для тех же, кого признают в этом качестве, возможности зачастую ограничены. Большинство беженцев проводят многие годы в лагерях и поселениях с

ограниченными правами на свободу передвижения и работу, позволяющую иметь средства к существованию (Betts, 2009*a*). Кроме того, многие лагеря небезопасны и подвержены высокому риску насилия (Smith, 2004). Ограниченные условия многих беженцев некоторые называют «складированием», а Комитет США по вопросам беженцев описал практику долгосрочного размещения в лагерях как «отрицание прав и растрату человечности» (Smith, 2004, p. 38).

Предоставление образования не лишено общих недостатков, отмеченных в главе 3. Беженцы, живущие в лагерях, имеют доступ к возможностям обучения, которые зачастую в лучшем случае являются самыми элементарными. Предоставлению базового образования препятствуют постоянная проблема недостаточного финансирования, непредсказуемость бюджетов, нехватка учителей и плохие условия, причем все это ограничивает возможности. Среднее образование еще более ограниченно. Вместе с тем, ограниченные права на занятость удерживают беженцев в нищете и уменьшают стимулы для приобретения новых навыков или возобновления образования.

Двенадцать лагерей беженцев в восточной части Чада, находящихся под управлением УВКБ ООН, являются примером ограниченного предоставления образования. Принимая около 270 000 беженцев из суданского района Дарфур, они имеют только две средние школы (UNHCR, 2010*c*). В связи с недостаточным финансированием начального образования в начальных школах не хватает стульев, столов, канцелярских принадлежностей и учебников. Организации, предоставляющие гуманитарную помощь, по всей видимости, придают образованию низкий приоритет. Более широкая проблема заключается в том, что отсутствуют эффективные рамки планирования или система финансирования, обеспечивающая образование надлежащими ресурсами, предсказуемым бюджетом. В результате этого разрозненные провайдеры, обеспечивающие организацию образования в лагерях беженцев в Чаде, опираются на краткосрочные процессы гуманитарных призывов и мероприятия НПО по сбору средств, а образованию, как было продемонстрировано в предыдущем разделе, уделяется мало внимания в процессах сбора средств на гуманитарную помощь.

Многие из этих проблем испытывают ВПЛ. Наряду с лагерями беженцев в Чаде имеются десятки тысяч внутренне перемещенных лиц. Многие из них живут в лагерях, которые обеспечивают ограниченный доступ к начальному образованию и практически не дают доступа к среднему образованию. Одним из основных препятствий для базового образования является нехватка квалифицированных учителей. Сокращение дефицита учителей в условиях ограниченности средств и при отсутствии институциональных систем поддержки является трудным делом. ЮНИСЕФ и НПО, такие как Иезуитская служба оказания помощи и «Первая помощь», пытались восполнить этот пробел путем подготовки учителей из числа представителей перемещенных общин. Проблема заключается в том, что учреждениям не хватает ресурсов для выплаты заработной платы, а перемещенные родители слишком бедны и не могут покрывать эти расходы за счет собственных средств, что делает данный процесс неустойчивым (IDMC, 2010*a*). Инновационные решения, разработанные учреждениями, обслуживающими ВПЛ, действительно подрываются дефицитом финансирования, при устранении которого можно было бы обеспечить образование для детей, лишенных этого права.

Беженцы, живущие в лагерях, имеют доступ к возможностям обучения, которые зачастую являются самыми элементарными

Как и многие беженцы, значительное большинство ВПЛ живут не в лагерях, а в принимающих общинах и в неофициальных поселениях вблизи городов. Абсорбирование притока детей в уже переполненную и не обеспеченную достаточными ресурсами школьную систему создает огромные проблемы, особенно когда сами принимающие общины характеризуются высокими уровнями нищеты и ограниченными возможностями для образования. Однако лица, ответственные за разработку политики, и доноры зачастую закрывают глаза на эти проблемы. Конкретные потребности в финансировании для интеграции ВПЛ в системы образования оцениваются редко и еще реже предусматриваются в национальных документах по планированию образования. Одним из последствий, показанных на примере Демократической Республики Конго, является то, что самим перемещенным лицам зачастую приходится покрывать расходы на образование своих детей (вставка 4.8).

Значительным образом ситуацию с предоставлением беженцам и ВПЛ возможностей получения образования меняют меры в области управления. В некоторых странах отказ правительств признать беженцев ограничивает права беженцев на образование и, с большой долей

Вставка 4.8 Незаметные ВПЛ в Демократической Республике Конго

Разработчики политики часто не замечают внутренне перемещенных лиц. Стратегия в области образования Демократической Республики Конго сформулирована в плане «постконфликтного восстановления». В ней лишь вскользь упоминается о перемещенном населении, а риск возобновления конфликта характеризуется как «средний».

Это плохо согласуется с опытом почти 1,7 млн перемещенных лиц в восточной части страны, где насилие остается широко распространенным. Правительство и его партнеры, оказывающие помощь, не провели оценки потребностей финансирования образования в районах, затронутых перемещением, и не приняли гибких стратегий для охвата перемещенных лиц и оказания им поддержки в области здравоохранения и питания. В основе этого, по всей видимости, лежит предположение о том, что эти вопросы относятся к сфере гуманитарного планирования, которое не ориентируется на задачи долгосрочного планирования развития.

Одно из последствий этого пробела в планировании заключается в том, что перемещенные люди, многие из которых лишились всего, вынуждены финансировать образование своих детей. Плата за обучение, составлявшая в 2008 г. 5 долл. на ученика за семестр, оставляла многих ВПЛ и других людей вне системы образования. Эти финансовые барьеры можно снизить посредством целенаправленных мер. НПО, действующая в Северном Киву – одном из районов, наиболее сильно затронутых конфликтом, смогла улучшить доступ к школьному образованию с помощью программы, в рамках которой выплачивалось по 35 долл. в месяц домохозяйствам, оказавшимся в особенно трудном положении. Другие НПО распространяют возможности для получения образования на внутренне перемещенных детей в этом районе, однако сталкиваются с неопределенностью в отношении гуманитарного финансирования. Несмотря на это, доноры и правительство не включили в стратегию этой страны в области образования ни малейшего упоминания о плане финансирования для ВПЛ.

Источники: Bailey (2009); Davies and Ngendakuriyo (2008); Democratic Republic of the Congo Ministry of Education (2010); Holmes (2010); Karafuli et al. (2008); OCHA (2010*h*).

В Иордании в соответствии с королевским указом 2007 г. детям иракских беженцев предоставлен доступ к школьному обучению на той же основе, что и гражданам

вероятности, приводит к тому, что миллионы незарегистрированных детей беженцев оказываются вне школы и попадают на неофициальные рынки труда. Как документировано в главе 3, это определено УВКБ ООН в качестве одной из проблем в таких странах, как Малайзия и Таиланд, которые не подписали Конвенцию о беженцах 1951 г. Тем не менее, некоторые государства, не подписавшие эту Конвенцию, приняли значительно более щедрые и открытые управленческие меры в отношении беженцев, продемонстрировав, тем самым, что важен, скорее, дух политики, чем буква закона.

Принятие подхода по принципу открытых дверей

Поучительным является пример обращения с иракскими беженцами в соседних странах. Данные, предоставленные правительствами стран этого региона, показывают, что здесь насчитывается 1,8 миллиона иракских беженцев, хотя в 2009 г. УВКБ ООН зарегистрировало только 230 000. Это расхождение можно объяснить несоответствием данных и источников переписи, различными определениями беженцев и используемыми УВКБ ООН процессами отбора. Ясно то, что правительства в данном регионе отреагировали с такой щедростью и открытостью, которые часто отсутствуют в других частях мира, в частности в более богатых регионах. Ни Иордания, ни Сирийская Арабская Республика, которые принимают, соответственно, самое большое и второе по величине количество иракских беженцев, не подписали Конвенции 1951 г., однако обе эти страны проводят политику открытых дверей. Они открыли также свои государственные системы образования. В Иордании в соответствии с королевским указом 2007 г. детям иракских беженцев предоставлен доступ к школьному обучению на той же основе, что и гражданам, независимо от их юридического статуса (Winthrop and Ferris, 2010).

Предоставление беженцам доступа в национальные школы дает много преимуществ, которых лишены те, кто живет в лагерях. Это позволяет избежать фрагментарного планирования и дает детям доступ к учебным материалам и школьным возможностям, который было бы трудно обеспечить в условиях лагерей беженцев (вставка 4.9). Однако беженцы создают значительное бремя для систем образования как в Иордании, так и в Сирийской Арабской Республике, которые уже испытывали чрезмерную нагрузку даже до притока беженцев. Хотя Иордания продолжает обеспечивать значительный прогресс в плане улучшения доступа к образованию и повышения его качества, почти один ребенок из трех выбывает до окончания 12 класса. Кроме того, многие учителя имеют недостаточную подготов-

ку, часть школьной инфраструктуры пришла в упадок, и существуют значительные диспропорции, связанные с материальным положением родителей (World Bank, 2009*c*).

Стрессовую ситуацию, возникшую в системах образования Иордании и Сирийской Арабской Республики из-за беженцев, можно частично объяснить более общей проблемой управления, связанной с разделением бремени расходов. В то время как обе эти страны взяли на себя большую ответственность, действуя в соответствии с принципами международного гуманитарного права и прав человека, они получили ограниченную поддержку со стороны более богатых стран (включая тех, которые принимают военное участие в Ираке). В Сирийской Арабской Республике УВКБ ООН построило две новые школы и реконструировало 65 учебных помещений для приема 3 300 учащихся (UNHCR, 2010*f*). Однако большая часть расходов покрывается за счет уже перенапряженного национального бюджета на образование. Проблема заключается в том, что система управления в отношении беженцев не располагает механизмом финансирования, позволяющим распределять расходы в рамках международного сообщества на основе платежеспособности.

Опыт Иордании иллюстрирует ряд более общих проблем, возникающих в связи с финансированием образования беженцев. Несколько двусторонних доноров увеличили поддержку образования в ответ на приток беженцев из Ирака. Доноры, действующие через страновой образовательный кластер, возглавляемый ЮНИСЕФ, сыграли также конструктивную роль в мобилизации финансовых средств, которые позволили отменить плату за обучение для беженцев. Широкая группа НПО оказала поддержку подготовке учителей, предоставлению неформального образования и программам для детей младшего возраста (UNICEF, 2009*f*, 2010*g*). Однако интеграции беженцев в государственные школы Иордании препятствовала неопределенность. Расхождения в оценках правительством Иордании и донорами численности иракских детей в школьной системе остаются неурегулированными, создавая известную неопределенность в системе планирования образования (Seeley, 2010). Другая неопределенность связана с резким падением поддержки со стороны доноров, ожидавшейся в 2010/2011 гг., что, вероятно, было вызвано предположением доноров того, что многие беженцы вернутся домой.

Вставка 4.9 Нормализация жизни иракских беженцев в Иордании

Абду-Рахман, которому 15 лет, является примером способности иракских детей противостоять превратностям судьбы и тех возможностей, которые создаются благодаря сочетанию приверженности правительства и новых подходов, применяемых неправительственными организациями.

Жизнь Абду-Рахмана изменилась из-за фанатичного насилия. Его семья относится к суннитам и проживала в преимущественно суннитском районе Хасвы – городе к югу от Багдада. Наряду с другими суннитами они стали объектом нападения для шиитских вооруженных групп. Одного дядю убили, другой пропал без вести, а его отца пытали. Абду-Рахман видел, как два его соседа умерли в результате взрыва бомбы, из-за которого сам он получил тяжелые ранения.

Абду-Рахман в настоящее время восстанавливает свою жизнь в городе Эз-Зарка к востоку от Аммана в Иордании. Пропустив два года школьного обучения, в настоящее время он учится в одном из 39 центров неформального образования, действующих под руководством министерства образования и неправительственной организации Questscope. Эти школы организуют три восьмимесячных цикла ускоренного обучения, принимая учащихся с первого по десятый классы, которые проходят обучение в течение двух лет. Получаемые свидетельства об образовании могут использоваться для поступления в профессиональные учебные заведения или в средние школы. Большинство учащихся в учебных центрах Questscope являются иорданцами, которые выбыли из школы, однако в таких центрах обучается также около 1 000 иракцев. Эти учебные центры отличаются многими достижениями, и, согласно оценке, 75% учащихся заканчивают те циклы, на которые они поступают.

Возвращение Абду-Рахмана в образование было трудным. На нем все еще сказываются травмы и тяжелые воспоминания из Ирака. Хотя его семья бедна, небольшие денежные гранты, предоставляемые со стороны УВКБ ООН, помогают покрывать расходы на его поездки в школу, а проводимая правительством Иордании политика обеспечения бесплатного образования делает школы доступными. Он проявляет энергию, целеустремленность и чувство уверенности, которые, как он утверждает, появляются благодаря его школьному опыту. «Я не знаю, вернемся ли мы когда-либо в Ирак», – говорит он, – «однако, независимо от того, вернемся мы или останемся, я собираюсь стать инженером».

Организация Questscope и правительство Иордании помогают Абду-Рахману восстановить жизнь, разрушенную конфликтом, к возникновению которого он не имеет никакого отношения. Вместе с тем, доноры, ряд из которых непосредственно участвуют в этом конфликте, предоставляли помощь на ограниченной и хаотичной основе (см. основной текст).

Источники: Questscope (2010); UNESCO (2010*b*).

Доказательства в поддержку этой оценки представляются слабыми. Обследования среди населения, проведенные УВКБ ООН в 2010 г., показали, что большинство иракских беженцев, вернувшихся в свою страну, сожалели о своем решении, ссылаясь на опасения в отношении безопасности, безработицу и плохие услуги (UNHCR, 2010*g*). Аналогичные обследования в Иордании выявили, что большинство иракцев не

планируют возвращение домой (UNHCR, 2010*h*). На этом фоне неспособность международного сообщества обеспечить устойчивую поддержку может иметь неблагоприятные последствия как для образования детей иракских беженцев, так и для системы образования Иордании.

Укрепление прав и возможностей ВПЛ

Некоторые из проблем управления образованием, с которыми сталкиваются ВПЛ, можно объяснить особенностями международной помощи. Согласно Руководящим принципам, ответственность за поддержку и защиту детей и молодежи ВПЛ возлагается на национальные власти. Принцип 23 утверждает право ВПЛ на получение образования, «которое на начальном уровне является бесплатным и обязательным» и гласит, что возможности посленачального образования должны предоставляться «как только это позволяют условия» (OCHA, 1998, p. 12).

Многие правительства не приняли национального законодательства о защите ВПЛ

Оставляя в стороне тот факт, что проблема перемещения во многих случаях частично вызвана правительствами стран, затронутых конфликтами, следует отметить, что реализация этих обязательств и получение ощутимых результатов является проблематичной. Частично это объясняется тем, что Руководящие принципы не устанавливают юридически обязывающих обязательств для правительств, и частично в силу того, что многие правительства не приняли национального законодательства о защите ВПЛ. Хотя насчитывается по меньшей мере 50 стран, в которых имеются ВПЛ, ссылки на ВПЛ содержатся в национальных законах и политике только 18 таких стран; из десяти стран с наибольшей численностью ВПЛ только три подготовили такие законы (Ferris, 2010*a*; Ferris and Winthrop, 2010).

Укрепление международной защиты может расширить права и возможности ВПЛ. Принятие в 2009 г. на саммите Африканского союза (АФ) в Кампале (Уганда) Конвенции о защите внутренне перемещенных лиц в Африке и оказании им помощи (African Union, 2009) стало знаменательным шагом в правильном направлении. Этот договор, построенный на Руководящих принципах Организации Объединенных Наций, был первым юридически обязывающим документом, охватывающим весь континент. Благодаря своему масштабу и охвату Конвенция обеспечивает широкий спектр защищенных юридическими положениями прав, включая право на образование. Она может служить моделью для других регионов и отдельных стран, однако ее воздействие будет зависеть от ратификации и осуществления. Конвенция вступит в силу после того, как ее ратифицируют 15 из 53 государств – членов АС. На данный момент она подписана 29 странами, но ратифицировали ее только Сьерра-Леоне и Уганда (UNHCR, 2010*i*).

Как и в случае беженцев, уровень защиты и сила юридически закрепленных прав, которыми пользуются ВПЛ, полностью зависят от национальных законов и от их применения. Поучителен опыт Колумбии. В этой стране имеется второе наибольшее в мире количество ВПЛ, и значительная доля перемещенных лиц является выходцами из самых обездоленных районов и социальных групп. В соответствии с постановлением Конституционного суда последующие правительства должны были решать проблемы, с которыми сталкиваются перемещенные лица в области образования в этих районах. Политика, направленная на преодоление диспропорций между ВПЛ и общим населением, нашла отражение в законодательстве, благодаря чему были получены некоторые впечатляющие результаты. Несмотря на то, что проблемы сохраняются, случай Колумбии показывает, что положения законодательных актов могут играть определенную роль в расширении прав и возможностей ВПЛ (вставка 4.10).

Рекомендации: преодоление барьеров, препятствующих образованию

Родители и дети, затронутые вооруженными конфликтами, проявляют исключительную решимость, стремясь сохранить возможности получения образования. Они имеют право ожидать от международного сообщества действий, соответствующих этой решимости. Однако слишком часто такая поддержка не реализуется. Несмотря на то, что программы многих учреждений продемонстрировали реальную возможность сохранить доступ к образованию во время конфликтов, существует широко распространенное мнение, что образование не является первостепенным гуманитарным приоритетом. В то время как общая система получает недостаточное финансирование и не имеет механизмов оценки потребностей, образование особенно страдает

Вставка 4.10 Законные права могут изменить ситуацию – Законы Колумбии о отношении ВПЛ

Являясь страной с наибольшим в мире количеством ВПЛ, Колумбия, вероятно, имеет наиболее сильную законодательную основу для защиты перемещенных гражданских лиц и предоставления им доступа к базовым услугам, в частности, в области образования. Насколько эффективным было это законодательство в преодолении кризиса, связанного с перемещением?

Перемещение людей уже давно является одной из особенностей вооруженного конфликта в Колумбии. Только за последние три года ничем не обоснованные убийства, нападения и акты запугивания со стороны партизанских армий, военизированных формирований и торговцев наркотиками вызвали перемещение более трех миллионов человек, главным образом из удаленных сельских районов в городские центры. Эта цифра составляет около 7% от общей численности населения. ВПЛ Колумбии не живут в лагерях. Большинство из них оседает в неофициальных городских поселениях с плохим доступом к услугам в области образования, здравоохранения, питания и водоснабжения. Более половины перемещенных лиц – это люди в возрасте менее 18 лет.

Усилия по укреплению прав и возможностей ВПЛ предпринимались на основании решений Конституционного суда этой страны. Определив, что меры, принимаемые правительством, не соответствуют его правовым обязательствам, суд вынес постановление от 2004 г., которое привело к разработке национального плана для ВПЛ и созданию межучрежденческой национальной системы в целях применения комплексного подхода к перемещенному населению. Было принято новое законодательство по образованию. В соответствии с законодательством Колумбии перемещенные дети теперь имеют право на бесплатное образование и школы должны принимать их, не требуя доказательства полученного ранее образования. Эти расширенные права и возможности возымели свое воздействие. Данные министерства образования показывают устойчивое увеличение доли посещающих школу ВПЛ в возрасте 5-17 лет с 48% в 2007 г. до 86% в 2010 г.

Однако, несмотря на эти достижения, ВПЛ в Колумбии продолжают сталкиваться с огромными трудностями. Хотя они пользуются сильной юридической защитой, возникали проблемы в реализации номинальных прав в реальных возможностях. Во многих муниципалитетах планирование страдает от плохой координации, слабого потенциала и, в некоторых случаях, ограниченной политической воли. Новое правительство, избранное в 2010 г., объявило об укреплении поддержки, но сталкивается со значительными политическими и административными проблемами. Некоторые из этих проблем связаны с теми трудностями, с которыми сталкиваются ВПЛ при регистрации своего статуса. Зачастую им приходится прилагать усилия для того, чтобы доказать свое право на получение льгот в рамках адресных программ, в том числе в области образования. Кроме того, закрепленные законом права не ведут к автоматическому преодолению последствий нищеты и маргинализации. Многие ВПЛ начинают учиться поздно, остаются на второй год и рано выбывают из школы. Согласно оценкам одного из исследований, среднюю школу посещает 51% молодых людей из числа ВПЛ по сравнению с 63% молодежи, не относящейся к этой категории. Эти цифры отражают не только проблему в области образования, но и более широкие факторы обездоленности, от которых страдают ВПЛ.

Источники: Birkenes (2006); Cepeda Espinosa (2009); Ferris (2010*b*).

Случай Колумбии показывает, что положения законодательных актов могут играть определенную роль в расширении прав и возможностей ВПЛ

по сравнению с другими секторами: на него приходится малая доля общих запросов о финансировании в рамках гуманитарных призывов и наименьшая доля финансовых средств, полученных по таким запросам. Независимо от того, являются они беженцами или ВПЛ, доступ перемещенных людей к образованию хорошего качества ставится под угрозу из-за сочетания недостаточного финансирования и нерешенных проблем в области управления. Для преодоления этих нерешенных проблем требуются новые подходы и реформы в четырех областях.

Признание важности образования

Изменение умонастроений является одновременно и наиболее трудным, и наиболее важным требованием для изменений. Оно – ключ к проведению более широких реформ. Сообществу по оказанию гуманитарной помощи необходимо отказаться от подхода к образованию как к периферийной проблеме и начать рассматривать ее как часть более широкого гуманитарного императива. В затянувшихся чрезвычайных ситуациях для жизни людей, затронутых конфликтами, нужны не только продовольствие и вода – в качестве одного из первейших приоритетов они рассматривают также образование. Правительства и доноры должны придавать образованию в чрезвычайных гуманитарных ситуациях, связанных с конфликтами, такое же значение, которое придают ему сообщества, которым они оказывают помощь. Один из принципов надлежащего гуманитарного донорства, принятых учреждениями по оказанию помощи, требует того, чтобы организации «обеспечивали в максимально возможной степени надлежащее участие бенефи-

циаров в разработке, осуществлении, мониторинге и оценке гуманитарного реагирования» (Good Humanitarian Donorship, 2010). Применение этого принципа позволит придавать образованию гораздо больший приоритет, чем это имеет место в настоящее время.

Для увеличения финансирования образования следует использовать объединенные фонды

Образование включается в гуманитарные повестки дня, главным образом, благодаря пропагандистской деятельности таких учреждений и сетей, как Межучрежденческая сеть по образованию в чрезвычайных ситуациях, организация «Спасем детей» и ЮНИСЕФ. Одним из примеров успешных пропагандистских усилий является кампания «Переписать будущее», проводимая организацией «Спасем детей» (Dolan and Ndaruhutse, 2010). Другим учреждениям, таким как УВКБ ООН, Всемирный банк и более широкому сообществу партнеров по образованию для всех следует принимать более активное участие в обеспечении того, чтобы образование занимало более важное место в различных процессах гуманитарных призывов. Необходима более активная пропагандистская работа для изменения гуманитарных умонастроений и демонстрации того, что глобальное сообщество не обеспечивает достаточной поддержки образованию в ситуациях, связанных с конфликтами.

Увеличение пакета финансовых средств

В большинстве случаев образовательные потребности в значительной мере недооценены, а запросы, подготавливаемые с учетом этих оценок, систематически не получают достаточного финансирования. Кроме того, годовые бюджетные циклы, на основе которых чаще всего предоставляется гуманитарная помощь, препятствуют эффективному долговременному предоставлению и сохранению образовательных услуг.

Необходимо решить проблему хронического и носящего устойчивый характер недостаточного финансирования образования, однако простая передача ресурсов из других областей в сферу образования не является надлежащим ответом. В тех случаях, когда запросы о помощи находятся ниже среднего уровня для всех секторов, для увеличения финансирования образования следует использовать объединенные фонды. Такие механизмы, как Центральный фонд реагирования на чрезвычайные ситуации, фонды странового уровня для реагирования на чрезвычайные ситуации и Общий гуманитарный фонд, следует увеличить с их нынешнего уровня финансирования, составляющего приблизительно 730 млн долл., до 2 млрд долл. в год. Их следует также реформировать для обеспечения гибкой многоуровневой поддержки странам, затронутым затянувшимися конфликтами.

Для отслеживания помощи в сфере образования и в других областях требуется большая транспарентность в системах гуманитарной отчетности. Необходим механизм, сравнимый с отчетностью доноров КСР, осуществляемой через Систему отчетности кредиторов ОЭСР. Такой механизм должен контролироваться УКГВ во взаимодействии с КСР для обеспечения сопоставимости с базой данных ОЭСР.

Проведение достоверных оценок потребностей

Принципы благого гуманитарного донорства включают требование выделения гуманитарного финансирования пропорционально потребностям на основе их оценки. Однако гуманитарная система не располагает четкими механизмами ни для проведения оценок потребностей, ни для выделения средств на основе потребностей. Возникающие в результате этого проблемы особенно заметны в области образования.

Ограничения нынешней практики проявляются на всех уровнях. Оценки потребностей общин, затронутых конфликтами, в лучшем случае носят случайный характер, даже если учитывать неизбежные препятствия, связанные с проведением обследований в районах, затронутых конфликтами. В настоящее время оценки потребностей, проводимые УВКБ ООН в его лагерях, не охватывают систематическим образом потребностей, связанных с достижением конкретных целей в области образования. Сбор данных о беженцах, живущих в принимающих общинах, носит особенно частичный и фрагментарный характер. Между тем, имеющаяся информация об образовательных потребностях ВПЛ еще более ограничена.

Образовательный кластер принял недавно новые руководящие принципы проведения оценок потребностей (Global Education Cluster, 2010*a*). Хотя это и является шагом в правильном направлении, эти руководящие принципы не свободны от недостатков. В частности, они не определяют с достаточной четкостью основного набора показателей, включая оценочное число детей и молодых людей, которых необходимо охватить, их пол, гендерные особенности, характер перемещения, а также потребности

в учителях и инфраструктуре, которые можно было бы учитывать при оценке потребностей в финансировании для достижения целей, ограниченных конкретными сроками.

Ближайшим приоритетом является создание более систематической основы, ориентированной на определение потребностей в финансировании для достижения четко намеченных целей в области образования, включая охват игнорируемых групп, в частности ВПЛ. Образовательные кластеры должны играть ведущую роль в координационных усилиях для увязки информационных систем с оценками финансовых потребностей. Они должны сотрудничать со специализированными учреждениями, включая Статистический институт ЮНЕСКО, для разработки основного набора показателей в области образования в целях определения потребностей. Они должны также координировать свою работу с деятельностью гуманитарных учреждений, которые имеют опыт проведения оценок в чрезвычайных ситуациях в других секторах, и опираться на опыт ЮНЕСКО и других учреждений в разработке моделей для оценки расходов на предоставление образовательных услуг.

Реформирование мандатов и механизмов управления

Нынешние системы управления, призванные обеспечить защиту права на образование людей, перемещенных в результате конфликтов, не соответствуют этой цели. Конвенция о статусе беженцев 1951 г. обеспечивает высокий уровень правовой защиты. Однако многие государства не подписали эту Конвенцию. Некоторые из этих государств либо оказывают минимальную поддержку беженцам, либо обращаются с ними как с незаконными мигрантами – такой подход лишает многих людей права на образование. Другие государства обеспечивают высокий уровень поддержки. В этом докладе приводится пример Иордании, где иракским беженцам предоставлен доступ к государственным школам, в качестве модели, которую можно было бы применять более широко.

Все правительства должны подписать Конвенцию о статусе беженцев 1951 г. и Протокол к ней 1967 г. Однако, независимо от того, подпишут они ее или нет, принимающие страны должны стремиться обеспечивать беженцам доступ к образовательным возможностям в соответствии с обязательствами в отношении прав человека и целями образования для всех.

Принятие национальных законов и политики может укрепить права и возможности перемещенных людей на образование. Подходы, заложенные в законе Колумбии 1997 г. о внутреннем перемещении, и последующие решения, принятые Конституционным судом страны, должны быть рассмотрены для скорейшего принятия всеми странами, где имеются значительные группы ВПЛ. Намного более важную роль в деле защиты ВПЛ могли бы сыграть меры на региональном уровне. Правительствам африканских стран следует в срочном порядке ратифицировать Кампальскую конвенцию о защите внутренне перемещенных лиц в Африке и оказании им помощи, а другим региональным органам необходимо рассмотреть вопрос о принятии аналогичного законодательства.

В более широком плане, предоставление образования беженцам и ВПЛ страдало от нечеткого определения полномочий. Отсутствие учреждения, обладающего всеобъемлющим мандатом для поддержки ВПЛ, отражает более серьезный пробел в международной архитектуре. В рамках системы ООН ЮНИСЕФ де-факто возглавляет работу по оказанию поддержки образованию ВПЛ, хотя УВКБ ООН также играет определенную роль. Можно привести вескую аргументацию в пользу предоставления УВКБ ООН более широкого мандата, подкрепленного финансовыми средствами, для защиты как ВПЛ, так и беженцев в лагерях и в принимающих общинах. Однако УВКБ ООН располагает ограниченным практическим опытом и потенциалом для предоставления образования. Учитывая опыт ЮНИСЕФ в этой области, имеются все основания для того, чтобы рассмотреть вопрос о предоставлении двойного мандата по образованию. В рамках этого мандата должны быть четко разграничены сферы ответственности и подотчетности для предоставления образования высокого качества.

Защита перемещенных лиц и обеспечение их права на образование являются международной ответственностью

Защита перемещенных лиц и обеспечение их права на образование являются международной ответственностью и глобальным общественным благом. Тем не менее, трудно не прийти к выводу о том, что богатые страны не финансируют приходящуюся на них долю расходов и что им необходимо взять на себя более справедливую долю глобального бремени предоставления образования для перемещенных людей. ■

© Ismael Mohamad/UPI/GAMMA

Глава 5
Восстановление образования – использование дивидендов мира

Эта палатка стала для детей классом после того, как их школа была разрушена во время нападения Израиля на Газу в 2009 г.

Введение 281

Не откладывать работу и не ослаблять усилий 283

Содействие культуре мира и терпимости 306

После завершения вооруженного конфликта образование способно сыграть ведущую роль в возвращении надежды и нормальной жизни, укреплении доверия к государству и создании основ мира. Однако разграничение помощи на краткосрочную гуманитарную помощь и долгосрочную помощь в целях развития подрывает усилия в области реконструкции. Оказываются утраченными возможности быстро воспользоваться дивидендами мира при помощи образования. В настоящей главе рассматриваются пути совершенствования структуры помощи и необходимость интегрирования образования в более широкую повестку дня в области миростроительства. Реформа политики в таких областях, как программа и язык обучения, способна содействовать реализации потенциала образования в интересах созидания более мирного, терпимого и инклюзивного общества.

Введение

Образование не развязывает войны и не заканчивает их. Но системы образования часто участвуют в создании условий для возникновения вооруженных конфликтов, и они же могут содействовать созиданию более мирных, сплоченных и терпимых обществ, помогая предотвратить новое насилие.

Восстановление систем образования после вооруженных конфликтов ставит перед властями сложные задачи. Правительства стран, вышедших из конфликта, всегда действуют в ситуации, характеризуемой политической нестабильностью и неопределенностью. Часто доверие к ним находится на низком уровне, их легитимность остается под вопросом, сохраняется угроза новой вспышки насилия. Унаследовав разрушенную школьную инфраструктуру, власти постконфликтных стран должны начинать процесс восстановления, имея в своем распоряжении ограниченные финансовые ресурсы, испытывая хроническую нехватку подготовленных учителей и опираясь на слабый административный потенциал. Помимо этих ограничений, правительство любой страны, вышедшей из конфликта, сталкивается с возросшими требованиями людей. Понимая, что война мешала образованию их детей, родители чаще всего рассматривают новые образовательные возможности как важное (или даже как самое важное) благо, дарованное восстановлением мира. Неспособность правительства дать родителям такие возможности может вновь усилить социальную напряженность, которая и привела к только что закончившемуся конфликту.

Каждая из этих проблем может быть решена. Использование дивидендов мира в интересах образования является одним из самых надежных путей укрепления легитимности правительства, возвращения молодым людям надежды на лучшее будущее и создания основ прочного мира. Это является также одним из самым наглядных способов, посредством которого правительство любой постконфликтной страны может показать, что страна встала на новый путь развития. Образование – это сфера социальных услуг, влияющая на судьбу каждого человека. Если многие другие сферы управления, такие как принятие новой конституции, реформирование гражданских служб или избирательной системы, могут показаться обществу чем-то весьма абстрактным, то родители реально знают уже сейчас, ходят ли их дети в школу, общины видят уже сейчас, совершенствуется ли школьная инфраструктура, а молодые люди понимают уже сейчас, что они получают образование, дающее им знания для построения лучшего будущего. По всем этим причинам возобновление работы системы образования является важнейшим элементом более широкой деятельности по восстановлению страны (см. Специальный материал).

Специальный материал:
Образование – это дорога к миру

Нет ничего более важного в жизни молодой страны, чем обеспечение ее детям возможности получить образование. Если вы хотите мира и справедливости, если вы хотите работы и материального благополучия, если вы хотите, чтобы люди относились друг к другу справедливо и терпимо, то начинать надо с одного – со школы.

Когда в конце 1990-х годов мы начали восстановление нашей страны, многое было разрушено.

Нам нужны были новые учреждения, новые субсидии и новые законы, но мы знали, что восстановление необходимо начинать со школ. Для нашего народа образование стало одним из «дивидендов мира»: народ проголосовал за свои приоритеты своими действиями по восстановлению школ и системы образования.

С тех пор мы в Тимор-Лешти напряженно работаем над повышением качества своей системы образования. Мы понимаем, что образование – это не только учеба наших детей в школе, но и приобретение ими навыков, необходимых для построения лучшего будущего. Конечно, одного образования мало – нужно также создавать рабочие места для нашей молодежи. Образование – это больше, чем приобретение навыков и получение работы, это также средство передачи последующим поколениям той неосязаемой, но мощной силы, которая объединяет общество, – уважения, терпимости, общих ценностей.

Одним из главных выводов *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* ЮНЕСКО является то, что образование может быть силой, направленной на предотвращение конфликтов, восстановление стран после конфликтов и строительство мира. Я всецело поддерживаю этот вывод. Однако слишком часто образование рассматривается как второстепенный вопрос повестки дня в странах, вышедших из конфликта. И что еще хуже – иногда системы образования надолго сохраняют те самые предубеждения и настроения, которые порождают насилие.

Мы должны пересмотреть наши взгляды. В современном мире, в котором верования, самобытные особенности или языки возводят перегородки между многими и многими людьми, образование может объединять нас во взаимном уважении и терпимости. Наша заветная мечта в Тимор-Лешти состоит в том, чтобы образование стало инструментом для укрепления понимания, социальной сплоченности и безопасности человека. Более надежного пути к миру нет.

Д-р Хосе Рамос-Хорта
Лауреат Нобелевской премии мира 1996 г.,
Президент Демократической Республики Тимор-Лешти

В широком смысле образование может стать частью более инклюзивного общественного договора, в соответствии с которым правительства демонстрируют свою решимость решать проблемы социального и экономического неравенства. Школы часто порождают неравные возможности, но они же могут стать источником социальной мобильности и более эффективного обеспечения равенства, если политика в сфере образования будет указывать новое направление развития.

Реформа системы образования традиционно не считается приоритетной задачей постконфликтного восстановления. Большинство правительств и доноров по-прежнему рассматривают работу в сфере образования как деятельность в одном из социальных секторов, а не в рамках повестки дня для миростроительства. Это дает основания предположить, что они медленно усваивают уроки истории. Начиная с Боснии и Герцеговины и кончая Руандой и Суданом, в конфликтах во многих странах мира школы активно укрепляют социальное, этническое и религиозное разобщение, создавая условия для распространения взглядов и настроений, ведущих к насилию.

Будущее страны окажется мирным, процветающим и объединяющим весь народ лишь в той мере, в какой это позволит система образования

Само по себе образование не может привести к вооруженным конфликтам, однако системы образования играют важную роль в формировании взглядов, которые в большей или меньшей степени толкают общество к насилию. Было бы лишь небольшим преувеличением сказать, что будущее страны окажется мирным, процветающим и объединяющим весь народ лишь в той мере, в какой это позволит система образования. Если граждане будущего получат образование, которое будет содействовать терпимости, уважению других людей и правильному пониманию совокупности сложных идентичностей, формирующих многоэтническое общество, то призывы к насилию, основанные на фанатизме, шовинизме и недоверии к «другим», получат меньший резонанс. Вот почему образование должно рассматриваться одним из ключевых вопросов более широкой повестки дня для созидания мира.

Настоящая глава состоит из двух разделов. Первый посвящен вопросам восстановления системы образования после конфликта. Это та сфера деятельности, которая должна возглавляться национальными правительствами, однако помощь со стороны доноров также призвана играть определенную роль. Более того, есть причины, побуждающие доноров к активным действиям. Доноры играют важную роль, поскольку предоставляемая ими помощь может ускорить преодоление трудностей, связанных с финансовыми, техническими и людскими проблемами, стоящими перед правительствами постконфликтных стран. Кроме того, у доноров есть причины для осуществления активных действий, поскольку инвестиции в построение мира – это инвестиции в предотвращение возврата к насилию со всеми вытекающими последствиями, такими как перемещение людей, утрата безопасности и необходимость получения гуманитарной помощи. Однако быстрых путей решения проблем восстановления систем образования нет. Опыт стран, успешно решающих эти проблемы, подсказывает следующий совет странам-донорам: не откладывать работу и не ослаблять усилий.

Во втором разделе рассматриваются проблемы, которые встанут перед образованием в процессе долгосрочного восстановления. В разных странах складывается разная ситуация, поэтому приходится решать комплекс собственных проблем. С самого начала национальные правительства и страны-доноры должны признать важность образования и оценить эффективность реформирования политики в условиях, сложившихся после конфликтов. □

Не откладывать работу, и не ослаблять усилий

Комиссия пришла к заключению, что годы неэффективного управления, всеобщая коррупция и несоблюдение основных прав человека привели к плачевному положению, сделавшему конфликт неизбежным.

Комиссия Сьерра-Леоне по установлению фактов и примирению
(TRC Sierra Leone, 2004, vol. 1, p. 10)

«Государство» – это абстрактное понятие для большинства граждан Сьерра-Леоне, а центральное правительство самоустранилось от удовлетворения их повседневных потребностей. Чтобы исключить такой дефицит ответственности, необходимо пересмотреть всю культуру управления.

Комиссия Сьерра-Леоне по установлению фактов и примирению
(TRC Sierra Leone, 2004, vol. 2, p. 8)

Эта оценка, сделанная Комиссией Сьерра-Леоне по установлению фактов и примирению по окончании гражданской войны в стране, убедительно показывает, что ее правительство не сумело предотвратить ситуацию, приведшую к насилию. Комиссия подчеркивает важнейшее значение восстановления важной роли правительства в ходе реконструкции страны. Своевременное и постоянное участие в деятельности по восстановлению системы образования – это один из самых эффективных путей вовлечения правительств постконфликтных стран в процессы, исключающие, по выражению Комиссии, «дефицит ответственности», и заключения нового общественного договора. В любом общественном договоре вряд ли найдется много центральных позиций, которые были бы важнее ответственности государства за обеспечение права всех граждан на образование.

Постконфликтное восстановление в конечном итоге зависит от успеха миростроительства и укрепления государства. Необходимо добиваться успехов на обоих этих фронтах. Процесс установления мира предполагает не только немедленное прекращение конфликта, но и устранение коренных причин насилия, обеспечение стабильности и создание механизмов управления конфликтом без применения силы (DFID, 2010*a*). Для этого правительство должно вызывать доверие у граждан, укреплять их уверенность в собственных силах и чувство сопричастности. Государственное строительство – это другая, но сопряженная с этим деятельность. Оно предполагает создание систем управления и учреждений, которые обеспечивали бы безопасность, правосудие, основные услуги, а также представительство и подотчетность от которых в конечном итоге зависит легитимность государства (OECD-DAC, 2010*h*; Whaites, 2008).

Образование играет центральную роль в любой деятельности, связанной с построением мира и государственным строительством, начиная с процесса мирного урегулирования. Мирные соглашения могут свидетельствовать о том, что правительства выбирают новый курс, предусматривающий включение образования в более широкий процесс устранения (путем проведения более инклюзивной политики) реальных и предполагаемых проявлений несправедливости, лежавших в основе насильственного конфликта. Одним из примеров является Гватемала, где в рамках мирных соглашений, положивших конец длительной гражданской войне в стране, признавалось, что местное население подвергалось «дискриминации и эксплуатации и становилось жертвой несправедливости по признаку происхождения, культуры и языка» (United Nations, 1995, p. 2). Правительство взяло на себя конкретное обязательство по преодолению этого наследия путем реформирования системы образования (вставка 5.1). В Индонезии восстание в провинции Ачех, которое продолжалось в течение трех десятилетий вплоть до 2005 г., отчасти было вызвано недовольством тем, что эту провинцию лишали принадлежащей ей по праву доли природных ресурсов. И в этой стране мирное соглашение между правительством и Движением за свободу Ачех включало положения, касающиеся образования. Это соглашение предусматривало обязательство увеличить долю полезных ископаемых провинции Ачех, оставляемую ей на ее собственные нужды (Pan, 2005). Соглашение признавало, что требования о более справедливом распределении доходов были связаны с проявлениями несправедливости при выделении средств на образование и другие базовые услуги.

Восстановление образования также является важным вопросом более широкой повестки дня государственного строительства. В любой стране, вышедшей из конфликта, эта повестка дня перегружена. Среди приоритетных задач,

стоящих перед разработчиками политики, центральное место занимают такие проблем, как реформирование сил безопасности, укрепление механизмов подотчетности, внесение изменений в конституцию и другие. Многие граждане гораздо больше беспокоятся о решении других более насущных проблем, включая образование своих детей. Пожалуй, более чем что-либо другое, образование дает правительствам постконфликтных стран возможность быстро продемонстрировать, что восстановление мира приведет к заметному улучшению качества жизни.

Образование дает возможность одержать быструю победу, что может укрепить легитимность правительства в начальный период по окончании конфликта

Разумеется, не все проблемы системы образования, накопленные на протяжении длительного времени, могут быть моментально решены правительством страны, вышедшей из конфликта. Как и в других областях деятельности, реформирование управления в сфере образования – это длительный и сложный процесс. Переход от системы образования низкого качества, которая пока не охватывает большую часть населения, к системе образования высокого качества, которая охватывала бы все население, является трудной проблемой в любых условиях и еще более трудной в условиях страны, вышедшей из конфликта. Однако образование дает возможность одержать быструю победу, что может укрепить легитимность правительства в начальный период по окончании конфликта, поскольку развитие образования отвечает потребностям общества.

Действенность таких требований часто недооценивается при планировании восстановительных работ в постконфликтных странах. Точно такая же недооценка наблюдается и в случае гуманитарных катастроф. В Тимор-Лешти еще не успели высохнуть чернила на подписанном соглашении, как тысячи добровольцев уже стали «собирать детей, чинить крыши школ, расчищать завалы в сотнях школьных зданий, пострадавших от попадания зажигательных бомб, раздавать учебники, бумагу, карандаши, школьное питание, а также вести занятия вместо учителей» (World Bank, 2000, p. 4). Опрос населения, проведенный в Афганистане, установил, что одним из трех главных показателей положительных перемен люди назвали открытие школ для девочек, а также общее улучшение системы образования (Rene, 2010). Перемещенные лица по возвращении сталкиваются с большими трудностями во многих

Вставка 5.1 Заключение мирных соглашений в Гватемале и признание необходимости инклюзивного образования

Заключение мирных соглашений после переговоров, длившихся с 1991 г. по 1996 г., привело к окончанию гражданской войны в Гватемале, которая велась в течение 36 лет. В этих соглашениях четко признавались факты проявления несправедливости в отношении местного населения, которые лишь подогревали конфликт, и излагались широкие обязательства по решению таких унаследованных проблем, как неравенство, социальная маргинализация и политическое отчуждение. Эти обязательства включали также необходимость расширять межкультурное и двуязычное образование и увеличивать объемы средств, выделяемых для дальнейшего развития коренного населения.

Широкие консультации с организациями коренных народов сыграли важную роль в проведении мирных переговоров. Они позволили открыто обсудить уже давно возникшие причины недовольства в процессе публичных дебатов и привели к созданию институциональных структур, где представители коренного населения имели больше возможностей для выражения своего мнения. Реформы образования после заключения мирных соглашений предусматривают разработку детальных стратегий по укреплению децентрализованного школьного управления путем расширения Национальной программы развития самоуправления в сфере образования (PRONADE) и по расширению охвата межкультурным и двуязычным образованием .

К 2008 г. расширенная программа PRONADE охватывала уже 465 000 детей, большинство из которых проживало в бедных районах страны с преобладанием коренного населения. Однако школы сталкивались с проблемами низких уровней финансирования и текучести преподавательских кадров. Одна из причин недостаточного финансирования заключалась в том, что последующие правительства не смогли увеличить национальный доход и повысить эффективность государственных расходов. Несмотря на все эти трудности и проблемы социального неравенства, с которыми до сих пор приходится сталкиваться коренному населению, включение положений о развитии образования в мирные соглашения уже принесло определенный прогресс и стало катализатором для продолжения диалога о роли образования в построении более инклюзивного общества.

Источники: di Gropello (2006); Poppema (2009); UNDP Guatemala (2010); United Nations (1995, 1997); World Bank (2008*c*).

сферах, включая здравоохранение, обеспечение продуктами питания и доступ к воде. Вместе с тем опрос вернувшихся в свои дома жителей Южного Судана показал, что образованию они по-прежнему придают первейшее значение (Pantuliano et al., 2007).

Включение образования в более широкую деятельность по мирному и государственному строительству в постконфликтных странах требует подходов, учитывающих национальные особенности. Это тот случай, когда особо важно не допускать подходов к разработке политики по принципу «один размер подходит всем». Имеются, однако, некоторые основополагающие принципы. Восстановление системы образования надлежит начинать сразу же, чтобы быстро получить положительные результаты, поскольку ни правительство, ни граждане страны не могут позволить себе долго ждать. Правительства постконфликтных стран должны заглядывать в будущее и заблаговременно закладывать основы планирования, которые позволили бы системе образования со временем приносить все больше положительных результатов, однако этим правительствам непременно следует начинать с разработки политики, которая позволила бы «сорвать низко висящие плоды», т.е. добиться быстрых результатов путем принятия сравнительно простых и понятных ответных мер.

Быстрые результаты и новый старт

Люди, жизнь которых была сломана вооруженным конфликтом, выходят из него с надеждами на лучшее будущее, на лучшую жизнь. Если их надежды не сбываются, они быстро теряют веру в возможность восстановления мирной жизни, в результате чего возврат к насилию становится неизбежным. Правительства постконфликтных стран будут еще долго сталкиваться с множеством проблем, включая неэффективность управления и нехватку средств. Однако с помощью стран-доноров необходимо принимать следующие меры, которые могут помочь получить от систем образования положительные результаты:

- *Отмена платы за обучение.* Когда система государственного финансирования подрывается конфликтом, родители неизбежно вынуждены оплачивать обучение своих детей. Плата, взимаемая школьной администрацией с родителей для выплаты заработной платы учителям, а также другие выплаты препятствуют охвату обучением детей, особенно из бедных домохозяйств. Устранение этих барьеров путем отмены платы за обучение и увеличения государственного финансирования позволяет быстро воспользоваться дивидендами мира в сфере образования. Многие постконфликтные страны отменили плату за обучение в начальной школе, что дало ощутимые результаты. В Эфиопии и Мозамбике это случилось через некоторое время после формального окончания конфликтов. Однако в других странах, включая Бурунди, Либерию и Сьерра-Леоне, плата за школьное обучение была отменена как мера по укреплению доверия к властям в процессе постконфликтного восстановления (диаграмма 5.2) (Liberia Ministry of Education, 2007; Nicolai, 2009). Отмену платы за обучение следует подкреплять принятием более широких мер, включая строительство новых школ, подготовку учителей и обеспечение школьников учебниками. Отмена такой платы должна также охватывать и все другие выплаты, взимаемые с домохозяйств. В Сьерра-Леоне, например, Комиссия по установлению фактов и примирению подчеркнула необходимость обеспечения того, чтобы обучение в начальной школе было «полностью бесплатным» (TRC Sierra Leone, 2004, vol. 2, p. 177). Хотя некоторые неформальные выплаты все еще взимаются, сокращение стоимости образования существенно подняло спрос: уровень охвата начальным образованием повысился примерно с 554 000 в 2001 г. до более чем 1,3 миллиона человек в 2007 г. (EPDC and AED-SSC, 2010).

- *Опора на инициативы общин.* Во многих постконфликтных странах общины заполнили вакуум, создавшийся по причине неумения правительств сохранить систему образования. Правительственная поддержка усилий общин может привести к быстрым положительным результатам в области образования и продемонстрировать, что правительство уже начало действовать. Одним из положительных примеров является Сальвадор. Во время гражданской войны в этой стране в 1980-х годах в районах, затронутых конфликтом, действовали, по меньшей мере, 500 школ, управляемых общинами. По окончании гражданской войны новое министерство образования приступило к осуществлению программы «Развитие образования с участием общин» (EDUCO), официально признало эти школы и оказало им финансовую поддержку. За два года уровень охвата в сельских районах

Отмена платы за обучение и увеличение государственного финансирования позволяют быстро воспользоваться дивидендами мира в сфере образования

увеличился с 76% до 83%, а общинные школы были включены в структуру высоко децентрализованного управления (Gillies, 2009).

- *Восстановление школ и строительство новых классных помещений.* В некоторых постконфликтных странах дети не могут учиться, потому что их школы разрушены или заброшены. Своевременное финансирование восстановительных работ может решить эту проблему и быстро дать положительные результаты, особенно если страны-доноры поддержат соответствующие усилия национальных правительств и местных общин. После гражданской войны в Кот-д'Ивуаре в 2002-2004 гг. в рамках поддержанной Европейским союзом кампании ЮНИСЕФ «Снова в школу» было восстановлено 4 000 школ, что, по некоторым сообщениям, позволило возобновить занятия примерно 800 000 детей в возрасте от шести до двенадцати лет (UNICEF, 2010*b*). В Боснии и Герцеговине во время гражданской войны была серьезно повреждена или разрушена половина школьных зданий. В течение шести месяцев после подписания Дейтонских соглашений в 1995 г. Всемирный банк, Гуманитарная организация Европейского сообщества и правительство Нидерландов выделили первый транш в размере 33 млн долл. в рамках программы чрезвычайной помощи на цели восстановления (World Bank, 1996). К 2000 г. большинство жилых домов, школ, медицинских учреждений и объектов инфраструктуры были восстановлены (World Bank, 2004). В совершенно иных условиях заключенное в Южном Судане мирное соглашение позволило значительно ускорить строительство классных помещений, что дало возможность за несколько лет увеличить охват начальным обучением почти на 1 миллион детей (вставка 5.2).

Гибкий подход Южного Судана к строительству классных помещений сочетает низкий уровень расходов с возможностью получения быстрых результатов

- *Признание уже имеющихся у учащихся знаний при возобновлении учебы.* В некоторых случаях можно создать благоприятные возможности для продолжения обучения с первых дней после восстановления мира путем изменения уже устаревших административных правил. Многие дети из-за конфликта становятся беженцами, и им приходится учиться уже по другой программе и часто на другом языке. Когда они возвращаются домой, то достигнутые ими успехи в учебе могут оказаться непризнанными, и это может вызвать в них отчаяние и разочарование. Эти проблемы можно решить, разработав и приняв системы сертификации образования, полученного в других странах. Другим подходом является система проведения трансграничных экзаменов. Так, например, разработка общей системы экзаменов для беженцев из Либерии и Сьерра-Леоне, которые во время гражданской войны жили на территории Гвинеи, позволила признать уровень полученных ими знаний по возвращении на родину (Kirk, 2009).

- *Поддержка программ ускоренного обучения.* Восстановление мира позволяет детям, пропустившим занятия в школе, наверстать упущенное. Но может случиться и так, что уровень их базовых навыков грамотности и счета не позволит им вернуться в свой класс в начальной школе, не говоря уже о переходе в среднюю школу. К 2003 г., когда длившаяся 14 лет гражданская война в Либерии закончилась, нетто-коэффициент охвата начальным образованием в этой стране составлял всего 35% и, по меньшей мере, два поколения молодых людей не получили образования. При поддержке ЮНИСЕФ и других организаций сформированное после конфликта правительство ввело программу ускоренного обучения, которое давало возможность детям, пропустившим как минимум два года обучения, завершить полный цикл начального обучения не за шесть лет, а за три года, и затем, на основании полученного свидетельства об окончании начальной школы, поступить в седьмой класс обычной школы. В 2009 г. этой программой было охвачено более 75 000 учеников (Liberia Government and United Nations, 2004; Nkutu et al., 2010).

- *Усиление роли образования и формирования навыков в программах разоружения, демобилизации и реинтеграции (РДР).* Бывшие комбатанты, включая детей и молодых людей, часто сталкиваются с серьезными трудностями в процессе реинтеграции. Они также подвержены риску повторной вербовки и могут стать жертвой других форм эксплуатации. Поскольку бывшие дети-солдаты не умеют читать и не обладают другими базовыми навыками, они могут столкнуться с трудностями при трудоустройстве. Большинство программ РДР сводятся к обеспечению сдачи оружия и содействию возвращению к мирной жизни бывших комбатантов, включая детей-солдат. Другим компонентом этих программ

часто является обучение различным навыкам. По окончании гражданской войны в Мозамбике была разработана, с финансовой помощью доноров, Программа реинтеграции и поддержки, предусматривавшая выплату денежных пособий бывшим комбатантам и возможность участвовать в программе обучения навыкам. В дальнейшем работу нашли около 70% участников этой программы (Alden, 2003). Обзор хода осуществления программы РДР в Руанде показал, что около трех четвертей демобилизованных комбатантов продолжили получение образования, что открыло им путь к профессиональной подготовке или обучению ремеслам (Multi-Country Demobilization and Reintegration Program, 2008; Scanteam, 2010). Хотя не все программы РДР эффективно сочетают обучение навыкам с расширением возможностей найти работу, вышеизложенные факты показывают, что эти программы имеют большие потенциальные возможности.

- *Обеспечение психосоциальной поддержки.* Многие дети и молодые люди, которые попали в зону вооруженного конфликта, могут быть травмированы тем, что они стали жертвами или свидетелями актов насилия, подвергаясь повышенному риску психических расстройств. Некоторые программы реинтеграции бывших комбатантов, включая детей-солдат, предусматривают, наряду с обучением навыкам, оказание им психосоциальной поддержки. В Сьерра-Леоне общинная реабилитационная программа, поддерживаемая ЮНИСЕФ, сочетает психосоциальную помощь с помощью в получении образования и приобретении навыков, охватывая примерно

Вставка 5.2 Быстрый ремонт школ в Южном Судане

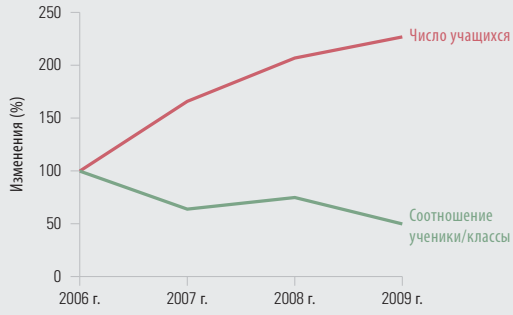
Подписание Всеобъемлющего мирного соглашения для Южного Судана (2005 г.) ознаменовало начало осуществления широкой программы школьного строительства, которая позволила увеличить число учащихся начальных школ с 700 000 в 2006 г. до 1,6 млн в 2009 г.

Процесс восстановления был разбит на две стадии. На первой стадии (2005-2007 гг.) внимание уделялось восстановлению, реконструкции и созданию базовой инфраструктуры. На второй стадии, начавшейся в 2008 г. и продолжающейся до 2011 г., внимание уделялось и уделяется развитию инфраструктуры. За три года число классных помещений увеличилось в четыре раза, а соотношение между числом учеников и числом классных помещений в среднем сократилось вдвое: с 260 школьников в 2006 г. до 129 в 2009 г., несмотря на рост охвата образованием (диаграмма 5.1). Понимая, что растущий спрос не удастся удовлетворить традиционными методами строительства, специалисты по планированию избрали вариант временного оборудования классных помещений в палатках и под навесами. В настоящее время на долю таких сооружений приходится половина всех классных помещений.

Такой гибкий подход к строительству новых классных помещений сочетает низкий уровень расходов с возможностью получения быстрых результатов. Детям больше не приходится несколько лет дожидаться, пока будут построены обычные школы, где они могли бы учиться. Кроме того, такое строительство позволяет обеспечивать равенство. Оно рассчитано, в первую очередь, на удовлетворение потребностей жителей беднейших районов и закладывает основу для создания системы более инклюзивного образования. Еще одной инновацией было использование географических информационных систем для определения тех мест расположения школ в разных регионах, где они наиболее необходимы.

Диаграмма 5.1 Темпы строительства новых классных помещений превысили темпы роста охвата образованием в Южном Судане

Изменения в общей численности детей, охваченных образованием, и в соотношении ученики/классы в Южном Судане, 2006-2009 гг.



Примечание: Базовыми являются показатели 2006 г.
Источник: EPDC and AED-SSC (2010).

Все эти достижения имеют еще большее значение, поскольку до 2006 г. в Южном Судане официально не было собственного министерства образования. Конечной целью является превращение временных сооружений в постоянно действующие и доступные школы, которые служили бы убедительным доказательством целеустремленности правительства.

Источник: Assessment and Evaluation Commission (2005); EPDC and AED-SSC (2010).

7 000 бывших детей-солдат. Было установлено, что дети, получившие такую помощь, были настроены более оптимистично и чувствовали себя увереннее, чем дети, не охваченные этой программой, что повышало их шансы успешно пройти период реинтеграции (Betancourt et al., 2008*a*). Было бы вполне разумным охватывать такими программами не только бывших комбатантов, но и других молодых людей, находящихся в уязвимом положении.

- *Набор учителей.* В период после конфликта наличие учителей (особенно подготовленных) вряд ли будет соответствовать спросу на их услуги, который сильно повысится по причине возвращения детей в школу. Подготовка, прием на работу и распределение учителей требуют долгосрочного планирования, но правительства и страны-доноры могут разрабатывать и краткосрочные стратегии. В Сьерра-Леоне осуществление Проекта восстановления базового образования дало возможность подготовить 5 000 учителей, что позволило быстро добиться положительных результатов в сфере начального образования (World Bank, 2005*b*). Вернувшиеся на родину беженцы, обучавшие детей в лагерях, могут стать ценным ресурсом, который иногда используется недостаточно широко, если правительства не признают опыт этих людей. В Либерии Международный комитет по спасению совместно с министерством образования обеспечил признание квалификации преподавателя, полученной за пределами страны (Triplehorn, 2002).

Некоторые постконфликтные государства относятся к числу самых успешных стран, уверенно продвигающихся к достижению целей в области образования

Создание основ для долгосрочного восстановления

Есть немало стран, в которых короткая мирная передышка снова перерастала в вооруженный конфликт. Недавний выход из состояния гражданской войны – это одна из явных предпосылок повторения насилия в будущем. Тем не менее многим странам удалось избежать повторения насилия. Некоторые постконфликтные государства относятся к числу самых успешных стран, уверенно продвигающихся к достижению таких целей, как всеобщее начальное образование, а их успехи в сфере образования, в свою очередь, помогают им закладывать основы для осуществления более широкой деятельности по восстановлению страны после конфликта. Каковы компоненты политики, характерной для этих успешных стран?

Простого ответа на этот вопрос нет. Диаграмма 5.2 отслеживает достижения Бурунди, Эфиопии, Мозамбика, Руанды и Сьерра-Леоне – постконфликтных стран, которые быстро повысили показатели охвата начальным образованием, часто начиная с очень низкого уровня. Хотя эти страны отличаются некоторыми общими чертами, включая отмену платы за обучение, каждая из них проводит собственную политику, учитывающую национальные особенности. Вместе с тем, как и в случае с получением быстрых результатов в ходе осуществления политики восстановления, диаграмма 5.2 дает основания для некоторых более общих заключений, свидетельствующих об успешной деятельности в этих странах. Важнейшими из этих заключений являются следующие:

- разработка эффективных национальных планов;
- создание информационных систем;
- выполнение финансовых обязательств;
- обеспечение инклюзивного образования.

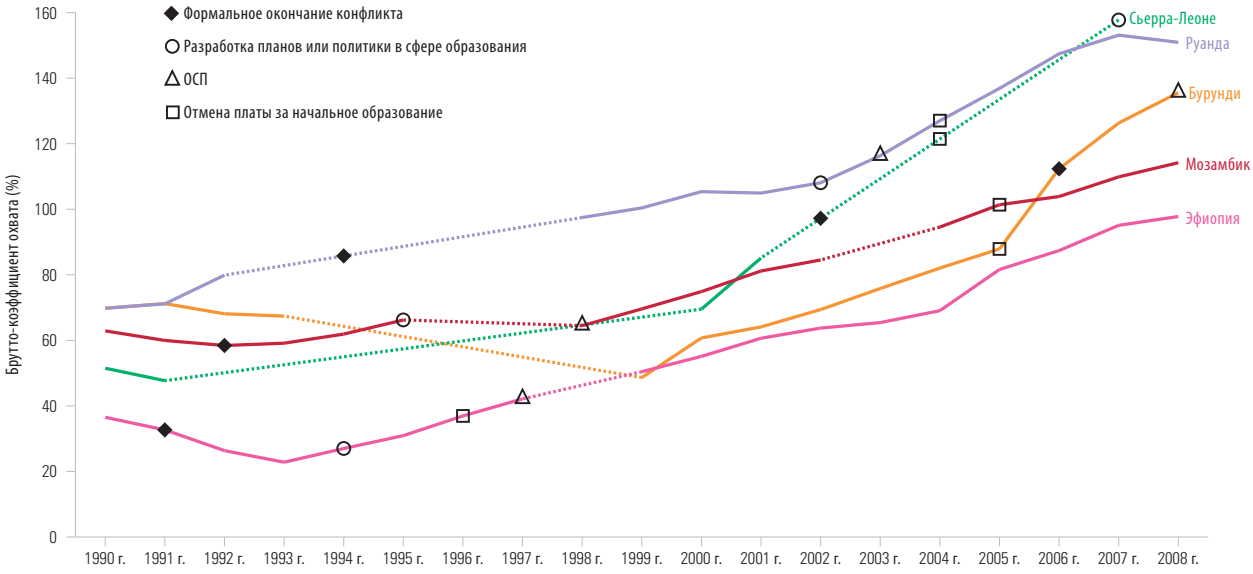
Разработка эффективных национальных планов

Успех долгосрочного восстановления зависит от создания эффективных национальных систем планирования. Этот процесс должен начинаться заблаговременно, даже в условиях нестабильной политической обстановки, и развиваться поэтапно. На начальных стадиях реформирования правительства постконфликтных стран должны поставить цели и разработать стратегии, которые определяли бы перспективное развитие и главное направление государственной политики. По мере дальнейшего продвижения этих стран по пути планирования главной задачей становится создание инструментов для осуществления политики, которая связывала бы усилия по достижению поставленных целей с обеспечением надлежащими ресурсами, становлением институтов и разработкой национальных стратегий финансирования.

Пример Афганистана наиболее ярко подтверждает, что планирование в области образования можно осуществлять даже в сложных условиях, сложившихся в результате конфликта. Финансовая поддержка со стороны доноров играет важнейшую роль. Столь же большое значение имеет создание национальной системы планирования в области образования на основе точной информации и оказания поддержки развитию административного потенциала (вставка 5.3).

Диаграмма 5.2 Значительное увеличение охвата образованием в пяти постконфликтных странах

Брутто-коэффициент охвата в отдельных странах, затронутых конфликтами, 1990-2008 гг.



Примечания: ОСП – общесекторальный подход. Планы или политика в сфере образования и ОСП разработаны в соответствующих странах сразу же после формального окончания конфликтов. Пунктиром обозначены линии интерполяции из-за отсутствия данных.
Источники: Kreutz (2010); база данных СИЮ; UNESCO-IIEP (2010*b*).

Эффективное национальное планирование может открыть дорогу к более предсказуемой поддержке доноров. В Камбодже восстановлению системы образования сначала препятствовали политический конфликт и нестабильность, что привело к широкой практике осуществления несогласованных проектов под руководством доноров и неправительственных организаций (НПО). Сдвиг в сторону общесекторального подхода в период после 2000 г. повысил уровень планирования и координации и помог сместить акценты при оказании донорской помощи с осуществления отдельных проектов на создание национального потенциала. Министерство образования возглавило работу по осуществлению пилотных проектов и реформированию системы управления государственным финансированием, что привело к положительным результатам в таких сферах, как планирование и подотчетность (European Commission, 2009*a*). Улучшение методов планирования нашло свое отражение в более ускоренном продвижении к достижению целей образования для всех. Число учащихся, доучившихся до последнего класса начальной школы, возросло с 41% в 1999 г. до 79% в 2008 г. (база данных СИЮ).

Создание информационных систем

Информация играет центральную роль в обеспечении эффективного планирования. Не располагая данными о численности учащихся и учителей и о состоянии школ, правительства постконфликтных стран часто не в состоянии составить достоверные сметы финансирования или определить число преподавателей, необходимое для достижения целей политики в сфере образования. Информационная система помогает планированию и обеспечивает прозрачность и отчетность. Своевременное создание таких систем и их постоянное совершенствование должны рассматриваться как одна из приоритетных задач, требующих решения по окончании конфликта.

Информационная система в области управления образованием (ИСУО), предназначенная для сбора и анализа данных о системе образования, является одним из ключевых элементов деятельности по совершенствованию планирования, распределения ресурсов и мониторинга. Создание таких систем имеет важнейшее значение для разработчиков политики, поскольку они позволяют правительствам определять

Успех долгосрочного восстановления зависит от создания эффективных национальных систем планирования

Вставка 5.3 Национальное планирование в сфере образования: опыт Афганистана

Одним из важнейших приоритетов правительства является восстановление системы образования, которая стала бы краеугольным камнем деятельности по построению будущего страны на основе мира и стабильности, демократии и эффективного управления, сокращения масштабов нищеты и повышения уровня экономического роста.

– Национальный стратегический план развития образования (Afghanistan Ministry of Education, 2007, p. 9)

Несмотря на десятилетия гражданской войны и нестабильности, Афганистан добился значительных успехов в развитии образования. В 2001 г. обучением был охвачен всего 1 миллион детей младшего школьного возраста, причем доля девочек составляла лишь незначительный процент. К 2008 г. школу уже посещали 6 млллионов детей, включая 2,3 млллиона девочек. Число учебных помещений в стране увеличилось в три раза. Уровень найма учителей также возрос.

Национальное планирование играет главную роль в достижении успехов в развитии образования в Афганистане. Национальные планы развития сектора образования (NESPs), разработанные правительством и странами-донорами, ставят цели и определяют потребности в финансировании, строительстве школ, найме учителей, а также более широкие потребности для достижения этих целей. В 2007 г. план NESP-1 (2006-2010 гг.) представил первую структурированную программу планирования. В том же году был проведен первый обзор состояния школ, который стал ценным источником данных и практических примеров. Создание целостной системы информации о практике управления системой образования помогло разработать планы, в большей мере учитывающие существующие потребности.

С течением времени система планирования в Афганистане совершенствуется. В рамках плана NESP-2 (проект 2010 г.) будут созданы новые информационные инструменты, которые позволят определять уровень обеспечения и потребности в 17 провинциях Афганистана, характеризуемых «отсутствием безопасности». Используя получаемые новые данные, министерство образования сможет определять особо нуждающиеся районы. Хотя учреждения центрального правительства часто имеют ограниченную возможность для работы в этих районах, министерство образования создало механизмы, позволяющие осуществлять не столь централизованное планирование, что даст возможность более широко сотрудничать с местными общинами.

Источники: Mundy and Dryden-Peterson (forthcoming); Sigsgaard (готовится к печати); база данных СИЮ.

Информационная система в области управления образованием является одним из ключевых элементов деятельности по совершенствованию планирования, распределения ресурсов и мониторинга

потребности, отслеживать финансовые потоки и следить за результатами мер, принимаемых в области политики. Они также важны для управления системой образования. Неэффективные информационные системы снижают уровень прозрачности, что открывает дорогу коррупции и неправильному использованию ресурсов.

Создание эффективных информационных систем – это технически сложная задача, решение которой требует наличия соответствующего потенциала, для создания и укрепления которого потребуются долгие годы. Однако можно добиться и быстрых успехов. В Сьерра-Леоне, например, к 2006 г. (через четыре года после окончания гражданской войны) в министерстве образования была создана базовая информационная система. Уже через год новое правительство провело широкое изучение состояния школ, что позволило министерству образования определить сферы, требовавшие вмешательства (Goldsmith, 2010). В некоторых странах сохраняющаяся опасность все еще препятствует созданию информационных систем, хотя это препятствие не является непреодолимым. В 2007 г. в Либерии миротворческая миссия Организации Объединенных Наций предоставила транспорт и обеспечила безопасность бригадам, проводившим учет в школах, в результате чего были собраны сведения для создания ИСУО (European Commission, 2009*c*). При поддержке международных учреждений правительство Либерии использует с тех пор ИСУО для выявления тех районов и школ, где наблюдается низкая посещаемость и ощущается нехватка преподавателей и учебных материалов (UNICEF, 2010*b*).

Любая информационная система в сфере образования должна уделять приоритетное внимание данным, касающимся управления вопросами оплаты труда преподавателей. Это самая большая проблема финансового управления, с которой сталкиваются специалисты по планированию развития образования в странах, вышедших из конфликта. В большинстве случаев на долю расходов по выплате заработной платы учителям приходится более 80% текущего бюджета, при этом учителя составляют значительную часть гражданских служащих (Goldsmith, 2010). Многие системы образования страдают от широкого использования «учителей-призраков», которые значатся в платежных ведомостях, но активную преподавательскую работу не ведут. Поэтому необходимо иметь строгую систему оплаты труда преподавателей, хотя на ее создание может уйти много времени. В 2005 г. в Сьерра-Леоне была создана компьютеризированная программа учета платежных ведомостей, после того как во время конфликта в этой стране было утеряно или уничтожено большинство этих документов. Однако эта программа охватила всю систему управления оплатой труда преподавателей только в 2010 г., поскольку лишь к этому времени удалось привести документацию в центральных министерствах в соответствие с реальным положением на местах (Goldsmith, 2010).

Помимо повышения эффективности самого планирования в сфере образования, информационные системы являются техническими инструментами, позволяющими решать более широкие задачи. Использование этих систем для сбора и передачи данных может повысить уровень прозрачности деятельности провайдеров образовательных услуг и их подотчетности аудиторским властям, национальным законодательным органам и обслуживаемым ими общинам, что укрепит легитимность власти. Более широкие потоки информации могут укрепить общественный договор между государством и его гражданами, а также партнерские связи между правительствами и донорами. Снижая риски распространения коррупции и расхищения средств, выделяемых в рамках помощи на цели развития, информационные системы управления могут способствовать увеличению объемов помощи сектору образования. Однако борьба с коррупцией и совершенствование управления не сводятся лишь к формальному введению управленческих систем. В Сомалиленде, например, политическое руководство разработало сложную систему отчетности в рамках более широкой управленческой структуры. Этот опыт убедительно показывает потенциальные возможности, открывающиеся перед инновациями и прозрачной деятельностью даже в регионе, где уровень насильственного конфликта достаточно высок (вставка 5.4).

Вставка 5.4 Негромкий успех в Сомалиленде

Вспышка насилия в Сомали в последние годы вновь стала темой главных международных новостей. По мере усиления гражданской войны эта страна стала испытывать все большие проблемы в таких сферах, как образование, здравоохранение и обеспечение продовольствием. Быстрого решения конфликта не предвидится. Между тем, война в Сомали отвлекла внимание от малоизвестного успеха, достигнутого там в сфере образования.

Все произошло в Сомалиленде, одном из двух автономных регионов на севере страны. В то время, как юг Сомали жестоко страдает от клановых распрей, борьбы за власть и иностранной интервенции, Сомалиленд показывает себя действующей демократией. В этом регионе достигнуты значительные успехи на нижних ступенях образования. Состояние здоровья детей также улучшилось, а уровень детской смертности в два раза ниже, чем в остальной части Сомали.

Высокий уровень прозрачности является отличительной особенностью системы планирования в сфере образования как в Сомалиленде, так и соседнем Пунтленде. В 2009 г. общий объем ежегодного бюджета министерства образования Сомалиленда составлял немногим более 2 млн долл. Обзор, проведенный для составления доклада Образовательного фонда Африки, установил, что это министерство постоянно выделяет школам средства, что лишь укрепляет доверие к специалистам по региональному планированию в системе центрального правительства Сомалиленда. В 2010 г. вопросы образования стояли на видном месте в ходе национальных выборов. Находившаяся в то время в оппозиции партия Кульмийе провела успешную предвыборную кампанию на платформе, предусматривающей увеличение уровня школьного набора (отчасти путем отмены платы за начальное обучение) и увеличение доли расходов на образование в государственном бюджете до 15% от общих расходов.

Источники: Eubank (2010); Goldsmith (2010); Othieno (2008).

Одной из самых серьезных проблем, стоящих перед правительствами стран, вышедших из конфликта, является нехватка информации об объемах финансирования, необходимых для достижения конкретных целей образования. При отсутствии даже элементарной базы данных для составления сметы расходов цели национальной политики в сфере образования могут отражать большие ожидания, которые, однако, плохо подкрепляются выделением необходимых средств и надлежащим распределением бюджетных расходов. Цели, достижение которых не опирается на реалистичные финансовые сметы, вряд ли послужат надежной основой для принятия решений о распределении ресурсов и вряд ли будут достигнуты. Определение расходов в начальный период после окончания конфликта (или даже до его окончания) может дать национальным правительствам и донорам примерное представление о сумме таких расходов, которой можно было бы руководствоваться при разработке политики. С этой целью Всемирный банк и Группа Организации Объединенных Наций по вопросам развития начали разрабатывать механизмы планирования, названные «оценками потребностей после конфликта» (ОППК). На июль 2010 г. были подготовлены или находились в процессе подготовки 12 ОППК. Сделанные на их основе расчеты показывают масштабы проблемы недостаточного финансирования, стоящей перед многими странами. Согласно ОППК, общие расходы на восстановление в Южном Судане лишь в 2005-2007 гг. оценивались в 3,6 млрд долл., при этом расходы на образование составляли примерно одну шестую от общего объема (Joint Assessment Mission for Sudan, 2005; UNDG, 2010; United Nations and World Bank, 2007).

В Сомалиленде политическое руководство разработало сложную систему отчетности в рамках более широкой управленческой структуры

Выполнение финансовых обязательств

Чтобы заблаговременно встать на путь восстановления своих систем образования, постконфликтные страны должны быть готовы нести расходы, связанные с удовлетворением самых острых потребностей, таких как оборудование школьных помещений и классов, а также выполнять долгосрочные обязательства по текущему

финансированию деятельности, связанной с наймом учителей и оплатой их труда. Эти потребности и имеющиеся ресурсы всегда сильно разнятся. Доноры могут помочь преодолеть эту разницу путем оказания предсказуемой и долгосрочной поддержки, хотя длительное восстановление в основном зависит от объема национального финансирования, а он – от степени приоритетности образования.

Самые успешные постконфликтные страны всегда шли по пути увеличения объемов государственных расходов на образование, хотя зачастую они начинают делать это с низкого старта. Весьма показателен опыт Эфиопии. В 1980-х годах на нужды образования выделялось менее 10% государственного бюджета (World Bank and UNICEF, 2009). К 2007 г. эта страна уже выделяла на нужды образования 23% от общего объема государственных затрат (см. Приложение, статистическую таблицу 9). В Бурунди с 1999 г. доля национального дохода, приходившаяся на образование, увеличилась в два раза и достигла уровня в 7,2%, что свидетельствовало о стремлении этой страны расширить доступ к школьному обучению в период постконфликтного восстановления.

Бюджеты образования нельзя рассматривать изолированно от других факторов. В конечном итоге уровень государственных расходов в секторе образования определяется темпами экономического роста и объемами бюджетных поступлений. Усилия по увеличению объема поступлений в национальный бюджет могут дать мощный толчок увеличению расходов на образование, о чем свидетельствует опыт Руанды. По окончании геноцида доноры поддержали создание службы по доходам Руанды для решения вопросов сбора налогов. В период 1997-2003 гг. удалось увеличить долю собранных налогов в ВВП Руанды с 9,5% до 13% (Land, 2004). Учитывая то, что в период 1999-2008 гг. средние годовые темпы роста экономики страны составляли 8%, рост объема бюджетных поступлений в течение этого периода привел к увеличению расходов на образование на 12% ежегодно (см. диаграмму 2.2).

Обеспечение инклюзивного образования

Страны, эффективно решающие задачи постконфликтного восстановления, оказывают большое внимание развитию систем инклюзивного образования. Во многих случаях акцент делается на осуществлении мероприятий, объектами которых становятся конкретные группы населения и регионы, особенно пострадавшие от конфликтов, отчасти с целью избежать возврата к насилию.

- Программа социальных выплат, введенная в Мозамбике в 1990 г., была призвана улучшить питание горожан, которые из-за гражданской войны стали перемещенными лицами или получили увечья, уделяя при этом главное внимание детям младшего возраста и беременным женщинам. К 1995 г. этой программой было охвачено 80 000 домохозяйств, что существенно содействовало обеспечению продовольственной безопасности и сокращению масштабов нищеты (Datt et al., 1997; Samson et al., 2006).

- В Сьерра-Леоне национальная стратегия сокращения масштабов нищеты включала программу действий по решению проблем, стоящих перед перемещенными лицами и беженцами, вернувшимися в регионы, которые они были вынуждены покинуть из-за конфликта. В планах развития образования особое внимание уделялось наименее защищенным группам населения, в частности девочкам, а также бедным районам страны (Holmes, 2010).

- В Непале стратегия развития образования после конфликта включала выплату стипендий девочкам, детям-инвалидам и детям из низших каст или групп коренного населения, с тем чтобы создать у родителей стимулы для школьного образования их детей (Holmes, 2010; Vaux et al., 2006).

- В 2002 г. в Камбодже началось осуществление программы выплаты стипендий девочкам и детям из беднейших домохозяйств в этнических меньшинствах, что привело к увеличению уровня охвата по меньшей мере на 22% (Holmes, 2010).

Быстрое восстановление – сокращение разрыва между гуманитарной и долгосрочной помощью

Перед странами, выходящими из конфликта, встает двухуровневая проблема в сфере образования. Им необходимо, во-первых, добиться быстрых положительных результатов и, во-вторых, встать на путь долгосрочного восстановления. Международная помощь играет важную роль в обоих случаях. Она может содействовать

финансированию расходов, необходимых для получения быстрых положительных результатов, одновременно помогая разработке национальной стратегии по созданию высококачественных, инклюзивных систем образования. В странах, которые не располагают средствами для финансирования программ строительства новых учебных помещений, не могут нанимать новых учителей и выплачивать пособия маргинальным группам населения или не имеют учреждений для эффективного планирования в сфере образования и его обеспечения, помощь на цели развития может радикально расширить границы возможного. Учитывая высокий уровень необеспеченных потребностей, нестабильность сложившегося после конфликта положения и ограниченные возможности правительств, доноры должны сочетать срочные меры и долгосрочные обязательства. Прежде всего, им следует добиваться того, чтобы расходы на быстрое восстановление и реконструкцию подкреплялись новыми значительными потоками помощи на цели развития, поступающей на предсказуемой основе.

К сожалению, в большинстве случаев помощь поступает в малых и непредсказуемых объемах, что ограничивает возможности быстрого получения дивидендов от восстановления мира и привносит новый элемент нестабильности в процессы планирования. Одна из причин этого системного недостатка заключается в том, что постконфликтные страны часто оказываются в неопределенном положении, когда неясно, какую помощь им надо оказывать – гуманитарную или долгосрочную помощь на цели развития. Считается, что положение в таких странах все еще весьма неустойчиво и не позволяет им перейти к получению помощи на цели развития даже по окончании боевых действий, вынудивших их полагаться лишь на получение гуманитарной помощи. Многие доноры не желают связывать себя обязательствами по долгосрочному финансированию частично из-за беспокойства по поводу возможного возобновления конфликта. Но запоздалый переход на оказание помощи на цели развития также сопряжен с рисками. В частности, недостаточное финансирование увеличивает риски возобновления конфликта. Более полный учет реального положения и финансовых потребностей постконфликтных стран мог бы снизить уровни риска возобновления конфликта. Как сказал Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций, «мы должны найти пути устранения разрыва между объемами гуманитарной помощи и помощи на цели развития… в период, наступивший сразу же после конфликта» (United Nations, 2009*b*). Этот разрыв в самой своей основе носит институциональный характер. В докладе ОЭСР отмечается, что «большинство организаций-доноров все еще полностью отделяют ответственность за оказание гуманитарной помощи от ответственности за оказание помощи на цели развития» (OECD-DAC, 2010*i*, p. 49). В самой системе учреждений Организации Объединенных Наций существует четкая демаркационная линия, отделяющая деятельность по оказанию специализированной гуманитарной помощи от деятельности по оказанию долгосрочной помощи на цели развития.

Нерешенные проблемы в области быстрого восстановления

В рамках международной системы оказания гуманитарной помощи предпринимаются усилия по устранению грани между гуманитарной помощью и объемов помощи на цели развития, однако пока эти усилия особых успехов не приносят. Создание под эгидой ПРООН «кластера по быстрому восстановлению» в структуре оказания гуманитарной помощи было направлено на обеспечение перехода к долгосрочной помощи на цели развития. Однако заявленные проекты по быстрому восстановлению финансируются даже в меньшей степени, чем более широкие консолидированные проекты, рассмотренные в главе 4. В 2009 г. потребности в финансировании проектов быстрого восстановления были удовлетворены всего на 53%, в то время как более общие заявки на оказание гуманитарной помощи были выполнены на 71% (OCHA, 2010*c*)[1]. Почему достигнуты столь плачевные результаты? Причиной могло стать то, что помощь по быстрому восстановлению включается в систему кластера по гуманитарной помощи, поскольку оказание этой помощи почти целиком основано на императиве «спасения жизней» (Bailey et al., 2009). Еще одним препятствием может служить отсутствие ясности. В одном детальном обзоре системы кластера по гуманитарной помощи утверждается, что кластер по быстрому восстановлению привлекает ограниченные финансовые средства, поскольку неясными остаются его масштабы и мандат (Steets et al., 2010).

Степень зависимости от гуманитарной помощи реально сказывается на финансировании постконфликтного восстановления. Опыт Либерии,

Многие постконфликтные страны оказываются в неопределенном положении, когда неясно, какую помощь им надо оказывать – гуманитарную или долгосрочную помощь на цели развития

1. Финансирование деятельности, определяемой как «быстрое восстановление» в рамках кластера по образованию, осуществляется особенно плохо: в период 2006-2008 гг. в среднем было профинансировано лишь 13% заявок в этой области (Bailey, 2010).

которая спустя пять лет после окончания конфликта по-прежнему во многом зависела от получения гуманитарной помощи, наглядно показывает более общую проблему проведения различий между гуманитарной помощью и помощью на цели развития. К 2005-2006 гг. примерно половина общего объема помощи для Либерии все еще приходилась на «краткосрочную» гуманитарную помощь (диаграмма 5.3). Всего 2% от объема этой помощи направлялись непосредственно на развитие образования, что значительно ограничивало финансирования деятельности по постконфликтному восстановлению (OCHA, 2010*c*). Создание в 2008 г. объединенного фонда и последующее финансирование в рамках Инициативы ускоренного продвижения (к целям образования для всех ИУП) с некоторым опозданием помогло устранить разрыв между гуманитарной помощью и помощью на цели развития, хотя это стоило нескольких потерянных лет. Несвоевременное выделение помощи привело к замедленному восстановлению уровня охвата базовым образованием. Через четыре года после окончания конфликта нетто-коэффициент охвата начальным образованием достиг всего 33%, при этом сохранялась значительная зависимость от частых провайдеров (Schmidt, 2009). Поразительны различия между ситуациями в Либерии и Сьерра-Леоне, хотя эти страны вышли из состояния гражданской войны примерно в одно и то же время. К 2005-2006 гг. объем гуманитарной помощи Сьерра-Леоне составлял менее 10% от общего объема помощи этой стране, а помощь на цели развития создала более прочный, чем у Либерии, фундамент для планирования деятельности по восстановлению.

В Сьерра-Леоне доноры быстро стали увеличивать объемы помощи на цели развития, предназначенные для реконструкции

Переход к помощи на цели развития

Сьерра-Леоне – это не единственная страна, которая в отношении помощи оказалась в более благоприятном положении, чем Либерия. Одной из особенностей форм поддержки многих более успешных стран является то, что доноры научились гибко реагировать на возникающие риски и возможности. В Эфиопии и Мозамбике доноры в 1990-х годах при осуществлении программ помощи быстро сместили акценты с гуманитарной помощи и помощи на осуществление конкретных проектов на поддержку общесекторальных программ образования (Bartholomew et al., 2009; Dom, 2009*b*). В совершенно иных условиях помощь Руанде после геноцида была коренным образом изменена. Доноры поддерживали то, что в то время было всего лишь хрупким и ненадежным миром, решив быстро перейти от предоставления гуманитарной помощи к общей бюджетной поддержке. В период 2000-2004 гг. доля помощи, выделенной через общий бюджет Руанды, увеличилась с 4% до 26%, при этом несколько основных доноров взяли на себя долгосрочные финансовые обязательства. Сочетание такого увеличения с более высоким уровнем предсказуемости помощи позволило правительственным департаментам разработать стратегии развития сектора образования на основе надежных бюджетных ассигнований (Purcell et al., 2006). Одним из уроков, извлеченных из опыта этих стран, является то, что доноры в постконфликтных ситуациях должны определять горизонт планирования на многие годы вперед, а также быть готовыми к принятию сбалансированных решений в связи с возможными рисками.

Успешное оказание помощи в постконфликтных ситуациях может потребовать разработки политики, которая охватывала бы не только меры по срочному обеспечению безопасности, но и долгосрочную деятельность по восстановлению. Установление мира и обеспечение безопасности являются первейшими условиями для перехода от гуманитарной помощи к долгосрочной помощи на цели развития и планирования работ по реконструкции. В Сьерра-Леоне Соединенное Королевство поддержало мирное соглашение, обеспечив тем самым гарантию безопасности и обязавшись действовать соответствующим образом. В период, когда меры по обеспечению мира еще только принимались, доноры уже стали быстро увеличивать объемы помощи на цели развития, предназначенной для восстановления, что разительно контрастировало с опытом Либерии (вставка 5.5). Точно так же региональные структуры власти на Соломоновых Островах поспешили восстановить закон и порядок, после чего доноры поддержали мирное соглашение, взяв на себя долгосрочные обязательства по оказанию помощи на восстановление базовых услуг, создание потенциала и обеспечение образования (вставка 5.6).

Такие случаи показывают, чего можно добиться, когда доноры укрепляют мир, начиная оказывать помощь заблаговременно и не отступая от этого курса. Оказание поддержки в течение длительного периода, который начинается с обеспечения безопасности и заканчивается восстановлением и реорганизацией различных учреждений и структур, открывает новые возможности для

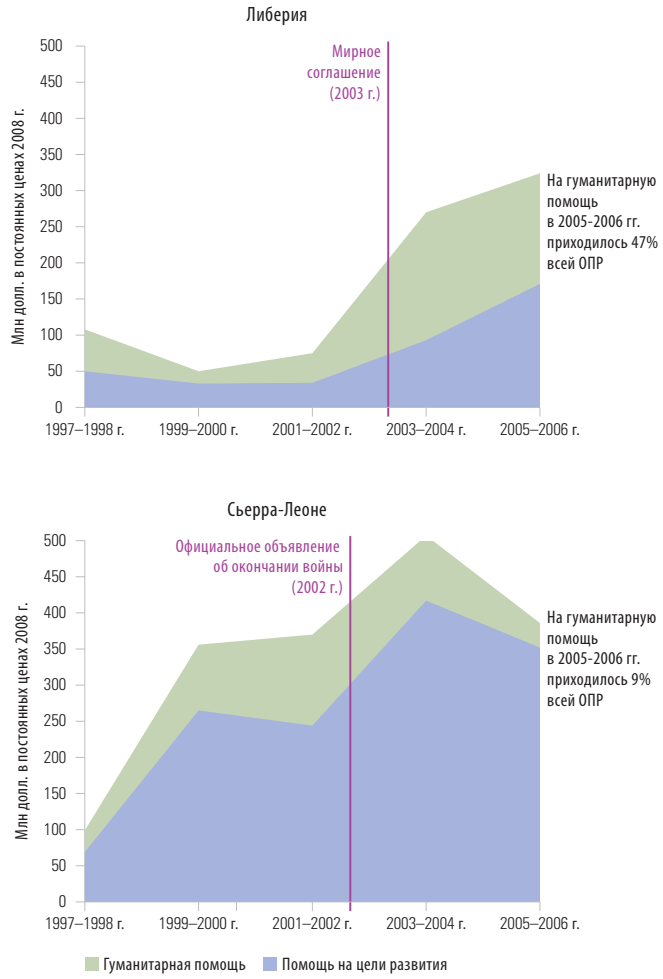
планирования в сфере образования и в других секторах. Неудача в любой точке этого континуума может вновь низвергнуть страну в конфликт. Если бы Соединенное Королевство не обеспечило безопасности на ранних этапах восстановительного процесса в Сьерра-Леоне, то долгосрочные планы реконструкции могли бы быть сорваны. И наоборот, если бы стране не удалось быстро добиться положительных результатов и твердо встать на путь реконструкции, возможность возврата к вооруженному конфликту могла бы стать более реальной.

Готовность идти на риск

Почему доноры часто столь упорно не желают быстро переходить от оказания гуманитарной поддержки к оказанию более долгосрочной помощи? Принимая решение, они руководствуются в основном двумя соображениями. Первое соображение – это риски. Положение в странах, вышедших из конфликта, характеризуется высоким уровнем нестабильности. Мирные соглашения часто являются прелюдией к новым вспышкам насилия. В Демократической Республике Конго «всеобъемлющие» мирные соглашения, заключенные в 2002 г. и 2008 г., лишь незначительно снизили уровень насилия. Аналогичным образом, конфликты в Центральноафриканской Республике, Чаде и Дарфурском регионе Судана сопровождались целой серией перемирий и мирных соглашений. В тех случаях, когда страны вновь скатываются к гражданской войне, на получение быстрой помощи на цели развития можно не рассчитывать. Но даже если страна и не оказывается снова в состоянии конфликта, правительство, созданное по окончании конфликта, может оказаться весьма шаткими, что не позволяет донорам установить с ним стабильные партнерские отношения.

Диаграмма 5.3 Разрыв между гуманитарной помощью и помощью на цели развития в Либерии и Сьерра-Леоне

Обязательства по оказанию помощи на цели развития и гуманитарной помощи Либерии и Сьерра-Леоне, 1997-2006 гг.



Источник: OECD-DAC (2010c).

Вторым соображением, которым руководствуются многие доноры, является надежность управления. Правительства практически всех стран, вышедших из конфликта, не имеют эффективных систем управления государственным финансированием практически по определению. Одной из характерных особенностей неустойчивости этих правительств является слабость институтов, отвечающих за аудит, контроль над расходованием государственных средств и отчетность. В результате лишь немногие из этих правительств могут выполнять требования финансовой отчетности, выдвигаемые донорами при оказании долгосрочной помощи на цели развития. Кроме того, поскольку сами доноры придерживаются весьма разных требований отчетности, любая страна, получающая помощь на цели развития со стороны большой группы учреждений-доноров, должна иметь кадровые, технические и административные возможности, отвечающие строгим, но весьма разным требованиям отчетности. Доноры объясняют эти требования необходимостью нести фидуциарную ответственность и отчитываться перед налогоплательщиками, оплачивающими эту помощь, и перед законодательными органами, осуществляющими мониторинг оказания этой помощи. Но для многих правительств стран, вышедших из конфликта, эти требования являются барьером, препятству-

Вставка 5.5 Быстрое восстановление и дальнейшая помощь приносят пользу Сьерра-Леоне

Многое из того, что уже достигнуто в Сьерра-Леоне, восходит к первым годам постконфликтного восстановления. Несмотря на то, что по окончании девятилетней гражданской войны в этой стране установился довольно хрупкий мир, доноры изъявили готовность взять на себя два важных обязательства: обеспечивать безопасность и поддерживать долгосрочные усилия по восстановлению мира.

Через несколько месяцев после достижения мирного соглашения вооруженные ополчения не признали полномочность нового правительства. Тогда Соединенное Королевство направило в Сьерра-Леоне войска, чтобы устранить возникшую угрозу и показать, что оно будет продолжать обеспечивать безопасность (используя в случае необходимости силу) и одновременно проводить реорганизацию сил безопасности страны.

Основные доноры взяли на себя долгосрочные обязательства по восстановлению страны, а Соединенное Королевство (самый крупный двусторонний донор) начало разработку планов, рассчитанных на 10 лет. Доноры стали увеличивать объемы помощи на цели развития еще до официального объявления об окончании войны в 2002 г. и продолжали оказывать поддержку и далее. Между периодами 2001-2002 гг. и 2003-2004 гг. объем заявленной помощи на цели развития увеличился на 70%.

Помимо укрепления системы финансового управления, все основные доноры заявили о поддержке второй стратегии по сокращению масштабов нищеты в стране (2008-2012 гг.) путем долгосрочного финансирования, включая прямую бюджетную поддержку, объем которой составлял примерно четверть объема национальных расходов. Хотя доноры и признавали риски, связанные с оказанием прямой бюджетной поддержки, они понимали, что такая помощь может укрепить стабильность и повысить темпы экономического восстановления. Их готовность пойти на эти риски, судя по всему, принесла свои плоды.

Образование в ходе реконструкции было поставлено во главу угла, при этом большое внимание уделялось вопросам равенства, особенно на второй фазе проведения реформ. Бюджетные средства использовались для предоставления субсидий начальным школам после отмены платы за обучение и для обеспечения их учебниками. Поддержка доноров подкреплялась правительственными обязательствами: в период 2000-2004 гг. средний объем расходов на образование увеличивался на 11% ежегодно.

Источники: Boak (2010); Lawson (2007); OECD-DAC (2010*f*); World Bank (2007).

ющим получению долгосрочной помощи на цели развития, которая необходима для поддержки восстановительной деятельности.

Беспокойство доноров, связанное с обеими этими проблемами, часто обоснованно. Однако ни те, ни другие риски не создают непреодолимых барьеров на пути к эффективному оказанию помощи. Как будет показано в следующем разделе, доноры могут объединять ресурсы и разделять риски, связанные с совершением финансовых операций в неопределенных условиях. Они могут также содействовать созданию более действенных систем отчетности путем создания потенциала, необходимого для разработки систем управления государственными финансовыми ресурсами и систем ИСУО. Это является приоритетом для стран, выходящих из состояния вооруженного конфликта, главным образом потому, что это – ключ к обеспечению более эффективного управления, более совершенной отчетности и легитимности правительства. Повышение потенциала правительств постконфликтных стран в удовлетворении требований доноров к отчетности следует рассматривать как дополнительную цель, достижение которой может дать положительные результаты с точки зрения фидуциарной ответственности и увеличения объемов помощи. Сами доноры могли бы сделать гораздо больше для решения проблем в этой области, упростив собственные требования к отчетности. Даже в самых трудных постконфликтных условиях учреждения, оказывающие помощь, могут играть важную роль в укреплении финансового управления. В Непале, например, НПО и доноры создали систему мониторинга, которая фиксирует случаи нецелевого использования предоставленной помощи, публикуя отчеты и карты Информационной платформы ООН для Непала, которые позволяют выявить те районы, куда помощь не поступила (OCHA Nepal, 2010).

Объединение фондов и разделение рисков

Если риски – это одно из препятствий, которое усугубляет разрыв между гуманитарной помощью и помощью на цели развития, то разделение этих рисков является очевидной стратегией по уменьшению этого препятствия. Имеется также и широкий круг других возможностей для повышения эффективности, которые можно реализовать путем объединения ресурсов и расширения сотрудничества между донорами в странах, затронутых конфликтами.

Специализация – это одна из таких возможностей. Представьте себе положение донора, который мог взять на себя большие обязательства по оказанию помощи стране, выходящей из конфликта, но который имеет ограниченные возможности для оперативной деятельности в этой стране, недостаточно широкие дипломатические или политические связи и не располагает необходимой информацией о политических течениях, которые будут определять деятель-

Вставка 5.6 Соломоновы Острова: от кризисного управления к созданию потенциала

Угроза возобновления насилия часто является барьером, препятствующим планированию деятельности по быстрому восстановлению и реконструкции. На Соломоновых Островах международные гарантии безопасности помогли скорейшему обеспечению базовых услуг и укрепили стабильность, необходимую для долгосрочного планирования восстановительных мероприятий.

В период 1998-2003 гг. вооруженный конфликт, подогреваемый распрями между группами на острове Гвадалканал и мигрантами с острова Малаита, вверг Соломоновы Острова в кризис. В результате серьезно пострадал сектор образования. Большинство школ на Гвадалканале были серьезно повреждены, многие были сожжены, а другие разграблены. В школах, которые еще работали, старались обучать учащихся, бежавших из других районов. К 2000 г. уровень охвата начальным образованием упал на 50%, а средним образованием – почти на 80%.

Учитывая то, что масштабы насилия увеличились, а экономика оказалась в состоянии свободного падения, перспектива восстановления представлялась довольно мрачной. И все же страна сумела не только избежать полного разрушения системы образования, но и встать на путь восстановления. Первоочередной задачей было обеспечение безопасности. В целях восстановления закона и порядка в 2003 г. на Форуме островов Тихого океана было решено направить в эту страну Региональную миссию помощи Соломоновым Островам (РМПСО). Она демобилизовала ополченцев, изъяла оружие, вновь обеспечила физическую безопасность и приступила к реформированию полиции, юридической и финансовой систем.

Деятельность РМПСО сразу же дала три важных результата в сфере образования. Во-первых, обеспечение безопасности позволило вновь открыть школы. Во-вторых, увеличение объемов помощи помогло стабилизировать состояние государственного бюджета и обеспечило столь необходимые средства для развития образования, включая выплату задолженности по заработной плате учителям. В-третьих, принятые меры по обеспечению безопасности и стимулированию экономического развития открыли путь к возобновлению деятельности доноров помощи, включая получение существенной бюджетной поддержки от Австралии и Новой Зеландии. Объемы получаемой помощи быстро возрастали, составив в 2004-2005 гг. более 40% ВВП. Более половины этой помощи изначально направлялось на развитие сфер базовых услуг, включая здравоохранение и образование.

После 2004 г. миссия РМПСО перенесла акцент на укрепление потенциала правительства в областях планирования, распределения ресурсов и осуществления политики. Тесное сотрудничество доноров с разработчиками планов в министерстве образования позволило создать технический потенциал, а постоянный интерес к сфере образования со стороны премьер-министра ускорил прогресс в этой области.

Соломоновым Островам предстоит пройти еще долгий путь. Учитывая вялый экономический рост и низкий уровень внутренних бюджетных поступлений, зависимость от получаемой помощи будет сохраняться. Вместе с тем, долгосрочные обязательства доноров, связанные с участием в процессе восстановления, уже дали заметные положительные результаты в сфере образования. В 2009 г. правительство выполнило обязательство обеспечить бесплатное обучение до девятого класса. При этом помощь, получаемая, прежде всего, от Новой Зеландии и других стран-доноров, использовалась для выплаты грантов более чем 600 начальным школам и 200 средним школам в целях компенсации их финансовых потерь в результате отмены платы за обучение.

Источники: Whalan (2010); World Bank (2010*f*).

Даже в самых трудных постконфликтных условиях учреждения, оказывающие помощь, могут играть важную роль в укреплении финансового управления

ность по восстановлению постконфликтной страны. Совместная работа с донором-партнером, который имеет больше возможностей в таких областях, может проложить дорогу к быстрому началу работы без высоких стартовых затрат. Сотрудничество может также привести к существенной экономии средств. Работая в составе единого коллектива, группы доноров могут избежать дублирования систем отчетности и предъявлять единые требования к заявкам на предоставление помощи, ее выплатам и мониторингу.

Наличие одного учреждения, отвечающего за выполнение требований, предъявляемых к фидуциарной ответственности более многочисленной группы доноров, снижает операционные издержки как доноров, так и реципиентов. В более широком смысле совместное использование ресурсов позволяет группе доноров добиваться достижения общей цели, имея гораздо более солидную ресурсную базу по сравнению с той, которая имелась бы в распоряжении индивидуальных доноров, если бы они действовали независимо друг от друга.

Международные фонды в области здравоохранения являются примером успехов, которые могут быть достигнуты благодаря совместному использованию финансовых ресурсов. Со дня своего учреждения в 2002 г. Глобальный фонд по борьбе со СПИДом, туберкулезом и малярией выделил около 20 млрд долл. на борьбу с этими болезнями. По некоторым подсчетам, благодаря этому было спасено около 5 млн человеческих жизней (Global Fund, 2010*a*; Macro International, 2009). Объем обязательств о предоставлении помощи на 2011-2013 гг. составляет 11,7 млрд долл. Обязательства об оказании такой помощи были взяты 21 правительством стран-доноров и пятью частными финансовыми структурами, а также в рамках ряда инициатив по внедрению инновационных методов финансирования (Global Fund, 2010*d*). Работая в структуре многостороннего фонда, предъявляющего единые требования к оформлению заявок на получение помощи, ее выплате и предоставлению отчетности, доноры, действуя сообща, добились гораздо больших успехов, чем если бы они работали независимо друг от друга. Они оказали поддержку нескольким затронутым конфликтами странам, включая Афганистан, Бурунди, Центральноафриканскую Республику, Демократическую Республику Конго, Либерию и Сьерра-Леоне (Global Fund, 2010*b*).

Укрепление сотрудничества между донорами путем совместного выделения средств на образование может способствовать устранению разрыва между объемами гуманитарной помощи и помощи на цели развития

Укрепление сотрудничества между донорами путем совместного выделения средств на образование может мобилизовать новые ресурсы и способствовать устранению разрыва между гуманитарной помощью и помощью на цели развития. В течение последних нескольких лет произошел ряд событий, вселяющих оптимизм. Совместное финансирование дало ощутимые результаты в ряде стран, где на образование были выделены значительные средства. Вместе с тем, остается сделать еще немало как путем укрепления многостороннего сотрудничества в отдельных странах, так и путем использования таких глобальных механизмов, как Инициатива ускоренного продвижения к целям образования для всех (ИУП).

Мультидонорские целевые фонды – получение результатов

Одним из путей объединения донорских ресурсов является финансирование мультидонорских целевых фондов. Такие фонды, действующие главным образом под руководством Организации Объединенных Наций или Всемирного банка, получили в 2009 г. около одного миллиарда долларов. Хотя эти средства составляют лишь небольшую часть от общего объема помощи, они являются важным источником финансирования для ряда стран. Обычно от 5% до 10% объединенной помощи странам направляются на финансирование образования, однако доминирующее положение в этой области занимает Международный фонд реконструкции Ирака (Development Initiatives, 2010*b*).

Объединенные фонды использовались в различных группах стран, включая Афганистан, Боснию и Герцеговину, Ирак, Судан и Тимор-Лешти. Опыт таких стран показывает, что объединенное финансирование может способствовать более стабильному планированию и переходу от гуманитарной поддержки к долгосрочной помощи в целях развития. В первые годы процесса восстановления в Тимор-Лешти доноры быстро реагировали на новые потребности страны, и на первой конференции доноров, состоявшейся в 1999 г., было объявлено о выделении 522 млн долл. в течение трех лет и 149 млн долл. в качестве чрезвычайной помощи. Значительная часть этой поддержки оказывалась через мультидонорский целевой фонд, позволявший донорам разделять риски. Предсказуемая донорская поддержка, устранявшая разрыв между помощью, оказывавшейся в чрезвычайной ситуации, и помощью в целях развития, дала возможность получить быстрые результаты и в то же время обеспечить построение будущего (Nicolai, 2004).

Целевой фонд реконструкции Афганистана (ЦФРА), находящийся под управлением Всемирного банка, дает другой пример того, чего можно достигнуть путем объединения усилий. Этот фонд сформировался на основе механизма финансирования в чрезвычайной ситуации, созданного для оплаты гражданских служащих и финансирования основных служб в рамках временной администрации в 2002 г. В настоящее время он является каналом финансирования национальной стратегии развития Афганистана. В период с 2002 г. по сентябрь 2010 г. тридцать два донора внесли в этот фонд почти 4 млрд долл., в результате чего он стал одним из самых крупных источников средств для бюджета Афганистана (ARTF, 2010; World Bank, 2009*a*). Оказанная помощь позволила выплачивать заработную плату учителям (OECD-DAC, 2010*i*; UNESCO, 2010*a*), и образование становилось все более важной частью портфеля инвестиций ЦФРА.

Сумма ассигнований для этого сектора возросла с 2,4% от общего объема предоставляемых средств в 2006 г. до 17% в 2009 г., составив 41,6 млн долл. Бóльшая часть этих средств выделялась на Программу повышения качества образования (EQUIP), цель которой заключается в расширении равного доступа к базовому образованию, особенно для девочек, путем предоставления школьных грантов, подготовки учителей и развития институционального потенциала (Development Initiatives, 2010*b*).

ЦФРА отличается рядом существенных преимуществ объединенного финансирования над двусторонней помощью. Помимо распределения рисков, он способствовал уменьшению фрагментарности помощи, улучшению координации деятельности доноров и направлению финансирования в приоритетные области. Используя различные каналы осуществления выплат в рамках единой структуры управления, ЦФРА играет определенную роль в укреплении процесса национального планирования и обеспечении большей экономии за счет масштаба деятельности. Поскольку управление этим целевым фондом обеспечивается через Всемирный банк, индивидуальные доноры получили возможность делегировать фидуциарную ответственность в условиях высоких бюджетных рисков и избежать больших операционных расходов, связанных с созданием отдельных проектов. В рамках фонда существуют механизмы, содействующие укреплению государственной системы управления финансами и борьбе с коррупцией, которая носит в Афганистане эндемический характер. Для выделения средств необходимы две подписи, одна – представителя правительства, а другая – внешнего агента по мониторингу, назначенного Всемирным банком. Таким образом, этот фонд действует «подобно доверительному банковскому счету» (Boyce, 2007, p. 26). Обзоры деятельности ЦФРА в целом давали позитивную оценку в отношении координации усилий доноров и согласования с национальной стратегией развития Афганистана (OECD-DAC, 2010*i*; Scanteam, 2008).

Положительный опыт в отдельных странах не следует интерпретировать как доказательство того, что все целевые мультидонорские фонды работают успешно. Некоторые из них столкнулись с серьезными проблемами в области управления. В Южном Судане деятельность целевого фонда, учрежденного в 2005 г., была серьезно осложнена из-за медленной выплаты средств. К 2009 г. доноры внесли в этот фонд свыше 520 млн долл., однако было выплачено лишь менее половины этой суммы (Multi-Donor Trust Fund for Southern Sudan, 2010). Проблема заключалась в том, что предварительно не инвестировались средства в создание правительственного потенциала для осуществления программ. Были занижены потребности в получении поддержки со стороны Всемирного банка, являющегося контролирующим органом, несмотря на то, что недостаточный потенциал правительства был предсказуем (Foster et al., 2010). Другая причина задержки в выделении средств связана с характером самой деятельности, которой должна была оказываться поддержка. В отличие от Афганистана, где основное внимание уделялось использованию целевого фонда для получения конкретных результатов, в Южном Судане первоначально упор делался на широкомасштабных инвестиционных проектах. Из-за размеров соответствующих контрактов и ограниченного числа подрядчиков возникали узкие места в области финансирования (Multi-Donor Trust Fund for Southern Sudan, 2010). Одним из последствий медленного выделения средств было создание донорами альтернативных механизмов финансирования, что привело к созданию большого числа фондов (Foster et al., 2010).

Целевой фонд реконструкции Афганистана способствовал распределению рисков и направлению финансирования в приоритетные области

Задержки в предоставлении средств непосредственно сказались на усилиях по восстановлению образования в Южном Судане. В рамках объединенного фонда предусматривалось финансирование плана развития сектора образования с выделением на образование 8% средств до 2009 г. Однако была выплачена только примерно одна треть этих средств, отчасти из-за того, что сумма расходов, необходимая для строительства школ, была недооценена (Multi-Donor Trust Fund for Southern Sudan, 2010). Помимо создания трудностей для реализации программ строительства учебных помещений, эти задержки с финансированием усилили зависимость от объединенных фондов гуманитарной помощи, в рамках которой на образование выделяются ограниченные ресурсы. Через эти фонды на нужды образования в 2009 г. предоставлено менее 10 млн долл. (Development Initiatives, 2010*b*; OECD-DAC, 2010*h*). Сообщается, что увеличение персонала и уделение Всемирным банком большего внимания вопросам управления позволило ускорить выплаты (Foster et al., 2010).

Глобальные объединенные фонды – восполнение пробелов в системе помощи на цели образования

В сфере образования нет многостороннего механизма, сравнимого с тем, который действует в секторе здравоохранения. Всемирный фонд и Глобальный альянс по вакцинации и иммунизации (Альянс ГАВИ) добились высоких уровней поддержки со стороны двухсторонних доноров, доноров из частного сектора и, в меньшей степени, инновационных механизмов финансирования для достижения целевых показателей, связанных с целями в области развития, сформулированными в Декларации тысячелетия. В области образования ближайшим аналогом глобальных фондов, которые существуют в сфере здравоохранения, является Инициатива ускоренного продвижения (ИУП), учрежденная в 2002 г. Однако ИУП привлекла относительно небольшие финансовые средства и не имеет большого опыта осуществления выплат. Хотя проведение такой аналогии имеет ограниченный характер, неоспорим тот факт, что для предоставления услуг 23 миллионам детей в мире, не прошедшим вакцинации, существует более надежная многосторонняя основа в рамках ГАВИ, чем для 67 миллионов детей школьного возраста, которые находятся вне системы образования.

Когда речь идет о финансировании, всемирные фонды в области здравоохранения и ИУП относятся к совершенно разным категориям. С момента учреждения ИУП в 2002 г. в рамках этого механизма были произведены выплаты в размере 883 млн долл. тридцати странам (FTI Secretariat, 2010*a*). Основанный в том же году Всемирный фонд выделил 10 млрд долл., а Альянс ГАВИ выплатил с 2000 г. более 2 млрд долларов (GAVI Allience, 2010; Global Fund, 2010*a*). В то время как объявленные взносы доноров во Всемирный фонд на 2011-2013 гг. составили 11,7 млрд долл., в 2010 г. ИУП стремилась обеспечить поступления в размере 1,2 млрд долл. Трудности с пополнением ИУП в свою очередь отражают ограниченную базу ее поддержки. Несмотря на то, что обязательства в отношении взносов на 2004-2007 гг. подписали 14 доноров, более половины общей суммы попрежнему приходится на Нидерланды, а более четверти – на Соединенное Королевство и Испанию (FTI Secretariat, 2010*a*).

Деятельность в рамках ИУП подверглась широкому анализу. Во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за 2010 г. и в основных внешних оценках подчеркивается наличие проблем, связанных с медленным выделением средств фондов, доминированием доноров в управлении этими средствами и ограниченной поддержкой, которая оказывается странам, затронутым конфликтами. Возникновению этого порочного круга, возможно, способствовали медленные темпы выплат. Некоторые доноры, которые могли бы в принципе оказать поддержку ИУП, не пожелали брать на себя обязательства по предоставлению помощи в рамках механизма, характеризуемого большими задержками в осуществлении выплат, что, в свою очередь, ослабляло способность привлечения новых финансовых средств. Проблемы выплат были связаны с правилами определения соответствия требованиям на получение поддержки в рамках такого механизма финансирования ИУП, как Каталитический фонд, а также с более общими проблемами управления (Cambridge Education et al., 2010*a*; UNESCO, 2010*a*)[2].

Странам, затронутым конфликтами, уделялось мало внимания в рамках ИУП. Это отчасти происходило потому, что сам фонд был задуман в качестве механизма, действующего по принципу «золотого стандарта», при этом утверждение финансирования связывалось с разработкой четких национальных планов: до представления заявок на финансирование страны, стремящиеся получить поддержку, должны были добиться одобрения своих планов. Странам, затронутым конфликтами, было трудно преодолеть такие препятствия. Центральноафриканской Республике, Либерии и Сьерре-Леоне потребовалось от двух до четырех лет для одобрения их планов со стороны ИУП (Cambridge Education et al., 2010*b*). Получить доступ к финансовым средствам было еще сложнее. Сьерре-Леоне ожидала в течение целого года утверждения финансирования в размере 13,9 млн долл., а затем почти шестнадцать месяцев от момента утверждения до подписания соглашения о предоставлении субсидии. По состоянию на сентябрь 2010 г. было выплачено только 22% этой субсидии. Для осуществления плана в области образования Центральноафриканской Республики в 2008 г. было предусмотрено финансирование в размере 37,8 млн долл., однако соглашение о предоставлении соответствующий субсидии не было подписано до 2010 г., и к сентябрю 2010 г. было получено только около 15% выделенных средств[3]. Либерия, просьба которой была отклонена в 2007 г., получила одобрение на финансирование в размере 40 млн долл. в 2010 г. (FTI Secretariat, 2010*a*).

2. В рамках недавних реформ ИУП был создан новый единый Фонд образования для всех, заменивший существующие механизмы финансирования, включая Каталитический фонд.

3. Комитет Каталитического фонда отметил в то время, что выделение средств Центральноафриканской Республике «было исключением». Предполагалось, что финансирование будет осуществляться через Переходный фонд развития образования, создававшийся ЮНИСЕФ, однако такой фонд так и не был учрежден (UNESCO, 2010*a*).

Участники ИУП уже давно признали необходимость поиска систематического подхода к расширению поддержки странам, затронутым конфликтами, однако им приходилось решать извечную дилемму, а именно, каким образом выполнять требования «золотого стандарта» при планировании и в то же время гибко реагировать на потребности государств, затронутых конфликтами. До 2008 г. усилия были сосредоточены на разработке прогрессивных рамок. Цель заключалась в том, чтобы облегчить вхождение в рамки ИУП стран, не отвечающих более строгим стандартам, установленным для утверждения поддержки со стороны Каталитического фонда. Действительно, прогрессивные рамки обеспечивали промежуточный статус. В конечном итоге этот подход внес относительно мало изменений, в значительной мере из-за того, что некоторые доноры отвергали практику, которая, по их мнению, приводила к «размыванию» стандартов (Dom, 2009*a*).

Застой в рамках ИУП подтолкнул к инновациям в других местах. После того, как просьба Либерии о получении средств ИУП была отклонена в 2007 г., ЮНИСЕФ при поддержке Нидерландов возглавил деятельность по созданию объединенного фонда для финансирования промежуточного плана этой страны в области образования, а именно Программы восстановления начального образования. Менее чем за год двусторонние доноры совместно с Фондом Сороса выделили 12 млн долл. для поддержки элементов этого плана, не получивших достаточного финансирования, включая строительство сорока новых школ и трех педагогических учебных заведений в сельской местности, а также крупной инициативы по предоставлению учебников, что уменьшило число учащихся, пользовавшихся одним учебником, с двадцати семи до двух (Schmidt, 2009).

Эксперимент в области объединенного финансирования в Либерии стал частью более широкой попытки некоторых доноров усилить поддержку государств, затронутых конфликтами. Признавая, что правила управления помощью в рамках ИУП создают финансовые тупики для многих таких государств, в 2007 г. Нидерланды выделили 201 млн долл. на создание программы в области образования в чрезвычайных ситуациях и в условиях переходного периода после кризиса. Эта программа в значительной мере способствовала осуществлению повестки дня образования для всех, и ЮНИСЕФ сообщил о ряде практических результатов, включая следующие:

- принятые меры позволили примерно шести миллионам детей в 38 странах возобновить обучение и укрепить устойчивость системы образования;
- более трех миллионов детей получили учебники и другие учебные материалы;
- получили прямую поддержку, были восстановлены или реконструированы более 40 000 школ и временных учебных центров;
- была обеспечена подготовка около 130 000 учителей (UNICEF, 2010*b*).

Значительный вклад внесла программа Нидерландов – ЮНИСЕФ по образованию в чрезвычайных ситуациях и послекризисный переходный период

Осуществление деятельности через ИУП

Реформы ИУП направлены на решение многих проблем, затронутых в ходе внешней оценки, во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* и в материалах, подготовленных другими специалистами. В рамках новой структуры управления развивающиеся страны должны получить равную представленность в руководящем органе ИУП, что придаст им больший вес в решении вопросов управления. В целях избежания продолжительных задержек в выплате денежных средств были приняты более гибкие меры осуществления контроля на страновом уровне, и, помимо Всемирного банка, право выполнять контрольные функции в настоящее время получили и другие учреждения, хотя пока это касается лишь небольшой группы стран. Стало также очевидным, что темпы выплат возросли (FTI Secretariat, 2010*a*). Другой важной реформой, проведенной в ноябре 2010 г., стало объединение мультидонорского Каталитического фонда и Фонда программы развития образования, созданного для содействия наращиванию потенциала, в Единый фонд образования для всех. Этот новый фонд должен способствовать рационализации поддержки, оказываемой в рамках ИУП, и создать более гибкие условия финансирования (Pinto, 2010).

Прогресс в решении конкретных проблем, с которыми сталкиваются затронутые конфликтами развивающиеся страны, носил более ограниченный характер. Секретариат ИУП подготовил руководящие принципы разработки промежуточных планов в области образования для стран, не способных обеспечить соответствие стандартам планирования, соблюдение которых

требуется для получения полного одобрения со стороны ИУП. Такой подход следует логике мышления, лежавшего в основе разработки прогрессивных рамок. Новые руководящие принципы являются наиболее поздней попыткой решить давно существующую проблему того, как поступать со странами, которые выходят из вооруженного конфликта, обладая ограниченным потенциалом. Предполагается, что промежуточные планы будут охватывать более короткий период времени (обычно от 18 до 36 месяцев), предусматривать менее всеобъемлющие положения в отношении финансирования, мониторинга и оценки, а также устанавливать сбалансированность между быстрым предоставлением услуг и долгосрочными целями реконструкции (FTI Secretariat, 2010*c*). Хотя такой подход обеспечивает большую гибкость, что можно только приветствовать, остается неясным, каким образом соответствие руководящим принципам можно воплотить в конкретное финансирование.

Для существенного изменения ситуации в отношении стран, затронутых конфликтами, ИУП должна действовать не только по новым правилам, но и в другом масштабе

Недостаточная ясность является лишь одним из вопросов, которые необходимо решить. Ряд стран, затронутых конфликтами, разрабатывают национальные планы и могут обратиться за финансированием к ИУП. К числу таких стран относятся Афганистан, Бурунди, Демократическая Республика Конго, Кот-д'Ивуар, Чад, и Южный Судан (Word Bank, 2010*a*). В настоящее время эти страны получают помощь в объеме около 240 млн долл., однако их общая нехватка средств в рамках финансирования образования для всех составляет примерно 2,5 млрд долл. (EPDC and UNESCO, 2009; OECD-DAC, 2010*c*), и эта разница подчеркивает масштаб дефицита внешнего финансирования. Совершенно ясно, что для существенного изменения ситуации с предоставлением прямых субсидий в целях восполнения пробелов в финансировании образования для всех в странах, затронутых конфликтами, ИУП должна действовать не только по новым правилам, но и в другом масштабе.

Помимо неотложных вопросов в повестке дня государств, затронутых конфликтами, существует более широкая проблема, которая часто скрывается за дискуссиями, носящими в большей мере технический характер, по поводу операций в рамках ИУП. Существом этой проблемы является постоянное отсутствие ясности в отношении конкретной роли ИУП в финансировании помощи. Некоторые специалисты рассматривают этот механизм в основном не в качестве канала предоставления финансовых средств как такового, а в качестве инструмента привлечения дополнительных ресурсов от двухсторонних доноров и средства укрепления национального потенциала. Другие же утверждают, что основной целью ИУП должно быть привлечение и предоставление новых и дополнительных финансовых средств для восполнения пробела в финансировании образования для всех. Несмотря на то, что эти два подхода к мандату ИУП не являются взаимоисключающими, они, безусловно, имеют различные оперативные и финансовые последствия. Если главная цель ИУП заключается в том, чтобы играть ведущую роль в финансировании поддержки деятельности по достижению целей образования для всех, то для этого потребуется более широкая и глубокая финансовая база. В то время как дефицит внешнего финансирования образования для всех к 2015 г. будет составлять в среднем около 16 млрд долл. в год, в рамках ИУП в 2009 г. было выделено 222 млн долл. (FTI Secretariat, 2010*b*).

Реформирование структуры помощи странам, затронутым конфликтами

Существуют неоспоримые доводы в пользу расширения объединенного финансирования образования в странах, затронутых конфликтами. В этих странах проживает значительная часть детей всего мира, не охваченных школьным образованием, и они наиболее далеки от достижения согласованных на международном уровне целей в области развития. Эти страны плохо обслуживаются нынешней системой международной помощи, получая слишком малую поддержку на условиях, не адекватных той ситуации, в которой они находятся. Объединенное финансирование обладает потенциалом, позволяющим увеличить объем помощи, повысить ее эффективность и устранить искусственный разрыв между гуманитарной поддержкой и долгосрочной помощью в целях развития. Для доноров объединенное финансирование предоставляет возможность распределить риски и повысить эффективность предоставления помощи.

Для раскрытия преимуществ объединенного финансирования потребуются действия на национальном и международном уровнях. Опыт мультидонорских целевых фондов и других объединенных фондов показывает, что

механизмы на уровне стран позволяют расширить базу донорской поддержки, привлечь новые ресурсы и обеспечить основу для предсказуемого долгосрочного финансирования. Эти национальные механизмы могут быть расширены на основе имеющегося передового опыта. Однако доноры медленно используют возможности для создания объединенных фондов во многих странах.

Глобальное объединенное финансирование является одним из наиболее слабых элементов структуры помощи образованию в целом и помощи странам, затронутым конфликтами, в частности. Укрепление этой структуры будет служить нескольким целям. Помимо привлечения новых ресурсов, это может способствовать обеспечению большего соответствия потоков помощи потребностям в области образования. При «секуритизации» помощи путем направления ресурсов в страны, которые доноры считают приоритетными с точки зрения внешней политики, объединенное финансирование становится средством оказания поддержки странам, рассматриваемым как имеющие меньшее стратегическое значение. Соглашения о многостороннем и национальном объединенном финансировании не следует рассматривать как взаимоисключающие. В принципе не существует причин, по которым механизм глобального финансирования не может использоваться для поддержки национальных объединенных фондов, которая позволяет им ставить более широкие и более амбициозные цели.

ИУП является именно тем механизмом, который может служить в качестве многостороннего объединенного фонда для оказания поддержки образованию в затронутых конфликтами странах. Это не означает устранения вполне реальных проблем в отношении его управления, оперативных процедур и показателей выплат, хотя во всех этих областях прилагаются усилия по реформированию. Важно, чтобы такие усилия имели устойчивый характер, а меры в области управления постоянно подвергались критическому анализу. Вместе с тем, осуществление деятельности через посредство ИУП имеет два важных преимущества. Первое заключается в том, что эта инициатива уже существует. Нет каких-либо убедительных доказательств того, что основные доноры готовы одобрить создание нового механизма или что имеется альтернативная модель, пользующаяся более широкой поддержкой. Если реформа не позволяет решить проблемы, существующие в нынешней системе ИУП, то представляется маловероятным появление более амбициозной новой структуры. Поскольку образование в лучшем случае занимает маргинальное место в повестках дня международного развития Группы восьми или Группы двадцати, существует мало возможностей для создания, а тем более финансирования, нового многостороннего механизма в отношении образования. Второй причиной для использования существующей системы ИУП является то, что в ней заложены основные принципы эффективного многостороннего механизма. Она действует в рамках единого, объединенного процесса, включающего разработку планов для достижения конкретных целей, предоставления финансовых средств и создания потенциала.

Реальная задача заключается в том, чтобы сделать работу ИУП более эффективной. Это означает более четкое определение ее мандата для восполнения пробела в финансировании образования для всех, привлечение финансовых средств в необходимых масштабах, разработку правил и процедур, способствующих быстрому выделению средств, и, что особенно важно, обеспечение того, чтобы оперативные процедуры позволяли учитывать потребности стран, затронутых конфликтами. Создание нового механизма для уязвимых или затронутых конфликтами государств было бы ошибочным подходом. Здесь не существует четких разграничительных линий, и установление искусственных различий между странами ведет к задержкам административного характера. Однако механизмы для применения принципа единого процесса и единых рамок необходимо уточнить и адаптировать к конкретным обстоятельствам и различным потребностям стран, затронутых вооруженными конфликтами или выходящих из них.

Необходимо также решить проблемы, касающиеся и других аспектов структуры международной помощи. Разрыв между гуманитарной помощью и содействием в целях развития подрывает перспективы быстрого восстановления и устойчивой реконструкции образования. Сообщество доноров то и дело оказывается не в состоянии предоставить помощь таким образом, чтобы она стала катализатором достижения незамедлительных и ощутимых результатов, и своевременно инвестировать средства в создание потенциала для дальнейшего планирования. В результате этого может пройти много

месяцев, прежде чем люди увидят восстановление базовых услуг в области образования, и такие задержки могут подрывать доверие к правительствам, сформированным после конфликтов. Между тем, слабый потенциал планирования неизбежно сдерживает усилия, направленные на воплощение целей политики в области образования в практические стратегии в процессе реконструкции.

Во многих случаях доноры не признавали то важное значение, которое имеет для государственного строительства применение более инклюзивных подходов к образованию

Создание глобальной структуры помощи для стран, затронутых конфликтами, требует фундаментального анализа многих существующих практических мер. В разработанных ОЭСР *Принципах надлежащей международной деятельности в уязвимых государствах и ситуациях* излагаются общие подходы, необходимые для проведения такого анализа (OECD-DAC, 2007). Вместе с тем, многие доноры все еще считают, что воплотить широко признанные принципы в новые практические меры весьма трудно. Хотя меры по оказанию помощи в целях развития должны определяться с учетом конкретных обстоятельств отдельных стран, существует пять приоритетных областей для проведения реформ:

- *Уделение внимания роли образования в миростроительстве и в строительстве государства.* Многие доноры ориентируют свои постконфликтные программы на решение крупномасштабных задач, таких как проведение конституционной реформы, организация выборов и обеспечение безопасности. Жизненно важной роли образования в обеспечении как быстрого восстановления, так и государственного строительства в более широком смысле не уделялось достаточного внимания. Кроме того, во многих случаях доноры не признают то важное значение, которое имеет для государственного строительства применение более инклюзивных подходов к образованию. Слишком часто в новых программах государственного строительства быстро появляются старые модели социального отчуждения. Зачастую сами доноры способствуют возникновению этой проблемы, поскольку неравномерное оказание помощи усиливает диспропорции между регионами и социальными группами. ОЭСР считает это наиболее слабой областью в плане соблюдения ее рамочных принципов (OECD-DAC, 2010*g*). Получателям помощи следует обратиться к своим партнерам по содействию развитию с просьбой предоставлять данные о бюджете и расходах по секторам в такой форме, которая позволяет отслеживать уровни помощи, оказываемой различным регионам. Сами доноры в своих программах постконфликтного восстановления должны уделять гораздо большее внимание поддержке инклюзивного образования.

- *Преодоление разрыва между гуманитарной помощью и содействием развитию.* Нынешняя практика оказания помощи ослабляет перспективы в сфере образования и в других областях. Донорам необходимо признать ту роль, которую может играть образование в получении первоначальных дивидендов мира, и отразить это в финансировании быстрого восстановления. Краткосрочные приоритеты не должны отвлекать от важности создания потенциала. Донорам необходимо также оказывать поддержку развитию систем планирования, от которых зависит устойчивая реконструкция. Отправным моментом для надежного планирования является оценка потребностей в постконфликтных ситуациях с определением узких мест, таких как нехватка учителей, школ и учебных материалов, а также оценка финансовых средств, необходимых для их устранения. В конечном итоге эффективное планирование зависит от развития людского, технического и административного потенциала, а также создания ИСУО и других систем, содействующих улучшению потоков информации и большей транспарентности. Создание потенциала в этой области должно быть приоритетом. Другим приоритетом является разработка государственных систем управления финансами наряду с более эффективным сбором налогов и осуществлением деятельности администрации.

- *Превращение ИУП в эффективный всемирный фонд для государств, затронутых конфликтами.* ИУП имеет все возможности для оказания более активной поддержки усилиям по постконфликтной реконструкции и преодоления разрыва между гуманитарной помощью и содействием развитию. Взаимодействуя с правительствами и донорами посредством национальных структур планирования, она должна использовать оценки финансовых потребностей в постконфликтных ситуациях для определения пробелов в финансировании деятельности по достижению целей образования для всех в отдельных государствах,

затронутых конфликтами, и ориентировать запросы на получение финансовых средств с учетом необходимости восполнения этих пробелов. Признавая особое положение государств, затронутых конфликтами, ИУП должна избегать развертывания параллельных процессов или создания отдельных направлений по оказанию поддержки. Вместо этого, внимание следует сосредоточить на разработке гибких процедур для рассмотрения заявок на получение помощи и на предоставлении субсидий посредством самых разнообразных каналов, включая национальные объединенные фонды субнациональные органы и НПО. Это позволило бы преодолеть искусственный разрыв между гуманитарной помощью и содействием развитию и поместить ИУП в центр более широкой конфигурации усилий по восстановлению в постконфликтных ситуациях. Для обеспечения того, чтобы страны, затронутые конфликтами, могли воспользоваться быстрыми достижениями, укрепляя свои системы, финансирование в рамках ИУП должно сочетать краткосрочные субсидии с пакетом долгосрочных мер по восстановлению путем предоставления многолетней поддержки, отвечающей потребностям стран.

- *Увеличение финансирования в рамках ИУП.* Для того чтобы ИУП играла более активную роль в оказании помощи странам, затронутым конфликтами, ей потребуется увеличенная и более предсказуемая поддержка со стороны доноров. В период 2011-2013 гг. ИУП должна стремиться к обеспечению того, чтобы финансирование нового Фонда образования для всех достигло около 6 млрд долл. в год. Около одной трети этой суммы может поступить за счет облигаций Международного фонда для финансирования образования, который предлагается создать в главе 2. Чтобы деятельность такого фонда была эффективной, пополнение его средств должно сопровождаться реформами, направленными на укрепление управления ИУП и способности этого механизма быстро выделять дополнительные средства наиболее нуждающимся странам.

- *Использование механизмов национального объединенного финансирования.* Объединенные фонды продемонстрировали способность достичь быстрых результатов и преодолеть разрыв между гуманитарной помощью и содействием развитию. Следует определить и более широко применять принципы передового опыта, сделав упор на переходе от быстрого восстановления к долгосрочному развитию. Для сообщества доноров важно избежать излишнего сосредоточения усилий на странах, которые рассматриваются как приоритетные с точки зрения национальной безопасности. Необходимо более активно изучать возможности разработки и реализации механизмов объединенного финансирования стран, в которых существуют «забытые конфликты», таких как Демократическая Республика Конго, Центральноафриканская Республика и Чад. □

Финансирование в рамках ИУП должно сочетать краткосрочные субсидии с пакетом долгосрочных мер по восстановлению

Содействие культуре мира и терпимости

Школа не защищена от воздействия широких социальных, культурных и политических течений, которые порождают вооруженные конфликты. Во многих обществах учебные классы стали ареной идеологической борьбы, усиливающей нетерпимость, предрассудки и страх. В процессе того, как общества переходят от конфликта к состоянию еще хрупкого мира и встают на долгий путь миростроительства, политика в области образования предоставляет правительствам возможность борьбы с наследием прошлого и выработки социальных установок и убеждений, способствующих созданию мирного будущего. Однако образование зачастую отсутствует в стратегиях миростроительства и предотвращения конфликтов. Отправным моментом для перестройки образования является признание того, что содержание обучения, его характер и организация систем образования, могут делать страны в большей или меньшей мере подверженными насилию. Таким образом, правительства должны приступить к осуществлению трудных политических реформ в таких областях, как выбор языка обучения, разработка учебных программ и делегирование полномочий на планирование.

Образование страдает от относительного отсутствия внимания к этим проблемам со стороны Комиссии по миростроительству Организации Объединенных Наций

Так же, как никакие два конфликта не возникают в одних и тех же обстоятельствах, не существует и единого набора политических мер, позволяющих определить, способствует ли образование миру или, скорее, возникновению конфликта. Однако то, каким образом правительства включают образование в более широкие стратегии, может иметь далеко идущие последствия для миростроительства. Слишком часто образование отодвигается на задний план, и вопросы, имеющие жизненно важное национальное значение, поручают рассматривать небольшим комитетам технического характера. Учитывая, что образование занимает центральное место в жизни человека, обеспечивает связь между государством и гражданами и является потенциальным источником конфликтов, пренебрежение его важным значением связано с риском возврата к насилию.

Предотвращение такого риска требует применения новых подходов к разработке политики, подкрепленного политическим руководством. Отправным моментом является планирование, учитывающее проблему конфликтов. На самом базовом уровне это означает признание того, что любое политическое решение может иметь последствия для предотвращения конфликтов и миростроительства. Увеличенное финансирование одного региона или одной группы может истолковываться как попытка обездолить других. Независимо от целей, политика, касающаяся языка или учебных программ, может привести к разжиганию конфликта. Децентрализация в области образования может рассматриваться как попытка укрепления услуг и подотчетности либо как намерение создать неблагоприятные условия для тех или иных регионов или групп. Во всех этих и во многих других областях, лица, ответственные за разработку политики, должны учитывать не только чисто технические аспекты, но и восприятие соответствующих мер, а также наследие конфликтов.

Образование и Комиссия по миростроительству

Правительствам и донорам необходимо более четко признать тот позитивный вклад, который образование может внести в дело мира. Образование было включено в формирующуюся международную архитектуру миростроительства, однако оно страдает от относительного отсутствия внимания к этим проблемам со стороны Комиссии по миростроительству Организации Объединенных Наций (КМС), межправительственного консультативного органа, который является центральным элементом этой архитектуры. Такое отсутствие внимания представляет собой упущенную возможность. Если цель заключается в том, чтобы поощрять сосуществование и урегулирование конфликтов, то школы как раз и являются той площадкой, с которой следует начинать эту деятельность.

Фонд миростроительства, учрежденный в 2006 г., осуществляющий свою деятельность под руководством Комиссии по миростроительству и находящийся под управлением мультидонорского целевого фонда ПРООН, получил около 347 млн долларов от 48 доноров и оказывает поддержку более чем 150 проек-

там в 18 странах. Однако этот фонд поддерживает лишь ограниченное число конкретных проектов в области образования, выделяя на них около 3% общего объема финансирования (UNDP, 2010*b*). Хотя другие программы включают некоторые аспекты, касающиеся образования и профессиональной подготовки молодежи, фонд не имеет последовательной стратегии, направленной на обеспечение того, чтобы образование стало эффективной частью миростроительства[4].

Фонд миростроительства может играть более важную роль в системе оказания помощи в постконфликтных ситуациях, помогая, в частности, сократить разрыв между гуманитарной помощью и содействием развитию. Фонд осуществляет свою деятельность в значительной мере посредством мелкомасштабных единичных проектов, которые слабо интегрированы в долгосрочное планирование в области реконструкции. Поскольку в его функции входит также предоставление «стартовых» средств для проведения более долгосрочных реформ, он должен вносить свой вклад в создание более последовательной модели планирования с учетом опасности конфликтов, не ограничивая свою деятельность реконструкцией, а распространяя ее на инвестирование в обеспечение устойчивого мира.

Однако недостаточно лишь увеличить финансирование. Необходимы также более активное участие и координация со стороны ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ – основных учреждений Организации Объединенных Наций, обладающих мандатом в отношении проблематики образования детей. ЮНИСЕФ вполне может играть ведущую роль в обеспечении того, чтобы образованию отводилось центральное место в более широкой повестке дня миростроительства. Он располагает обширным опытом не только в обеспечении образования в странах, затронутых конфликтами, но и в целом ряде других областей, таких как разработка материалов по миростроительству, подготовка учителей и планирование. Однако для того, чтобы оказывать правительствам и другим партнерам по развитию содействие в планировании с учетом опасности конфликтов, ЮНИСЕФ необходимо создать необходимую фактологическую базу и определить аналитические рамки. Это следует делать, прежде всего, на основе текущей работы, направленной на оценку конкретных уроков, извлеченных из ее собственной деятельности в конфликтных ситуациях.

ЮНЕСКО также могла бы играть более значительную роль. Как отмечается во вступлении к этой части доклада, ее мандат включает миростроительство. Хотя она располагает меньшими финансовыми возможностями и характеризуется более ограниченным программным присутствием, чем у ЮНИСЕФ, существуют области, в которых ЮНЕСКО обладает потенциальными сравнительными преимуществами. В Секторе образования ЮНЕСКО работают специалисты по таким вопросам, как установление стандартов, разработка учебных программ и подготовка учителей. Имеются все основания для того, чтобы в качестве части более широкой стратегии ЮНЕСКО в сфере образования определить области конкретной компетенции в рамках планирования в постконфликтных ситуациях, деятельность в которых можно было бы расширить и укрепить. Опыт Организации в оказании правительствам содействия в подготовке финансовых смет для планов в области образования можно было бы распространить на поддержку проведения оценки потребностей в постконфликтных ситуациях. Специализированные институты ЮНЕСКО также могут расширить свою деятельность. Например, Международный институт планирования образования (МИПО) организует пользующиеся большим авторитетом курсы по планированию и управлению для администраторов в области образования в развивающихся странах. Он мог бы сыграть ведущую роль в разработке модуля по планированию с учетом опасности конфликтов, уделяя особое внимание бедным странам[5].

4. В настоящее время ПРООН осуществляет программы, на финансирование которых расходуются примерно две третьих средств, выделяемых Фондом миростроительства. На программы ЮНИСЕФ приходится около 6% средств, а на программы ЮНЕСКО – лишь 2% (UNDP, 2010*b*).

5. Этот модуль может быть создан на основе существующего Руководства по планированию образования в чрезвычайных ситуациях и в период реконструкции (UNESCO-IIEP, 2010*a*), которое было разработано Международным институтом планирования образования совместно с ЮНИСЕФ и образовательными кластерами.

Образование как сила мира – раскрытие потенциала

В рамках мирных соглашений, заключенных в Гватемале в 1996 г., были поставлены цели укрепления межкультурного и двуязычного образования

Поскольку школа играет столь важную роль в формировании идентичности и создании возможностей, почти в каждом своем аспекте образование может столкнуться с проблемами, которые потенциально могут стать причинами конфликта. При решении задачи восстановления после конфликта правительства должны рассматривать не только общие основания для проведения политических реформ, но и то, какое влияние будут оказывать такие реформы и как они будут восприниматься в пост конфликтной политической среде. Отправным моментом должно быть включение комплексных оценок в национальные стратегии в области образования.

Маловероятно, что выбор политических решений будет однозначным. Реформа, касающаяся языка обучения, может восприниматься либо как средство, способствующее строительству государства, либо как враждебное движение в направлении культурного подчинения некоторых групп. Подходы в области преподавания истории или религии могут затронуть глубоко укоренившиеся верования групп населения, которые недавно пережили вооруженный конфликт. То, что одной группе может показаться сбалансированным и справедливым, другой группой может восприниматься как провокация. Политика децентрализации, направленная на передачу полномочий в области принятия решений, в одних регионах может рассматриваться как фактор укрепления подотчетности и расширения прав и возможностей на местах, а в других – как источник будущего неравенства в области образования и в других областях. Поскольку появление легких решений маловероятно, то постановка правильных вопросов может способствовать предотвращению возврата к насилию и превращению образования в силу мира. В этом разделе главное внимание уделяется четырем основным областям планирования в конфликтных ситуациях:

- язык (языки) обучения;
- пересмотр преподавания истории и религии;
- разработка учебных программ в интересах мира и гражданственности;
- делегирование полномочий в области управления образованием.

Язык (языки) обучения

Ни один из вопросов не является лучшей демонстрацией того, насколько труден выбор, который приходится делать правительствам в постконфликтных ситуациях, чем подход к языку обучения. Язык является жизненно важным компонентом идентичности. Он имеет важнейшее значение для того, как люди и страны определяют самих себя. Язык обучения в школах является одним из средств формирования идентичности. В некоторых странах правительства использовали систему образования для продвижения «национального языка» с целью воспитания чувства национальной идентичности. Однако в некоторых условиях такой подход может рассматриваться как подрыв идентичности и усиление подчиненности этнических меньшинств. Как отмечалось в главе 3, язык обучения стал причиной конфликтов во многих странах. Стратегии миростроительства должны предвосхищать или решать проблемы, связанные с языком.

Весьма поучительным является пример Гватемалы. До гражданской войны использование испанского языка в качестве основного средства обучения, связанного с монокультурной учебной программой, было давней причиной недовольства коренного населения. Он рассматривался как источник несправедливости, маргинализации и доминирования. В рамках мирных соглашений 1996 г. были поставлены цели проведения реформы в области образования, включая укрепление межкультурного и двуязычного образования. В 1997 г. была учреждена Комиссия по реформе образования, и образование стало центральным элементом постконфликтного диалога по вопросам миростроительства. Эта Комиссия, к работе которой привлекались национальные политические руководители и лидеры коренного населения, разработала предложения по реформированию подходов к преподаванию языков и межкультурному образованию. Позднее была выдвинута инициатива, касающаяся языка и культуры майя, с целью содействия использованию языков коренных народов в школе и укрепления роли системы образования в поощрении применения поликультурных подходов (Marques and Bannon, 2003).

Хотя эти соглашения зачастую осуществлялись слабо, а старые элементы неравенства преодолеть оказалось трудным, институциональные

меры позволили превратить источник жестокого конфликта в предмет диалога (López, 2009).

Обучение детей на их родном языке имеет большие преимущества. Дети лучше обучаются на своем родном языке, особенно в раннем детстве, а введение новых языков в последних классах начальной школы и на первом этапе среднего образования не ведет к уменьшению учебных результатов (Bender et al., 2005; UNESCO, 2010*a*). В ситуации, возникшей после конфликта, обучение на родном языке может послужить двойной цели преодоления старых обид и создания новых возможностей для эффективного обучения.

Однако выбор, который приходится делать правительствам в странах, переживших конфликты, не является автоматическим. В этой области именно контекст играет большую роль. В таких странах, как Гватемала, навязывание одного национального языка было частью более широкой системы социальной, культурной и политической маргинализации. В других странах, например в Турции, использование единого национального языка в школе рассматривалось некоторыми группами меньшинств как угроза своей идентичности. Вместе с тем, в других условиях единый национальный язык может рассматриваться как объединяющая сила и часть более широкой стратегии по созданию идентичности, преодолевающей различия между группами населения. В Сенегале, где существует более 15 языковых групп, французский язык стал официальным языком обучения после независимости. Отчасти, следуя сознательным усилиям, направленным на то, чтобы разрядить конфликт в отношении языка и этнической принадлежности, было решено не навязывать преобладающий язык (волоф), хотя другие языки занимают важное место в школьных учебных программах и широко используются в радиовещании и в кампаниях по распространению грамотности (Bush and Saltarelli, 2000).

Еще более поразительный пример наблюдался в Объединенной Республике Танзании. Президент – основатель государства, называвшегося тогда Танганьика, Джулиус Ньерере выступал за распространение языка суахили как «этнически нейтрального» единого языка обучения для воспитания чувства общей национальной идентичности. Эта политика принесла свои плоды. В то время, как соседняя Кения в большей степени была подвержена насилию, связанному с идентичностью, социальные установки в Объединенной Республике Танзании были решительно ориентированы на мирное урегулирование конфликтов (вставка 5.7).

Политика в области языка служит ярким примером трудности выбора, который должны делать специалисты по планированию в постконфликтных ситуациях. Решения приходится принимать в трудных условиях, зачастую обладая лишь ограниченными знаниями. Обеспечение того, чтобы такие решения принимались в качестве части более широкой оценки конфликтной ситуации на основе диалога и консультаций, помогает избежать непредвиденных последствий, которые могут подорвать хрупкий мир.

Переосмысление преподавания истории и религии

Преподавание истории и религии является важной частью образования и жизненно важным компонентом миростроительства. Подходы к изучению истории должны допускать признание того, что любая фактологическая информация открыта для самых различных толкований и точек зрения, часть из которых может разделить людей. Решения в вопросах веры являются в конечном итоге личным выбором. Однако ни одна система образования не может игнорировать роль религии и истории в формировании обществ. Аналогичным образом, ни одно правительство в постконфликтной ситуации не может игнорировать потенциальную нетерпимость, связанную с восприятием истории и религиозных догм, которая ведет к формированию негативных стереотипов, усилению враждебности между различными группами и, в конечном итоге, порождает насилие. Школа может поддерживать такие подходы к преподаванию истории и религии, которые способствуют развитию критического мышления, признают допустимость различных взглядов на мир и поощряют уважение к другой вере и убеждениям. В любой поликультурной или многоконфессиональной среде для миростроительства найдется лишь немного более важных общественных институтов, чем школа.

В любой поликультурной или многоконфессиональной среде для миростроительства найдется лишь немного более важных общественных институтов, чем школа

Учебные программы по истории могут стать очагом напряженности и соперничества между

различными группами. Во многих национальных конфликтах лидеры, которые делают ставку на насилие, провозглашают преемственность своих действий от «национальных героев» прошлого, строя изложение исторических событий вокруг крупных битв, покорения «врагов» или несправедливости, причиненной «другой» группой. История зачастую рассматривается не как предмет, способствующий развитию критического мышления, направленного на понимание сложных исторических процессов, а как способ утвердить особую идентичность группы населения по отношению к враждебным сторонам. Обучение детей тому, что они являются членами осажденной общины или что они имеют превосходство над другими, способствует передаче враждебности от поколения к поколению. То же самое зачастую касается и преподавания религии. Когда образование, основанное на вере, используется для утверждения превосходства одних религиозных верований и уничижения других, это сеет семена потенциальных конфликтов.

Приоритетной задачей является обеспечение того, чтобы в учебных программах на инклюзивной основе учитывались как религиозные, так и нерелигиозные взгляды

Как и в других областях, специалистам по планированию образования нелегко сделать выбор, когда необходимо разработать или реформировать учебные программы по истории. Интерпретация истории неизбежно связана с суждениями, которые формируются под влиянием политических, социальных и культурных взглядов. Беспокойство, проявляемое в отношении содержания учебных программ, часто сопровождается дискуссиями о том, следует ли основное внимание в преподавании истории сосредоточить на передаче определенного объема знаний или на развитии навыков критического мышления, позволяющего учащимся сравнивать различные интерпретации и выносить суждения на основе полученной информации (Pingel, 2008). Такие дискуссии зачастую особенно характерны для стран, затронутых конфликтами, где «факты» могут многими оспариваться, а консенсуса достигнуть трудно. Национальным властям необходимо обеспечить, чтобы учебные программы не усиливали предрассудки, а помогали детям видеть различные перспективы и анализировать то, как создается история. Как отметил один из комментаторов, «раскрытие возможных причин конфликта является трудным и противоречивым занятием и может разделить, а не объединить общество» (Pingel, 2008, p. 185).

Внедрение общих просвещенных принципов в школьные программы по истории не является простым делом, особенно в обществах, которые недавно пережили жестокие конфликты. История многих богатых стран показывает, насколько это трудно сделать. Изучение Холокоста началось в Германии и в Соединенных Штатах спустя почти два десятилетия после окончания Второй мировой войны (Dy, 2008). В Японии только после социальных протестов, дипломатических демаршей и длительной юридической битвы между видным историком и министерством образования упоминание о крайне чувствительных эпизодах, таких как бойня в Нанкине, было включено в учебники истории для средних школ (Masalski, 2001). Более недавние эпизоды насилия в развивающихся странах также свидетельствуют о сложном характере и политической чувствительности проблем, возникающих при разработке новых учебных программ по преподаванию истории. Камбодже потребовались десятилетия для того, чтобы разработать учебники и учебные программы, которые могли бы предложить детям достоверное осмысление ключевых моментов истории своей страны (вставка 5.8). В Руанде по прошествии более пятнадцати лет после геноцида национальным властям все еще предстоит вновь включить историю своей страны в учебные программы (McLean Hilker, 2010). Проблемы и ответственность, с которыми сталкиваются политические руководители страны в этой области, огромны. Хотя образование и дает детям возможность рассматривать историю своей страны по-новому, сравнивая жизненные установки и убеждения, ведущие к насилию, это может открыть старые раны.

Общие принципы преподавания истории и религии в рамках школьной системы можно определить быстро. Международные организации разработали целый ряд показателей наиболее успешной практики в обеих этих предметных областях. К числу таких рамочных документов относятся Толедские руководящие принципы преподавания религий и верований в государственных школах (OSCE, 2007). В этом документе рекомендуется, чтобы уроки, касающиеся религии и верований, строились на основе надежных научных данных, а само преподавание характеризовалось уважением к другим и проводилось учителями, привер-

Вставка 5.7 Язык и общая идентичность в Кении и в Объединенной Республике Танзании

Язык часто был в центре межэтнического насилия, однако он также может быть частью более широкой стратегии, направленной на создание общей национальной идентичности. История Объединенной Республики Танзании и Кении после получения ими независимости позволяет сделать полезные выводы.

Признавая устойчивость отживающей племенной идентичности, в каждом случае связанной со своим собственным языком, президент Джулиус Ньерере сделал язык суахили общенациональным языком страны, которая позже стала называться Объединенной Республикой Танзания. Были приняты и другие меры для того, чтобы преодолеть узко племенную идентификацию. В учебных программах начальной школы делался упор на историю всей Танзании, и детей учили рассматривать себя, прежде всего, как танзанийцев. Этническая принадлежность и различные языки не подавлялись, однако их роль уменьшилась.

То, что происходило в рамках языковой и образовательной политики, было распространено и на национальную политику. Ресурсы предоставлялись на основе критериев равенства между районами, а не по принципу лояльности той или иной группе. Когда возникла многопартийная политическая система, ни одной из партий не было позволено вести кампанию на этнической платформе.

В Кении, наоборот, политика, проводившаяся после достижения независимости, была почти целиком основана на племенной идентичности, а политические деятели и партии стремились направить государственные расходы в пользу своих собственных групп. Были предприняты лишь ограниченные усилия в области образования для того, чтобы создать общую национальную идентичность, при этом язык суахили вступил в соревнование с местными языками и с английским языком в сфере начального образования и в официальных учреждениях. Упор на соперничестве между группами, имевшими различную идентичность, сделал Кению более уязвимой к проявлениям насилия. Когда после выборов 2007 г. по стране прокатилась волна убийств и массовых перемещений, это насилие имело четко выраженные очертания племенной идентичности.

Обследования мнений общественности показывают наличие различных проблем, унаследованных от подходов к образованию, языку и национальному строительству, применявшихся в период после получения независимости. Обследования, проводившиеся во многих африканских странах организацией «Афробарометр», содержали вопрос о том, к какой группе населения относят себя те или иные респонденты, а также другие вопросы, касающиеся их идентичности. В Объединенной Республике Танзании 70% респондентов считали себя только гражданами страны, что вдвое превышало аналогичный показатель в Кении. В Танзании отмечался также более высокий уровень доверия населения и высказывалось меньше опасений в отношении возникновения насильственных конфликтов в ходе выборов, чем в Кении. Ни один из этих результатов не может объясняться более низким уровнем этнического разнообразия в Объединенной Республике Танзании, где языков больше, чем в Кении (таблица 5.1). Политика в вопросах идентичности имеет значительные, но во многих случаях недооцениваемые последствия для образования.

Таблица 5.1 Некоторые результаты обследования, проводившегося в 2008 г. организацией «Афробарометр» в Кении и в Объединенной Республике Танзании

	Кения	Танзания
Считают себя только кенийскими или танзанийскими гражданами независимо от принадлежности к той или иной этнической группе	31,8%	70,3%
Считают, что к их собственной этнической группе никогда не проявлялось несправедливого отношения со стороны правительства	26,8%	62,9%
Доверяют другим кенийцам или танзанийцам в определенной или в значительной мере	40,2%	77,1%
Не проявляют никаких опасений стать жертвой политических преследований или насилия в ходе избирательных кампаний	17,3%	51,8%
Считают, что соперничество между политическими партиями никогда не приводит к жестоким конфликтам или это происходит редко	23,2%	63,0%
К-во местных языков, выявленн. в ходе обследования	18+	38+

Примечание: В Кении обследование проводилось на восьми языках, тогда как в Объединенной Республике Танзании использовался только язык суахили, что отражало его статус в качестве единственного национального языка.
Источники: Afrobarometer (2009), вопросы 3, 45a, 47, 82, 83, 84*c* и 103.

Исследования, проводившиеся в некоторых странах Африки к югу от Сахары, показали, что поддержка со стороны родителей в отношении общинных учреждений, включая школы, как правило, уменьшается по мере того, как общины становятся более разнообразными. Обследование в одном из районов Кении подтвердило это общее правило: расходы на образование уменьшаются в условиях этнического разнообразия, а недоверие родителей к представителям других групп было определено в качестве ключевого фактора, объясняющего нежелание поддерживать сельские школы. Однако когда такое же исследование было проведено в одном из районов Танзании, уровни этнического разнообразия не оказывали влияния на готовность вкладывать средства в общие образовательные ресурсы. Как объяснил один из официальных представителей деревни: «Мы все танзанийцы». Один школьный учитель заявил: «Это Танзания, у нас здесь нет такого рода проблем».

Источники: Afrobarometer (2009); Bird (2009); Collier (2009); Miguel (2004).

Вставка 5.8 Тридцать лет спустя камбоджийские дети узнали о геноциде

По прошествии более тридцати лет после геноцида в Камбодже, восемнадцати лет с момента заключения мирного соглашения и более чем десяти лет после того, как вооруженный конфликт наконец-то завершился, камбоджийские учащиеся в рамках новой школьной учебной программы получили возможность узнать о том, что происходило в трагические годы в период 1975-1979 гг.

В 2007 г. Кхамболи Дай из Центра документации Камбоджи (ЦД-КАМ) – организации, собирающей свидетельства о зверствах красных кхмеров, завершил подготовку *Истории демократической Кампучии (1975-1979 гг.)*, первого труда такого рода в Камбодже. Спустя два года эта книга была одобрена министерством образования в качестве основного учебного и справочного материала для преподавания истории красных кхмеров в камбоджийских школах на уровне средней ступени образования. Книга распространяется в школах, а учителя проходят подготовку по ее использованию, и разрабатывается учебное пособие для учащихся.

Как и большинство камбоджийцев, Кхамболи Дай родился после падения режима красных кхмеров, однако он твердо убежден, что молодежь должна знать о том, что произошло. «После режима красных кхмеров Камбоджа была разрушенной и хрупкой, как разбитое стекло», – говорил он. «Молодому поколению предстоит заменить это разбитое стекло. Молодым людям необходимо понять, что произошло в их стране, прежде чем они смогут двигаться вперед к построению демократии, к миру и примирению» (De Launey, 2009). Центр рассматривает эту новую учебную программу как камбоджийскую версию комиссии по установлению истины и примирению, а изучение геноцида будет содействовать предупреждению дальнейших нарушений прав человека. Выражается надежда, что работа, проводимая учащимися и учителями в школе, будет продолжена в семьях и общинной жизни, поддерживая трудный и чувствительный процесс, посредством которого жертвы и те, кто принадлежал к красным кхмерам, смогут прийти к примирению.

История геноцида в Камбодже остается чувствительным в политическом отношении вопросом, поскольку она связана с предыдущими режимами и событиями. Однако причиной задержки в преподавания истории красных кхмеров является тот факт, что некоторые высокопоставленные официальные лица, принадлежащие к правящей Народной партии Камбоджи, были членами движения красных кхмеров. В 2001 г. Сенат одобрил закон об учреждении трибунала рассмотрения обвинений в геноциде, предъявляемых лидерам красных кхмеров. В 2009 г. Камбоджа и Организация Объединенных Наций начали этот процесс, и первый приговор был вынесен в июле 2010 г., проложив путь к большей открытости в отношении геноцида.

Источники: Boulet (2010); Documentation Centre of Cambodia (2010); De Launey (2009); Dy (2008).

женными принципам свободы религии. Очевидной приоритетной задачей является обеспечение того, чтобы в учебных программах, учебниках и учебных материалах на инклюзивной и справедливой основе с проявлением должного уважения учитывались как религиозные, так и нерелигиозные взгляды.

Многие страны включили такую инклюзивную политику в области образования в национальное законодательство. В рамочном законе Боснии и Герцеговины о начальном и среднем образовании 2003 г. говорится, что одной из целей образования является «приобретение представления о собственной культурной идентичности, языке и традициях посредством надлежащего изучения наследия цивилизации, знаний о других и различных культурах путем воспитания уважения к различиям и культивирования взаимопонимания и солидарности между всеми народами, этническими группами и общинами в Боснии и Герцеговине и во всем мире» (Bosnia and Herzegovina Parliamentary Assembly, 2003, p. 2). Эти принципы важны, поскольку они непосредственно направлены против фанатизма и шовинизма, приведшего к конфликту. Они определяют новое направление развития национальной идентичности и роль образования в формировании этой идентичности.

Гораздо труднее претворить эти принципы в практические действия, особенно в тех странах, где идеи, касающиеся истории и веры, способствовали возникновению вооруженных конфликтов. Международное сотрудничество позволяет создать среду, благоприятную для диалога в целях миростроительства. Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе (ОБСЕ) имеет опыт в области поддержки систем образования в многоэтнических и в многоконфессиональных обществах, выходящих из конфликта, включая Боснию и Герцеговину, а также Косово. Значительная часть ее работы заключается в объединении усилий тех, кто самым непосредственным образом участвует в процессе обучения – учителей, учащихся и органов образования, – для содействия обмену мнениями с целью достижения более глубокого понимания проявляющихся обид других групп населения. Флагманская программа ЮНЕСКО по содействию межконфессиональному диалогу является еще одним примером того, как обсуждение проблем может способствовать обоснованной разработке политики. Поддержка такого диалога, реформы учебных программ и программ подготовки учителей в странах, переживших конфликт, является той областью, в которой расширение деятельности Фонда миростроительства может укрепить роль образования в качестве силы, способствующей восстановлению обществ.

Разработка учебных программ в интересах мира и гражданственности

Школы – это не только сдерживающий фактор перед лицом непосредственной угрозы возвращения к вооруженному конфликту, они могут быть использованы для защиты людей и обществ от будущих угроз насилия. Непосредственная роль образования в предотвращении вооруженных конфликтов и в содействии восстановлению обществ в значительной мере недооценивалась. Хотя не существует простой связи между тем, что происходит в школе, и подверженностью обществ вооруженном конфликтам, такая недооценка увеличивает риск возврата к насилию (см. Специальный материал).

Программы «Образования в интересах мира» широко пропагандировались ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и другими учреждениями с целью укрепления роли школы как силы мира (Bush and Saltarelli, 2000). Разработка учебных программ и подготовка учителей стали приоритетными направлениями деятельности некоторых министерств образования в таких странах, недавно переживших конфликты, как Кот-д'Ивуар, Косово и Либерия (UNDP, 2009; UNICEF, 2010*b*). Составители этих программ исходили из той предпосылки, что педагоги и учащиеся могут стать активными пропагандистами мирного сосуществования. Как писала пятнадцать лет тому назад Граса Машел: «Некоторые основы строительства "этических рамок" могут быть заложены в школе. Как содержание, так и процесс образования, должны содействовать миру, социальной справедливости, уважению прав и осознанию ответственности» (Machel, 1996, pp. 71–72).

Оценки эффективности школьного образования в интересах мира довольно ограничены. Тысячи детей в странах, затронутых конфликтами, проходят обучение у преподавателей, которые используют инновационные программы по миростроительству, однако такие инициативы редко становятся предметом тщательного анализа (Davies, 2005; McGlynn et al., 2009). В 2009 г. ЮНЕСКО создала в Дели Институт Махатмы Ганди по образованию в интересах мира и устойчивого развития, мандат которого предполагает возможность восполнения им этого пробела (UNESCO, 2009). Некоторые факты уже подтверждают обоснованность правильно разработанных мер по образованию в интересах мира. Исследования показали, что

Специальный материал:
Образование – мощная сила мира

Персидская поговорка гласит: «Существуют два мира: мир внутри нас и внешний мир». Мирное внутреннее состояние в конечном счете порождает и внешние мирные условия. И именно посредством образования человек учится объединять эти два мира и жить в гармонии с самим собой и с другими. Каждому ребенку с самых ранних школьных лет необходимо научиться уважать права других. Научиться сдерживать даже самые простые проявления насилия и признавать мир самой большой драгоценностью жизни – вот что является самым важным уроком. Если дети не усвоят этого урока, то никакие декреты и официальные инструкции не заставят их уважать права других. Я надеюсь, что политические лидеры всех стран примут во внимание идеи, изложенные во Всемирном докладе ЮНЕСКО по мониторингу ОДВ, и будут помнить о том, что образование никогда не следует использовать для того, чтобы вливать в молодые умы отраву предубеждений, нетерпимости и неуважения. Школы могут выступать в качестве мощного фактора мира, если в них ежедневно будут учить детей тому, что является сутью этой персидской поговорки, а именно тому, что у нас общая человеческая природа и общая судьба.

Ширин Эбади
Лауреат Нобелевской премии мира 2003 г.

такое образование может уменьшить агрессивность учащихся, число случаев запугивания ими других людей и их участие в жестоких конфликтах, а также повысить вероятность того, что учащиеся будут предпринимать действия, направленные на предотвращение конфликтов (Barakat et al., 2008; Davies, 2005). Исследования, касавшиеся программ, в которых участвовали молодые палестинцы и израильтяне, показали, что, несмотря на наблюдаемое в настоящее время насилие, участники некоторых программ образования в интересах мира более позитивно рассматривают перспективы «мира», лучше понимают точки зрения другой страны и в большей степени готовы к контактам (Salomon, 2004). Программа образования в интересах мира способствовала уменьшению насилия в лагерях для беженцев в Северной Кении и позволила принимать обоснованные меры в других ситуациях (вставка 5.9).

Более широкое гражданское образование или воспитание в духе гражданственности может стать еще одним противоядием от конфликтов

Воспитание в интересах мира может повысить вероятность того, что учащиеся будут предпринимать действия, направленные на предотвращение конфликтов и восстановление обществ

Вставка 5.9 Образование в интересах мира в лагерях беженцев в Кении

С 1998 г. по 2001 г. УВКБ осуществляло Программу образования в интересах мира (ПОМ) в лагерях для беженцев Дадааб и Какума в Кении, которая охватывала 70 000 человек. Беженцы – главным образом суданцы в лагере Какума и сомалийцы в лагере Дадааб – были жертвами крайних проявлений насилия, и уровни насилия в самих лагерях были высокими. УВКБ разработало ряд учебных материалов, направленных на преодоление насилия и поощрение урегулирования конфликтов путем диалога. Эта программа осуществлялась среди школьников в виде проведения еженедельного урока, а также в отношении внешкольной молодежи и взрослых посредством организации общинных семинаров.

Оценка, проведенная в 2002 г., показала, что, по мнению обитателей лагеря, ПОМ способствовала разрешению или предотвращению дальнейшей эскалации конфликтов и улучшила общую безопасность. Молодые люди, принимавшие участие в этой программе, стали проявлять меньшую склонность к насилию. Появление «миротворцев», состоявших из выпускников ПОМ, включая детей, присоединившихся к пропагандистам мира в посреднических дискуссиях, стало еще одним положительным результатом. Активное участие учащихся сыграло решающую роль в успехе этой программы.

Начиная с 2002 г. ПОМ была расширена и осуществляется местной организацией в лагере Дадааб. Она была также адаптирована для других лагерей. В Уганде и Южном Судане в период с 1999 г. по 2005 г. одним из вариантов этой программы, осуществлявшимся иезуитскими службами помощи беженцам, было охвачено около 38 000 беженцев, внутренне перемещенных лиц и местных жителей. Здесь также отмечались положительные результаты. В 2001 г. эта программа УВКБ была одобрена Межучрежденческой сетью по образованию в чрезвычайных ситуациях (ИНЕЕ). Опираясь на опыт, полученный в нескольких лагерях беженцев, ЮНЕСКО и УВКБ на совместной основе подготовили 16 брошюр для учителей и пропагандистов. Начиная с этого момента, материалы ПОМ были адаптированы для использования во всем мире, в том числе и вне лагерей для беженцев.

Источники: Ikobwa et al. (2005); Obura (2002).

Независимо от их культурных различий, веры или языка, все дети только выиграют от совместного обучения с людьми, которые от них отличаются

и содействовать формированию более инклюзивной идентичности, посредством которой люди учатся понимать, что означает принадлежность к разнообразному сообществу. Конфликты, связанные с идентичностью, обычно возникают в тех случаях, когда один из аспектов особенностей той или иной группы – вера, язык или этническая принадлежность – начинает преобладать и определяет враждебное отношение к другой группе. Гражданское образование определяет гражданственность с точки зрения совместных ценностей – всеобщих прав, терпимости и уважения разнообразия. Это означает не отрицание отличительных признаков групповой идентичности, а наоборот, создание общего ощущения того, что люди обладают множественной идентичностью, которая охватывает такие аспекты, как политические воззрения, вера, этническая принадлежность, язык, место жительства и другие характеристики. В Северной Ирландии, где большинство детей воспитывается в общинах, которые определяют себя как британские или ирландские, учебная программа, введенная в 2007 г., сосредоточивает внимание в меньшей степени на продвижении идей, касающихся общего гражданства, чем на воспитании уважения к разнообразию, равенству и правам человека в разделенном обществе, выходящем из жестокого конфликта. Этот подход способствовал формированию у учащихся более позитивных взглядов на межгрупповые отношения (O'Connor, 2008) (вставка 5.10).

Реформирование управления образованием

Среди целого ряда проблем управления, которые приходится решать лицам, ответственным за разработку политики в области образования в постконфликтных ситуациях, одни касаются управления школами, а другие – места образования в рамках более широких политических, административных и финансовых систем.

Проблемы управления школами включают вопросы, касающиеся подходов к выбору. Должны ли родители иметь возможность направлять детей в школы, которые отбирают детей на основе таких критериев, как вера, язык или этническая принадлежность? Или, наоборот, школа должна создавать такую среду, которая позволяет принимать учащихся самых различных идентичностей и обеспечивает поликультурное образование под одной крышей, символизирующей то общее, что имеется между детьми? Какую форму должно принимать признание поликультурной идентичности? Эти вопросы находятся в центре дискуссий, касающихся образования, во многих странах. Однако в странах, затронутых конфликтами, политические решения относительно набора учащихся в школу могут иметь весьма реальные и непосредственные последствия для формирования постконфликтной среды.

Здесь также нет «правильных или ошибочных решений». Оптимальный сценарий – это тот, в соответствии с которым детей набирают в

Вставка 5.10 Миростроительство путем образования в Северной Ирландии

Соглашение, подписанное в Страстную пятницу, ... позволило достичь компромисса и более гибкого подхода в Ирландии к вопросам идентичности и суверенитета. Оно допускает идею о том, что в Ирландии можно быть британцем или одновременно ирландцем и британцем, или только ирландцем. Оно позволяет задуматься о том, что в истории существует столько же неясного, сколько и реального и что ничто не просто в нашем наследии.

Колм Тойбин, ирландский писатель
(Tóibín, 2010)

Подписанное в 1998 г. Соглашение Страстной пятницы положило конец трем десятилетиям жестокого сектантского конфликта и ознаменовало начало нового периода в Северной Ирландии. Это соглашение признало право граждан на идентичность и право на то, чтобы быть либо британцем, либо ирландцем, либо и тем, и другим. Реформирование системы, в рамках которой дети протестантов и католиков обучались раздельно, рассматривалось как часть процесса восстановления. Появился ряд инициатив в области образования, причем некоторые из них предшествовали этому соглашению:

- *Уменьшение неравенства между системами образования.* Среди католиков исторически наблюдались более высокие уровни безработицы и более низкие уровни заработной платы, чем среди протестантов. Такие диспропорции во многом объяснялись образованием. В среднем, католики оканчивали школу с меньшим набором квалификаций, отчасти из-за того, что их школы получали меньшую поддержку со стороны государства. Политические изменения, направленные на обеспечение более справедливого финансирования, способствовали устранению этой уже давно существовавшей несправедливости.

- *Преодоление разрывов.* По инициативе учителей стали осуществляться программы «межобщинных контактов», которые объединяли молодежь и, в конечном итоге, получили официальную финансовую поддержку со стороны правительства. С годами эти программы расширялись, охватив 40% начальных и 60% средних школ, хотя в них участвовали лишь 10% всех школьников. Эти программы поддерживало большинство родителей из обеих общин.

- *Интегрированное образование на основе деятельности добровольцев.* Начиная с 1981 г. группы родителей способствовали созданию интегрированных школ, в которых обеспечивалась приблизительная сбалансированность числа детей, представляющих две самые крупные религиозные общины. Интегрированные школы в настоящее время финансируются государством.
  К сентябрю 2009 г. в 61 интегрированной школе училось около 20 000 детей. Однако это составляет только 6% всех школьников, несмотря на то, что проведенный в 2008 г. опрос общественного мнения показал, что, по мнению 84% населения, интегрированное образование содействует миру и примирению. Имеются также доказательства того, что такие школы способствуют развитию терпимости и уменьшают сектантство.

- *Изменение учебной программы.* Во время и после конфликта учебная программа пересматривалась с целью включения в нее как британской, так и ирландской истории, преподаваемой под различными углами зрения, и была введена общая учебная программа для всех школ с общим учебным планом по религиозному образованию. Эти изменения дали учащимся возможность понять различные точки зрения в отношении истории – возможность, которой были лишены многие из их родителей, а также дедушек и бабушек.

- *Воспитание гражданственности.* Переход от политического насилия к демократической политике предполагает ознакомление детей с их правами и обязанностями. Новая учебная программа по гражданственности, ставшая обязательной для всех школ начиная с 2008 г., включает четыре группы вопросов: разнообразие и инклюзивность; равенство и справедливость; права человека и социальная ответственность; и демократия и активное участие.
  В этой учебной программе значительно более сильный акцент сделан на вопросах равенства и прав человека, чем в программе образования в интересах взаимопонимания, введенной в начале 1990-х гг.

Источники: McGlynn (2009); Northern Ireland Council for Integrated Education (2010); Sinclair (2004); Smith (2010*a*).

школу не на основе поделенной на категории идентичности. Независимо от их культурных различий, веры, языка или, в более широком смысле, семейных корней, все дети только выиграют от совместного обучения с людьми, которые от них отличаются. Школа предоставляет детям возможность научиться жить вместе в поликультурном, многоэтническом обществе. Дети, научившиеся в школе уважать «другие» общины, с меньшей степенью вероятности будут склонны позитивно реагировать на действия тех, кто пропагандирует нетерпимость.

Округ Брско в Боснии и Герцеговине иногда приводят в качестве примера успешной интеграции в стране, где образование осуществляется раздельно (Magill, 2010). Начиная с 2001 г. многие боснийцы, хорваты и сербы стали обучаться вместе. Несмотря на первоначальные протесты учащихся (Jones, 2009), в настоящее время отмечается высокий уровень поддержки интеграции. Опыт округа Брско, в котором преподавание осуществляется многоэтнической группой учителей, принимаются практические меры для использования трех языков (имеющих два различных, но понятных для всех алфавита) и имеется общая учебная программа по «национальным предметам», показывает, что учащиеся могут получать интегрированное образование, не утрачивая своей собственной отдельной идентичности (Magill, 2010).

Децентрализация и передача полномочий ставят вопросы в области управления, которые затрагивают образование, хотя политические подходы редко применяются с учетом оценки возможных последствий. Это происходит главным образом потому, что стратегии определяются более широкими факторами, включая экономику и политический вес различных регионов. Однако здесь также те или иные подходы к политической реформе могут привести к самым различным последствиям для повестки дня в области миростроительства.

В надлежащих обстоятельствах децентрализация и передача полномочий на более низкие уровни управления могут укрепить отчетность и повысить роль местных органов управления образованием. Однако децентрализацию следует проводить с осторожностью. Если финансирование и административное руководство передается субнациональным органам власти, то в результате может возникнуть большой финансовый разрыв между благополучными и бедными регионами. С другой стороны, это может стать средством снижения политической напряженности, особенно в странах, где региональное неравенство порождало насилие. Перераспределение средств в рамках государственных расходов может способствовать уменьшению региональных диспропорций в области финансирования школ, однако у многих правительств в постконфликтных ситуациях не хватает политического или административного потенциала для проведения реформ государственного финансирования, которые изменили бы структуру распределения средств.

Все это помогает объяснить, почему финансовая децентрализация часто становится источником напряженности в странах с высоким уровнем неравенства между регионами (Bakke and Wibbels, 2006; Brown, 2009; Tranchant, 2008). Многое зависит от национального контекста. В Малайзии регионализм и децентрализация не фигурировали каким-либо заметным образом в дискуссиях относительно национального образования. Причина заключается в следующем: основные этнические группы интегрированы в большинстве регионов и субнациональные органы имеют относительно ограниченные полномочия, поскольку образование рассматривается как вопрос, относящийся к компетенции федеральных учреждений. В данном случае диалог в отношении образования и идентичности был сосредоточен не на дискуссиях о региональном финансировании, а на более широких подходах к мультикультурализму в школьной системе (Berns et al., n.d.; Malakolunthu, 2009). В Индонезии, наоборот, этнические группы сосредоточены в определенных регионах и система образования в высшей степени децентрализована. Это усиливает конкуренцию между регионами, при этом субнациональные органы в более бедных округах стремятся получить большие финансовые перечисления от центрального правительства. В отличие от положения, существующего в Малайзии, дискуссии относительно вопросов финансирования занимают весьма заметное место в диалоге о равенстве в области образования (Arze del Granado et al., 2007; Brown, 2010).

Центральное правительство иногда рассматривает децентрализацию как решение проблемы политизации образования. Однако и в этом случае результаты являются неоднозначными. В некоторых странах передача полномочий местным властям и школам может укрепить голос местных общин. Это, по всей видимости, в той или иной мере произошло в постконфликтных ситуациях в Гватемале, Никарагуа и Сальвадоре (Marques and Bannon, 2003; Poppema, 2009; UNESCO, 2008). Передача полномочий работает тогда, когда системы, основанные на общинах, хорошо развиты и сопровождаются поддержкой в области создания потенциала. Однако в ситуациях, когда общинные структуры развиты слабо, управление школами становится сильно политизированным.

Разделение функций также может способствовать уменьшению масштабов неоправданной политизации образования. Центральное министерство может по-прежнему нести общую ответственность за определение политики, но создавать при этом специализированные учреждения, занимающиеся вопросами планирования, педагогического образования, учебных программ и экзаменов, предусматривая меры в области управления, которые делают их менее подверженными политическому вмешательству. Аналогичным образом, меры на местном уровне в отношении проведения консультаций, принятия решений и управления школами, могли бы предоставить различным заинтересованным группам возможность такого участия в этих процессах, которое способствовало бы миростроительству (Smith, 2010*a*).

Установление надлежащей сбалансированности функций центральных и децентрализованных органов управления является одной из наиболее трудных задач для любого правительства, действующего в постконфликтной ситуации. Одним из особенно поразительных примеров является Босния и Герцеговина. Как показано в главе 3, в соответствии с Дейтонскими соглашениями 1995 г. была создана, возможно, самая децентрализованная система образования в мире. При населении около 3,8 миллиона человек эта страна имеет 13 министерств образования. Хотя в 2008 г. было создано государственное учреждение по вопросам образования, его роль и полномочия оставались ограниченными. Это сдерживало усилия, направленные на то, чтобы претворить на практике прогрессивные принципы поликультурного, многоэтнического и многоконфессионального образования, заложенные в национальном законодательстве в области образования этой страны. При минимальном присутствии государства детей продолжают обучать по трем отдельным учебным программам, которые различаются по трактовке «национальных» предметов, таких как история, культура и язык, что иногда приводит к усилению предрассудков (Torsti and Ahonen, 2009), а вопрос об образовании на основе религии становится фактором разобщения (OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina, 2008*a*).

Проблемы, связанные с наличием децентрализованной системы управления школами в Боснии и Герцеговине, проявляются на многих уровнях. В 2004 г. все государственные министерства образования приняли планы, в которых определялись новые критерии наименования школ и разработки принципов использования символов в школах. Эта политика затрагивала важнейший вопрос миростроительства. Восемь лет спустя после Дейтонских соглашений многие школы все еще используют милитаристские символы и носят имена военных деятелей или

Вставка 5.11 Предотвращение насилия в интересах молодежи в Колумбии

Национальная программа по развитию навыков гражданственности, осуществляемая в Колумбии с 2004 г., направлена на то, чтобы выработать у учителей, учащихся и руководителей образовательных учреждений навыки и жизненные установки, позволяющие уменьшить насилие. Инициатива «Мир в классах», являющаяся частью этой программы, сочетает преподавание учебной программы для всех учащихся со второго по пятый класс с организацией целевых учебно-практических семинаров и посещением на дому тех, кто, по наблюдениям учителей или сверстников, проявляет наибольшую агрессивность. Эта инициатива направлена на уменьшение агрессивности, конфликтов и хулиганства путем развития навыков, включающих проявление сочувствия, сдерживание гнева и умение активно слушать других

Предварительные оценки показали впечатляющие результаты, включая значительное уменьшение агрессивности и антисоциального поведения. В настоящее время эта программа распространяется на те районы, где наблюдается высокий уровень насильственных политических конфликтов

Источник: Chaux (2009); Ramos et al. (2007); Villar-Márquez (2010).

Существует стратегия, которая, несомненно, полезна и для образования, и для детей, и для миростроительства: превращение школы в среду, свободную от насилия

сражений, память о которых отмечает одна из общин, но которые, в то же время, рассматриваются как источник враждебности другими общинами. Обследования этой новой политики, проведенные ОБСЕ в 2007 г., показали, что, несмотря на некоторый достигнутый прогресс, делегирование полномочий в области образования во многих случаях не способствовало укреплению новых критериев (OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina, 2007*a*). Эти выводы не стали сюрпризом, поскольку органы управления школами, через которые реализуются делегированные полномочия, сами были в высшей степени политизированными, а критерии отбора зачастую противоречили принципам национального законодательства (OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina, 2006). Это одна из областей, где слабость центрального правительства ограничивала претворение в жизнь политики миростроительства в школьной практике.

Решение проблем подобных тем, которые возникли в системе образования в Боснии и Герцеговины, безусловно, является не простым делом. Сами Дейтонские соглашения стали свидетельством того, какое недоверие осталось после этого конфликта. Навязывание централизованных решений децентрализованным органам управления образованием неизбежно создаст новые расколы. Однако вполне очевидно, что Дейтонские соглашения могли склонить чашу весов не в ту сторону и что они не способствовали развитию со временем учреждений на уровне государства, необходимых для обеспечения функционирования системы образования хорошего качества. ОБСЕ и другие международные организации содействуют наращиванию потенциала государственного учреждения по вопросам образования, которое должно играть более активную роль в установлении, мониторинге и укреплении стандартов.

Превращение школы в среду, свободную от насилия

Существует стратегия, которая, несомненно, полезна и для образования, и для детей, и для миростроительства: превращение школы в среду, свободную от насилия. Во многих обществах, затронутых конфликтами, школы являются частью более широкой модели насилия, а применение телесных наказаний способствует сохранению этой модели.

Разрушение подобной модели требует действий в ряде областей, начиная с реформы законодательства. Некоторые развивающиеся страны, затронутые конфликтами, встали на этот путь. В соответствии с постановлением Верховного суда Непал принял законодательство, запрещающие телесные наказания при любых обстоятельствах (Plan, 2009). В апреле 2009 г. в Южном Судане был сделан еще одни позитивный шаг – принят закон о правах ребенка, который требует от правительства признания, уважения и обеспечения прав ребенка, включая право не подвергаться какой-либо форме насилия (UNICEF, 2009*e*). В соответствии с всемирной инициативой, требующей положить конец любым телесным наказаниям детей (2010*a*), к августу 2010 г. 109 стран запретили телесные наказания во всех школах. Хотя такой запрет, возможно, и не даст во всех случаях немедленных результатов, это является шагом в правильном направлении.

Вопрос заключается не только в телесных наказаниях. Конфликт может перекинуться в школы в форме насилия между учащимися. Некоторые страны Латинской Америки, включая Бразилию, Колумбию и Перу, четко сформулировали национальную политику, законы и инициативы, направленные на борьбу с насилием в школе в более широком смысле путем пропаганды ценности миростроительства (Villar-Márquez, 2010). В Колумбии признание взаимосвязи между вооруженным конфликтом и насилием в общинах и в школах привело к разработке многочисленных программ по предупреждению насилия, в которых главное внимание уделялось развитию «навыков гражданственности» у детей и молодежи (вставка 5.11).

Путь вперед

Не существует каких-либо универсально применимых и четко сформулированных предложений, которые позволили бы раскрыть потенциал образование для того, чтобы оно играло более существенную роль в миростроительстве. Так же, как каждый вооруженный конфликт отражает особый набор лежащих в его основе факторов напряженности и неудач в урегулировании противоречий, в каждой постконфликтной ситуации существуют свои угрозы, но в то же

время и возможности для того, чтобы образование играло свою роль в миростроительстве. Для уменьшения этих угроз и использования возможностей требуется применение трех широких подходов:

- *Признание того, что политика в области образования является частью постконфликтной среды.* Исходной предпосылкой является осознание национальными правительствами и донорами того, что, независимо от их намерений, реформы политики в области образования будут осуществляться в такой среде, где общественное мнение, давние обиды и лежащее в их основе социальное расслоение будут оказывать влияние на их реальные и ощутимые результаты. Типичная практика поступать так, как будто реформа в области образования касается, прежде всего и главным образом, только системы образования, потенциально является источником конфликта.

- *Включение оценок постконфликтной ситуации и мер по миростроительству в стратегию национального образования.* Правительствам и донорам необходимо проводить оценку рисков для определения тех областей, в которых политика в области образования потенциально может нанести вред, и изучения области, где она может устранить причины, лежащие в основе конфликта. Создание постконфликтной группы по образованию и миростроительству (под эгидой Комиссии по миростроительству Организации Объединенных Наций), объединяющей широкий круг политических деятелей и специалистов в области образования, может способствовать формированию нового консенсуса, а использование Комиссии для начала общественного диалога может помочь лицам, ответственным за разработку политики, лучше ощутить потенциальные угрозы.

- *Расширение Фонда миростроительства.* Для укрепления роли образования в миростроительстве требуются национальные усилия, подкрепленные соответствующими ресурсами. Многие правительства в постконфликтных странах не обладают потенциалом или финансовыми ресурсами для осуществления всеобъемлющего планирования. Увеличение ресурсов для образования, предоставляемых в рамках Фонда миростроительства, до суммы, составляющей от 500 млн долл. до 1 млрд долларов ежегодно может содействовать более эффективному использованию возможностей, которые открывает мирная жизнь. Создание расширенного фонда, средства которого направлялись бы на долгосрочное планирование в целях миростроительства, могло бы дополнить уже существующие усилия доноров и быть использовано в качестве рычага для привлечения дополнительного финансирования.

Для укрепления роли образования в миростроительстве требуются национальные усилия, подкрепленные соответствующими ресурсами

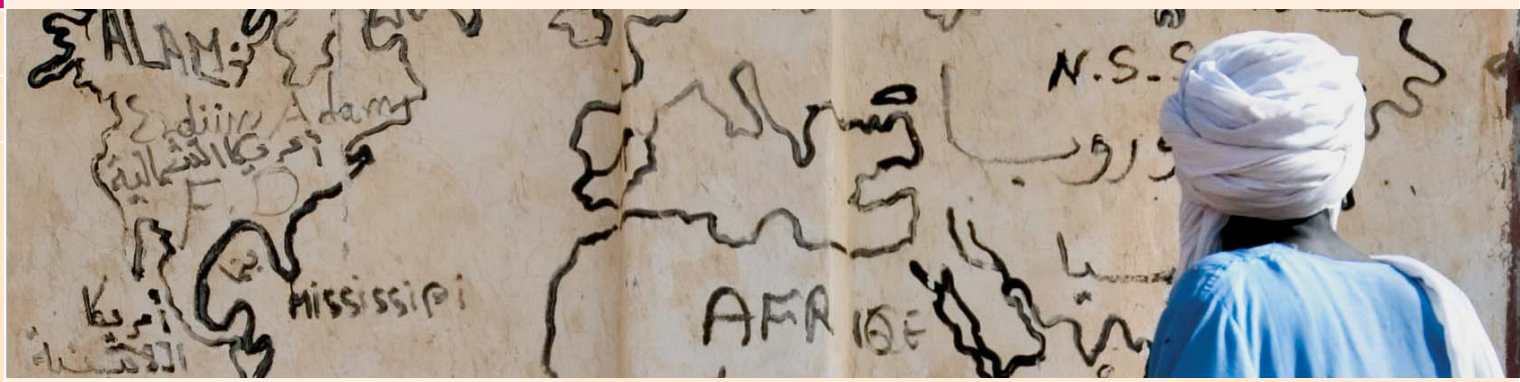
Заключение

Образование играет ключевую роль в поддержке более широких процессов миростроительства и государственного строительства. Для эффективной работы национальным правительствам необходимо быстро реагировать на запросы граждан в постконфликтных ситуациях путем строительства школ, набора учителей и обеспечения доступности образования. Важно также перестроить системы информации и управления государственными финансами, но для этого может потребоваться больше времени. Доноры могут сыграть важнейшую роль в поддержке стран на пути к достижению быстрых положительных результатов наряду с более длительным процессом восстановления, однако необходимо начинать как можно раньше и придерживаться этого курса. Это происходит редко. Задержки в оказании помощи развитию замедляют прогресс, при этом возникает угроза возобновления конфликта. Объединение средств на глобальном и национальном уровнях может способствовать уменьшению рисков для доноров и обеспечить предоставление помощи, исходя из потребностей. Образование также может играть важную роль в долгосрочном процессе миростроительства. Для выполнения этой роли ему требуется большая наглядность в рамках более широких усилий в области миростроительства. ■

Глава 6
Программа преобразований – Преодоление четырех нерешенных проблем

© Sven Torfinn/Panos

Окно в мир:
школьное здание на востоке Чада



Укрепление защиты 324

Предоставление образования детям, затронутым конфликтом 326

Быстрое восстановление и реконструкция – сокращение разрыва между гуманитарной помощью и содействием развитию 328

Превращение образования в силу мира 329

В настоящем докладе указываются четыре нерешенных проблемы, являющиеся центральным элементом скрытого кризиса образования в странах, затронутых конфликтами. Для устранения этих проблем – в области защиты, обеспеченности, реконструкции и миростроительства – требуются согласованные глобальные действия во многих областях. В этой главе излагаются конкретные меры, которые могут принять правительства, доноры, система ООН и международное сообщество в целом для содействия образованию в реализации его потенциала, позволяющего заменить страх надеждой.

В Дакарских рамках действий вооруженные конфликты признаются в качестве одного из основных препятствий для прогресса в области образования. Данные, представленные в этом докладе, указывают на то, что масштаб этих препятствий был недооценен и что стратегиям их устранения не уделялось достаточного внимания. Страны, затронутые конфликтами, сталкиваются с острыми проблемами в отношении всех шести целей, рассматриваемых в главе 1. Все вместе они отличаются рядом наихудших показателей развития детей младшего возраста, охвата начальным и средним образованием, грамотности взрослых и гендерного неравенства. Изменение этой картины является, прежде всего, императивом для детей, молодежи и взрослых в государствах, затронутых конфликтами. Но это также и условие для ускорения прогресса на пути к достижению целей образования для всех и для развития более мирных и процветающих обществ.

Образование в государствах, затронутых конфликтами, заслуживает того, чтобы ему отводилось более заметное место в международной повестке дня в области развития. Прекращение крупномасштабной растраты человеческих талантов в результате воздействия вооруженных конфликтов на образование открыло бы новые возможности для социального и экономического восстановления. И наоборот, неспособность открыть эти возможности ослабила бы прогресс в обеспечении экономического роста, сокращении масштабов нищеты и улучшении здравоохранения, сдерживая достижение целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия. Это оставило бы также многие страны и миллионы людей замкнутыми в порочном круге насилия, застоя в человеческом развитии и еще большей жестокости. Образование имеет потенциал, позволяющий разорвать этот порочный круг и заменить страх надеждой. Расширяя возможности для обучения, правительства и доноры могут создать новый социальный договор и способствовать выработке навыков, которые необходимы людям и странам для обеспечения общего процветания. Наоборот, игнорирование образования ведет к растрате человеческого потенциала и упущению возможностей для мира. Поскольку последствия вооруженных конфликтов выходят за рамки государственных границ, утрата возможностей для мира создает угрозу для соседних стран, регионов и более широкого международного сообщества. В конечном итоге именно поэтому скрытый кризис в области образования в государствах, затронутых конфликтами, является глобальной проблемой, для решения которой требуется реагирование на международном уровне.

Для устранения кризиса в области образования в государствах, затронутых конфликтами, требуются меры на многих уровнях. Единственным наиболее эффективным средством решения проблем, о которых говорилось в главе 3, является предотвращение конфликта. Когда это не удается, обеспечение соблюдения прав человека и меры гуманитарной защиты могут способствовать уменьшению той цены, которую приходится платить населению, однако урегулирование конфликта и миростроительство являются единственной реальной основой для восстановления. Имеются области, в которых сильные и слабые стороны воздействия более широкого международного сотрудничества оказывают непосредственное влияние на образование. Например, более активная, обоснованная и последовательная внешняя политика и дипломатические усилия в регионе Великих озер Африки могли бы способствовать урегулированию одного из наиболее продолжительных и жестоких конфликтов в мире, создавая платформу для восстановления в области образования. Укрепление мер по обеспечению «права на защиту» гражданских лиц позволило бы Организации Объединенных Наций более эффективно защищать таких лиц и школьников от угроз, которые не позволяют им посещать школу. С другой стороны, укрепление многосторонней системы, ослабленной односторонними действиями, в значительной мере способствовало бы усилиям, направленным на то, чтобы предотвратить перерастание споров в вооруженные конфликты, которые уничтожают системы образования.

Образование имеет потенциал, позволяющий разорвать порочный круг вооруженных конфликтов и нищеты и заменить страх надеждой

Как показано в этом докладе, в основе скрытого кризиса образования лежат четыре нерешенные проблемы: в области защиты, обеспечения образования, реконструкции и миростроительства. Решение этих проблем будет непростым делом. Каждая из них имеет глубокие институциональные корни и связана с более широкими проблемами в области международного сотрудничества. Тем не менее, изменения возможны, а человеческие, социальные и экономические потери от скрытого кризиса настолько велики, что обычные меры не являются надежным решением.

Укрепление защиты

Международная система прав человека имеет правовые акты, правила и нормы, направленные на защиту гражданских лиц, затронутых вооруженным конфликтом. Ответственность за защиту людей от нарушений прав человека возлагается, прежде всего, на национальные правительства. Однако, когда государства неспособны или не готовы обеспечивать защиту граждан или когда они непосредственно причастны к нарушениям прав человека, ответственность переходит на международное сообщество.

Неспособность обеспечить такую защиту имеет непосредственные последствия для образования. Как показано в главах 3 и 4 данного доклада, учащиеся и школы во многих случаях рассматриваются сегодня как законные цели для протагонистов вооруженного конфликта. Широко распространенное и систематическое использование изнасилования в качестве инструмента войны, вопиющие нарушения прав человека имеют далеко идущие последствия для образования. К таким злоупотреблениям причастны как государственные, так и негосударственные субъекты. Тем не менее, несмотря на мониторинг, представление докладов и резолюции Совета Безопасности, грубейшие нарушения прав человека, разрушающие жизни, не позволяющие детям ходить в школу и подрывающие перспективы обучения, совершаются на основе культуры безнаказанности. Лишь немногие вопросы в повестке дня образования для всех заслуживают более пристального внимания, чем прекращение этой культуры. В этом докладе рекомендуются действия в четырех областях.

Международный уголовный суд должен принимать гораздо более активное участие в преследовании лиц, причастных к совершению изнасилований и сексуального насилия в других формах, разрешавших совершение таких актов или не принимавших мер по их предотвращению

Укрепление механизмов наблюдения и отчетности в отношении детей в вооруженных конфликтах

Создание механизма наблюдения и отчетности (МНО) было важной вехой в международной системе отчетности, однако его необходимо укрепить. Следует придавать равное значение всем шести серьезным нарушениям, в отношении которых предоставляется информация, и указывать в ежегодных докладах, представляемых Совету Безопасности, сведения о выявленных государственных и негосударственных субъектах, совершающих такие акты. Охват должен носить более всеобъемлющий характер, при этом Совет Безопасности может давать полномочия на проведение подробных расследований в отношении всех стран, в которых существуют такие проблемы. Система мониторинга страдает от ограниченного финансирования и раздробленности предоставляемых отчетов, основанных, главным образом, на информации, собираемой в ходе страновых миссий ООН. Для того чтобы МНО обеспечивал получение более точной картины масштабов серьезных нарушений прав человека, совершаемых в отношении детей, ему необходимо предоставить надлежащие средства и возможности для проведения более тщательных расследований, а Генеральному секретарю Организации Объединенных Наций следует обратиться к государствам-членам с призывом увеличить поддержку.

В конечном счете, мониторинг является всего лишь одним из средств обеспечения защиты и выполнения требований. Резолюция Совета Безопасности 2005 года о создании МНО предусматривала использование санкций. Хотя к санкциям следует прибегать в последнюю очередь, они должны использоваться на целенаправленной и выборочной основе, причем не только против лиц, непосредственно совершавших нарушения прав человека, но также и в отношении тех, на кого возлагается ответственность в рамках государственных сил безопасности и вооруженных формирований, а также в отношении правительств, которые не принимали должных мер по обеспечению защиты. Необходимо установить более тесное сотрудничество между ООН и Международным уголовным судом (МУС) в деле мониторинга нарушений прав человека в отношении детей, а Совет Безопасности в соответствующих случаях должен требовать судебного преследования лиц, совершающих такие акты.

Укрепление отчетности по образованию

Международная отчетность о нарушениях прав человека, непосредственно связанных с образованием, развита слабо. Имеются только ограниченные и разобщенные данные. Предпринимались попытки восполнить эти информационные пробелы, в том числе с помощью доклада ЮНЕСКО за 2010 г. *«Образование под ударом» (Education under Attack).* Вместе с тем, необходима всеобъемлющая и регулярная система представления докладов и проведения расследований в отношении нападений на школы и школьников,

более широко охватывающая нападения на учителей, учащихся старше 18 лет и учреждения высшего образования. ЮНЕСКО, которая является ведущим учреждением Организации Объединенных Наций в области образования, следует предоставить мандат и ресурсы для того, чтобы она играла более активную роль в мониторинге с помощью специальной Группы по мониторингу актов насилия против образования. ЮНЕСКО могла бы обеспечить профессиональную и техническую поддержку, хотя следует рассмотреть вопрос о том, чтобы сделать предлагаемую группу независимым подразделением, действующим под руководством авторитетных экспертов по правам человека и профессиональных юристов.

Квалификация изнасилования и других форм сексуального насилия в качестве уголовных преступлений

Национальным правительствам и международному сообществу не удается устранить одно из наиболее серьезных нарушений прав человека в странах, затронутых конфликтами, которое имеет разрушительные последствия для образования. Культура безнаказанности, сопровождающая изнасилование и другие формы сексуального насилия, имеет глубокие корни и не восприимчива к резолюциям Совета Безопасности. Ее усиливает бездействие политических руководителей, которое можно рассматривать как соучастие. Вызывает подозрение то, что эта проблема не занимает заметного места в повестках дня региональных совещаний в Африке и саммитов Группы восьми и Группы двадцати, а также ООН.

В докладе предлагается создать международную комиссию по изнасилованиям и сексуальному насилию, возглавляемую заместителем Генерального секретаря ООН по положению женщин. Такая комиссия, опираясь на правовые и технические консультации Международного уголовного суда, могла бы проводить расследования в отношении стран, затронутых конфликтами, в которых, согласно докладам ООН, имеют место широко распространенное и систематическое изнасилование и другие формы сексуального насилия, и представлять доклады о своих выводах Совету Безопасности. Международный уголовный суд должен предоставлять правовые и технические консультации. Такие консультации должны включать оценку того, указывают ли имеющиеся факты на совершение военных преступлений и преступлений против человечности и встречаются ли среди лиц, совершающих такие действия, государственные субъекты. Международному уголовному суду следует принимать гораздо более активное участие в проведении расследований и в судебном преследовании государственных и негосударственных субъектов, причастных к совершению изнасилований и другого сексуального насилия, разрешающих такие акты или не принимающих мер по их предотвращению. Правительства, прокуратура МУС и Совет Безопасности должны четко заявить о намерении предпринимать действия против лиц, ответственных за такие нарушения и за непринятие мер по обеспечению защиты. В других областях существующую систему мониторинга следует укрепить, распространить на нарушения прав человека, совершаемые в отношении лиц в возрасте менее 18 лет, и подкрепить санкциями и судебным преследованием.

Поддержка национальных планов по прекращению нарушений прав человека

Санкции следует рассматривать не как первый вариант, а как последнее средство. В рамках существующей системы МНО государственные и негосударственные субъекты, признанные ответственными за грубейшие нарушения прав человека, могут быть исключены из списков, сообщаемых Совету Безопасности, если они принимают и осуществляют национальные планы по защите гражданских лиц. В настоящее время такие национальные планы сосредоточены, главным образом, на детях-солдатах. Следует их расширить и включить в них четкие, обозначенные конкретными сроками цели защиты, предотвращения и судебного преследования и в других областях, включая изнасилование и иные формы сексуального насилия. Учреждениям ООН и двусторонним донорам следует укрепить поддержку, которую они оказывают осуществлению национальных планов. Одной из перспективных инициатив является Международный закон о насилии в отношении женщин, принятый Конгрессом США. Он уполномочивает Государственный департамент принимать планы, направленные на сокращение насилия в целевых странах (до 20 стран). Этот подход можно было бы применять на более широкой основе с участием доноров для укрепления правопорядка.

Предоставление образования детям, затронутым конфликтом

В этом докладе документально подтверждается необычайная решимость, которую проявляют дети и родители, пытаясь сохранить доступ к образованию в условиях конфликта. В нем также показано, что международное сообщество не предпринимает усилий, соответствующих этой решимости. Разрыв между стремлением и готовностью к новшествам, которые проявляют обычные люди, сталкивающиеся с этими проблемами, с одной стороны, и действиями правительств, международных учреждений и доноров, с другой стороны, следует сократить. Этот разрыв особенно заметен в системе гуманитарной помощи: недопустимо, что для образования выделяется менее 2% объема и без того недостаточно финансируемых усилий в области гуманитарной помощи. Этот разрыв находит также отражение в ограниченных возможностях получения образования, предоставляемых беженцам и, еще в меньшей мере, внутренне перемещенным лицам (ВПЛ). Требуются меры в четырех областях.

Систему гуманитарной помощи следует скорректировать, чтобы обеспечить ее гибкое предоставление в течение многих лет

Изменение гуманитарных подходов

Можно утверждать, что наибольшее препятствие для конструктивных изменений создают представления о том, что образование в лучшем случае является второстепенным приоритетом в гуманитарных кризисах, а то и не имеет к нему никакого отношения. Эти представления не соответствуют тому, как рассматривают эту проблему родители детей в чрезвычайных ситуациях, связанных с кризисами. Международным учреждениям, таким как ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и Всемирный банк, а также более широкому кругу партнеров по образованию для всех следует намного более решительно продвигать идею всестороннего включения аспектов образования в рамки гуманитарного планирования в государствах, затронутых конфликтами, на основе усилий Международной сети по образованию в чрезвычайных ситуациях и кампании «Переписать будущее», которая проводится организацией «Спасти детей».

Увеличение пакета финансовых средств

Невозможно указать цифру финансовых потребностей в области образования в чрезвычайных гуманитарных ситуациях. По определению, потребности зависят от уровней и воздействия вооруженных конфликтов. Тем не менее, проблема постоянного и имеющего устойчивый характер недостаточного финансирования образования в чрезвычайных ситуациях должна быть устранена, и простая передача средств для образования из других областей не является надлежащим решением. В этом докладе предлагается увеличить объем финансовых средств, выделяемых объединенным гуманитарным фондам (таким, как Центральный фонд для реагирования в чрезвычайных ситуациях), с нынешнего уровня, составляющего приблизительно 730 млн долл., до 2 млрд долл. в год. В тех случаях, когда финансирование запросов о помощи на цели образования опускается ниже среднего уровня для всех секторов, для дополнения бюджета образования следует использовать многосторонний фонд.

Помимо обеспечения надлежащего уровня финансирования донорам необходимо принять рамки бюджетирования, учитывающие реалии долгосрочного перемещения гражданских лиц. В настоящее время большая часть объема гуманитарной помощи привлекается посредством ежегодных призывов. В силу краткосрочного характера системы гуманитарной помощи дети лишаются возможностей получения образования. В странах, где многие люди оказываются перемещенными в течение целого ряда лет, опора на ежегодные призывы делает механизмы финансирования весьма непредсказуемыми и ненадежными. Этот процесс следует скорректировать, чтобы обеспечить многолетнее предоставление помощи в ситуациях длительного перемещения и затянувшихся конфликтов.

Проведение более достоверных оценок потребностей

Отправным моментом для эффективного обеспечения возможностей получения образования в чрезвычайных ситуациях, связанных с конфликтами, являются надежные оценки потребностей. Нынешние меры не проходят проверки на надежность. Не существует эффективных институциональных механизмов для оценки потребностей сообществ в зонах конфликтов. Точно так же, несмотря на определенный прогресс, оценки потребностей, проводимые Верховным комиссаром ООН по делам беженцев (УВКБ ООН) в лагерях, созданных для таких лиц, не позволяют получать на систематической основе оценку уровней

финансирования, необходимых для достижения целей образования для всех. Информация об обеспечении возможностей получения образования для ВПЛ и беженцев, живущих в принимающих общинах, является еще более раздробленной и частичной. Образовательные кластеры помогли укрепить координацию и включить образование в гуманитарную программу. Однако связанные с ними запросы о предоставлении финансовых средств недооценивают уровень необходимой поддержки и в недостаточной мере определяют потребности различных групп, затронутых конфликтом.

Ближайшей приоритетной задачей является создание более систематизированной основы для определения потребностей финансирования, связанных с достижением четко установленных целей образования, в том числе для охвата игнорируемых групп, в частности ВПЛ. Образовательные кластеры должны взаимодействовать со специализированными учреждениями, такими как Статистический институт ЮНЕСКО, у которых имеется опыт сбора данных и разработки основных показателей в области образования, в целях укрепления оценки потребностей. Кроме того, образовательные кластеры должны играть ведущую роль в усилиях по координации для обеспечения связи информационных систем с определением потребностей финансирования на основе опыта гуманитарных учреждений, занимающихся этими вопросами в других секторах. Они должны проводить работу совместно с ЮНЕСКО и другими учреждениями, имеющими опыт разработки моделей для оценки расходов на предоставление образования, которые широко использовались в ситуациях, не связанных с конфликтами.

Реформирование механизмов управления и четкое определение мандатов

Существующие системы управления, призванные обеспечить защиту права на образование людей, перемещенных в результате конфликтов, не соответствуют этой задаче. Конвенция 1951 г. о статусе беженцев обеспечивает высокий уровень правовой защиты, однако многие государства ее не подписали. Некоторые из этих государств оказывают минимальную поддержку беженцам или рассматривают их в качестве незаконных иммигрантов, и такой подход лишает многих людей права на образование. Другие государства обеспечивают высокий уровень поддержки. В этом докладе приводится пример Иордании, где иракские беженцы имеют доступ к государственным школам, в качестве подхода, который можно было бы применять более широко. Существует также потребность в более справедливом распределении бремени расходов. Большинство беженцев находят приют в бедных странах, многие из которых получают ограниченную финансовую поддержку. Правительствам стран-доноров следует увеличить свои взносы в УВКБ ООН, а правительствам принимающих стран – содействовать более эффективному предоставлению возможностей получения образования.

Правовые возможности для получения образования, имеющиеся у ВПЛ, и уровни предоставляемой им поддержки значительно скромнее. Одним из исключений из общего правила является Колумбия; другие страны должны последовать ее примеру, приняв законы, требующие от государственных органов защищать право ВПЛ на образование и обеспечивать им равные гражданские права. Изменить положение могут также меры на региональном уровне. Правительства всех африканских стран должны ратифицировать Кампальскую конвенцию о предоставлении защиты и помощи внутренне перемещенным лицам, которая может служить моделью для других регионов. Обеспечение образования для беженцев и ВПЛ страдает также от плохо определенных обязанностей. В частности, необходимо уточнить роли УВКБ ООН и ЮНИСЕФ. Существуют веские аргументы в пользу того, чтобы предоставить УВКБ ООН более широкие полномочия, подкрепленные финансовыми и другими средствами, для защиты как ВПЛ, так и беженцев, находящихся в лагерях в принимающих сообществах. Однако УВКБ ООН имеет мало опыта в области образования и располагает также ограниченным институциональным потенциалом. Учитывая опыт и компетенцию ЮНИСЕФ, имеются все основания рассмотреть возможность предоставления двойного мандата в области образования для ВПЛ и беженцев. ЮНЕСКО также следует принимать намного более активное участие в оценке финансовых и технических потребностей и потребностей в людских ресурсах в целях обеспечения качественного образования для беженцев и ВПЛ.

Имеются все основания рассмотреть возможность предоставления двойного мандата с участием УВКБ ООН и ЮНИСЕФ в целях оказания поддержки образованию для ВПЛ и беженцев

Быстрое восстановление и реконструкция – сокращение разрыва между гуманитарной помощью и содействием развитию

Донорам следует увеличить масштабы механизмов объединенного финансирования и учредить новые фонды в странах, которым уделялось меньшее внимание

Мирное урегулирование конфликтов создает окно возможностей. Оно дает правительствам и международному сообществу шанс заложить основы общества, которое будет более устойчивым и в меньшей степени подвержено опасности возникновения жестокого конфликта. Образование может играть центральную роль в процессе восстановления. Оно предоставляет правительствам в ситуациях после конфликтов возможность добиться быстрых и заметных благ мира. Развитие высококачественной системы инклюзивного образования может также способствовать преодолению социальной разобщенности, создающей почву для конфликтов. Тем не менее, слишком часто окно возможностей, возникающих после конфликта, закрывается прежде, чем правительства и доноры предпринимают решительные действия. Идея этого доклада заключается в том, что образованию следует отвести значительно более важное место в повестке дня восстановления после конфликтов и что донорская помощь должна оказываться раньше и на протяжении всего процесса восстановления. В докладе рекомендуются действия в четырех областях.

Использование быстрых достижений и получение дивидендов мира

Восстановление систем образования является сложным и долговременным процессом, однако люди не могут ждать, пока правительства разработают новые институциональные механизмы. В этом докладе определяется ряд путей, посредством которых в ситуациях после конфликтов правительства при поддержке доноров могут быстро открыть возможности в области образования. Отмена платы за обучение, оказание поддержки восстановлению учебных зданий, введение программ ускоренного обучения для молодых людей, которые не могли посещать школу, расширение возможностей выработки навыков и оказание психосоциальной поддержки с помощью программ разоружения, демобилизации и реинтеграции, а также увеличение набора и подготовки учителей относятся к числу мер политики, используемых в государствах, которые успешно перешли от мирных соглашений к долгосрочному восстановлению.

Создание основ для долгосрочного восстановления

Институциональные реформы в области образования могут способствовать устойчивому переходу к миру. Отправным моментом является оценка потребностей после конфликта, в которой определяются узкие места, такие как нехватка учителей, школ и учебных материалов. Важнейшее значение имеют информационные системы. Они позволяют правительствам согласовать ресурсы с потребностями, оценить финансовые последствия целей образовательной политики и повысить транспарентность. Создание информационной системы управления образованием (ИСУО) может показаться чисто технической и административной операцией. Однако это одна из наиболее важных из всех мер постконфликтного восстановления в области образования. Донорам следует делать больший упор на создание правительственного потенциала для развития и использования ИСУО. Стратегии инклюзивного образования, предусматривающие оказание целевой поддержки группам и районам, особенно пострадавшим от конфликта, служат двойной цели, поскольку они направлены также на устранение причин, лежащих в основе конфликта. Это та область, которую почти совсем не затрагивают нынешние донорские стратегии, уделяя недостаточное внимание обеспечению справедливости. Одним из важнейших требований для успешной донорской деятельности является долгосрочное планирование, подкрепленное предсказуемой финансовой поддержкой.

Увеличение объединенного финансирования

Государства, затронутые конфликтами, зачастую становятся «серой зоной». Рассматриваемые как неспособные отвечать требованиям в отношении управления для получения долгосрочной помощи в целях развития, они остаются зависимыми от ограниченных, краткосрочных, непостоянных потоков гуманитарной помощи. Это противоположность того, что требуется, особенно в области образования. Для создания надежной основы планирования в целях восстановления и реформирования систем образования правительствам необходима предсказуемая, долгосрочная финансовая поддержка в объемах, соответствующих масштабу проблем. Одной из причин того, что многие доноры инвестируют недостаточные средства в постконфликтное восстановление в области образования, является их нежелание подвергаться возможным рискам, включая те, которые

связаны с коррупцией, слабым управлением и потенциальным возобновлением конфликта. Эти риски реальны, но, тем не менее, их можно уменьшить благодаря четко разработанным мерам по оказанию помощи.

Как показано в этом докладе, объединение ресурсов в рамках стран дает много преимуществ, включая разделение рисков, сокращение расходов на деловые операции и более эффективное фидуциарное управление. Донорам следует активно изучать возможности для расширения масштабов мер по объединенному финансированию и учреждать новые фонды в странах, которым уделялось меньшее внимание. Более общие проблемы в области управления можно решать на основе укрепления государственных систем управления финансами и механизмов отчетности, посредством которых правительства отчитываются перед своими гражданами.

Превращение Инициативы ускоренного продвижения в более эффективный глобальный фонд объединенного финансирования

В секторе здравоохранения глобальные объединенные фонды предоставляли значительные объемы финансовых средств для большой группы стран, включая государства, затронутые конфликтами. У сектора образования нет подобного опыта. Хотя Инициатива ускоренного продвижения (ИУП) к целям образования для всех достигла некоторых позитивных результатов, хорошо документированные проблемы в отношении выплаты денежных средств, управления и подходов к государствам, затронутым конфликтами, подрывают ее эффективность. Многие из этих проблем в настоящее время решаются. Проведение реформ, указанных во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за 2010 г. и в независимой внешней оценке, может сделать ИУП значительно более эффективным механизмом осуществления соответствующей деятельности, позволяя ему занять более важное место в конфигурации помощи в целях образования. В целом, и для государств, затронутых конфликтами, в частности, ИУП должна располагать финансовыми ресурсами, соизмеримыми с масштабами проблем. В этом докладе рекомендуется финансирование в объеме приблизительно 6 млрд долл. ежегодно в период 2011-2013 гг. Около одной трети этой суммы может поступить за счет облигаций, выпущенных новым Международным фондом для финансирования образования, который предлагается в главе 2.

Превращение образования в силу мира

Важным отправным моментом в предотвращении конфликтов и в восстановлении после конфликтов является признание того, что образование имеет большое значение. То, чему обучаются люди, как их обучают и как организованы системы образования, может делать страны в большей или в меньшей степени предрасположенными к насилию. Политика в самых различных областях, начиная от языка обучения и кончая учебной программой и децентрализацией планирования, – все это оказывает влияние на предотвращение конфликтов и перспективы прочного мира. В докладе рекомендуются новые подходы в четырех областях.

Признание того, что политика в области образования является частью повестки дня в области миростроительства

Национальным правительствам и донорам необходимо гораздо более четко признать, что, независимо от их намерений, реформы образовательной политики оказывают влияние на представления людей о тех вопросах, которые связаны с давно возникшими обидами и недовольством, создающими почву для конфликтов. В то же время, рассмотрение образовательной реформы в качестве, прежде всего, технической меры может подорвать ее потенциал для содействия более широким усилиям в области миростроительства.

Включение постконфликтных оценок и вопросов миростроительства в национальные стратегии развития

Правительствам и донорам необходимо проводить оценки рисков в целях определения тех областей, в которых образовательная политика может причинить вред, и изучения областей, где она позволяет устранять коренные причины конфликтов. Создание после конфликта комиссии по образованию и миростроительству, объединение широкого круга политических деятелей и специалистов в области образования может способствовать формированию нового консенсуса, а использование такой комиссии для начала публичного диалога позволяет обеспечить развитие у разработчиков политики более острого чувства потенциальных рисков.

Расширение Фонда миростроительства

Для укрепления роли образования в области миростроительства требуется национальное

руководство, подкрепленное ресурсами. Многие правительства в постконфликтных странах не располагают потенциалом или финансовыми средствами для осуществления всеобъемлющего планирования. Увеличение средств, выделяемых на образование в рамках Фонда миростроительства Организации Объединенных Наций, до суммы в пределах от 500 млн долл. до 1 млрд долларов в год могло бы способствовать более эффективному использованию окна возможностей, создаваемого миром. Такой расширенный фонд, предназначенный для долгосрочного планирования в области миростроительства, мог бы дополнить усилия доноров и привлечь дополнительное финансирование.

Имеются веские аргументы в пользу укрепления аспектов миростроительства и постконфликтного планирования в деятельности ЮНЕСКО

Повышение роли ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ в инициативах в области миростроительства

Для устойчивого миростроительства необходимы не только планирование и финансовые ресурсы. Этому процессу требуются преданные своему делу специалисты и учреждения, занимающиеся вопросами создания потенциала и оказания технической поддержки в различных областях, начиная от разработки учебных программ и кончая составлением учебников и подготовкой учителей. Это область, в которой ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ должны играть гораздо более важную роль. Оба эти учреждения должны более активно участвовать в работе Комиссии по миростроительству Организации Объединенных Наций. В целом, ЮНИСЕФ располагает хорошими возможностями, позволяющими возглавить усилия, направленные на то, чтобы отвести вопросам образования центральное место в более широкой повестке дня миростроительства. Он располагает большим опытом не только в обеспечении образования в странах, затронутых конфликтами, но также и в целом ряде других областей, начиная от разработки материалов по миростроительству для подготовки учителей и кончая предоставлением безопасных мест для обучения. В качестве приоритетной задачи ЮНИСЕФ следует и далее укреплять проводимую им оценку соответствия и эффективности его мер в области миростроительства.

Миростроительство является также центральным элементом мандата ЮНЕСКО, как это отмечается во введении к настоящему докладу. Имеются веские аргументы для четкого определения областей компетенции в сфере миростроительства и постконфликтного планирования в ЮНЕСКО, которые можно было бы расширить и укрепить. Например, Организации можно было бы предоставить ресурсы и возможности для расширения ее участия в оказании поддержки постконфликтному диалогу в отношении политики в области образования. Она должна также играть ведущую роль в предоставлении технических консультаций по разработке и реформированию учебных программ и содействовать обмену передовым опытом. Специализированные институты ЮНЕСКО могли бы также активизировать свою деятельность. Например, Международный институт планирования образования организует весьма авторитетные курсы по вопросам планирования и управления для администраторов в сфере образования в развивающихся странах. Он мог бы разработать модульную программу по планированию с учетом проблем, создаваемых конфликтной ситуацией, при уделении особого внимания бедным странам. ■

Рисунок Максуэлла Оджуки (любезно предоставлен организацией A River Blue). Конфликт между правительственными силами и Армией сопротивления Господа, разразившийся на севере Уганды, глазами ребенка

Школа в Медельине (Колумбия), где школы оказались под перекрестным огнем между правительственными силами и городскими ополченцами

© Jesus Abad Colorado

Приложение

Индекс развития образования для всех

Введение ... 334
Таблица A.1: Индекс развития ОДВ (ИРО) и его компоненты, 2008 г. ... 335

Статистические таблицы

Введение ... 334
Таблица 1: Исходные статистические данные ... 344
Таблица 2: Грамотность взрослых и молодежи ... 348
Таблица 3A: Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ): воспитание ... 356
Таблица 3B: Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ): образование ... 360
Таблица 4: Доступ к начальному образованию ... 368
Таблица 5: Участие в начальном образовании ... 376
Таблица 6: Внутренняя эффективность: второгодничество в начальном образовании ... 384
Таблица 7: Участие в среднем образовании ... 392
Таблица 8: Преподавательский персонал в доначальном, начальном и среднем образовании ... 400
Таблица 9: Приверженность образованию: государственные расходы ... 408
Таблица 10: Тенденции на основе базовых или косвенных показателей, используемых для оценки достижения целей ОДВ ... 412

Таблицы с данными для оказания помощи

Введение ... 421
Таблица 1: Двусторонняя и многосторонняя официальная помощь в целях развития (ОПР) ... 423
Таблица 2: Двусторонняя и многосторонняя помощь на цели образования ... 424
Таблица 3: Получатели помощи на цели образования ... 426

Глоссарий ... 434
Библиография ... 439
Список сокращений ... 467

Индекс развития образования для всех

Введение[1]

Индекс развития образования для всех (ИРО), являющийся составным (композитным) индексом соответствующих показателей, позволяет получить общую оценку прогресса, достигнутого в отношении целей ОДВ. В силу ограниченного характера данных ИРО в настоящее время включает в себя только четыре цели, которые легче всего поддаются количественному исчислению[2]:

- всеобщее начальное образование (цель 2), прогресс в отношении которого измеряется скорректированным нетто-коэффициентом охвата начальным образованием (СНКОНО)[3];
- грамотность взрослых (первая часть цели 4), прогресс в отношении которой измеряется коэффициентом грамотности лиц в возрасте 15 лет и старше;
- гендерный паритет и равенство (цель 5), прогресс в отношении которых измеряется с помощью гендерно-ориентированного индекса ОДВ (ГОИ), дающего среднее значение индексов гендерного паритета и брутто-коэффициентов охвата начальным и средним образованием, а также коэффициента грамотности взрослых;
- качество образования (цель 6), прогресс в отношении которого измеряется долей учащихся, доучившихся до 5 класса[4].

Методология расчета ИРО

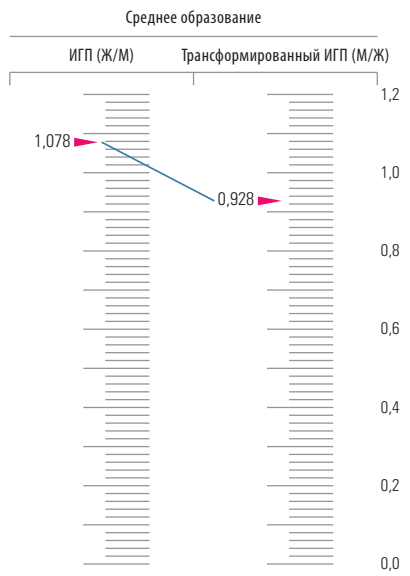
Значение ИРО для той или иной страны является средним арифметическим значением показателей каждого из его компонентов:

ИРО = 1/4 (скорректированный НКО начальным образованием)
+ 1/4 (коэффициент грамотности взрослых)
+ 1/4 (ГОИ)
+ 1/4 (доля учащихся, доучившихся до 5 класса).

Значения ИРО могут варьироваться от 0 до 1, причем 1 означает полное достижение ОДВ в рамках вышеназванных четырех целей.

При определении ИРО необходимо, в частности, рассчитать ГОИ, при помощи которого осуществляется измерение гендерного паритета и гендерного равенства в образовании. Первый параметр измеряется при помощи индекса гендерного паритета (ИГП) в отношении брутто-коэффициентов охвата начальным и средним образованием. В силу нехватки сопоставимых на международной основе измерений гендерных диспропорций касательно учебных результатов, являющихся одним из аспектов гендерного равенства, в ГОИ включается индекс гендерного паритета в отношении коэф-

Диаграмма А.1 Расчет «трансформированного» ИГП



На примере Монголии.

1. Дополнительная информация об ИРО содержится на веб-сайте доклада.

2. ИРО не рассчитывается в отношении двух целей ОДВ (воспитание и образование детей младшего возраста и учебные потребности молодежи и взрослых), в связи с тем, что по большинству стран не имеется надежных и сопоставимых данных, касающихся первой из этих целей, а прогресс в отношении второй из них по-прежнему нелегко измерить или подвергнуть мониторингу.

3. Скорректированный нетто-коэффициент охвата начальным образованием (СНКОНО) позволяет измерять долю детей начального школьного возраста, которые охвачены либо начальным, либо средним образованием.

4. Применительно к странам, где начальное образование продолжается менее пяти лет, используется такой показатель, как доля учащихся, доучившихся до последнего класса начальной школы.

фициента грамотности взрослых в качестве опосредованного показателя второго параметра в гендерной области.

Когда ИГП выражается в виде отношения числа лиц женского пола к числу лиц мужского пола в показателях охвата образованием или уровня грамотности, ИГП может превышать единицу, если число девочек/женщин, охваченных образованием или являющихся грамотными, превышает число соответствующих мальчиков/мужчин. Для целей расчета ГОИ в тех случаях, когда ИГП превышает 1, стандартная формула Ж/М инвертируется в формулу М/Ж. Математически это позволяет решать задачу включения ГОИ в ИРО (где все компоненты имеют теоретический предел, равный 1, или 100%), сохраняя при этом возможность с помощью ГОИ показывать гендерные диспропорции. На диаграмме А.1 показано, каким образом «трансформированные» значения ИГП в отношении брутто-коэффициентов охвата средним образованием в Монголии позволяют выявить гендерные диспропорции, неблагоприятные для мальчиков. После проведения необходимых преобразований в «трансформированные» значения ИГП получают ГОИ путем расчета простой средней величины трех ИГП:

ГОИ = 1/3 (ИГП в начальном образовании)
+ 1/3 (трансформированный ИГП в среднем образовании)
+ 1/3 (трансформированный ИГП в отношении грамотности взрослых).

Источники данных и охват стран

Все данные, используемые для расчета ИРО за учебный год, закончившийся в 2008 г., взяты из статистических таблиц настоящего Приложения, с веб-сайта *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* и из базы данных Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ).

Данные, необходимые для расчета ИРО, имеются только по 127 странам. Таким образом, ИРО по-прежнему не охвачены многие страны, в том числе ряд стран, находящихся в состоянии конфликта или после конфликта, а также страны со слабыми системами статистики в области образования. Данные обстоятельства, наряду с исключением из этого анализа целей 1 и 3, означают, что ИРО пока что не позволяет получить полностью всеобъемлющую глобальную картину достижений в области образования для всех.

Таблица А.1 Индекс развития ОДВ (ИРО) и его компоненты, 2008 г.

Рейтинг в соответствии с уровнем ИРО	Страны/территории	ИРО	Скоррект. НКО начальным образованием[1]	Уровень грамотности взрослых	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ)	Доля учащихся, доучившихся до 5 класса
Высокий уровень ИРО						
1	Япония[2]	0,995	1,000	0,992	**0,999**	0,990
2	Соед. Королевство[2]	0,995	0,998	0,998	**0,992**	0,990
3	Норвегия[2]	0,994	0,987	1,000	**0,992**	0,998
4	Казахстан[3]	0,994	0,991	0,997	0,992	0,995
5	Франция[2]	0,992	0,991	0,994	0,994	0,990
6	Италия	0,992	0,993	0,988	0,992	0,996
7	Швейцария[2]	0,991	0,991	1,000	0,983	0,990
8	Хорватия[3]	0,990	0,989	0,987	**0,984**	0,998
9	Нидерланды[2]	0,989	0,989	0,985	0,988	0,995
10	Словения[3]	0,989	0,975	0,997	0,995	0,990
11	Новая Зеландия[2]	0,988	0,995	0,988	**0,980**	0,990
12	Испания	0,987	0,998	0,976	**0,973**	0,999
13	Германия[2,3]	0,986	0,999	1,000	0,991	0,956
14	Куба	0,986	0,995	0,998	0,992	0,960
15	Австралия[2]	0,986	0,971	1,000	0,984	0,990
16	Финляндия[2]	0,985	0,962	1,000	**0,981**	0,998
17	Дания[2]	0,985	0,961	1,000	**0,990**	0,990
18	Швеция[2]	0,985	0,946	1,000	0,995	0,999
19	Кипр	0,984	0,990	0,978	0,985	0,986
20	Эстония	0,984	0,965	0,998	0,986	0,986
21	Ирландия[2]	0,983	0,971	0,994	**0,978**	0,990
22	Люксембург[2]	0,983	0,975	0,990	**0,985**	0,983
23	Азербайджан[3]	0,983	0,961	0,995	0,986	0,990
24	Литва[3]	0,982	0,961	0,997	0,991	0,980
25	Венгрия[2,3]	0,982	0,954	0,990	0,988	0,990
26	Беларусь[3]	0,981	0,948	0,997	**0,985**	0,995

Таблица A.1 (продолжение)

Рейтинг в соотв. с уровнем ИРО	Страны/территории	ИРО	Скоррект. НКО начальным образованием[1]	Уровень грамотности взрослых	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ)	Доля учащихся, доучившихся до 5 класса
27	Греция	0,981	0,996	0,970	0,974	0,985
28	Польша[2]	0,981	0,957	0,995	0,994	0,977
29	Израиль[2]	0,980	0,971	0,971	0,982	0,996
30	Грузия	0,979	0,990	0,997	0,979	0,951
31	Таджикистан[3]	0,977	0,975	0,997	0,943	0,995
32	Исландия[2]	0,977	0,976	1,000	**0,988**	0,945
33	Соединенные Штаты[2]	0,975	0,931	0,989	**0,996**	0,985
34	Бруней-Даруссалам	0,975	0,973	0,950	**0,980**	0,997
35	Сербия[2,3]	0,973	0,958	0,976	0,973	0,984
36	Уругвая	0,972	0,978	0,982	0,985	0,944
37	Тринидад и Тобаго	0,972	0,953	0,987	**0,964**	0,984
38	Аргентина	0,972	0,991	0,977	**0,956**	0,964
39	Бельгия[2]	0,972	0,986	0,999	0,989	0,912
40	Монголия	0,971	0,992	0,973	**0,970**	0,949
Высокий уровень ИРО						
41	Тонга	0,970	0,992	0,990	**0,979**	0,921
42	Кыргызстан[3]	0,970	0,910	0,993	**0,993**	0,983
43	Армения[3]	0,970	0,929	0,995	**0,979**	0,977
44	Болгария[3]	0,970	0,974	0,983	0,984	0,937
45	Чешская Республика[2]	0,969	0,896	0,999	**0,993**	0,989
46	Объед. Араб. Эмираты	0,969	0,990	0,900	**0,986**	1,000
47	Португалия	0,969	0,990	0,946	**0,949**	0,990
48	Узбекистан[3]	0,968	0,906	0,993	0,986	0,987
49	Чили	0,968	0,945	0,986	0,975	0,964
50	Республика Корея[2]	0,968	0,990	0,935	0,958	0,987
51	Бахрейн	0,966	0,993	0,908	**0,973**	0,989
52	Румыния[3]	0,965	0,965	0,976	0,988	0,933
53	Украина[3]	0,964	0,894	0,997	0,991	0,973
54	Мальдивские Острова	0,963	0,962	0,984	**0,964**	0,943
55	Кувейт	0,962	0,934	0,945	0,976	0,995
56	б. ю. Респ. Македония	0,962	0,919	0,970	0,977	0,982
57	Мексика	0,957	0,995	0,929	0,964	0,939
58	Аруба	0,955	0,992	0,981	**0,967**	0,882
59	Республика Молдова[3]	0,955	0,905	0,983	**0,978**	0,956
60	Багамские Острова[2]	0,955	0,916	0,988	**0,990**	0,925
61	Иордания	0,953	0,937	0,922	0,962	0,991
62	Мальта	0,953	0,914	0,924	0,984	0,990
Средний уровень ИРО						
63	Антигуа и Барбуда	0,949	0,888	0,990	0,944	0,974
64	Сент-Люсия[2]	0,945	0,935	0,901	**0,977**	0,969
65	Малайзия	0,945	0,961	0,921	**0,961**	0,937
66	Макао, Китай	0,943	0,900	0,935	0,948	0,990
67	Маврикий	0,942	0,931	0,875	0,973	0,990
68	Панама	0,939	0,989	0,935	**0,960**	0,874
69	Индонезия	0,934	0,987	0,920	0,966	0,862
70	Фиджи[2]	0,934	0,895	0,929	**0,961**	0,950
71	Колумбия	0,929	0,935	0,934	**0,967**	0,878
72	Перу	0,925	0,973	0,896	0,960	0,872
73	Турция	0,919	0,947	0,887	0,901	0,942
74	Венесуэла, Б.Р.	0,919	0,921	0,952	**0,959**	0,843
75	Белиз[2]	0,916	0,997	0,769	**0,963**	0,933
76	Оккуп. палестин. терр.	0,915	0,775	0,941	0,955	0,991
77	Парагвай	0,914	0,907	0,946	0,969	0,836
78	Боливия, М.Г.	0,911	0,950	0,907	0,955	0,833
79	Ливан	0,911	0,893	0,896	0,931	0,923
80	Эквадор	0,911	0,993	0,842	0,974	0,834
81	Тунис	0,910	0,995	0,776	0,907	0,961
82	Сан-Томе/Принсипи	0,901	0,997	0,883	0,935	0,787
83	Намибия	0,900	0,907	0,882	**0,944**	0,868

Таблица A.1 (продолжение)

Рейтинг в соотв. с уровнем ИРО	Страны/территории	ИРО	Скоррект. НКО начальным образованием[1]	Уровень грамотности взрослых	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ)	Доля учащихся, доучившихся до 5 класса
84	Ботсвана	0,898	0,895	0,833	0,973	0,891
85	Филиппины	0,898	0,921	0,936	0,965	0,768
86	Саудовская Аравия	0,894	0,846	0,855	0,904	0,970
87	Сальвадор	0,889	0,956	0,840	0,964	0,798
88	Бразилия[3]	0,887	0,951	0,900	0,942	0,756
89	Оман[3]	0,883	0,718	0,867	0,951	0,995
90	Гондурас	0,878	0,972	0,836	0,927	0,778
91	Кабо-Верде	0,878	0,848	0,841	0,912	0,911
92	Суринам	0,876	0,901	0,907	0,896	0,797
93	Кения	0,864	0,823	0,865	0,938	0,829
94	Свазиленд	0,863	0,829	0,865	0,936	0,821
95	Замбия	0,858	0,967	0,707	0,856	0,901
96	Доминиканская Респ.	0,840	0,824	0,882	0,926	0,729
97	Гватемала	0,830	0,964	0,738	0,914	0,705
98	Гана	0,804	0,770	0,658	0,900	0,886
Низкий уровень ИРО						
99	Уганда	0,798	0,972	0,746	0,884	0,590
100	Никарагуа	0,795	0,934	0,780	0,952	0,514
101	Бутан	0,793	0,842	0,528	0,841	0,961
102	Камбоджа	0,786	0,886	0,776	0,861	0,621
103	Лесото	0,779	0,730	0,895	0,872	0,618
104	Бурунди	0,775	0,994	0,659	0,828	0,620
105	Камерун	0,773	0,883	0,759	0,822	0,629
106	Марокко	0,772	0,899	0,564	0,799	0,828
107	Индия	0,769	0,955	0,628	0,834	0,658
108	Мадагаскар	0,762	0,993	0,707	0,923	0,425
109	Лаосская НДР	0,761	0,824	0,727	0,826	0,668
110	Мавритания	0,755	0,769	0,568	0,864	0,821
111	Малави	0,739	0,912	0,728	0,881	0,434
112	Бангладеш	0,723	0,884	0,550	0,909	0,548
113	Джибути[2]	0,715	0,476	0,703	0,783	0,899
114	Того	0,686	0,853	0,649	0,697	0,543
115	Гамбия	0,679	0,716	0,453	0,831	0,715
116	Бенин	0,676	0,928	0,408	0,653	0,715
117	Сенегал	0,671	0,752	0,419	0,804	0,709
118	Мозамбик	0,669	0,799	0,540	0,735	0,604
119	Пакистан	0,656	0,661	0,537	0,727	0,697
120	Йемен	0,654	0,730	0,609	0,613	0,663
121	Мали	0,635	0,747	0,262	0,663	0,868
122	Эритрея	0,634	0,402	0,653	0,747	0,733
123	Гвинея	0,614	0,723	0,380	0,658	0,697
124	Буркина-Фасо	0,607	0,612	0,287	0,733	0,796
125	ЦАР	0,592	0,669	0,546	0,621	0,531
126	Эфиопия	0,578	0,790	0,359	0,691	0,471
127	Нигер	0,520	0,495	0,287	0,577	0,720

Примечания: Данные, выделенные голубым цветом, означают наличие гендерных диспропорций не в пользу мальчиков/мужчин, особенно на ступени среднего образования.

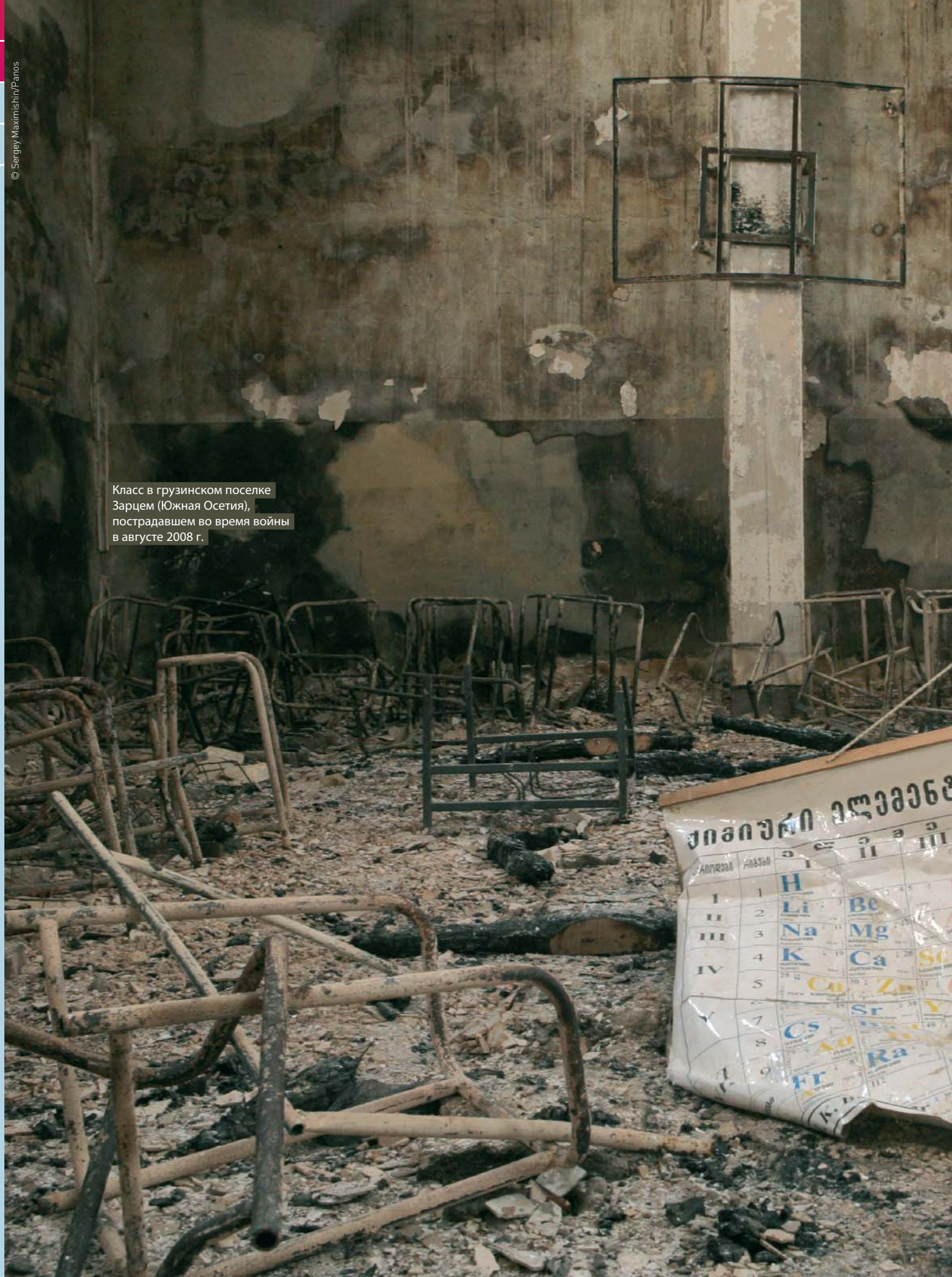
1. Скорректированный НКО начальным образованием включает детей начального школьного возраста, которые охвачены начальным или средним школьным образованием.

2. Уровни грамотности взрослых являются неофициальными оценочными данными СИЮ.

3. В связи с тем, что начальное образование продолжается менее пяти лет, используется доля учащихся, доучившихся до последнего класса начальной школы.

Источники: Приложение, статистические таблицы 2, 5, 6 и 7; база данных СИЮ.

© Sergey Maximishin/Panos



Класс в грузинском поселке Зарцем (Южная Осетия), пострадавшем во время войны в августе 2008 г.

Статистические таблицы[1]

Введение

Самые последние данные в отношении учащихся, студентов, преподавателей и расходов на образование, представленные в приводимых ниже статистических таблицах, относятся к учебному году, закончившемуся в 2008 г.[2] Они основаны на результатах обзора, итоги которого были представлены Статистическому институту ЮНЕСКО (СИЮ) и обработаны им к концу мая 2010 г. Данные, полученные и обработанные после этой даты, публикуются на веб-сайте СИЮ и будут использованы в следующем *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ*. Небольшое число стран[3] представило данные по учебному году, закончившемуся в 2009 г. Эти данные выделены в статистических таблицах жирным шрифтом.

Указанные статистические данные, которые приводятся в разбивке по ступеням образования, относятся как к государственным, так и частным учебным заведениям, действующим в рамках системы формального образования. 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), Всемирный банк и Всемирная организация здравоохранения.

В статистических таблицах приводятся данные, касающиеся 204 стран и территорий. Большинство из них представляют СИЮ свои данные с использованием стандартных вопросников, выпускаемых Институтом. Однако для некоторых стран данные по образованию собираются путем проведения обзоров под эгидой программы по всемирным показателям образования (ВПО) или совместно Статистическим институтом ЮНЕСКО, Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), а также Статистическим управлением Европейских сообществ (Евростат) с использованием вопросников СИЮ/ОЭСР/Евростат (вопросники СОЕ). Эти страны указаны с помощью символов в конце введения.

Народонаселение

Фигурирующие в статистических таблицах показатели, касающиеся доступа к школьному образованию и охвата таким образованием, были рассчитаны на основе пересмотренных в 2008 г. оценок численности населения, составленных Отделом народонаселения Организации Объединенных Наций (ОНООН). 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 организациями[4]. ОНООН не представляет данных по отдельным годам в разбивке по возрастным группам в отношении стран, общая численность населения которых составляет менее 80 000 человек. При отсутствии таких оценок ОНООН для расчета коэффициентов охвата образованием использовались национальные данные по народонаселению, если таковые имелись, либо оценки СИЮ.

1. В печатном варианте Доклада этого года представлено меньше статистических данных и показателей, чем в предыдущих докладах. Полный набор более подробных данных приводится на веб-сайте *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* по следующему адресу: www.efareport.unesco.org.

2. Это означает 2007/2008 учебный год для стран, в которых он приходится на последнее и первое полугодия двух календарных лет, и 2008 г. – для стран, в которых учебный год совпадает с календарным.

3. Буркина-Фасо, Бутан, Казахстан, Куба, Ливан, Маврикий, Мавритания, Макао (Китай), Мали, Монако, Непал, Нигер, Самоа, Сан-Томе и Принсипи, Судан, Таиланд, Того и Центральноафриканская Республика.

4. В тех случаях, когда существуют явные несоответствия между численностью учащихся, сообщаемой странами, и данными по народонаселению Организации Объединенных Наций, СИЮ может принимать решение не рассчитывать коэффициенты охвата образованием или не публиковать таких данных. Так, например, обстоит дело в случае Китая, публикация данных по НКО которого отложена до следующего пересмотра демографических данных, а также в отношении Барбадоса, Вьетнама, Непала, Сент-Китса и Невиса и Сингапура.

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. МСКО применяется для гармонизации данных и обеспечения большей международной сопоставимости различных национальных систем образования. Однако у стран могут быть свои собственные определения ступеней образования, которые не соответствуют классификации, используемой в МСКО. Таким образом, некоторые различия между статистическими данными по образованию, представленными на национальном и международном уровнях, могут объясняться использованием определений ступеней образования, принятых в отдельных странах, а не стандартов МСКО, что является еще одной проблемой, помимо той, которая указана выше и связана с численностью населения.

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, в котором упор делается на использовании навыков грамотности. Во многих случаях статистические данные о грамотности в приводимой таблице соответствуют первому определению грамотности и получены в значительной мере на основе источников данных, использующих методы личного заявления или заявления третьей стороны, когда респондентам задается вопрос, являются ли они или члены их семьи грамотными, но не предлагается дать более обстоятельного ответа или продемонстрировать владение соответствующими навыками. Некоторые страны исходят из того, что лица, закончившие определенную ступень образования, являются грамотными[5]. 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 2005-2008 гг. и включают как национальные данные наблюдений, полученные на основе переписей и обследований домохозяйств, – отмечены (*), – так и оценки СИЮ[6]. Последние приводятся за 1994 г. и 2008 г. и основаны на наиболее поздних национальных данных наблюдений. Более подробная версия этого введения, в которой указаны базовые года и определения грамотности по каждой стране, размещена на веб-сайте *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ*.

Оценки и недостающие данные

В статистических таблицах приводятся как фактические, так и оценочные данные по образованию. Когда СИЮ не получает данных, собранных на основе использования стандартных вопросников, часто возникает потребность в оценочных данных. Во всех случаях, когда это возможно, СИЮ обращается к странам с просьбой подготавливать собственные оценочные данные, представленные в качестве национальных оценок. Когда этого не происходит, СИЮ может делать свои собственные оценки, если в его распоряжении имеется достаточная дополнительная информация. Кроме того, 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 данных, которые он считает проблематичными.

5. В целях обеспечения надежности и последовательности СИЮ принял решение прекратить публикацию данных о грамотности, основанных на косвенных показателях достижения определенного уровня образования. В статистические таблицы включаются лишь представленные странами данные, полученные на основе методов личного заявления или заявления домохозяйства. Вместе с тем, при отсутствии таких данных для расчета индекса развития ОДВ по некоторым странам, особенно развитым странам, и определения средневзвешенных индексов по регионам используются косвенные показатели достижения определенного уровня образования.

6. Оценки СИЮ в отношении уровней грамотности подготовлены с использованием модели прогнозирования повозрастного уровня грамотности (ГАЛП). Описание методологии прогнозирования см. UNESCO (2005, p. 261) и UIS (2006).

Для заполнения пробелов в статистических таблицах в них были включены данные по предшествующим учебным годам в тех случаях, когда информация в отношении учебного года, закончившегося в 2008 г., отсутствовала. Все такие случаи указаны в соответствующих сносках.

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 и числа учителей, являются средневзвешенными показателями, которые учитывают относительный размер соответствующей группы населения каждой страны в каждом регионе. Цифры по странам с большей численностью населения оказывают пропорционально большее влияние на совокупные показатели по регионам. Эти средние показатели исчисляются на основе опубликованных данных и оценочных величин для стран, в отношении которых не имеется надежных опубликованных данных. 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[7].

Цифры, ограниченные верхним пределом

Имеются случаи, когда тот или иной показатель теоретически не должен превышать 100 (например, нетто-коэффициент охвата образованием – НКО), однако из-за непоследовательности данных такой показатель может, тем не менее, превысить теоретический предел. В этих случаях показатели «ограничиваются» предельным уровнем, составляющим 100% на основе использования лимитирующего коэффициента, однако гендерное соотношение, тем не менее, сохраняется: самое высокое значение показателей 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 пересчитываются повторно, с тем чтобы индекс гендерного паритета применительно к цифрам, в отношении которых установлен верхний предел, оставался тем же, что и для цифр, в отношении которых лимитирование не проводилось[8].

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

Дополнительную помощь в интерпретации данных и информации могут оказать сноски к таблицам, а также глоссарий.

Состав регионов

Всемирная классификация[9]

- Страны с переходной экономикой (12):
  Страны – члены Содружества Независимых Государств, включая четыре страны в Центральной и Восточной Европе (Беларусь, Республика Молдова, Российская Федерация[w], Украина) и страны Центральной Азии (за исключением Монголии).

- Развитые страны (44):
  Северная Америка и Западная Европа (за исключением Израиля[o] и Кипра[o]); Центральная и Восточная Европа (за исключением Беларуси, Республики Молдова, Российской Федерации[w], Турции[o] и Украины); Австралия[o], Бермудские Острова, Новая Зеландия[o] и Япония[o].

7. Медианное значение рассчитывается только в том случае, если данные для определенного показателя имеются по меньшей мере для половины стран в том или ином регионе или группе стран.

8. Этот метод используется для всех показателей, которые не должны превышать 100%, за исключением нетто-коэффициентов охвата начальным образованием, который лимитируется на основе использования коэффициента, учитывающего число детей начального школьного возраста, обучающихся в рамках доначального, начального и среднего образования, с разбивкой по признаку пола.

9. Классификация стран Статистического отдела Организации Объединенных Наций по трем основным группам стран, пересмотренная в 2004 г.

- Развивающиеся страны (148):
  Арабские государства; Восточная Азия и Тихий океан (за исключением Австралии[o], Новой Зеландии[o] и Японии[o]); Латинская Америка и Карибский бассейн (за исключением Бермудских Островов); Южная и Западная Азия; страны Африки к югу от Сахары; а также Израиль[o], Кипр[o], Монголия и Турция[o].

Регионы ОДВ[10]

- Арабские государства (20 стран/территорий):
  Алжир, Бахрейн, Джибути, Египет[w], Ирак, Иордания[w], Кувейт, Ливан, Ливийская Арабская Джамахирия, Мавритания, Марокко, Оман, Оккупированная палестинская территория, Катар, Саудовская Аравия, Судан, Сирийская Арабская Республика, Тунис[w], Объединенные Арабские Эмираты и Йемен.

- Центральная и Восточная Европа (21 страна):
  Албания[o], Беларусь, Босния и Герцеговина[o], Болгария[o], Хорватия, Чешская Республика[o], Эстония[o], Венгрия[o], Латвия[o], Литва[o], Польша[o], Республика Молдова, Румыния[o], Российская Федерация[w], Сербия, Словакия[o], Словения[o], бывшая югославская Республика Македония[o], Турция[o], Украина, Черногория.

- Центральная Азия (9 стран):
  Армения, Азербайджан, Грузия, Казахстан, Кыргызстан, Монголия, Таджикистан, Туркменистан и Узбекистан.

- Восточная Азия и Тихий океан (33 страны/территории):
  - 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):
  - 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 (Многонациональное Государство), Бразилия[w], Чили[w], Колумбия, Коста-Рика, Куба, Доминиканская Республика, Эквадор, Сальвадор, Гватемала, Гондурас, Мексика[o], Никарагуа, Панама, Парагвай[w], Перу[w], Уругвай[w] и Венесуэла (Боливарианская Республика).

- 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[o], Нидерланды[o], Норвегия[o], Португалия[o], Сан-Марино, Испания[o], Швеция[o], Швейцария[o], Соединенное Королевство[o] и Соединенные Штаты[o].

10. Классификация государств по регионам установлена в соответствии с оценкой ОДВ за 2000 г.

- 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, Мавритания, 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.

o Страны, в отношении которых данные об образовании собираются с помощью вопросников СОЕ.

w Страны, охваченные программой ВПО (Всемирные показатели образования).

Таблица 1
Исходные статистические данные

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ[1]			ВНП И НИЩЕТА					
	Общая численность населения (тыс.)	Средние ежегодные темпы роста (%) общей численности населения	Средние ежегодные темпы роста (%) численности населения в возрасте 0-4 лет	ВНП на душу населения[2]				Население, живущее на менее чем 1,25 долл. США в день[3] (%)	Население, живущее на менее чем 2 долл. США в день[3] (%)
				В текущих долл. США		В постоянных долл. США			
	2008 г.	2005–2010 гг.	2005–2010 гг.	1998 г.	2008 г.	1998 г.	2008 г.	2000–2007 гг.[4]	2000–2007 гг.[4]
Арабские государства									
Алжир	34 373	1,5	1,7	1 570	4 260	4 860	7 940	7	24
Бахрейн	776	2,1	0,6	9 940	…	18 440	…	…	…
Джибути	849	1,8	0,3	730	1 130	1 590	2 330	19	41
Египет	81 527	1,8	1,2	1 240	1 800	3 370	5 460	…	18
Ирак	30 096	2,2	0,9	…	…	…	…	…	…
Иордания	6 136	3,0	1,9	1 590	3 310	2 950	5 530	…	4
Кувейт	2 919	2,4	2,3	17 770	…	36 960	…	…	…
Ливан	4 194	0,8	-0,9	4 250	6 350	7 350	10 880	…	…
Ливийская Араб. Джамахирия	6 294	2,0	1,6	…	11 590	…	15 630	…	…
Мавритания	3 215	2,4	1,4	560	…	1 350	…	21	44
Марокко	31 606	1,2	1,0	1 310	2 580	2 500	4 330	3	14
Оман	2 785	2,1	0,6	6 270	…	13 570	…	…	…
Оккуп. палестинская терр.	4 147	3,2	1,7	…	…	…	…	…	…
Катар	1 281	10,7	7,8	…	…	…	…	…	…
Саудовская Аравия	25 201	2,1	0,2	8 030	…	17 100	…	…	…
Судан	41 348	2,2	0,7	330	1 130	1 070	1 930	…	…
Сирийская Араб. Республика	21 227	3,3	2,4	920	2 090	3 260	4 350	…	…
Тунис	10 169	1,0	0,8	2 050	3 290	4 110	7 070	3	13
Объед. Арабские Эмираты	4 485	2,8	0,6	19 560	…	43 690	…	…	…
Йемен	22 917	2,9	2,4	380	950	1 690	2 210	18	47
Центральная и Восточная Европа									
Албания	3 143	0,4	0,1	890	3 840	3 530	7 950	…	8
Беларусь	9 679	-0,5	0,9	1 550	5 380	4 480	12 150	…	…
Босния и Герцеговина	3 773	-0,1	-1,3	1 400	4 510	4 610	8 620	…	…
Болгария	7 593	-0,6	1,4	1 270	5 490	5 210	11 950	…	2
Хорватия	4 423	-0,2	0,2	4 600	13 570	8 620	18 420	…	…
Чешская Республика	10 319	0,4	3,2	5 580	16 600	13 710	22 790	…	…
Эстония	1 341	-0,1	3,7	3 800	14 270	8 310	19 280	…	…
Венгрия	10 012	-0,2	0,7	4 320	12 810	9 800	17 790	…	…
Латвия	2 259	-0,5	2,4	2 650	11 860	6 990	16 740	…	…
Литва	3 321	-1,0	-0,2	2 760	11 870	7 710	18 210	…	…
Черногория	622	0,0	-1,6	…	6 440	…	13 920	…	…
Польша	38 104	-0,1	0,8	4 310	11 880	9 310	17 310	…	…
Республика Молдова	3 633	-1,0	2,6	460	1 470	1 250	3 210	8	29
Румыния	21 361	-0,4	-0,3	1 520	7 930	5 290	13 500	…	3
Российская Федерация	141 394	-0,4	1,6	2 140	9 620	5 990	15 630	…	…
Сербия	9 839	0,0	-0,9	…	5 700	6 720	11 150	…	…
Словакия	5 400	0,1	1,1	4 090	14 540	10 250	21 300	…	…
Словения	2 015	0,2	1,8	10 790	24 010	15 620	26 910	…	…
б. ю. Республика Македония	2 041	0,1	-1,5	1 930	4 140	5 220	9 950	…	3
Турция	73 914	1,2	0,1	4 050	9 340	8 130	13 770	3	9
Украина	45 992	-0,7	2,5	850	3 210	2 870	7 210	…	…
Центральная Азия									
Армения	3 077	0,2	1,6	590	3 350	1 820	6 310	11	43
Азербайджан	8 731	1,1	3,3	510	3 830	1 810	7 770	…	…
Грузия	4 307	-1,1	1,1	770	2 470	1 960	4 850	13	30
Казахстан	15 521	0,7	4,3	1 390	6 140	3 990	9 690	3	17
Кыргызстан	5 414	1,2	2,6	350	740	1 140	2 140	22	52
Монголия	2 641	1,2	1,8	460	1 680	1 700	3 480	22	49
Таджикистан	6 836	1,6	0,6	180	600	760	1 860	22	51
Туркменистан	5 044	1,3	0,3	560	2 840	…	6 210	25	50
Узбекистан	27 191	1,1	0,0	620	910	1 310	2 660	46	77
Восточная Азия и Тихий океан									
Австралия	21 074	1,1	1,1	21 340	40 350	22 820	34 040	…	…
Бруней-Даруссалам	392	1,9	0,6	14 480	…	40 160	…	…	…
Камбоджа	14 562	1,6	1,2	290	600	720	1 820	40	68

Таблица 1 (продолжение)

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ[1]			ВНП И НИЩЕТА					
	Общая численность населения (тыс.)	Средние ежегодные темпы роста (%) общей численности населения	Средние ежегодные темпы роста (%) численности населения в возрасте 0-4 лет	ВНП на душу населения[2]				Население, живущее на менее чем 1,25 долл. США в день[3] (%)	Население, живущее на менее чем 2 долл. США в день[3] (%)
				В текущих долл. США		В постоянных долл. США			
	2008 г.	2005–2010 гг.	2005–2010 гг.	1998 г.	2008 г.	1998 г.	2008 г.	2000–2007 гг.[4]	2000–2007 гг.[4]
Китай	1 337 411	0,6	0,1	790	2 940	1 950	6 020	16	36
Острова Кука	20	0,9	…	…	…	…	…	…	…
Корейская НДР	23 819	0,4	-1,3	…	…	…	…	…	…
Фиджи	844	0,6	-1,1	2 330	3 930	3 040	4 270	…	…
Индонезия	227 345	1,2	-0,6	670	2 010	2 120	3 830	…	…
Япония	127 293	-0,1	-1,6	32 970	38 210	24 310	35 220	…	…
Кирибати	97	1,6	…	…	2 000	…	3 660	…	…
Лаосская НДР	6 205	1,8	1,0	310	740	1 100	2 040	44	77
Масао, Китай	526	2,3	4,3	15 260	…	20 830	…	…	…
Малайзия	27 014	1,7	-0,1	3 630	6 970	7 520	13 740	…	8
Маршалловы Острова	61	2,2	…	2 070	3 270	…	…	…	…
Микронезия (Федер. Штаты)	110	0,3	-1,1	2 030	2 340	2 680	3 000	…	…
Мьянма	49 563	0,9	0,1	…	…	420	…	…	…
Науру	10	0,3	…	…	…	…	…	…	…
Новая Зеландия	4 230	0,9	0,6	15 200	27 940	17 790	25 090	…	…
Ниуэ	2	-2,7	…	…	…	…	…	…	…
Палау	20	0,4	…	6 120	8 650	…	…	…	…
Папуа-Новая Гвинея	6 577	2,4	1,1	780	1 010	1 650	2 000	36	57
Филиппины	90 348	1,8	0,9	1 080	1 890	2 250	3 900	23	45
Республика Корея	48 152	0,4	-1,5	9 200	21 530	13 420	28 120	…	…
Самоа	179	0,0	-3,9	1 350	2 780	2 610	4 340	…	…
Сингапур	4 615	2,5	-1,6	23 490	34 760	28 480	47 940	…	…
Соломоновы Острова	511	2,5	1,1	900	1 180	1 590	2 580	…	…
Таиланд	67 386	0,7	0,0	2 120	2 840	4 400	5 990	…	12
Тимор-Лешти	1 098	3,3	4,0	…	2 460	…	4 690	53	78
Токелау	1	-0,1	…	…	…	…	…	…	…
Тонга	104	0,5	-0,1	1 760	2 560	2 720	3 880	…	…
Тувалу	10	0,4	…	…	…	…	…	…	…
Вануату	234	2,5	1,7	1 360	2 330	3 000	3 940	…	…
Вьетнам	87 096	1,1	-1,0	350	890	1 210	2 700	22	48
Латинская Америка и Карибский бассейн									
Ангилья	15	2,5	…	…	…	…	…	…	…
Антигуа и Барбуда	87	1,2	…	7 810	13 620	11 410	20 570	…	…
Аргентина	39 883	1,0	0,5	8 020	7 200	9 140	14 020	5	11
Аруба	105	1,2	-1,1	…	…	…	…	…	…
Багамские Острова	338	1,2	0,0	13 220	…	…	…	…	…
Барбадос	255	0,3	-0,4	7 680	…	…	…	…	…
Белиз	301	2,1	0,1	2 710	3 820	3 950	6 040	…	…
Бермудские Острова	65	0,3	…	…	…	…	…	…	…
Боливия (Многонацион. Г-во)	9 694	1,8	0,1	1 000	1 460	3 020	4 140	20	30
Бразилия	191 972	1,0	-2,5	4 880	7 350	6 520	10 070	5	13
Британские Виргинские о-ва	23	1,1	…	…	…	…	…	…	…
Каймановы Острова	56	1,5	…	…	…	…	…	…	…
Чили	16 804	1,0	0,2	5 270	9 400	8 630	13 270	…	2
Колумбия	45 012	1,5	0,3	2 550	4 660	5 650	8 510	16	28
Коста-Рика	4 519	1,4	-1,2	3 500	6 060	6 370	10 950	2	9
Куба	11 205	0,0	-2,8	…	…	…	…	…	…
Доминика	67	-0,3	…	3 300	4 770	5 580	8 300	…	…
Доминиканская Республика	9 953	1,4	0,2	1 770	4 390	3 530	7 890	5	15
Эквадор	13 481	1,1	-0,8	1 810	3 640	4 750	7 760	5	13
Сальвадор	6 134	0,4	-0,9	1 870	3 480	4 110	6 670	11	21
Гренада	104	0,4	0,9	3 040	5 710	4 650	8 060	…	…
Гватемала	13 686	2,5	1,2	1 670	2 680	3 270	4 690	12	24
Гайана	763	-0,1	-3,9	880	1 420	1 820	2 510	8	17
Гаити	9 876	1,6	0,5	400	660	1 020	1 180	55	72
Гондурас	7 319	2,0	0,5	750	1 800	2 380	3 870	18	30
Ямайка	2 708	0,5	-0,6	2 660	4 870	4 740	7 360	…	6
Мексика	108 555	1,0	-1,1	4 020	9 980	7 880	14 270	…	5
Монтсеррат	6	1,2	…	…	…	…	…	…	…
Нидерландские Антильские о-ва	195	1,5	-0,3	…	…	…	…	…	…

Таблица 1 (продолжение)

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ[1]			ВНП И НИЩЕТА					
	Общая численность населения (тыс.)	Средние ежегодные темпы роста (%) общей численности населения	Средние ежегодные темпы роста (%) численности населения в возрасте 0-4 лет	ВНП на душу населения[2]				Население, живущее на менее чем 1,25 долл. США в день[3] (%)	Население, живущее на менее чем 2 долл. США в день[3] (%)
				В текущих долл. США		В постоянных долл. США			
	2008 г.	2005–2010 гг.	2005–2010 гг.	1998 г.	2008 г.	1998 г.	2008 г.	2000–2007 гг.[4]	2000–2007 гг.[4]
Никарагуа	5 667	1,3	0,4	670	1 080	1 590	2 620	16	32
Панама	3 399	1,6	0,1	3 550	6 180	6 450	11 650	10	18
Парагвай	6 238	1,8	0,3	1 650	2 180	3 550	4 820	7	14
Перу	28 837	1,2	-0,2	2 240	3 990	4 620	7 980	8	19
Сент-Китс и Невис	51	1,3	…	6 150	10 960	9 320	15 170	…	…
Сент-Люсия	170	1,0	1,1	3 880	5 530	6 560	9 190	21	41
Сент-Винсент и Гренадины	109	0,1	-0,8	2 620	5 140	4 360	8 770	…	…
Суринам	515	1,0	-1,9	2 500	4 990	5 370	7 130	16	27
Тринидад и Тобаго	1 333	0,4	0,9	4 440	16 540	9 570	23 950	4	14
Острова Теркс и Кайкос	33	1,6	…	…	…	…	…	…	…
Уругвай	3 349	0,3	-0,7	6 610	8 260	7 860	12 540	…	4
Венесуэла (Б. Р.)	28 121	1,7	0,5	3 360	9 230	8 450	12 830	4	10
Северная Америка и Западная Европа									
Андорра	84	1,7	…	…	…	…	…	…	…
Австрия	8 337	0,4	-0,6	27 250	46 260	25 860	37 680	…	…
Бельгия	10 590	0,5	1,4	25 950	44 330	24 780	34 760	…	…
Канада	33 259	1,0	1,0	20 310	41 730	24 630	36 220	…	…
Кипр	862	1,0	0,6	14 770	…	16 200	…	…	…
Дания	5 458	0,2	-0,6	32 960	59 130	25 860	37 280	…	…
Финляндия	5 304	0,4	0,7	24 940	48 120	22 140	35 660	…	…
Франция	62 036	0,5	0,0	25 200	42 250	23 620	34 400	…	…
Германия	82 264	-0,1	-1,6	27 170	42 440	24 000	35 940	…	…
Греция	11 137	0,2	0,9	13 110	28 650	16 860	28 470	…	…
Исландия	315	2,1	2,2	28 400	40 070	27 210	25 220	…	…
Ирландия	4 437	1,8	2,7	20 690	49 590	21 310	37 350	…	…
Израиль	7 051	1,7	0,8	16 840	24 700	16 920	27 450	…	…
Италия	59 604	0,5	0,6	21 230	35 240	23 570	30 250	…	…
Люксембург	481	1,2	0,3	43 620	84 890	39 620	64 320	…	…
Мальта	407	0,4	-1,5	8 790	…	14 410	…	…	…
Монако	33	0,3	…	…	…	…	…	…	…
Нидерланды	16 528	0,4	-1,4	25 820	50 150	25 230	41 670	…	…
Норвегия	4 767	0,9	0,8	35 400	87 070	27 110	58 500	…	…
Португалия	10 677	0,3	-1,1	11 570	20 560	14 960	22 080	…	…
Сан-Марино	31	0,8	…	…	…	…	…	…	…
Испания	44 486	1,0	2,4	15 220	31 960	18 710	31 130	…	…
Швеция	9 205	0,5	2,0	29 330	50 940	23 920	38 180	…	…
Швейцария	7 541	0,4	0,1	41 620	65 330	31 210	46 460	…	…
Соединенное Королевство	61 231	0,5	1,5	23 030	45 390	23 190	36 130	…	…
Соединенные Штаты	311 666	1,0	1,0	30 620	47 580	31 650	46 970	…	…
Южная и Западная Азия									
Афганистан	27 208	3,4	2,6	…	…	…	…	…	…
Бангладеш	160 000	1,4	-1,4	340	520	740	1 440	50	81
Бутан	687	1,7	-1,0	600	1 900	1 910	4 880	26	50
Индия	1 181 412	1,4	-0,3	420	1 070	1 350	2 960	42	76
Иран (Исламская Республика)	73 312	1,2	2,2	1 730	…	6 320	…	…	8
Мальдивские Острова	305	1,4	1,0	1 930	3 630	2 580	5 280	…	…
Непал	28 810	1,8	-0,9	210	400	730	1 120	55	78
Пакистан	176 952	2,2	1,4	470	980	1 590	2 700	23	60
Шри-Ланка	20 061	0,9	0,4	820	1 780	2 360	4 460	14	40
Страны Африки к югу от Сахары									
Ангола	18 021	2,7	1,1	460	3 450	1 800	5 020	54	70
Бенин	8 662	3,2	2,8	340	690	960	1 460	47	75
Ботсвана	1 921	1,5	1,1	3 350	6 470	7 620	13 100	31	49
Буркина-Фасо	15 234	3,4	4,8	240	480	740	1 160	57	81
Бурунди	8 074	2,9	2,2	140	140	300	380	81	93
Камерун	19 088	2,3	2,0	630	1 150	1 430	2 180	33	58
Кабо-Верде	499	1,4	-1,0	1 240	3 130	1 790	3 450	21	40
Центральноафриканская Респ.	4 339	1,9	0,5	280	410	600	730	62	82
Чад	10 914	2,8	2,2	220	530	820	1 160	62	83

Таблица 1 (продолжение)

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ[1]			ВНП И НИЩЕТА					
	Общая численность населения (тыс.)	Средние ежегодные темпы роста (%) общей численности населения	Средние ежегодные темпы роста (%) численности населения в возрасте 0-4 лет	ВНП на душу населения[2]				Население, живущее на менее чем 1,25 долл. США в день[3] (%)	Население, живущее на менее чем 2 долл. США в день[3] (%)
				В текущих долл. США		В постоянных долл. США			
	2008 г.	2005–2010 гг.	2005–2010 гг.	1998 г.	2008 г.	1998 г.	2008 г.	2000–2007 гг.[4]	2000–2007 гг.[4]
Коморские Острова	661	2,3	2,3	420	750	940	1 170	46	65
Конго	3 615	1,9	1,1	…	1 970	…	3 090	54	74
Кот-д'Ивуар	20 591	2,3	1,4	730	980	1 510	1 580	23	47
Д. Р. Конго	64 257	2,8	1,5	110	150	240	290	59	80
Экваториальная Гвинея	659	2,6	2,3	1 120	14 980	5 090	21 700	…	…
Эритрея	4 927	3,1	2,9	210	300	720	630	…	…
Эфиопия	80 713	2,6	1,9	130	280	420	870	39	78
Габон	1 448	1,8	0,5	4 070	7 240	12 210	12 270	5	20
Гамбия	1 660	2,7	1,7	300	390	790	1 280	34	57
Гана	23 351	2,1	1,4	370	670	820	1 430	30	54
Гвинея	9 833	2,3	1,8	470	…	810	1 190	70	87
Гвинея-Бисау	1 575	2,2	1,9	140	250	400	530	49	78
Кения	38 765	2,6	3,0	440	770	1 110	1 580	20	40
Лесото	2 049	0,9	-0,2	680	1 080	1 340	2 000	43	62
Либерия	3 793	4,1	3,3	130	170	250	300	84	95
Мадагаскар	19 111	2,7	1,4	250	410	690	1 040	68	90
Малави	14 846	2,8	1,7	200	290	600	830	74	90
Мали	12 706	2,4	2,4	280	580	690	1 090	51	77
Маврикий	1 280	0,7	-1,6	3 760	6 400	6 720	12 480	…	…
Мозамбик	22 383	2,3	0,9	220	370	390	770	75	90
Намибия	2 130	1,9	0,9	2 030	4 200	3 350	6 270	49	62
Нигер	14 704	3,9	5,1	200	330	530	680	66	86
Нигерия	151 212	2,3	1,7	270	1 160	1 120	1 940	64	84
Руанда	9 721	2,7	2,9	260	410	550	1 010	77	90
Сан-Томе и Принсипи	160	1,6	0,3	…	1 020	…	1 780	…	…
Сенегал	12 211	2,6	2,4	510	970	1 140	1 760	34	60
Сейшельские Острова	84	0,5	…	7 320	10 290	12 650	19 770	…	…
Сьерра-Леоне	5 560	2,7	2,2	160	320	340	750	53	76
Сомали	8 926	2,3	1,7	…	…	…	…	…	…
Южная Африка	49 668	1,0	-0,3	3 290	5 820	6 140	9 780	26	43
Свазиленд	1 168	1,3	0,3	1 720	2 520	3 410	5 010	63	81
Того	6 459	2,5	1,2	300	400	680	820	39	69
Уганда	31 657	3,3	3,1	280	420	610	1 140	52	76
Объединенная Респ. Танзания	42 484	2,9	3,1	230	440	700	1 230	89	97
Замбия	12 620	2,4	2,0	310	950	810	1 230	64	82
Зимбабве	12 463	0,3	0,3	570	…	…	…	…	…

	Сумма	Взвешенные средн. значения		Медианные значения					
Весь мир	6 735 143	1,2	0,5	1 770	3 630	4 110	6 290	…	…
Страны с переходной эконом.	311 290	-0,1	1,7	605	3 025	1 820	6 260	17	47
Развитые страны	993 639	0,5	0,5	17 765	31 960	18 710	28 470	…	…
Развивающиеся страны	5 430 213	1,4	0,4	1 310	2 135	2 610	3 940	31	49
Арабские государства	335 545	2,1	1,3	1 580	2 580	3 740	5 460	…	…
Центр. и Восточная Европа	400 181	-0,1	1,0	2 650	9 340	6 855	13 920	…	…
Центральная Азия	78 762	0,9	1,5	560	2 470	1 755	4 850	22	49
Восточная Азия и Тихий океан	2 146 910	0,8	-0,1	2 050	2 670	2 720	4 105	…	…
Восточная Азия	2 111 729	0,7	-0,1	2 120	2 650	3 325	5 340	…	47
Тихий океан	35 181	1,3	0,9	2 030	2 670	2 720	3 910	…	…
Лат. Америка и Карибский бас.	571 002	1,1	-0,9	2 875	4 930	5 060	8 180	…	16
Карибский бассейн	17 174	1,2	0,1	3 170	5 065	5 055	8 180	…	…
Латинская Америка	553 828	1,1	-0,9	2 395	4 525	5 200	8 245	8	15
Сев. Америка и Зап. Европа	757 794	0,7	0,7	25 200	45 390	23 920	36 130	…	…
Южная и Западная Азия	1 668 746	1,5	-0,1	535	1 070	1 750	2 960	34	60
Страны Африки к югу от Сахары	776 203	2,5	2,0	305	680	810	1 230	52	77

1. Демографические показатели в настоящей таблице являются оценками Отдела народонаселения Организации Объединенных Наций, revision 2008 (United Nations, 2009). Они основаны на медианных значениях.
2. Всемирный банк (2010 г.).
3. ПРООН (2009 г.).
4. Данные, имеющиеся за самый последний год указанного периода. Более подробно – см. UNDP (2009).

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]			2005–2008 гг.[1]			Прогнозируемый на 2015 г.			1985–1994 гг.[1]		2005–2008 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															
Алжир	50*	63*	36*	73*	81*	64*	80	87	73	6 572	64*	6 484	66*	5 590	68
Бахрейн	84*	89*	77*	91	92	89	93	94	92	56	56*	52	46	46	45
Джибути	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Египет	44*	57*	31*	66*	75*	58*	73	80	66	16 841	62*	17 816	63*	16 845	63
Ирак	…	…	…	78	86	69	79	85	73	…	…	3 954	69	4 660	64
Иордания	…	…	…	92*	95*	89*	95	97	93	…	…	294	70*	216	71
Кувейт	74*	78*	69*	94*	95*	93*	95	96	94	276	48*	122	46*	127	48
Ливан	…	…	…	90*	93*	86*	94	96	92	…	…	320	69*	211	70
Ливийская Араб. Джамахирия	77	88	65	88	95	81	92	97	86	654	72	511	77	431	80
Мавритания	…	…	…	57	64	50	61	67	55	…	…	836	58	904	57
Марокко	42*	55*	29*	56	69	44	62	74	51	9 602	62*	9 823	66	9 506	67
Оман	…	…	…	87*	90*	81*	88	92	83	…	…	260	57*	280	60
Оккуп. палестинская терр.	…	…	…	94*	97*	91*	96	98	93	…	…	135	76*	128	75
Катар	76*	77*	72*	93*	94*	90*	95	95	94	68	30*	65	29*	69	28
Саудовская Аравия	71*	80*	57*	86	90	80	89	92	85	2 908	59*	2 450	59	2 201	60
Судан	…	…	…	69	79	60	75	83	68	…	…	7 676	66	7 514	65
Сирийская Араб. Республика	…	…	…	84	90	77	87	92	82	…	…	2 248	69	2 085	69
Тунис	…	…	…	78*	86*	71*	84	91	77	…	…	1 656	68*	1 378	72
Объед. Арабские Эмираты	71*	72*	69*	90*	89*	91*	93	92	94	286	32*	327	24*	303	24
Йемен	37*	57*	17*	61	79	43	70	85	55	4 686	66*	4 993	73	4 869	75
Центральная и Восточная Европа															
Албания	…	…	…	99	99	99	99	99	99	…	…	24	66	19	61
Беларусь	98*	99*	97*	100	100	100	100	100	100	166	87*	21	64	16	54
Босния и Герцеговина	…	…	…	98	99	96	98	100	98	…	…	78	88	50	85
Болгария	…	…	…	98	99	98	98	98	98	…	…	116	62	113	58
Хорватия	97*	99*	95*	99	100	98	99	100	99	120	82*	48	81	34	74
Чешская Республика	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Эстония	100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	79*	2	55	2	55
Венгрия	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Латвия	99*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	11	80*	4	55	4	55
Литва	98*	99*	98*	100	100	100	100	100	100	44	76*	8	54	8	54
Черногория	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Польша	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Республика Молдова	96*	99*	94*	98	99	98	99	99	99	113	82*	49	71	29	63
Румыния	97*	99*	95*	98	98	97	98	98	97	589	78*	439	66	400	60
Российская Федерация	98*	99*	97*	100	100	99	100	100	100	2 284	88*	559	71	411	62
Сербия	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Словакия	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Словения	100*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	7	60*	5	52	5	51
б. ю. Респ. Македония	94*	97*	91*	97	99	95	98	99	97	87	77*	50	77	39	74
Турция	79*	90*	69*	89*	96*	81*	92	97	86	7 442	75*	5 951	83*	5 113	84
Украина	…	…	…	100	100	100	100	100	100	…	…	122	71	96	65
Центральная Азия															
Армения	99*	99*	98*	100	100	99	100	100	100	31	77*	11	71	9	62
Азербайджан	…	…	…	100*	100*	99*	100	100	99	…	…	33	81*	36	81
Грузия	…	…	…	100	100	100	100	100	100	…	…	9	64	9	64
Казахстан	98*	99*	96*	100	100	100	100	100	100	278	82*	43	74	31	64
Кыргызстан	…	…	…	99	100	99	100	100	99	…	…	27	66	23	56
Монголия	…	…	…	97	97	98	96	95	98	…	…	53	41	82	32
Таджикистан	98*	99*	97*	100	100	100	100	100	100	68	74*	15	73	13	61
Туркменистан	…	…	…	100	100	99	100	100	100	…	…	18	71	12	68
Узбекистан	…	…	…	99	100	99	100	100	99	…	…	153	69	109	71
Восточная Азия и Тихий океан															
Австралия	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Бруней-Даруссалам	88*	92*	82*	95	97	93	97	98	96	21	67*	14	65	11	65
Камбоджа	…	…	…	78*	85*	71*	82	87	77	…	…	2 143	68*	2 031	66

Таблица 2

УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ (15-24 года)						Страна или территория
1985–1994 гг.[1]			2005–2008 гг.[1]			Прогнозируемый на 2015 г.			1985–1994 гг.[1]		2005–2008 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*	89*	96	96	96	1 215	73*	609	65*	288	50	Алжир
97*	97*	97*	100	100	100	100	100	100	3	53*	0,3	56	0,3	48	Бахрейн
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Джибути
63*	71*	54*	85*	88*	82*	93	94	92	3 748	61*	2 597	59*	1 153	56	Египет
…	…	…	82	85	80	80	80	81	…	…	1 048	55	1 467	48	Ирак
…	…	…	99*	99*	99*	100	100	100	…	…	13	49*	3	59	Иордания
87*	91*	84*	98*	98*	99*	99	99	99	37	62*	7	44*	3	43	Кувейт
…	…	…	99*	98*	99*	99	99	99	…	…	10	36*	7	38	Ливан
98	99	96	100	100	100	100	100	100	23	86	2	74	0,6	100	Ливийская Араб. Джамахирия
…	…	…	67	71	63	71	73	70	…	…	214	54	211	52	Мавритания
58*	71*	46*	77	85	68	83	89	78	2 239	65*	1 508	68	1 017	67	Марокко
…	…	…	98*	98*	98*	99	99	99	…	…	14	47*	5	54	Оман
…	…	…	99*	99*	99*	99	99	99	…	…	7	56*	6	49	Оккуп. палестинская терр.
90*	89*	91*	99*	99*	99*	100	100	100	6	31*	2	26*	0,6	–	Катар
88*	94*	81*	97	98	96	99	99	98	369	74*	127	70	71	77	Саудовская Аравия
…	…	…	85	89	82	90	91	88	…	…	1 235	61	1 025	58	Судан
…	…	…	94	96	93	96	97	96	…	…	272	62	165	60	Сирийская Араб. Республика
…	…	…	97*	98*	96*	99	99	98	…	…	62	68*	25	61	Тунис
82*	81*	85*	95*	94*	97*	100	100	99	36	38*	34	24*	3	63	Объед. Арабские Эмираты
60*	83*	35*	83	95	70	90	98	83	1 122	78*	868	85	577	87	Йемен
															Центральная и Восточная Европа
…	…	…	99	99	100	99	99	99	…	…	4	41	4	41	Албания
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	43*	4	39	3	39	Беларусь
…	…	…	99	100	99	99	100	99	…	…	4	81	4	77	Босния и Герцеговина
…	…	…	97	97	97	96	96	96	…	…	26	49	28	47	Болгария
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	53*	2	42	2	42	Хорватия
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Чешская Республика
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,3	35*	0,5	39	0,2	32	Эстония
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Венгрия
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,8	40*	1	49	0,8	42	Латвия
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	44*	1	49	0,8	49	Литва
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Черногория
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Польша
100*	100*	100*	100	99	100	99	99	100	2	48*	3	30	3	33	Республика Молдова
99*	99*	99*	97	97	98	96	96	97	35	53*	83	45	88	42	Румыния
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	55	44*	68	33	59	37	Российская Федерация
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Сербия
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Словакия
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,7	44*	0,4	32	0,3	32	Словения
99*	99*	99*	99	99	99	99	99	99	4	62*	4	56	4	52	б. ю. Респ. Македония
93*	97*	88*	96*	99*	94*	98	99	96	859	77*	470	80*	332	77	Турция
…	…	…	100	100	100	100	100	100	…	…	17	39	12	39	Украина
															Центральная Азия
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,5	49*	1	40	1	32	Армения
…	…	…	100*	100*	100*	100	100	100	…	…	–	–*	–	–	Азербайджан
…	…	…	100	100	100	100	100	100	…	…	1	33	1	39	Грузия
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	8	44*	5	33	6	39	Казахстан
…	…	…	100	100	100	100	99	100	…	…	5	37	6	29	Кыргызстан
…	…	…	95	93	97	91	87	96	…	…	29	29	45	25	Монголия
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	56*	2	50	2	49	Таджикистан
…	…	…	100	100	100	100	100	100	…	…	2	33	2	33	Туркменистан
…	…	…	100	100	100	100	100	100	…	…	15	59	12	49	Узбекистан
															Восточная Азия и Тихий океан
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Австралия
98*	98*	98*	100	100	100	100	100	100	0,9	49*	0,2	56	0,1	66	Бруней-Даруссалам
…	…	…	87*	89*	86*	93	93	93	…	…	436	57*	257	49	Камбоджа

Таблица 2 (продолжение)

Страна или территория	УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше)					
	1985–1994 гг.[1]			2005–2008 гг.[1]			Прогнозируемый на 2015 г.			1985–1994 гг.[1]		2005–2008 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
Китай	78*	87*	68*	94	97	91	96	98	93	181 415	70*	67 239	73	51 330	74
Острова Кука	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Корейская НДР	…	…	…	100*	100*	100*	100	100	100	…	…	0,3	71*	0,3	70
Фиджи	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Индонезия	82*	88*	75*	92*	95*	89*	94	96	91	20 936	68*	12 864	70*	11 873	69
Япония	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Кирибати	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Лаосская НДР	…	…	…	73*	82*	63*	80	87	73	…	…	961	69*	936	68
Масао, Китай	…	…	…	93*	96*	91*	96	97	94	…	…	28	75*	23	73
Малайзия	83*	89*	77*	92	94	90	94	96	93	1 989	66*	1 500	64	1 277	63
Маршалловы Острова	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Микронезия (Федер. Шт.)	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Мьянма	…	…	…	92	95	89	93	95	91	…	…	2 942	69	2 774	66
Науру	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Новая Зеландия	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Ниуэ	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Палау	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Папуа-Новая Гвинея	…	…	…	60	64	56	62	64	61	…	…	1 592	55	1 813	52
Филиппины	94*	94*	93*	94	93	94	94	94	95	2 378	53*	3 800	48	4 107	46
Республика Корея	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Самоа	98*	98*	97*	99	99	99	99	99	99	2	60*	1	58	1	56
Сингапур	89*	95*	83*	95	97	92	96	98	94	259	78*	210	76	181	76
Соломоновы Острова	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Таиланд	…	…	…	94*	96*	92*	96	97	94	…	…	3 298	67*	2 488	65
Тимор-Лешти	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Токелау	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Тонга	…	…	…	99*	99*	99*	99	99	99	…	…	0,6	47*	0,5	44
Тувалу	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Вануату	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Вьетнам	88*	93*	83*	93	95	90	94	96	92	4 856	74*	4 749	68	4 379	65
Латинская Америка и Карибский бассейн															
Ангилья	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Антигуа и Барбуда	…	…	…	99	98	99	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Аргентина	96*	96*	96*	98	98	98	98	98	98	892	53*	699	51	632	50
Аруба	…	…	…	98	98	98	99	99	98	…	…	2	55	1	54
Багамские Острова	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Барбадос	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Белиз	70*	70*	70*	…	…	…	82	82	83	33	50*	…	…	42	48
Бермудские Острова	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Боливия (Многонацион. Г-во)	80*	88*	72*	91*	96*	86*	95	98	91	826	71*	542	79*	400	80
Бразилия	…	…	…	90*	90*	90*	93	92	93	…	…	13 915	50*	11 582	49
Британские Виргинские о-ва	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Каймановы Острова	…	…	…	99*	99*	99*	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Чили	94*	95*	94*	99*	99*	99*	99	99	99	548	54*	174	49*	184	51
Колумбия	81*	81*	81*	93*	93*	93*	95	95	95	4 221	52*	2 100	51*	1 783	50
Коста-Рика	…	…	…	96	96	96	97	96	97	…	…	135	46	127	46
Куба	…	…	…	100	100	100	100	100	100	…	…	18	50	14	67
Доминика	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Доминиканская Республика	…	…	…	88*	88*	88*	91	91	91	…	…	782	50*	686	48
Эквадор	88*	90*	86*	84*	87*	82*	91	92	89	732	59*	1 413	59*	997	57
Сальвадор	74*	77*	71*	84*	87*	81*	86	88	84	855	59*	660	63*	638	62
Гренада	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Гватемала	64*	72*	57*	74	80	69	78	83	74	1 916	61*	2 070	63	2 124	63
Гайана	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Гаити	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Гондурас	…	…	…	84*	84*	83*	89	88	89	…	…	722	51*	636	50
Ямайка	…	…	…	86	81	91	89	84	93	…	…	268	34	228	32
Мексика	88*	90*	85*	93*	95*	91*	95	96	94	6 363	62*	5 407	63*	4 597	63
Монтсеррат	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Нидер. Антильские о-ва	95*	95*	95*	96	96	96	97	97	97	7	54*	6	55	5	55
Никарагуа	…	…	…	78*	78*	78*	83	82	83	…	…	747	51*	733	50

Таблица 2

УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ (15-24 года)						Страна или территория
1985–1994 гг.[1]			2005–2008 гг.[1]			Прогнозируемый на 2015 г.			1985–1994 гг.[1]		2005–2008 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	
94*	97*	91*	99	99	99	100	100	100	14 096	73*	1 610	55	892	52	Китай
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Острова Кука
…	…	…	100*	100*	100*	100	100	100	…	…	0,01	33*	0,01	33	Корейская НДР
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Фиджи
96*	97*	95*	97*	97*	96*	97	97	98	1 378	65*	1 387	55*	1 067	45	Индонезия
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Япония
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Кирибати
…	…	…	84*	89*	79*	90	93	87	…	…	197	66*	151	64	Лаосская НДР
…	…	…	100*	100*	100*	100	100	100	…	…	0,3	44*	0,1	26	Масао, Китай
96*	96*	95*	98	98	99	99	99	99	155	53*	82	46	51	41	Малайзия
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Маршалловы Острова
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Микронезия (Федер. Шт.)
…	…	…	96	96	95	96	96	96	…	…	415	55	324	50	Мьянма
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Науру
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Новая Зеландия
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Ниуэ
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Палау
…	…	…	67	65	69	69	64	75	…	…	426	46	478	40	Папуа-Новая Гвинея
97*	96*	97*	95	94	96	95	94	96	432	45*	946	40	1 006	38	Филиппины
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Республика Корея
99*	99*	99*	100	99	100	100	100	100	0,3	49*	0,2	43	0,2	35	Самоа
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	6	44*	2	38	1	32	Сингапур
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Соломоновы Острова
…	…	…	98*	98*	98*	99	99	99	…	…	210	53*	138	51	Таиланд
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Тимор-Лешти
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Токелау
…	…	…	99*	99*	100*	100	100	100	…	…	0,1	37*	0,1	35	Тонга
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Тувалу
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Вануату
94*	94*	93*	97	97	96	98	98	97	828	54*	556	56	407	55	Вьетнам
															Латинская Америка и Карибский бассейн
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Ангилья
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Антигуа и Барбуда
98*	98*	99*	99	99	99	99	99	100	91	42*	57	41	48	35	Аргентина
…	…	…	99	99	99	100	99	100	…	…	0,1	43	0,1	40	Аруба
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Багамские Острова
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Барбадос
76*	76*	77*	…	…	…	88	87	90	10	49*	…	…	8	44	Белиз
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Бермудские Острова
94*	96*	92*	99*	100*	99*	100	100	100	83	70*	10	77*	6	66	Боливия (Многонацион. Г-во)
…	…	…	98*	97*	99*	99	98	99	…	…	765	32*	388	30	Бразилия
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Британские Виргинские о-ва
…	…	…	99*	99*	99*	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Каймановы Острова
98*	98*	99*	99*	99*	99*	99	99	99	38	41*	25	47*	30	52	Чили
91*	89*	92*	98*	98*	98*	99	98	99	657	43*	168	38*	126	34	Колумбия
…	…	…	98	98	99	99	98	99	…	…	16	37	13	35	Коста-Рика
…	…	…	100	100	100	100	100	100	…	…	–	–	–	–	Куба
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Доминика
…	…	…	96*	95*	97*	98	97	99	…	…	79	36*	48	30	Доминиканская Республика
96*	97*	96*	95*	95*	96*	99	98	99	79	54*	116	47*	39	34	Эквадор
85*	85*	85*	96*	95*	96*	96	95	97	164	51*	49	45*	54	43	Сальвадор
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Гренада
76*	82*	71*	86	89	84	89	91	88	462	62*	386	59	361	56	Гватемала
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Гайана
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Гаити
…	…	…	94*	93*	95*	96	95	97	…	…	93	40*	64	35	Гондурас
…	…	…	95	92	98	97	94	99	…	…	25	18	19	17	Ямайка
95*	96*	95*	98*	98*	98*	99	99	99	828	56*	318	52*	211	48	Мексика
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Монтсеррат
97*	97*	97*	98	98	98	99	99	99	0,9	44*	0,4	49	0,3	49	Нидер. Антильские о-ва
…	…	…	87*	85*	89*	92	90	94	…	…	154	43*	108	38	Никарагуа

Таблица 2 (продолжение)

Страна или территория	УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше)					
	1985–1994 гг.[1]			2005–2008 гг.[1]			Прогнозируемый на 2015 г.			1985–1994 гг.[1]		2005–2008 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
Панама	89*	89*	88*	94	94	93	94	95	94	176	52*	157	55	152	55
Парагвай	90*	92*	89*	95*	96*	93*	96	97	96	256	59*	216	60*	173	60
Перу	87*	93*	82*	90*	95*	85*	93	96	89	1 856	72*	2 016	75*	1 602	75
Сент-Китс и Невис	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Сент-Люсия	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Сент-Винсент и Гренадины	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Суринам	…	…	…	91	93	88	92	94	91	…	…	34	63	31	62
Тринидад и Тобаго	97*	98*	96*	99	99	98	99	99	99	26	70*	14	68	10	65
Острова Теркс и Кайкос	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Уругвай	95*	95*	96*	98*	98*	98*	98	98	99	102	46*	47	44*	47	42
Венесуэла (Б. Р.)	90*	91*	89*	95*	95*	95*	97	97	96	1 243	54*	931	52*	801	51
Северная Америка и Западная Европа															
Андорра	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Австрия	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Бельгия	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Канада	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Кипр	94*	98*	91*	98	99	97	99	99	98	29	81*	15	78	11	76
Дания	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Финляндия	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Франция	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Германия	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Греция	93*	96*	89*	97	98	96	98	99	97	615	74*	283	70	209	68
Исландия	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Ирландия	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Израиль	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Италия	…	…	…	99	99	99	99	99	99	…	…	619	64	447	66
Люксембург	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Мальта	88*	88*	88*	92*	91*	94*	94	93	96	31	50*	25	43*	20	39
Монако	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Нидерланды	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Норвегия	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Португалия	88*	92*	85*	95	97	93	96	98	95	965	67*	486	69	327	70
Сан-Марино	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Испания	96*	98*	95*	98*	98*	97*	98	99	98	1 103	73*	900	67*	660	67
Швеция	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Швейцария	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Соединенное Королевство	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Соединенные Штаты	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Южная и Западная Азия															
Афганистан	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Бангладеш	35*	44*	26*	55	60	50	61	65	58	43 939	56*	48 990	55	48 735	54
Бутан	…	…	…	53*	65*	39*	64	73	54	…	…	202	60*	199	60
Индия	48*	62*	34*	63*	75*	51*	72	81	61	284 027	61*	283 105	65*	263 207	67
Иран (Исламская Респ.)	66*	74*	56*	82*	87*	77*	87	91	83	11 127	62*	9 402	63*	7 565	65
Мальдивские Острова	96*	96*	96*	98*	98*	98*	99	99	99	5	47*	3	49*	3	50
Непал	33*	49*	17*	58	71	45	66	77	56	7 525	62*	7 614	67	7 410	67
Пакистан	…	…	…	54*	67*	40*	59	71	47	…	…	51 236	63*	54 092	63
Шри-Ланка	…	…	…	91*	92*	89*	92	94	91	…	…	1 425	60*	1 230	60
Страны Африки к югу от Сахары															
Ангола	…	…	…	70	83	57	71	82	61	…	…	2 997	72	3 570	69
Бенин	27*	40*	17*	41	54	28	47	58	35	2 035	60*	2 911	61	3 291	61
Ботсвана	69*	65*	71*	83	83	84	88	87	88	244	47*	213	50	180	48
Буркина-Фасо	14*	20*	8*	29*	37*	22*	36	43	29	4 116	55*	5 646	56*	6 527	56
Бурунди	37*	48*	28*	66	72	60	70	74	66	1 945	61*	1 681	61	1 778	58
Камерун	…	…	…	76	84	68	80	86	74	…	…	2 715	67	2 664	65
Кабо-Верде	63*	75*	53*	84	90	79	89	92	85	70	70*	50	70	43	69
Центральноафрик. Респ.	34*	48*	20*	55	69	41	59	71	48	1 059	62*	1 165	67	1 244	65
Чад	12*	…	…	33	44	22	40	48	32	3 171	…	3 981	59	4 358	57
Коморские Острова	…	…	…	74	79	68	78	82	73	…	…	108	61	108	59

Таблица 2

УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ (15-24 года)						Страна или территория
1985–1994 гг.[1]			2005–2008 гг.[1]			Прогнозируемый на 2015 г.			1985–1994 гг.[1]		2005–2008 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	
95*	95*	95*	96	97	96	97	97	97	25	52*	21	52	21	50	Панама
96*	96*	95*	99*	99*	99*	99	99	99	37	52*	15	50*	14	49	Парагвай
95*	97*	94*	97*	98*	97*	98	98	98	216	67*	145	62*	108	55	Перу
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Сент-Китс и Невис
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Сент-Люсия
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Сент-Винсент и Гренадины
…	…	…	95	96	95	96	96	96	…	…	4	54	4	54	Суринам
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	2	50*	1	50	0,8	50	Тринидад и Тобаго
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Острова Теркс и Кайкос
99*	98*	99*	99*	99*	99*	99	99	99	6	37*	5	32*	6	40	Уругвай
95*	95*	96*	98*	98*	99*	99	99	99	176	39*	85	36*	63	43	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	32	0,1	49	Кипр
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Дания
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Финляндия
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Франция
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Германия
99*	99*	99*	99	99	99	99	100	99	16	49*	8	52	6	53	Греция
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Исландия
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Ирландия
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Израиль
…	…	…	100	100	100	100	100	100	…	…	6	49	6	49	Италия
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Люксембург
98*	97*	99*	98*	97*	99*	99	99	100	0,9	26*	1	25*	0,5	24	Мальта
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Монако
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Нидерланды
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Норвегия
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	13	46*	4	49	2	49	Португалия
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Сан-Марино
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	29	47*	21	44*	14	48	Испания
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Швеция
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Швейцария
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Соединенное Королевство
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Соединенные Штаты
															Южная и Западная Азия
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Афганистан
45*	52*	38*	74	73	76	83	81	86	13 272	56*	8 441	47	5 630	41	Бангладеш
…	…	…	74*	80*	68*	89	90	87	…	…	38	59*	17	55	Бутан
62*	74*	49*	81*	88*	74*	90	93	87	63 946	64*	40 682	67*	23 822	62	Индия
87*	92*	81*	97*	97*	96*	98	98	98	1 474	70*	614	57*	248	49	Иран (Исламская Респ.)
98*	98*	98*	99*	99*	99*	99	99	100	0,8	48*	0,5	45*	0,5	38	Мальдивские Острова
50*	68*	33*	81	86	75	88	91	86	1 865	67*	1 139	63	812	60	Непал
…	…	…	69*	79*	59*	76	81	70	…	…	11 626	64*	9 801	60	Пакистан
…	…	…	98*	97*	99*	99	98	99	…	…	71	34*	35	29	Шри-Ланка
															Страны Африки к югу от Сахары
…	…	…	73	81	65	72	77	67	…	…	993	65	1 233	60	Ангола
40*	55*	27*	53	64	42	60	69	51	581	62*	791	61	825	61	Бенин
89*	86*	92*	95	94	96	97	96	99	31	35*	21	37	11	27	Ботсвана
20*	27*	14*	39*	47*	33*	45	48	43	1 452	54*	1 772	55*	2 004	51	Буркина-Фасо
54*	59*	48*	76	77	75	79	78	81	495	56*	452	51	395	46	Бурунди
…	…	…	86	88	84	88	88	88	…	…	565	58	541	51	Камерун
88*	90*	86*	98	97	99	99	98	100	8	58*	2	28	1	19	Кабо-Верде
48*	63*	35*	64	72	56	67	72	63	267	64*	315	61	330	58	Центральноафрик. Респ.
17*	…	…	45	54	37	53	55	50	1 038	…	1 176	57	1 244	53	Чад
…	…	…	85	86	84	88	87	88	…	…	20	52	18	47	Коморские Острова

Таблица 2 (продолжение)

Страна или территория	УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше)					
	1985–1994 гг.[1]			2005–2008 гг.[1]			Прогнозируемый на 2015 г.			1985–1994 гг.[1]		2005–2008 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
Конго	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Кот-д'Ивуар	34*	44*	23*	55	64	44	59	67	51	4 204	54*	5 534	59	6 006	59
Д. Р. Конго	…	…	…	67	78	56	65	72	59	…	…	11 385	67	14 976	60
Экваториальная Гвинея	…	…	…	93	97	89	95	97	93	…	…	27	78	23	74
Эритрея	…	…	…	65	77	55	73	83	65	…	…	998	68	947	68
Эфиопия	27*	36*	19*	36*	50*	23*	…	…	…	21 859	57*	28 902	61*	…	…
Габон	72*	79*	65*	87	91	83	91	94	88	165	64*	119	65	97	66
Гамбия	…	…	…	45	57	34	54	63	45	…	…	522	61	545	61
Гана	…	…	…	66	72	59	71	76	66	…	…	4 888	59	4 915	58
Гвинея	…	…	…	38	50	26	49	58	39	…	…	3 476	59	3 560	59
Гвинея-Бисау	…	…	…	51	66	37	59	71	47	…	…	442	66	439	65
Кения	…	…	…	87	90	83	89	91	87	…	…	2 989	64	3 038	59
Лесото	…	…	…	90	83	95	91	84	96	…	…	131	26	128	21
Либерия	43	55	31	58	63	53	65	66	63	602	61	908	57	970	53
Мадагаскар	…	…	…	71*	77*	65*	…	…	…	…	…	3 160	60*	…	…
Малави	49*	65*	34*	73	80	66	79	83	74	2 197	68*	2 159	64	2 148	62
Мали	…	…	…	26*	35*	18*	37	45	30	…	…	4 966	57*	5 312	58
Маврикий	80*	85*	75*	88	90	85	90	92	88	151	63*	122	62	107	61
Мозамбик	…	…	…	54	70	40	62	74	50	…	…	5 759	69	5 710	67
Намибия	76*	78*	74*	88	89	88	90	90	90	200	56*	158	53	158	49
Нигер	…	…	…	29*	43*	15*	36	49	23	…	…	4 767	61*	6 060	61
Нигерия	55*	68*	44*	60	72	49	65	74	56	24 156	64*	34 603	65	36 348	63
Руанда	58*	…	…	70	75	66	73	76	70	1 469	…	1 672	60	1 833	57
Сан-Томе и Принсипи	73*	85*	62*	88	94	83	91	94	88	17	73*	11	73	10	68
Сенегал	27*	37*	18*	42*	52*	33*	48	57	41	2 740	56*	3 721	59*	4 351	59
Сейшельские Острова	88*	87*	89*	92*	91*	92*	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Сьерра-Леоне	…	…	…	40	52	29	48	59	38	…	…	1 899	62	1 930	62
Сомали	…	…	…	28	36	15	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Южная Африка	…	…	…	89	90	88	92	92	91	…	…	3 790	55	3 115	55
Свазиленд	67*	70*	65*	87	87	86	89	90	89	124	59*	95	55	87	52
Того	…	…	…	65	77	54	72	81	63	…	…	1 353	67	1 325	66
Уганда	56*	68*	45*	75	82	67	81	86	75	4 149	64*	4 107	66	4 019	64
Объединен. Респ. Танзания	59*	71*	48*	73	79	66	74	79	70	5 215	65*	6 448	62	7 419	59
Замбия	65*	73*	57*	71	81	61	72	81	63	1 500	62*	1 987	67	2 279	67
Зимбабве	84*	89*	79*	91	94	89	94	96	93	985	67*	638	69	502	68

	Взвешенные средние значения									Сумма	% жен.	Сумма	% жен.	Сумма	% жен.
Весь мир	76	82	69	83	88	79	86	90	82	886 508	63	795 805	64	737 230	64
Страны с переходной экон.	98	99	97	100	100	99	100	100	100	3 893	85	1 061	71	792	64
Развитые страны	99	99	98	99	99	99	99	100	99	10 050	63	8 358	59	5 007	61
Развивающиеся страны	67	76	58	79	85	73	83	88	78	872 565	63	786 386	64	731 430	64
Арабские государства	56	68	42	72	81	63	78	85	71	59 209	64	60 181	65	57 503	66
Центр. и Восточная Европа	96	98	94	98	99	96	98	99	97	12 353	79	7 960	80	6 726	79
Центральная Азия	98	99	97	99	100	99	99	100	99	932	77	362	67	324	59
Вост. Азия и Тихий океан	82	89	75	94	96	91	95	97	93	229 141	69	105 322	71	84 314	70
Восточная Азия	82	89	75	94	96	91	95	97	93	227 743	69	103 532	71	82 419	70
Тихий океан	93	94	92	93	94	92	93	94	93	1 398	57	1 789	55	1 895	52
Лат. Америка и Кариб. бас.	84	86	83	91	92	90	93	94	93	46 142	56	36 056	56	30 669	54
Карибский бассейн	63	65	60	71	73	69	78	76	81	3 178	55	3 305	54	2 762	45
Латинская Америка	85	87	84	92	92	91	94	94	93	42 963	56	32 751	56	27 907	55
Сев. Америка и Зап. Европа	99	99	98	99	99	99	100	100	99	7 353	60	6 292	57	3 045	62
Южная и Западная Азия	47	60	33	62	73	51	70	79	61	397 606	61	412 432	63	388 063	64
Страны Африки к югу от Сахары	53	63	43	62	71	53	69	76	62	133 771	62	167 200	62	166 587	61

Источник. База данных Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ, 2010 г.).

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 2008 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, revision 2008 (United Nations, 2009). 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 2008 г. .

Таблица 2

УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ (15-24 года)						Страна или территория
1985–1994 гг.[1]			2005–2008 гг.[1]			Прогнозируемый на 2015 г.			1985–1994 гг.[1]		2005–2008 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	
…	…	…	80	87	78	…	…	…	…	…	126	62	…	…	Конго
49*	60*	38*	66	72	60	70	73	66	1 065	60*	1 392	59	1 483	55	Кот-д'Ивуар
…	…	…	65	69	62	60	59	61	…	…	4 462	55	6 411	48	Д. Р. Конго
…	…	…	98	98	98	98	98	99	…	…	3	44	3	34	Экваториальная Гвинея
…	…	…	88	91	84	93	95	92	…	…	126	64	76	59	Эритрея
34*	39*	28*	50*	62*	39*	…	…	…	6 843	54*	8 117	62*	…	…	Эфиопия
93*	94*	92*	97	98	96	98	99	98	12	59*	8	69	6	73	Габон
…	…	…	64	70	58	73	76	71	…	…	111	58	107	54	Гамбия
…	…	…	79	81	78	85	84	85	…	…	987	52	825	47	Гана
…	…	…	59	67	51	74	77	72	…	…	803	59	598	55	Гвинея
…	…	…	70	78	62	77	81	74	…	…	87	63	80	58	Гвинея-Бисау
…	…	…	92	92	93	92	90	94	…	…	634	46	716	37	Кения
…	…	…	92	86	98	92	86	98	…	…	39	13	38	11	Лесото
60	66	54	75	70	80	80	72	88	141	57	189	41	188	31	Либерия
…	…	…	70*	73*	68*	…	…	…	…	…	1 109	54*	…	…	Мадагаскар
59*	70*	49*	86	87	85	90	89	91	616	64*	414	53	387	45	Малави
…	…	…	39*	47*	31*	55	60	50	…	…	1 553	57*	1 372	55	Мали
91*	91*	92*	96	95	97	97	96	98	20	46*	7	36	6	31	Маврикий
…	…	…	70	78	62	78	83	73	…	…	1 316	63	1 175	61	Мозамбик
88*	86*	90*	93	91	95	94	91	96	36	40*	32	37	32	32	Намибия
…	…	…	37*	52*	23*	46	56	36	…	…	1 490	65*	1 881	61	Нигер
71*	81*	62*	72	78	65	75	79	71	5 257	67*	8 672	62	8 832	57	Нигерия
75*	…	…	77	77	77	77	76	78	305	…	509	51	497	49	Руанда
94*	96*	92*	95	95	96	95	93	96	1	65*	2	45	2	35	Сан-Томе и Принсипи
38*	49*	28*	51*	58*	45*	57	60	53	840	59*	1 178	57*	1 307	54	Сенегал
99*	98*	99*	99*	99*	99*	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Сейшельские Острова
…	…	…	56	66	46	67	76	59	…	…	479	63	412	64	Сьерра-Леоне
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Сомали
…	…	…	97	96	98	98	97	99	…	…	322	39	211	35	Южная Африка
84*	83*	84*	93	92	95	94	93	96	23	51*	19	39	17	35	Свазиленд
…	…	…	84	87	80	90	90	89	…	…	220	61	159	52	Того
70*	77*	63*	87	89	86	92	92	91	1 060	62*	820	57	693	52	Уганда
82*	86*	78*	78	79	76	77	76	77	831	62*	1 909	53	2 363	49	Объединен. Респ. Танзания
66*	67*	66*	75	82	68	74	82	66	527	51*	641	64	797	65	Замбия
95*	97*	94*	99	98	99	99	99	100	102	62*	36	26	23	14	Зимбабве
Взвешенные средние значения									Сумма	% жен.	Сумма	% жен.	Сумма	% жен.	
83	88	79	89	92	86	92	93	91	169 935	63	130 584	61	98 887	55	Весь мир
100	100	100	100	100	100	100	100	100	98	45	122	37	106	38	Страны с переходной экон.
100	99	100	100	100	100	100	100	100	891	32	579	46	422	47	Развитые страны
80	85	74	87	90	84	91	92	89	168 946	63	129 882	61	98 359	55	Развивающиеся страны
74	83	65	87	91	84	91	93	90	11 908	67	8 650	63	6 044	59	Арабские государства
98	99	98	99	99	98	99	99	99	1 034	72	729	66	581	62	Центр. и Восточная Европа
100	100	100	100	100	100	100	99	100	28	46	59	39	74	31	Центральная Азия
95	97	93	98	98	98	99	98	99	19 692	69	6 444	52	4 901	46	Вост. Азия и Тихий океан
95	97	93	98	99	98	99	99	99	19 319	69	5 987	53	4 406	47	Восточная Азия
92	93	90	91	91	92	91	90	93	373	59	457	47	495	40	Тихий океан
92	92	92	97	97	97	98	98	98	7 350	48	3 181	45	2 023	40	Лат. Америка и Кариб. бас.
74	77	72	80	80	80	91	87	95	674	55	672	49	314	27	Карибский бассейн
92	92	93	98	97	98	98	98	99	6 677	48	2 508	44	1 709	42	Латинская Америка
100	99	100	100	100	100	100	100	100	628	24	297	44	149	47	Сев. Америка и Зап. Европа
60	72	48	79	86	73	88	90	85	94 346	63	66 115	63	41 205	59	Южная и Западная Азия
65	72	58	71	76	66	76	78	74	34 948	60	45 109	59	43 910	53	Страны Африки к югу от Сахары

1. Данные, имеющиеся за самый последний год указанного периода. Более подробное объяснения национальных определений грамотности, методов оценки, а также источников и годов, к которым относятся данные, см. размещенный в Интернете текст Введения к Статистическим таблицам.

Таблица 3А
Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ): воспитание

Страна или территория	ВЫЖИВАЕМОСТЬ РЕБЕНКА[1]		БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА[2]						
					Доля (%) детей в возрасте 1 года, иммунизированных от				
	Уровень младенческой смертности (‰)	Уровень детской смертности (в возрасте до 5 лет) (‰)	Дети с низким родовым весом (%)	% детей в возрасте до 5 лет, страдающих от малорослости	туберкулеза	дифтерии, коклюша, столбняка	полиомиелита	кори	гепатита В
					Соответствующие вакцины:				
					БЦЖ	ОКДС3	Полио3	Корь	ГепВ3
	2005–2010 гг.	2005–2010 гг.	2003–2008 гг.[3]	2003–2008 гг.[3]	2008 г.	2008 г.	2008 г.	2008 г.	2008 г.
Арабские государства									
Алжир	31	33	6	15	99	93	92	88	91
Бахрейн	10	13	8	10	…	97	97	99	97
Джибути	85	125	10	33	90	89	89	73	88
Египет	35	41	13	29	98	97	97	92	97
Ирак	33	41	15	26	92	62	66	69	58
Иордания	19	22	13	12	95	97	98	95	97
Кувейт	9	10	7	24	…	99	99	99	99
Ливан	22	26	6	11	…	74	74	53	74
Ливийская Араб. Джамахирия	18	20	7	21	99	98	98	98	98
Мавритания	73	120	34	24	89	74	73	65	74
Марокко	31	36	15	23	99	99	99	96	97
Оман	12	14	9	13	99	92	99	99	92
Оккуп. палестинская терр.	18	20	7	10	99	96	97	96	96
Катар	8	10	10	8	96	94	97	92	94
Саудовская Аравия	19	22	11	9	98	98	98	97	98
Судан	69	111	31	38	83	86	85	79	86
Сирийская Араб. Республика	16	18	9	28	90	82	82	81	82
Тунис	20	22	5	9	99	99	99	98	99
Объед. Арабские Эмираты	10	11	15	17	98	92	94	92	92
Йемен	59	79	32	58	60	69	67	62	69
Центральная и Восточная Европа									
Албания	16	18	7	26	99	99	99	98	99
Беларусь	9	12	4	4	98	97	98	99	98
Босния и Герцеговина	13	15	5	10	96	91	92	84	88
Болгария	12	15	9	9	98	95	96	96	96
Хорватия	6	8	5	1	99	96	96	96	97
Чешская Республика	4	5	7	3	99	99	99	97	99
Эстония	8	10	4	…	98	95	95	95	94
Венгрия	7	8	9	…	99	99	99	99	…
Латвия	9	11	5	…	99	97	97	97	96
Литва	9	12	4	…	99	96	96	97	96
Черногория	9	10	4	7	98	95	95	89	93
Польша	7	8	6	…	93	99	99	98	98
Республика Молдова	18	23	6	10	99	95	97	94	98
Румыния	15	18	8	13	99	97	96	97	99
Российская Федерация	12	16	6	13	98	98	98	99	98
Сербия	12	14	5	7	99	95	95	92	93
Словакия	7	8	7	…	98	99	99	99	99
Словения	4	5	…	…	…	97	97	96	98
б. ю. Респ. Македония	15	17	6	11	94	95	96	98	97
Турция	28	32	16	10	96	96	96	97	92
Украина	12	15	4	3	95	90	91	94	84
Центральная Азия									
Армения	25	28	7	18	98	89	91	94	89
Азербайджан	43	53	10	25	81	70	73	66	46
Грузия	35	36	5	13	95	92	90	96	89
Казахстан	26	30	6	18	97	99	99	99	99
Кыргызстан	37	46	5	18	99	95	95	99	97
Монголия	42	44	6	28	98	96	95	97	96
Таджикистан	60	78	10	33	89	86	87	86	86
Туркменистан	50	64	4	19	99	96	96	99	96
Узбекистан	48	58	5	19	96	98	98	98	91
Восточная Азия и Тихий океан									
Австралия	5	6	7	…	…	92	92	94	94
Бруней-Даруссалам	6	7	10	…	96	99	99	97	99
Камбоджа	62	89	14	40	98	91	91	89	91

Таблица 3А (продолжение)

Страна или территория	ВЫЖИВАЕМОСТЬ РЕБЕНКА[1]		БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА[2]						
					Доля (%) детей в возрасте 1 года, иммунизированных от				
	Уровень младенческой смертности (‰)	Уровень детской смертности (в возрасте до 5 лет) (‰)	Дети с низким родовым весом (%)	% детей в возрасте до 5 лет, страдающих от малорослости	туберкулеза	дифтерии, коклюша, столбняка	полиомиелита	кори	гепатита В
					Соответствующие вакцины:				
					БЦЖ	ОКДС3	Полио3	Корь	ГепВ3
	2005–2010 гг.	2005–2010 гг.	2003–2008 гг.[3]	2003–2008 гг.[3]	2008 г.	2008 г.	2008 г.	2008 г.	2008 г.
Китай	23	29	4	15	97	97	99	94	95
Острова Кука	…	…	3	…	99	99	99	95	99
Корейская НДР	48	63	7	45	97	92	98	98	92
Фиджи	20	24	10	…	99	99	99	94	99
Индонезия	27	32	9	37	89	77	77	83	78
Япония	3	4	8	…	…	98	95	97	…
Кирибати	…	…	5	…	83	82	74	72	83
Лаосская НДР	50	65	11	48	68	61	60	52	61
Масао, Китай	5	6	…	…	…	…	…	…	…
Малайзия	9	11	9	…	90	90	90	95	90
Маршалловы Острова	…	…	18	…	92	93	91	94	93
Микронезия (Федер. Шт.)	34	42	18	…	82	79	79	92	90
Мьянма	75	111	15	41	88	85	85	82	84
Науру	…	…	27	24	99	99	99	99	99
Новая Зеландия	5	6	6	…	…	89	89	86	90
Ниуэ	…	…	0	…	99	99	99	99	99
Палау	…	…	9	…	…	92	92	97	92
Папуа-Новая Гвинея	51	69	10	43	68	52	65	54	56
Филиппины	23	27	20	34	93	91	91	92	88
Республика Корея	4	6	4	…	96	94	92	92	94
Самоа	22	27	4	…	99	46	78	45	38
Сингапур	3	4	8	4	99	97	97	95	96
Соломоновы Острова	44	57	13	33	81	78	78	60	77
Таиланд	7	10	9	16	99	99	99	98	98
Тимор-Лешти	67	92	12	54	85	79	79	73	79
Токелау	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Тонга	22	26	3	…	99	99	99	99	98
Тувалу	…	…	5	10	99	99	99	93	99
Вануату	28	34	10	20	97	76	76	65	76
Вьетнам	20	23	7	36	92	93	93	92	87
Латинская Америка и Карибский бассейн									
Ангилья	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Антигуа и Барбуда	…	…	5	…	…	99	99	99	99
Аргентина	13	16	7	8	99	96	94	99	92
Аруба	16	18	…	…	…	…	…	…	…
Багамские Острова	9	13	11	…	…	93	93	90	90
Барбадос	10	11	14	…	…	93	93	92	93
Белиз	17	21	7	22	98	94	94	96	94
Бермудские Острова	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Боливия (Многонацион. Г-во)	46	61	7	22	85	83	82	86	83
Бразилия	23	29	8	7	99	97	99	99	96
Британские Виргинские о-ва	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Каймановы Острова	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Чили	7	9	6	1	98	96	95	92	96
Колумбия	19	26	6	15	93	92	92	92	92
Коста-Рика	10	11	7	6	90	90	89	91	89
Куба	5	8	5	5	99	99	99	99	99
Доминика	…	…	10	…	98	96	95	99	96
Доминиканская Республика	30	33	11	10	92	77	84	79	88
Эквадор	21	26	10	23	99	75	72	66	75
Сальвадор	22	26	7	19	94	94	94	95	94
Гренада	13	15	9	…	…	99	99	99	99
Гватемала	30	39	12	54	99	85	85	96	85
Гайана	42	56	19	17	96	93	93	95	93
Гаити	62	85	25	30	75	53	52	58	…
Гондурас	28	39	10	29	99	93	93	95	93
Ямайка	23	28	12	4	92	87	87	88	89
Мексика	17	20	8	16	99	98	98	96	98
Монтсеррат	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Нидер. Антильские о-ва	13	14	…	…	…	…	…	…	…

Таблица 3А (продолжение)

Страна или территория	ВЫЖИВАЕМОСТЬ РЕБЕНКА[1]		БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА[2]						
					Доля (%) детей в возрасте 1 года, иммунизированных от				
	Уровень младенческой смертности (‰)	Уровень детской смертности (в возрасте до 5 лет) (‰)	Дети с низким родовым весом (%)	% детей в возрасте до 5 лет, страдающих от малорослости	туберкулеза	дифтерии, коклюша, столбняка	полиомиелита	кори	гепатита В
					Соответствующие вакцины:				
					БЦЖ	ОКДС3	Полио3	Корь	ГепВ3
	2005–2010 гг.	2005–2010 гг.	2003–2008 гг.[3]	2003–2008 гг.[3]	2008 г.	2008 г.	2008 г.	2008 г.	2008 г.
Никарагуа	21	26	8	19	99	96	96	99	96
Панама	18	24	10	22	99	82	82	85	83
Парагвай	32	38	9	18	76	76	76	77	76
Перу	21	33	8	30	99	99	98	90	99
Сент-Китс и Невис	…	…	11	…	95	99	98	99	98
Сент-Люсия	13	16	11	…	99	96	96	99	96
Сент-Винсент и Гренадины	23	28	8	…	99	99	99	99	99
Суринам	22	31	13	11	…	84	85	86	84
Тринидад и Тобаго	26	33	19	4	…	90	91	91	90
Острова Теркс и Кайкос	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Уругвай	13	16	9	14	99	94	94	95	94
Венесуэла (Б. Р.)	17	22	9	12	87	47	69	82	50
Северная Америка и Западная Европа									
Андорра	…	…	…	…	…	99	99	98	91
Австрия	4	5	7	…	…	83	83	83	83
Бельгия	4	5	8	…	…	99	99	93	98
Канада	5	6	6	…	…	94	90	94	14
Кипр	5	7	…	…	…	97	97	87	93
Дания	4	6	5	…	…	75	75	89	…
Финляндия	3	4	4	…	97	99	97	97	…
Франция	4	5	7	…	84	98	98	87	29
Германия	4	5	7	1	…	90	96	95	90
Греция	4	4	8	…	91	99	99	99	95
Исландия	3	4	4	…	…	98	98	96	…
Ирландия	4	6	6	…	94	93	93	89	…
Израиль	5	6	8	…	…	93	95	84	96
Италия	4	5	6	…	…	96	96	91	96
Люксембург	4	6	8	…	…	99	99	96	94
Мальта	6	7	6	…	…	72	72	78	59
Монако	…	…	…	…	90	99	99	99	99
Нидерланды	4	6	…	…	…	97	96	96	…
Норвегия	3	5	5	…	…	94	94	93	…
Португалия	4	5	8	…	98	97	97	97	97
Сан-Марино	…	…	…	…	…	87	87	73	87
Испания	4	5	6	…	…	97	97	98	97
Швеция	3	4	4	…	20	98	98	96	…
Швейцария	4	5	6	…	…	95	95	87	…
Соединенное Королевство	5	6	8	…	…	92	92	86	…
Соединенные Штаты	6	7	8	3	…	96	93	92	93
Южная и Западная Азия									
Афганистан	157	235	…	59	85	85	85	75	85
Бангладеш	45	57	22	43	98	95	95	89	95
Бутан	44	64	15	38	99	96	96	99	96
Индия	55	81	28	48	87	66	67	70	21
Иран (Исламская Респ.)	29	34	7	5	99	99	99	98	99
Мальдивские Острова	24	28	22	32	99	98	98	97	98
Непал	42	54	21	49	87	82	82	79	82
Пакистан	64	89	32	42	90	73	81	85	73
Шри-Ланка	16	20	18	17	99	98	98	98	98
Страны Африки к югу от Сахары									
Ангола	117	205	12	29	87	81	75	79	83
Бенин	85	121	15	43	88	67	64	61	67
Ботсвана	36	54	10	29	99	96	96	94	93
Буркина-Фасо	80	157	16	36	92	79	79	75	79
Бурунди	98	166	11	53	99	92	89	84	92
Камерун	87	144	11	36	86	84	82	80	84
Кабо-Верде	26	31	6	12	99	98	94	96	91
Центральноафрик. Респ.	105	180	13	43	74	54	47	62	…
Чад	130	211	22	41	40	20	36	23	10

Таблица 3А (продолжение)

Страна или территория	ВЫЖИВАЕМОСТЬ РЕБЕНКА[1]		БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА[2]						
					Доля (%) детей в возрасте 1 года, иммунизированных от				
	Уровень младенческой смертности	Уровень детской смертности (в возрасте до 5 лет)	Дети с низким родовым весом	% детей в возрасте до 5 лет, страдающих от малорослости	туберкулеза	дифтерии, коклюша, столбняка	полиомиелита	кори	гепатита В
					Соответствующие вакцины:				
	(‰)	(‰)	(%)		БЦЖ	ОКДС3	Полио3	Корь	ГепВ3
	2005–2010 гг.	2005–2010 гг.	2003–2008 гг.[3]	2003–2008 гг.[3]	2008 г.	2008 г.	2008 г.	2008 г.	2008 г.
Коморские Острова	48	63	25	44	81	81	81	76	81
Конго	79	128	13	30	93	89	89	79	89
Кот-д'Ивуар	87	123	17	40	91	74	58	63	74
Д. Р. Конго	117	198	12	46	74	69	68	67	69
Экваториальная Гвинея	100	168	13	35	73	33	39	51	…
Эритрея	54	75	14	44	99	97	96	95	97
Эфиопия	79	131	20	51	81	81	75	74	81
Габон	51	80	14	25	89	38	31	55	38
Гамбия	77	116	20	28	95	96	97	91	99
Гана	73	117	9	28	99	87	86	86	87
Гвинея	98	148	12	40	84	66	71	64	71
Гвинея-Бисау	114	196	24	28	89	63	64	76	…
Кения	64	104	10	35	95	85	85	90	85
Лесото	70	104	13	42	96	83	80	85	85
Либерия	95	140	14	39	80	64	72	64	64
Мадагаскар	65	100	17	53	94	82	81	81	82
Малави	84	121	13	53	97	91	92	88	91
Мали	106	191	19	38	77	68	62	68	68
Маврикий	15	17	14	10	96	99	99	98	99
Мозамбик	90	153	15	44	87	72	70	77	72
Намибия	35	52	16	29	88	83	83	73	…
Нигер	88	172	27	55	64	66	64	80	…
Нигерия	109	187	14	41	69	54	61	62	41
Руанда	100	155	6	51	93	97	97	92	97
Сан-Томе и Принсипи	72	95	8	29	99	99	99	93	99
Сенегал	58	120	19	19	98	88	87	77	88
Сейшельские Острова	…	…	…	…	99	99	99	99	99
Сьерра-Леоне	104	148	24	36	82	60	50	60	60
Сомали	110	180	…	42	36	31	24	24	…
Южная Африка	49	72	15	27	81	67	65	62	67
Свазиленд	66	102	9	29	99	95	95	95	95
Того	71	98	12	27	92	89	88	77	24
Уганда	74	122	14	38	90	64	59	68	68
Объединен. Респ. Танзания	65	106	10	44	89	84	89	88	84
Замбия	95	160	11	45	92	80	77	85	80
Зимбабве	58	94	11	36	76	62	66	66	62
	Взвешенные ср. значения		Медианные значения						
Весь мир	47	71	9	26	96	93	93	92	92
Страны с переходной экон.	25	31	6	18	98	95	96	97	94
Развитые страны	5	7	6	…	98	96	96	96	96
Развивающиеся страны	52	79	11	29	95	91	91	90	91
Арабские государства	38	50	10	19	98	94	97	92	93
Центр. и Восточная Европа	16	19	6	9	98	96	96	97	97
Центральная Азия	43	52	6	19	97	95	95	97	91
Вост. Азия и Тихий океан	24	31	9	…	96	92	92	93	92
Восточная Азия	24	31	9	37	95	92	92	92	91
Тихий океан	23	31	8	…	99	92	92	94	93
Лат. Америка и Кариб. бас.	22	28	9	16	98	93	93	95	93
Карибский бассейн	50	68	11	…	…	94	94	96	94
Латинская Америка	21	26	8	16	99	93	93	92	92
Сев. Америка и Зап. Европа	5	6	6	…	…	97	96	93	93
Южная и Западная Азия	57	82	22	42	98	95	95	89	95
Страны Африки к югу от Сахары	90	149	14	38	89	81	79	77	82

1. Показатели, касающиеся выживаемости ребенка, являются оценками Отдела по народонаселению Организации Объединенных Наций, revision 2008 (United Nations, 2009). Они основаны на медианном значении.
2. ЮНИСЕФ (UNICEF 2010); Глобальная база данных ВОЗ по росту и недостаточному питанию детей (WHO Global Database on Child Growth and Malnutrition).
3. Данные, имеющиеся за самый последний год указанного периода.

Таблица 3B
Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ): образование

	Страна или территория	Возрастная группа	ОХВАТ ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Доля в (%) учащихся частных учебных заведений от общей численности учащихся в системе доначального образования		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)			
			Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в			
			1999 г.		2008 г.				1999 г.			
		2008 г.	В целом (тыс.)	% девочек	В целом (тыс.)	% девочек	Учебный год, закончившийся в 1999 г.	2008 г.	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
	Арабские государства											
1	Алжир	5-5	36	49	138	49	.	3	3	3	3	1,01
2	Бахрейн	3-5	14	48	22	49	100	100	37	37	36	0,96
3	Джибути	4-5	0,2	60	1	47	100	89	0,4	0,3	0,5	1,50
4	Египет	4-5	328	48	580[z]	47[z]	54	30[z]	10	10	10	0,95
5	Ирак	4-5	68	48	…	…	.	…	5	5	5	1,00
6	Иордания	4-5	74	46	105	47	100	90	29	31	28	0,91
7	Кувейт	4-5	57	49	71	49	24	42	78	78	79	1,02
8	Ливан	3-5	*143*	*48*	**153**	**49**	*78*	79	*61*	*62*	*60*	*0,97*
9	Ливийская Арабская Джамахирия	4-5	10	*48*	22[y]	48[y]	.	17[y]	5	*5*	*5*	*0,97*
10	Мавритания	3-5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
11	Марокко	4-5	805	34	669	42	100	95	62	82	43	0,52
12	Оман	4-5	…	…	40	53	…	30	…	…	…	…
13	Оккуп. палестинская территория	4-5	77	48	84	48	100	100	39	40	39	0,96
14	Катар	3-5	8	48	22	49	100	91	25	25	25	0,98
15	Саудовская Аравия	3-5	…	…	182	*48*	…	51	…	…	…	…
16	Судан	4-5	366	…	**632**	**50**	*90*	**23**	18	…	…	…
17	Сирийская Арабская Республика	3-5	108	46	150	47	67	72	8	9	8	0,90
18	Тунис	3-5	78	47	…	…	88	…	14	14	13	0,95
19	Объединенные Арабские Эмираты	4-5	64	48	100[z]	48[z]	68	78[z]	64	65	63	0,97
20	Йемен	3-5	12	45	…	…	37	…	0,7	0,7	0,6	0,86
	Центральная и Восточная Европа											
21	Албания	3-5	82	50	…	…	.	…	42	41	44	1,08
22	Беларусь	3-5	263	47*	271[z]	48[z]	–	4[z]	75	77*	73*	0,95*
23	Босния и Герцеговина	3-5	…	…	15	48	…	…	…	…	…	…
24	Болгария	3-6	219	48	208	48	0,1	0,5	67	67	66	0,99
25	Хорватия	3-6	81	48	91[z]	48[z]	5	11[z]	40	40	40	0,98
26	Чешская Республика	3-5	312	50	293	48	2	1	90	87	93	1,07
27	Эстония	3-6	55	48	49	49	0,7	3	87	88	87	0,99
28	Венгрия	3-6	376	48	324	48	3	6	79	80	79	0,98
29	Латвия	3-6	58	48	69	48	1	3	53	54	51	0,95
30	Литва	3-6	94	48	87	49	0,3	0,3	50	50	49	0,98
31	Черногория	3-6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
32	Польша	3-6	958	49	863[z]	49[z]	3	9[z]	50	50	50	1,01
33	Республика Молдова[1,2]	3-6	103	48	107	48	…	0,1	48	49	48	0,96
34	Румыния	3-6	625	49	650	49	0,6	2	62	61	63	1,02
35	Российская Федерация	3-6	4 379	…	4 906	48	…	2	68	…	…	…
36	Сербия[1]	3-6	175	46	178	49	…	0,3	*54*	*57*	*51*	*0,90*
37	Словакия	3-5	169	…	143	48	0,4	3	81	…	…	…
38	Словения	3-5	59	46	45	48	1	2	74	78	71	0,91
39	б. ю. Республика Македония	3-6	33	49	37[z]	49[z]	.	.[z]	27	27	28	1,01
40	Турция	3-5	261	47	702	48	6	10	6	7	6	0,93
41	Украина	3-5	1 103	48	1 137	48	0,04	2	50	50	49	0,98
	Центральная Азия											
42	Армения	3-6	57	…	48[z]	51[z]	–	1[z]	26	…	…	…
43	Азербайджан[1,3]	3-5	88	46	89	47	–	0,4	18	19	17	0,89
44	Грузия	3-5	74	48	79	*51*	0,1	–	35	35	34	0,98
45	Казахстан	3-6	165	48	**375**	**48**	10	**5**	14	15	14	0,96
46	Кыргызстан	3-6	48	43	67	49	1	1	10	11	9	0,80
47	Монголия	3-6	74	54	100	51	4	4	26	24	28	1,19
48	Таджикистан	3-6	56	42	61	45	.	.	8	9	7	0,76
49	Туркменистан	3-6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
50	Узбекистан	3-6	616	47	554	49	…	0,4	24	24	23	0,94
	Восточная Азия и Тихий океан											
51	Австралия[4]	4-4	…	…	216	48	…	76	…	…	…	…
52	Бруней-Даруссалам	4-5	11	49	12	49	66	68	76	74	77	1,04
53	Камбоджа	3-5	*58*	*50*	119	51	*22*	33	*5*	*5*	*5*	*1,03*

Таблица 3B

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 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 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															
23	23	23	1,00	23	23	23	1,00	…	…	…	…	30[z]	19[z]	43[z]	*1*
54	54	53	0,98	53	53	53	0,98	56	57	56	0,98	83	83	84	*2*
3	3	3	0,91	2	2	2	0,87	3	3	3	0,91	8[z]	8[z]	8[z]	*3*
16[z]	17[z]	16[z]	0,94[z]	15[z]	16[z]	15[z]	0,94[z]	16[z]	17[z]	16[z]	0,94[z]	…	…	…	*4*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*5*
36	38	35	0,93	33	35	32	0,94	36	38	35	0,93	72	74	69	*6*
76	77	76	0,98	63	64	62	0,97	…	…	…	…	…	…	…	*7*
77	**77**	**76**	**0,98**	**74**	**74**	**74**	**0,99**	**77**	**77**	**76**	**0,98**	**96**	**95**	**96**	*8*
9[y]	9[y]	9[y]	0,97[y]	8[y]	8[y]	7[y]	0,96[y]	9[y]	9[y]	9[y]	0,97[y]	…	…	…	*9*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	100[z]	100[z]	100[z]	*10*
57	65	48	0,74	52	60	44	0,74	57	65	48	0,74	47	47	47	*11*
34	31	36	1,17	25	23	26	1,15	34	31	37	1,17	…	…	…	*12*
32	32	31	0,97	26	26	26	0,98	32	32	31	0,97	…	…	…	*13*
51	50	52	1,04	46	45	47	1,06	51	50	52	1,04	…	…	…	*14*
11	*11*	*10*	*0,94*	10*.z	10*.z	10*.z	0,93*.z	11	*11*	*10*	*0,94*	…	…	…	*15*
28	**28**	**29**	**1,03**	…	…	…	…	**28**	**28**	**29**	**1,03**	**65**	…	…	*16*
10	10	9	0,93	9	10	9	0,93	10	10	9	0,93	…	…	…	*17*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*18*
87[z]	88[z]	87[z]	0,98[z]	62[z]	63[z]	61[z]	0,98[z]	87[z]	88[z]	87[z]	0,98[z]	82[z]	82[z]	81[z]	*19*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*20*
Центральная и Восточная Европа															
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*21*
102[z]	103[z]	101[z]	0,98[z]	90[z]	90[z]	89[z]	0,99[z]	120[z]	122[z]	119[z]	0,98[z]	…	…	…	*22*
12	13	12	0,96	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*23*
81	81	80	0,99	77	78	76	0,99	81	81	80	0,99	…	…	…	*24*
51[z]	52[z]	50[z]	0,97[z]	51[z]	52[z]	50[z]	0,97[z]	51[z]	52[z]	50[z]	0,97[z]	…	…	…	*25*
111	113	110	0,97	…	…	…	…	111	113	110	0,97	…	…	…	*26*
95	95	95	1,00	90	90	91	1,01	…	…	…	…	…	…	…	*27*
87	88	87	0,99	86	87	86	0,99	87	88	87	0,99	…	…	…	*28*
89	90	88	0,98	87	87	86	0,99	89	90	88	0,98	…	…	…	*29*
72	72	72	0,99	71	72	71	1,00	72	72	72	0,99	…	…	…	*30*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*31*
60[z]	60[z]	61[z]	1,01[z]	59[z]	58[z]	59[z]	1,01[z]	60[z]	60[z]	61[z]	1,01[z]	…	…	…	*32*
73	73	72	0,98	71	72	71	0,99	73	73	72	0,98	…	…	…	*33*
73	73	74	1,01	72	72	72	1,01	73	73	74	1,01	…	…	…	*34*
90	91	89	0,99	73	73	73	1,00	90	91	89	0,99	…	…	…	*35*
59	59	58	0,99	50	50	50	1,00	…	…	…	…	…	…	…	*36*
94	95	93	0,97	…	…	…	…	94	95	93	0,97	…	…	…	*37*
83	84	81	0,97	81	82	80	0,98	83	84	81	0,97	…	…	…	*38*
38[z]	38[z]	39[z]	1,02[z]	37[z]	37[z]	37[z]	1,03[z]	38[z]	38[z]	39[z]	1,02[z]	…	…	…	*39*
18	18	17	0,95	18	18	17	0,95	…	…	…	…	…	…	…	*40*
98	100	96	0,97	…	…	…	…	98	100	96	0,97	64	…	…	*41*
Центральная Азия															
33[z]	30[z]	36[z]	1,23[z]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*42*
26	26	27	1,04	22	22	23	1,05	26	26	27	1,04	5	5	5	*43*
63	*56*	*70*	*1,26*	45[z]	41[z]	50[z]	1,21[z]	…	…	…	…	…	…	…	*44*
52	**52**	**51**	**0,98**	**39**	**39**	**39**	**0,99**	…	…	…	…	…	…	…	*45*
17	16	17	1,02	14	14	14	1,02	17	16	17	1,02	15	14	15	*46*
57	55	60	1,08	47	45	49	1,09	75	71	78	1,09	53	51	55	*47*
9	10	8	0,86	7	7	6	0,87	…	…	…	…	1[z]	1[z]	1[z]	*48*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*49*
27	27	27	1,02	18	17	18	1,04	…	…	…	…	…	…	…	*50*
Восточная Азия и Тихий океан															
82	83	81	0,98	52	52	51	0,98	82	83	81	0,98	…	…	…	*51*
83	81	85	1,04	65	63	66	1,04	89	88	91	1,04	…	…	…	*52*
13	13	13	1,07	12	12	13	1,07	13	13	13	1,07	20	19	21	*53*

Таблица 3B (продолжение)

	Страна или территория	Возрастная группа	ОХВАТ ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Доля в (%) учащихся частных учебных заведений от общей численности учащихся в системе доначального образования		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)			
			Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в			
			1999 г.		2008 г.				1999 г.			
		2008 г.	В целом (тыс.)	% девочек	В целом (тыс.)	% девочек	Учебный год, закончившийся в 1999 г.	2008 г.	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
54	Китай	4-6	24 030	46	23 488	45	…	37	36	36	36	1,00
55	Острова Кука[1]	4-4	0,4	47	0,5[z]	46[z]	25	29[z]	86	87	85	0,98
56	Корейская НДР	4-5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
57	Фиджи	3-5	9	49	9[y]	49[y]	…	100[y]	16	16	16	1,02
58	Индонезия	5-6	*1 981*	*49*	3 584	50	*99*	99	*24*	*24*	*24*	*1,01*
59	Япония	3-5	2 962	*49*	3 032	…	65	68	83	*82*	*84*	*1,02*
60	Кирибати	3-5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
61	Лаосская НДР	3-5	37	52	70	50	18	29	8	7	8	1,11
62	Макао, Китай[5]	3-5	17	47	**9**	**48**	94	**97**	…	…	…	…
63	Малайзия	4-5	572	50	654[z]	50[z]	49	43[z]	54	53	55	1,04
64	Маршалловы Острова[1]	4-5	2	50	1[z]	48[z]	19	…	*59*	*57*	*60*	*1,04*
65	Микронезия (Федерат. Штаты)	3-5	3	…	…	…	…	…	37	…	…	…
66	Мьянма	3-4	41	…	112	50	90	58	2	…	…	…
67	Науру	3-5	…	…	0,7	50	…	.[z]	…	…	…	…
68	Новая Зеландия	3-4	101	49	106	49	…	98	85	85	85	1,00
69	Ниуэ[1]	4-4	0,1	44	…	…	.	…	154	159	147	0,93
70	Палау[1]	3-5	0,7	54	…	…	24	…	63	56	69	1,23
71	Папуа-Новая Гвинея	6-6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
72	Филиппины	5-5	593	50	1 002	49	47	41	30	29	31	1,05
73	Республика Корея	5-5	536	47	539	48	75	78	76	78	75	0,96
74	Самоа	3-4	*5*	*53*	**4**	**51**	*100*	**100**	*53*	*48*	*58*	*1,21*
75	Сингапур	3-5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
76	Соломоновы Острова	3-5	*13*	*48*	…	…	…	…	*35*	*35*	*35*	*1,02*
77	Таиланд	3-5	2 745	49	**2 660**	**49**	19	**20**	87	87	87	1,00
78	Тимор-Лешти	4-5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
79	Токелау	3-4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
80	Тонга	3-4	2	53	…	…	…	…	29	26	32	1,24
81	Тувалу[1]	3-5	…	…	0,7[y]	52[y]	…	…	…	…	…	…
82	Вануату	3-5	…	…	1[y]	47[y]	…	94[y]	…	…	…	…
83	Вьетнам[5]	3-5	2 179	48	3 196	49	49	56	40	41	39	0,94
	Латинская Америка и Карибский бассейн											
84	Ангилья[6]	3-4	0,5	52	0,5	51	100	100	…	…	…	…
85	Антигуа и Барбуда[1]	3-4	…	…	2	49	…	100	…	…	…	…
86	Аргентина	3-5	1 191	50	1 374[z]	50[z]	28	31[z]	57	56	58	1,02
87	Аруба	4-5	3	49	3	49	83	73	97	99	95	0,96
88	Багамские Острова	3-4	1	51	…	…	…	…	12	11	12	1,09
89	Барбадос[5]	3-4	6	49	6*	50*	…	15*	…	…	…	…
90	Белиз	3-4	4	50	6	50	…	82	26	25	26	1,02
91	Бермудские Острова	4-4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
92	Боливия (Многонациональное Г-во)	4-5	208	49	238[z]	49[z]	…	10[z]	45	44	45	1,01
93	Бразилия	4-6	5 733	49	6 785	49	28	26	58	58	58	1,00
94	Британские Виргинские острова[1]	3-4	0,5	53	0,7[y]	52[y]	100	100[y]	62	57	66	1,16
95	Каймановы Острова[1,6]	3-4	0,5	48	1	54	88	97	…	…	…	…
96	Чили	3-5	450	49	407[z]	50[z]	45	56[z]	77	77	76	0,99
97	Колумбия[7]	3-5	1 034	50	1 312	49	45	34	39	38	39	1,02
98	Коста-Рика	4-5	70	49	108	49	10	13	84	84	85	1,01
99	Куба	3-5	484	50	**408**	**48**	.	.	109	107	111	1,04
100	Доминика[1]	3-4	3	52	2	49	100	100	80	76	85	1,11
101	Доминиканская Республика	3-5	195	49	222	49	45	51	31	31	31	1,01
102	Эквадор	5-5	181	50	*291*	*49*	39	39[z]	64	63	66	1,04
103	Сальвадор	4-6	194	49	224	50	*22*	18	41	41	42	1,03
104	Гренада	3-4	4	50	4	50	…	58	84	83	85	1,02
105	Гватемала	3-6	308	49	478	50	22	19	46	46	45	0,97
106	Гайана	4-5	37	49	27	49	1	3	121	122	120	0,99
107	Гаити	3-5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
108	Гондурас	3-5	…	…	227	50	…	13	…	…	…	…
109	Ямайка	3-5	138	51	134	50	88	90	80	77	83	1,08
110	Мексика	4-5	3 361	50	4 757	49	9	15	74	73	75	1,02
111	Монтсеррат[1,5]	3-4	0,1	52	0,1[z]	47[z]	.	–[z]	…	…	…	…
112	Нидерландские Антильские о-ва	4-5	7	50	…	…	75	…	111	110	113	1,02
113	Никарагуа	3-5	161	50	221	49	17	15	28	27	28	1,04

Таблица 3B

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 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 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	
44	44	44	0,99	…	…	…	…	44	44	44	0,99	85[z]	…	…	*54*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*55*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*56*
16[y]	16[y]	16[y]	1,01[y]	15[y]	15[y]	15[y]	1,01[y]	16[y]	16[y]	16[y]	1,01[y]	…	…	…	*57*
43	42	44	1,04	31	30	32	1,05	43	42	44	1,04	47	46	47	*58*
89	…	…	…	89	…	…	…	106	…	…	…	…	…	…	*59*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*60*
15	15	15	1,06	14	13	14	1,06	15	15	15	1,06	15	14	15	*61*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*62*
61[z]	58[z]	63[z]	1,08[z]	61[z]	58[z]	63[z]	1,08[z]	61[z]	58[z]	63[z]	1,08[z]	…	…	…	*63*
45[z]	45[z]	45[z]	1,00[z]	…	…	…	…	45[z]	45[z]	45[z]	1,00[z]	…	…	…	*64*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*65*
6	6	6	1,02	6	6	6	1,02	…	…	…	…	13	11	15	*66*
92	*91*	*93*	*1,02*	*57[z]*	*58[z]*	*57[z]*	*0,99[z]*	…	…	…	…	…	…	…	*67*
94	93	96	1,03	93	92	95	1,03	94	93	96	1,03	…	…	…	*68*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*69*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*70*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*71*
49	48	49	1,02	39	39	38	0,96	49	48	49	1,02	70	69	70	*72*
111	112	111	0,99	51	51	51	0,98	111	112	111	0,99	…	…	…	*73*
45	**43**	**48**	**1,13**	…	…	…	…	**45**	**43**	**48**	**1,13**	…	…	…	*74*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*75*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*76*
92	**92**	**93**	**1,01**	80	80	80	1,01	**92**	**92**	**93**	**1,01**	…	…	…	*77*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*78*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*79*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*80*
107[y]	98[y]	116[y]	1,18[y]	92[y]	84[y]	100[y]	1,19[y]	…	…	…	…	…	…	…	*81*
7[y]	7[y]	7[y]	0,95[y]	5[y]	5[y]	5[y]	0,98[y]	7[y]	7[y]	7[y]	0,95[y]	60[z]	63[z]	57[z]	*82*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*83*
Латинская Америка и Карибский бассейн															
95	*99*	*91*	*0,92*	*95*	*99*	*91*	*0,92*	*95*	*99*	*91*	*0,92*	100	100	100	*84*
72	71	72	1,01	66	66	66	1,01	112	112	112	1,00	…	…	…	*85*
69[z]	68[z]	69[z]	1,02[z]	68[z]	68[z]	69[z]	1,02[z]	69[z]	68[z]	69[z]	1,02[z]	…	…	…	*86*
104	103	104	1,01	99	98	100	1,02	104	103	104	1,01	…	…	…	*87*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	56	55	57	*88*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	100*	100*	100*	*89*
40	39	41	1,04	38	37	39	1,04	40	39	41	1,04	…	…	…	*90*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*91*
49[z]	49[z]	49[z]	1,00[z]	40[z]	40[z]	40[z]	1,01[z]	49[z]	49[z]	49[z]	1,00[z]	66[y]	66[y]	66[y]	*92*
65	65	65	0,99	50	50	50	1,00	65	65	65	0,99	…	…	…	*93*
93[y]	88[y]	97[y]	1,11[y]	84[y]	80[y]	88[y]	1,10[y]	166[y]	158[y]	175[y]	1,11[y]	99[y]	…	…	*94*
103	103	103	1,00	93	91	95	1,05	162	…	…	…	95	94	95	*95*
56[z]	55[z]	57[z]	1,04[z]	53[z]	52[z]	54[z]	1,05[z]	56[z]	55[z]	57[z]	1,04[z]	…	…	…	*96*
49	50	49	0,99	44	43	44	1,01	60	61	60	1,00	…	…	…	*97*
69	69	69	0,99	…	…	…	…	73	73	72	1,00	82	81	82	*98*
105	**105**	**105**	**1,00**	**96,7**	**97**	**97**	**1,00**	…	…	…	…	**100**	**100**	**100**	*99*
77	79	75	0,96	…	…	…	…	77	79	75	0,96	82	81	82	*100*
35	35	35	1,00	31	30	31	1,02	35	35	35	1,00	55	54	55	*101*
101	*101*	*102*	*1,01*	*48*	…	…	…	…	…	…	…	64[z]	63[z]	65[z]	*102*
60	59	61	1,03	51	50	52	1,04	60	59	61	1,03	74	66	84	*103*
103	101	105	1,04	95	93	97	1,04	103	101	105	1,04	100	100	100	*104*
29	29	30	1,01	28	28	28	1,01	29	29	30	1,01	…	…	…	*105*
85	85	85	1,00	71	71	71	1,00	85	85	85	1,00	100[z]	100[z]	100[z]	*106*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*107*
40	40	41	1,03	27	27	27	1,03	50	50	51	1,03	…	…	…	*108*
86	85	88	1,03	81	79	82	1,04	86	85	88	1,03	…	…	…	*109*
114	113	115	1,01	97	96	97	1,01	114	113	115	1,01	…	…	…	*110*
91	102	81	0,80	73	83	63	0,76	91	102	81	0,80	100[z]	100[z]	100[z]	*111*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*112*
56	55	56	1,01	56	55	56	1,01	…	…	…	…	45	45	46	*113*

Таблица 3B (продолжение)

	Страна или территория	Возрастная группа	ОХВАТ ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Доля в (%) учащихся частных учебных заведений от общей численности учащихся в системе доначального образования		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)			
			Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в			
			1999 г.		2008 г.				1999 г.			
		2008 г.	В целом (тыс.)	% девочек	В целом (тыс.)	% девочек	Учебный год, закончившийся в 1999 г.	2008 г.	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
114	Панама	4-5	49	49	95	49	23	16	39	39	40	1,01
115	Парагвай	3-5	123	50	152[z]	49[z]	29	30[z]	29	29	30	1,03
116	Перу	3-5	1 017	50	1 276	49	15	24	56	56	57	1,02
117	Сент-Китс и Невис[5]	3-4	…	…	2	50	…	64	…	…	…	…
118	Сент-Люсия	3-4	*4*	*50*	4	50	…	100	*65*	*64*	*65*	*1,02*
119	Сент-Винсент и Гренадины	3-4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
120	Суринам	4-5	…	…	17	50	…	44	…	…	…	…
121	Тринидад и Тобаго	3-4	*23*	*50*	30*	49*	*100*	90*	*58*	*58*	*59*	*1,01*
122	Острова Теркс и Кайкос[6]	4-5	0,8	54	…	…	47	…	…	…	…	…
123	Уругвай	3-5	100	49	122[z]	49[z]	…	33[z]	60	59	60	1,02
124	Венесуэла (Б. Р.)	3-5	738	50	1 184	49	20	18	45	44	45	1,03
	Северная Америка и Западная Европа											
125	Андорра[1]	3-5	…	…	3	48	…	2	…	…	…	…
126	Австрия	3-5	225	49	225	49	25	28	82	83	82	0,99
127	Бельгия	3-5	399	49	417	49	56	53	111	112	110	0,99
128	Канада	4-5	512	49	486[y]	49[y]	8	6[y]	64	64	64	0,99
129	Кипр[1]	3-5	19	49	20	48	54	52	60	59	60	1,02
130	Дания	3-6	251	49	252[z]	49[z]	…	…	90	90	90	1,00
131	Финляндия	3-6	125	49	147	49	10	9	48	49	48	0,99
132	Франция[8]	3-5	2 393	49	2 570	49	13	13	111	111	111	1,00
133	Германия	3-5	2 333	48	2 410	48	54	64	94	95	93	0,98
134	Греция	4-5	143	49	143[z]	49[z]	3	3[z]	68	67	68	1,01
135	Исландия	3-5	12	48	12	49	6	11	88	88	87	0,99
136	Ирландия	3-3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
137	Израиль	3-5	355	48	397	49	7	7	105	106	105	0,98
138	Италия	3-5	1 578	48	1 653[z]	48[z]	30	32[z]	97	97	96	0,98
139	Люксембург	3-5	12	49	15	48	5	8	73	73	73	1,00
140	Мальта	3-4	10	48	8[z]	49[z]	37	33[z]	103	103	102	0,99
141	Монако[1,6]	3-5	0,9	52	**0,9**	**49**	26	**20**	…	…	…	…
142	Нидерланды	4-5	390	49	398	49	69	…	98	99	98	0,99
143	Норвегия	3-5	139	50	166	49	40	45	75	73	77	1,06
144	Португалия	3-5	220	49	264[z]	49[z]	52	48[z]	70	70	70	0,99
145	Сан-Марино[6]	3-5	…	…	1	46	…	.	…	…	…	…
146	Испания	3-5	1 131	49	1 645	49	32	36	100	100	100	1,00
147	Швеция	3-6	360	49	373	49	10	15	76	76	76	1,01
148	Швейцария	5-6	158	48	152	49	6	10	92	93	92	0,99
149	Соединенное Королевство[9]	3-4	1 155	49	1 108	49	6	29	77	77	77	1,00
150	Соединенные Штаты	3-5	7 183	48	7 191	49	34	35	58	59	57	0,97
	Южная и Западная Азия											
151	Афганистан	3-6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
152	Бангладеш	3-5	1 825	50	…	…	…	…	18	17	18	1,03
153	Бутан	4-5	0,3	48	0,3	51	100	100	0,9	1,0	0,9	0,93
154	Индия	3-5	13 869	48	35 440[z]	49[z]	…	…	18	18	19	1,02
155	Иран (Исламская Республика)	5-5	220	50	560	48	…	8[z]	15	15	16	1,04
156	Мальдивские Острова	3-5	12	48	16	50	…	92	55	55	54	0,97
157	Непал[5]	3-4	216*	42*	**881**	**47**	…	63	10*	12*	9*	0,77*
158	Пакистан	3-4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
159	Шри-Ланка	4-4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
	Страны Африки к югу от Сахары											
160	Ангола	3-5	*389*	*40*	716	44	…	0,7	*27*	*32*	*21*	*0,65*
161	Бенин	4-5	18	48	68	49	20	32	4	5	4	0,97
162	Ботсвана	3-5	…	…	21[y]	51[y]	…	81[y]	…	…	…	…
163	Буркина-Фасо	4-6	20	50	**42**	**49**	34	**71**	2	2	2	1,03
164	Бурунди	4-6	5	50	16[z]	*52*[z]	49	46[z]	0,8	0,8	0,8	1,01
165	Камерун	4-5	104	48	264	50	57	66	11	11	11	0,95
166	Кабо-Верде	3-5	…	…	22	50	…	—[z]	…	…	…	…
167	Центральноафриканская Респ.	3-5	…	…	**17**	**51**	…	**54**	…	…	…	…
168	Чад	3-5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
169	Коморские Острова	3-5	1	51	14	48	100	100	3	3	3	1,07

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 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 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	
69	69	69	1,01	61	61	61	1,00	69	69	69	1,01	77	77	78	114
35[z]	35[z]	35[z]	1,01[z]	31[z]	31[z]	32[z]	1,02[z]	35[z]	35[z]	35[z]	1,01[z]	84[z]	83[z]	85[z]	115
72	72	72	1,01	69	69	70	1,01	72	72	72	1,01	63	63	63	116
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	100	100	100	117
68	68	68	1,00	51	51	51	1,00	68	68	68	1,00	49[z]	49[z]	50[z]	118
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	119
81	81	81	1,00	80	80	80	0,99	81	81	81	1,00	100	100	100	120
82*	82*	81*	1,00*	66*	66*	66*	1,00*	82*	82*	81*	1,00*	79	78	80	121
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	122
81[z]	80[z]	81[z]	1,01[z]	72[z]	72[z]	73[z]	1,01[z]	81[z]	80[z]	81[z]	1,01[z]	96[y]	96[y]	96[y]	123
69	69	69	1,01	65	65	65	1,01	84	84	85	1,01	75	74	76	124
Северная Америка и Западная Европа															
98	98	99	1,00	84	84	83	0,99	98	98	99	1,00	100[z]	100[z]	100[z]	125
95	95	95	0,99	…	…	…	…	95	95	95	0,99	…	…	…	126
122	122	121	0,99	100	100	100	1,00	122	122	121	0,99	…	…	…	127
70[y]	71[y]	70[y]	1,00[y]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	128
83	83	82	0,98	73	73	73	0,99	83	83	82	0,98	…	…	…	129
96[z]	96[z]	96[z]	1,00[z]	92[z]	91[z]	93[z]	1,03[z]	…	…	…	…	…	…	…	130
65	66	65	0,99	65	65	65	1,00	65	66	65	0,99	…	…	…	131
110	111	110	0,99	100	100	100	1,00	110	111	110	0,99	…	…	…	132
109	110	108	0,99	…	…	…	…	109	110	108	0,99	…	…	…	133
69[z]	68[z]	69[z]	1,02[z]	68[z]	67[z]	69[z]	1,02[z]	69[z]	68[z]	69[z]	1,02[z]	…	…	…	134
98	98	98	1,01	98	98	98	1,01	98	98	98	1,01	…	…	…	135
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	136
97	97	97	1,01	92	91	93	1,02	97	97	97	1,01	…	…	…	137
101[z]	102[z]	100[z]	0,98[z]	96[z]	97[z]	95[z]	0,98[z]	101[z]	102[z]	100[z]	0,98[z]	…	…	…	138
88	89	87	0,98	86	87	85	0,98	88	89	87	0,98	…	…	…	139
101[z]	100[z]	102[z]	1,02[z]	86[z]	85[z]	86[z]	1,01[z]	101[z]	100[z]	102[z]	1,02[z]	…	…	…	140
112	**116**	**107**	**0,92**	…	…	…	…	**112**	**116**	**107**	**0,92**	…	…	…	141
100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	…	…	…	142
95	94	95	1,01	94	94	95	1,01	95	94	95	1,01	…	…	…	143
80[z]	80[z]	81[z]	1,01[z]	79[z]	78[z]	80[z]	1,02[z]	80[z]	80[z]	81[z]	1,01[z]	…	…	…	144
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	145
126	125	126	1,00	99	99	100	1,01	126	125	126	1,00	…	…	…	146
102	102	101	1,00	100	100	100	1,00	102	102	101	1,00	…	…	…	147
102	102	102	1,00	75	75	74	0,99	102	102	102	1,00	…	…	…	148
81	80	81	1,02	75	75	76	1,02	81	80	81	1,02	…	…	…	149
58	58	58	0,99	53	53	54	1,02	58	58	58	0,99	…	…	…	150
Южная и Западная Азия															
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	151
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	152
1	1	1	1,09	…	…	…	…	1	1	1	1,09	…	…	…	153
47[z]	47[z]	48[z]	1,03[z]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	154
52	53	51	0,96	…	…	…	…	52	53	51	0,96	…	…	…	155
101	101	102	1,01	84	84	84	1,01	101	101	102	1,01	99	99	99	156
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	35	36	34	157
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	158
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	159
Страны Африки к югу от Сахары															
40	45	35	0,79	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	160
13	13	13	1,00	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	161
16[y]	16[y]	17[y]	1,04[y]	13[y]	12[y]	13[y]	1,05[y]	17[y]	17[y]	18[y]	1,04[y]	…	…	…	162
3	**3**	**3**	**1,01**	**2**	**2**	**2**	**1,00**	**3**	**3**	**3**	**1,01**	5[z]	5[z]	5[z]	163
3[z]	*3*[z]	*3*[z]	*1,09*[z]	…	…	…	…	3[z]	*3*[z]	*3*[z]	*1,09*[z]	1[y]	1[y]	1[y]	164
25	25	25	1,02	18	17	18	1,02	25	25	25	1,02	…	…	…	165
60	60	60	1,01	57	56	57	1,01	60	60	60	1,01	87	85	88	166
5	**4**	**5**	**1,02**	**4**	**4**	**4**	**1,01**	**5**	**4**	**5**	**1,02**	…	…	…	167
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	168
27	27	26	0,96	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	169

Таблица 3B (продолжение)

	Страна или территория	Возрастная группа	ОХВАТ ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Доля в (%) учащихся частных учебных заведений от общей численности учащихся в системе доначального образования		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)			
			Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в			
			1999 г.		2008 г.				1999 г.			
		2008 г.	В целом (тыс.)	% девочек	В целом (тыс.)	% девочек	Учебный год, закончившийся в 1999 г.	2008 г.	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
170	Конго	3-5	6	61	38	50	85	80	2	2	3	1,61
171	Кот-д'Ивуар	3-5	36	49	53	49	46	37	2	2	2	0,96
172	Д. Р. Конго	3-5	...	...	201	51	...	62	...	...	...	...
173	Экваториальная Гвинея	3-6	17	51	40[z]	57[z]	37	...	26	25	26	1,04
174	Эритрея	5-6	12	47	36	49	97	48	5	6	5	0,89
175	Эфиопия	4-6	90	49	263	49	100	96	1	1	1	0,97
176	Габон	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	Гамбия	3-6	29	47	42[z]	50[z]	...	100[z]	19	20	18	0,90
178	Гана	3-5	*667*	*49*	1 263	50	*33*	19	*40*	*40*	*41*	*1,02*
179	Гвинея	4-6	...	...	99*	50*	...	82*	...	...	...	...
180	Гвинея-Бисау	4-6	*4*	*51*	...	...	*62*	...	*4*	*4*	*4*	*1,06*
181	Кения	3-5	1 188	50	1 720	49	10	35	42	42	42	1,00
182	Лесото	3-5	*33*	*52*	...	...	*100*	...	*21*	*20*	*22*	*1,08*
183	Либерия	3-5	112	42	285	49	39	24	47	54	40	0,74
184	Мадагаскар	3-5	*50*	*51*	160	51	...	94	*3*	*3*	*3*	*1,02*
185	Малави	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186	Мали	3-6	21	51	**62**	**51**	...	**72**	2	2	2	1,07
187	Маврикий	3-4	42	50	**36**	**50**	85	**82**	94	93	94	1,02
188	Мозамбик	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
189	Намибия	5-6	35	53	33[y]	50[y]	100	...	34	31	36	1,14
190	Нигер	4-6	12	50	**48**	**47**	33	**27**	1	1	1	1,04
191	Нигерия	3-5	...	...	2 135[z]	49[z]	...	29[z]	...	...	...	...
192	Руанда	4-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	Сан-Томе и Принсипи	3-6	4	52	**7**	**52**	–	**4**	25	24	26	1,12
194	Сенегал	4-6	24	50	115	53	68	50	3	3	3	1,00
195	Сейшельские Острова[1]	4-5	3	49	3	49	5	8	109	107	111	1,04
196	Сьерра-Леоне	3-5	...	...	25[z]	52[z]	...	50[z]	...	...	...	...
197	Сомали	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	Южная Африка	6-6	207	50	522[z]	50[z]	26	6[z]	21	21	21	1,01
199	Свазиленд	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
200	Того	3-5	11	50	**41**	**51**	53	**47**	2	2	2	0,99
201	Уганда	4-5	...	...	417	51	...	100	...	...	...	...
202	Объединенная Респ. Танзания	5-6	...	...	896	50	...	10	...	...	...	...
203	Замбия	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
204	Зимбабве	3-5	*439*	*51*	...	...	...	...	*41*	*40*	*42*	*1,03*

			Сумма	%Д	Сумма	%Д	Медианные значения		Взвешенные средние значения			
I	Весь мир	...	112 770	48	148 113	48	29	32	33	33	32	0,97
II	Страны с переходной экономикой	...	7 118	47	7 819	48	0,02	1	46	47	44	0,95
III	Развитые страны	...	25 420	49	26 215	49	6	10	73	73	73	0,99
IV	Развивающиеся страны	...	80 232	47	114 079	48	47	48	27	28	27	0,96
V	Арабские государства	...	2 407	42	3 158	47	78	75	15	17	13	0,77
VI	Центральная и Восточная Европа	...	9 434	48	10 252	48	0,7	1,9	50	51	49	0,96
VII	Центральная Азия	...	1 344	48	1 494	49	0,1	0,8	20	21	20	0,96
VIII	Восточная Азия и Тихий океан	...	36 501	47	39 147	47	49	63	38	38	38	1,00
IX	Восточная Азия	...	36 059	47	38 681	47	57	56	38	38	38	1,00
X	Тихий океан	...	442	49	466	48	...	...	65	65	66	1,02
XI	Латин. Америка и Карибский бас.	...	16 247	49	20 654	49	29	33	56	55	56	1,01
XII	Карибский бассейн	...	543	49	740	49	88	86	53	52	53	1,01
XIII	Латинская Америка	...	15 704	49	19 915	49	23	21	56	55	56	1,01
XIV	Сев. Америка и Западная Европа	...	19 164	48	20 153	49	25	24	75	76	75	0,98
XV	Южная и Западная Азия	...	21 394	46	42 353	48	...	...	21	22	20	0,93
XVI	Страны Африки к югу от Сахары	...	6 279	49	10 902	49	49	49	12	12	11	0,96

Источник. База данных Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ, 2010 г.).

1. Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные по народонаселению.
2. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по Приднестровью.
3. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по региону Нагорный Карабах.
4. Начиная с учебного года, закончившегося в 2007 г., осуществляемая в штате Квинсленд программа перестала быть экспериментальной, рассчитанной на неполное учебное время и, поэтому, была переквалифицирована из ступени 0 МСКО (доначальное образование) в ступень 1 МСКО (начальное образование). В 2006-2008 гг. это изменение выразилось в уменьшении на 19% числа охваченных доначальным образованием на национальном уровне.
5. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за расхождений в данных по народонаселению.
6. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.
7. Число охваченных образованием в учебном году, закончившемся в 2008 г., включало данные, касающиеся "Programa de Atenci n Integral a la Primera

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 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 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	
12	12	13	1,02	12	12	13	1,02	12	12	13	1,02	…	…	…	*170*
3	3	3	0,98	…	…	…	…	3	3	3	0,98	…	…	…	*171*
3	3	3	1,05	…	…	…	…	3	3	3	1,05	…	…	…	*172*
54[z]	47[z]	62[z]	1,33[z]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*173*
13	14	13	0,96	9	9	9	0,96	…	…	…	…	50	48	52	*174*
4	4	4	0,96	3	3	3	0,97	4	4	4	0,96	6	6	6	*175*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*176*
22[z]	22[z]	22[z]	1,01[z]	19[z]	19[z]	20[z]	1,04[z]	…	…	…	…	…	…	…	*177*
68	67	69	1,04	49	48	50	1,05	78	76	79	1,03	…	…	…	*178*
11*	11*	12*	1,03*	9*	9*	9*	1,03*	11*	11*	12*	1,03*	20	19	21	*179*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*180*
48	49	46	0,96	26	26	26	0,99	48	49	46	0,96	…	…	…	*181*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*182*
84	86	83	0,96	20	21	20	0,96	84	86	83	0,96	…	…	…	*183*
9	9	9	1,03	9	9	9	1,03	…	…	…	…	…	…	…	*184*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*185*
4	**4**	**4**	**1,05**	**4**	**4**	**4**	**1,05**	**4**	**4**	**4**	**1,05**	**15**	**15**	**16**	*186*
98	**97**	**99**	**1,02**	**91**	**89**	**92**	**1,03**	**98**	**97**	**99**	**1,02**	**92**	**92**	**92**	*187*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*188*
31[y]	31[y]	32[y]	1,00[y]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*189*
3	**3**	**3**	**0,94**	**2**	**2**	**2**	**0,90**	**3**	**3**	**3**	**0,94**	**13**	**12**	**14**	*190*
16[z]	16[z]	16[z]	0,99[z]	…	…	…	…	16[z]	16[z]	16[z]	0,99[z]	…	…	…	*191*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*192*
39	**37**	**40**	**1,08**	**37**	**36**	**39**	**1,09**	…	…	…	…	42[z]	42[z]	43[z]	*193*
11	10	11	1,13	7	7	8	1,12	…	…	…	…	…	…	…	*194*
100	101	99	0,99	87	85	88	1,03	100	101	99	0,99	…	…	…	*195*
5[z]	5[z]	5[z]	1,06[z]	4[z]	4[z]	4[z]	1,07[z]	…	…	…	…	…	…	…	*196*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*197*
51[z]	51[z]	51[z]	1,00[z]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*198*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*199*
7	**7**	**8**	**1,04**	**7**	**7**	**8**	**1,04**	**7**	**7**	**8**	**1,04**	…	…	…	*200*
19	18	19	1,05	10	10	10	1,04	19	18	19	1,05	…	…	…	*201*
34	34	35	1,02	34	34	35	1,02	34	34	35	1,02	…	…	…	*202*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	17[z]	16[z]	17[z]	*203*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*204*

Взвешенные средние значения				Медианные значения				Взвешенные средние значения				Медианные значения			
44	44	43	0,99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*I*
65	65	64	0,99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*II*
79	79	79	1,00	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*III*
39	39	38	0,99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*IV*
19	19	18	0,92	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*V*
66	67	66	0,98	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*VI*
29	29	29	1,02	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*VII*
48	48	49	1,01	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*VIII*
48	48	48	1,01	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*IX*
67	67	66	0,99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*X*
68	68	69	1,00	…	…	…	…	…	…	…	…	82	81	82	*XI*
70	70	71	1,01	…	…	…	…	…	…	…	…	100	100	100	*XII*
68	68	69	1,00	…	…	…	…	…	…	…	…	75	70	77	*XIII*
80	80	80	1,00	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*XIV*
42	42	42	1,00	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*XV*
17	17	17	0,99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*XVI*

Infancia", которые ранее не учитывались. Этой программой были охвачены примерно 220 000 детей в возрасте от 3 до 4 лет, что и объясняет увеличение на 21% от общего числа детей, охваченных доначальным образованием в период с 2007 г. по 2008 г.

8. Включены данные по заморским департаментам Франции (DOM-TOM).

9. 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.

Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИЮ.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2009 г.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2007 г.

(y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2006 г.

(*) Национальная оценка.

Таблица 4
Доступ к начальному образованию

Страна или территория	Обязательное образование (возрастная группа)	Официальный возраст для поступления в нач. школу	Новые учащиеся (тыс.)		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (БКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)							
			Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в							
			1999 г.	2008 г.	1999 г.				2008 г.			
					В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
Арабские государства												
Алжир[1]	6-16	6	745	601	101	102	100	0,98	103	104	102	0,98
Бахрейн	6-14	6	13	14	105	103	107	1,05	107	108	105	0,97
Джибути	6-15	6	6	13	29	33	25	0,74	63	65	60	0,92
Египет	6-14	6	*1 451*	1 702[z]	*86*	*87*	*84*	*0,96*	97[z]	98[z]	96[z]	0,98[z]
Ирак	6-11	6	*709*	…	*105*	*111*	*99*	*0,89*	…	…	…	…
Иордания[1]	6-16	6	126	141	102	102	102	1,00	99	99	99	1,00
Кувейт[1]	6-14	6	35	43	97	97	98	1,01	94	95	93	0,97
Ливан	6-15	6	*75*	**72**	*98*	*102*	*94*	*0,92*	**103**	**100**	**105**	**1,06**
Ливийская Араб. Джамахирия[1]	6-15	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Мавритания	6-16	6	…	**100**	…	…	…	…	**115**	**112**	**119**	**1,06**
Марокко	6-15	6	731	625	112	115	108	0,94	106	107	105	0,98
Оман	…	6	52	44	87	87	87	1,00	73	73	73	1,00
Оккуп. палестинская территория	6-15	6	95	98	103	103	104	1,01	77	77	77	1,00
Катар	6-17	6	*11*	15	*107*	*108*	*106*	*0,98*	106	106	107	1,01
Саудовская Аравия	6-11	6	…	555	…	…	…	…	101	100	101	1,01
Судан	6-13	6	…	**915**	…	…	…	…	**83**	…	…	…
Сирийская Арабская Республика	6-14	6	466	575	106	109	103	0,94	117	118	116	0,98
Тунис	6-16	6	204	162	102	102	102	1,00	107	106	107	1,01
Объединенные Араб. Эмираты[1]	6-11	6	47	61[z]	93	95	92	0,97	110[z]	110[z]	109[z]	0,99[z]
Йемен[1]	6-14	6	440	688	76	88	63	0,71	104	110	98	0,89
Центральная и Восточная Европа												
Албания	6-13	6	*67*	…	*102*	*102*	*101*	*1,00*	…	…	…	…
Беларусь	6-14	6	173	88	131	132	131	0,99	99	97	102	1,05
Босния и Герцеговина	…	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Болгария[1]	7-16	7	93	68	102	103	101	0,98	107	107	108	1,01
Хорватия	7-15	7	50	44[z]	94	95	93	0,98	94[z]	94[z]	94[z]	0,99[z]
Чешская Республика	6-15	6	124	91	100	101	99	0,98	108	109	107	0,99
Эстония	7-15	7	18	12	100	101	100	0,99	102	102	102	1,00
Венгрия	7-16	7	127	98	103	105	101	0,97	103	103	103	1,00
Латвия	7-15	7	32	20	98	*99*	*98*	*1,00*	105	104	105	1,01
Литва[1]	7-16	7	54	31	104	105	104	0,99	96	97	94	0,97
Черногория	7-14	7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Польша	7-15	7	535	373[z]	101	*101*	*100*	*0,99*	97[z]	…	…	…
Республика Молдова[2,3]	7-15	7	62	36	105	*105*	*104*	*1,00*	96	98	93	0,96
Румыния	7-14	7	269	220	94	95	94	0,99	100	101	99	0,99
Российская Федерация	6-15	7	1 866	1 274	96	…	…	…	99	…	…	…
Сербия[2]	7-14	7	…	72	…	…	…	…	103	102	103	1,01
Словакия[1]	6-16	6	75	52	101	102	100	0,99	99	100	99	0,99
Словения[1]	6-15	6	21	18	98	98	97	0,99	97	97	97	1,00
б. ю. Республика Македония[1]	6-15	7	32	24[z]	103	103	103	1,00	93[z]	92[z]	93[z]	1,01[z]
Турция	6-14	6	…	1 332	…	…	…	…	99	101	98	0,97
Украина	6-17	6	623	384	97	98*	97*	0,99*	100	100*	100*	1,00*
Центральная Азия												
Армения	7-15	7	…	47[z]	…	…	…	…	128[z]	126[z]	129[z]	1,02[z]
Азербайджан[2,4]	6-16	6	175	118	100	99	101	1,02	114	115	114	0,99
Грузия	6-12	6	74	49	96	96	95	0,99	116	114	118	1,04
Казахстан	7-17	7	…	**236**	…	…	…	…	**106**	**105**	**106**	**1,00**
Кыргызстан	7-15	7	120*	99	100*	99*	100*	1,02*	96	97	96	0,99
Монголия	7-15	7	70	60	115	116	114	0,99	134	134	133	0,99
Таджикистан	7-15	7	177	175	99	102	97	0,95	104	106	101	0,96
Туркменистан	7-15	7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Узбекистан	7-17	7	677	494	102	…	…	…	93	94	91	0,97
Восточная Азия и Тихий океан												
Австралия	5-15	5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Бруней-Даруссалам	…	6	8	7	107	107	106	0,99	103	102	105	1,03
Камбоджа	.	6	*404*	394	*109*	*112*	*106*	*0,95*	125	129	122	0,95

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)						
Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в						
1999 г.				2008 г.				1999 г.			2008 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	Страна или территория
Арабские государства														
77	79	76	0,97	89	90	88	0,97	.....	...	...	...	...		Алжир [1]
89	86	92	1,06	91	92	90	0,98	*13,4*	*12,8*	*14,0*	*14,3*[Y]	*13,6*[Y]	*15,1*[Y]	Бахрейн
21	24	18	0,75	*41*	*43*	*39*	*0,91*	*3,1*	*3,6*	*2,6*	*4,7*[Z]	*5,3*[Z]	*4,1*[Z]	Джибути
...	...	...	...	...	...	...	...	*11,6*	...	...	...	...	...	Египет
81	*85*	*78*	*0,91*	...	...	...	...	*8,4*	*9,6*	*7,2*	...	...	...	Ирак
68	*67*	*69*	*1,02*	65	65	65	1,01	.....	...	...	*13,1*	*12,9*	*13,3*	Иордания [1]
62	63	61	0,97	64	67	62	0,92	*13,6*	*13,0*	*14,3*	...	...	...	Кувейт [1]
72	*74*	*71*	*0,96*	**72**	**70**	**73**	**1,04**	*12,6*	*12,5*	*12,7*	***13,8***	***13,3***	***14,2***	Ливан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ливийская Араб. Джамахирия [1]
...	...	...	...	**37**	**36**	**38**	**1,05**	*6,8*	...	...	*8,1*[Z]	...	...	Мавритания
51	53	48	0,92	*79*	*80*	*78*	*0,97*	*8,0*	*8,9*	*7,0*	*10,2*[Y]	...	...	Марокко
71	70	71	1,01	*50*	*50*	*50*	*1,01*	...	...	...	*11,1*	*11,1*	*11,2*	Оман
...	...	...	...	64	65	64	0,99	12,0	12,0	12,1	13,1	12,6	13,6	Оккуп. палестинская территория
...	...	...	...	*67*	*66*	*68*	*1,04*	*12,5*	*11,8*	*13,4*	12,7	11,9	14,8	Катар
...	...	...	...	60	60	61	1,01	...	...	...	*13,5*	*13,8*	*13,1*	Саудовская Аравия
...	...	...	...	...	...	...	...	*4,4*	...	...	...	...	...	Судан
60	60	59	0,98	56	57	55	0,97	...	...	...	...	...	...	Сирийская Арабская Республика
...	...	...	...	97	96	97	1,01	*13,0*	*13,2*	*12,9*	*14,5*	*14,0*	*15,0*	Тунис
48	49	48	1,00	43[Z]	44[Z]	43[Z]	0,97[Z]	*10,8*	*10,4*	*11,5*	...	...	...	Объединенные Араб. Эмираты [1]
25	30	20	0,68	*45*	*48*	*42*	*0,87*	*7,6*	*10,2*	*4,8*	...	...	...	Йемен [1]
Центральная и Восточная Европа														
...	...	...	...	...	...	...	...	*11,1*	*11,1*	*11,0*	...	...	...	Албания
76	77	76	0,99	82	79	84	1,06	*13,7*	*13,4*	*13,9*	14,6[Z]	14,2[Z]	15,0[Z]	Беларусь
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*13,2*[Z]	...	...	Босния и Герцеговина
...	...	...	...	...	...	...	...	13,0	12,6	13,4	13,6	13,4	13,9	Болгария [1]
68	69	67	0,97	...	...	...	...	12,0	11,9	12,2	13,8[Z]	13,5[Z]	14,2[Z]	Хорватия
...	...	...	...	...	...	...	...	*13,3*	*13,2*	*13,4*	15,4	15,0	15,8	Чешская Республика
...	...	...	...	81[Z]	83[Z]	79[Z]	0,95[Z]	14,4	13,9	15,0	15,7	14,7	16,8	Эстония
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,6	14,1	15,3	14,8	15,7	Венгрия
...	...	...	...	...	...	...	...	13,7	13,0	14,4	15,4	14,3	16,5	Латвия
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,5	14,4	16,0	15,1	16,8	Литва [1]
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Черногория
...	...	...	...	...	...	...	...	14,6	14,2	14,9	15,2[Z]	14,7[Z]	15,8[Z]	Польша
...	...	...	...	76	78	74	0,95	*11,4*	*11,2*	*11,6*	*12,0*	*11,6*	*12,5*	Республика Молдова [2,3]
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,7	12,0	14,8	14,3	15,4	Румыния
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*14,1*	*13,6*	*14,6*	Российская Федерация
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,5	13,1	13,9	Сербия [2]
...	...	...	...	...	...	...	...	*13,1*	*12,9*	*13,2*	14,9	14,2	15,5	Словакия [1]
...	...	...	...	...	...	...	...	*14,6*	*14,1*	*15,1*	*16,8*	*16,1*	*17,6*	Словения [1]
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,9	11,9	12,3[Z]	12,2[Z]	12,4[Z]	б. ю. Республика Македония [1]
...	...	...	...	...	...	...	...	*10,2*	*11,4*	*9,0*	11,8	12,4	11,2	Турция
69	...	...	...	78	78*	78*	1,00*	*12,8*	*12,6*	*13,0*	14,6	14,3*	15,0*	Украина
Центральная Азия														
...	...	...	...	54[Z]	53[Z]	55[Z]	1,04[Z]	*11,2*	...	...	11,9[Z]	11,4[Z]	12,4[Z]	Армения
...	...	...	...	85	86	84	0,98	*11,0*	*11,2*	*10,8*	13,0	13,1	12,9	Азербайджан [2,4]
66	67	66	0,99	97	94	100	1,06	*11,4*	*11,4*	*11,5*	*12,6*	*12,6*	*12,6*	Грузия
...	...	...	...	55	57	53	0,93	12,1	11,9	12,3	**15,0**	**14,6**	**15,4**	Казахстан
58*	59*	58*	0,99*	57	58	56	0,96	11,5	11,3	11,6	12,6*	12,2*	13,0*	Кыргызстан
86	86	85	0,98	75	78	72	0,93	*9,1*	*8,2*	*10,0*	13,5	12,7	14,3	Монголия
93	95	90	0,95	98	100	96	0,96	*9,8*	*10,6*	*8,9*	11,4	12,3	10,4	Таджикистан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Туркменистан
...	...	...	...	76[Y]	...	...	...	*10,6*	*10,8*	*10,5*	11,4	11,6	11,2	Узбекистан
Восточная Азия и Тихий океан														
...	...	...	...	...	...	...	...	*20,2*	*20,0*	*20,5*	20,6	20,4	20,9	Австралия
...	...	...	...	68	68	69	1,02	*13,5*	*13,2*	*13,9*	*13,9*	*13,6*	*14,3*	Бруней-Даруссалам
61	*62*	*60*	*0,96*	79	80	78	0,98	...	...	...	*9,8*[Z]	*10,4*[Z]	*9,2*[Z]	Камбоджа

Таблица 4 (продолжение)

Страна или территория	Обязательное образование (возрастная группа)	Официальный возраст для поступления в нач. школу	Новые учащиеся (тыс.)		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (БКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)							
			Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в							
			1999 г.	2008 г.	1999 г.				2008 г.			
					В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
Китай[5]	6-14	7	…	17 411	…	…	…	…	96	94	98	1,03
Острова Кука[2]	5-15	5	0,6	0,3[z]	131	…	…	…	*69*[z]	*68*[z]	*70*[z]	*1,04*[z]
Корейская НДР	6-16	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Фиджи	6-15	6	…	17	…	…	…	…	94	95	93	0,98
Индонезия[1]	7-15	7	…	5 184	…	…	…	…	125	125	125	1,00
Япония	6-15	6	1 222	1 187[z]	101	101	101	1,00	101[z]	102[z]	101[z]	1,00[z]
Кирибати[2]	6-15	6	3	…	109	106	113	1,06	…	…	…	…
Лаосская НДР	6-14	6	180	191	117	123	110	0,89	120	124	115	0,93
Макао, Китай[6]	5-14	6	6	…	88	87	89	1,02	…	…	…	…
Малайзия	6-11	6	…	525[z]	…	…	…	…	98[z]	98[z]	98[z]	1,00[z]
Маршалловы Острова[1,2]	6-14	6	1	2[z]	*123*	*122*	*123*	*1,01*	100[z]	105[z]	96[z]	0,91[z]
Микронезия (Федерат. Штаты)	6-14	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Мьянма	5-9	5	1 226	1 228	132	131	132	1,01	139	142	137	0,96
Науру	6-16	6	…	0,2*[,z]	…	…	…	…	*71*[z]	*65*[z]	*77*[z]	*1,19*[z]
Новая Зеландия	5-16	5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Ниуэ[2]	5-16	5	0,05	…	105	79	137	1,73	…	…	…	…
Палау[1,2]	6-17	6	*0,4*	…	*118*	*120*	*115*	*0,96*	…	…	…	…
Папуа-Новая Гвинея	…	7	…	53[y]	…	…	…	…	31[y]	33[y]	29[y]	0,87[y]
Филиппины	6-12	6	2 551	2 759	130	133	126	0,95	135	139	130	0,94
Республика Корея[1]	6-15	6	720	536	104	104	103	0,98	105	106	104	0,98
Самоа	5-12	5	5	**5**	105	106	104	0,98	**109**	**110**	**108**	**0,98**
Сингапур[6]	6-14	6	…	47	…	…	…	…	…	…	…	…
Соломоновы Острова	…	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Таиланд	6-16	6	*1 037*	684[z]	*97*	*99*	*94*	*0,95*	71[z]	66[z]	76[z]	1,14[z]
Тимор-Лешти	6-11	6	…	46	…	…	…	…	139	144	134	0,93
Токелау	·	5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Тонга	6-14	5	3	3[y]	103	107	100	0,94	108[y]	108[y]	107[y]	0,99[y]
Тувалу[2]	7-14	6	*0,2*	*0,3*[y]	*89*	*94*	*83*	*0,89*	*112*[y]	*120*[y]	*104*[y]	*0,86*[y]
Вануату	·	6	*6*	7[z]	*109*	*109*	*109*	*1,00*	110[z]	113[z]	107[z]	0,95[z]
Вьетнам[6]	6-14	6	2 035	*1 355*[y]	107	111	104	0,93	…	…	…	…
Латинская Америка и Карибский бассейн												
Ангилья[7]	5-17	5	0,2	0,2	…	…	…	…	*101*	*90*	*117*	*1,30*
Антигуа и Барбуда[2]	5-16	5	…	2	…	…	…	…	88	91	85	0,93
Аргентина[1]	5-15	6	781	742[z]	113	113	112	0,99	111[z]	111[z]	111[z]	1,00[z]
Аруба	6-16	6	1	1	107	112	101	0,91	107	108	107	0,99
Багамские Острова	5-16	5	7	6	116	121	111	0,91	112	114	109	0,96
Барбадос[6]	5-16	5	4	4*	…	…	…	…	…	…	…	…
Белиз	5-14	5	8	8	121	122	119	0,97	114	116	111	0,96
Бермудские Острова[2]	5-16	5	…	0,8[y]	…	…	…	…	103[y]	…	…	…
Боливия (Многонац. Гос-во)	6-13	6	282	287[z]	124	124	125	1,01	121[z]	121[z]	120[z]	1,00[z]
Бразилия	7-14	7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Британские Виргинские о-ва[2]	5-16	5	0,4	0,5[z]	106	109	103	0,95	*105*[z]	*105*[z]	*105*[z]	*1,00*[z]
Каймановы Острова[2,7]	5-16	5	0,6	0,6	…	…	…	…	96	101	91	0,90
Чили[1]	6-11	6	284	256[z]	95	95	94	0,99	103[z]	103[z]	102[z]	0,98[z]
Колумбия[1]	5-15	6	1 267	1 106	143	146	140	0,96	125	127	124	0,98
Коста-Рика	6-15	6	87	76	104	104	105	1,01	95	95	95	1,00
Куба	6-14	6	164	**136**	106	109	104	0,95	**101**	**100**	**102**	**1,02**
Доминика[2]	5-16	5	2	1	111	118	104	0,88	85	79	90	1,14
Доминиканская Республика[2]	5-14	6	267	220	127	132	123	0,94	105	110	98	0,89
Эквадор	5-14	6	374	405[z]	134	134	134	1,00	140[z]	141[z]	139[z]	0,99[z]
Сальвадор	7-15	7	*196*	161	*128*	*131*	*125*	*0,96*	121	123	119	0,97
Гренада	5-16	5	…	2	…	…	…	…	99	99	98	0,99
Гватемала	6-15	7	425	471	131	135	127	0,94	122	123	121	0,98
Гайана	6-15	6	18	16	122	119	125	1,05	100	99	100	1,01
Гаити	6-11	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Гондурас[1]	6-13	6	…	230	…	…	…	…	124	126	122	0,96
Ямайка	6-12	6	…	*48*[z]	…	…	…	…	*88*[z]	*90*[z]	*86*[z]	*0,96*[z]
Мексика	6-15	6	2 509	2 568	111	111	111	1,00	122	122	122	1,00
Монтсеррат[2,6]	5-16	5	0,1	0,1[z]	…	…	…	…	99[z]	77[z]	125[z]	1,63[z]
Нидерландские Антильские о-ва	6-15	6	*4*	…	*112*	*109*	*116*	*1,06*	…	…	…	…
Никарагуа	6-11	6	203	202	141	145	138	0,95	153	158	148	0,94

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)						
Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в						
1999 г.				2008 г.				1999 г.			2008 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	Страна или территория
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*11,4*	*11,2*	*11,6*	Китай [5]
…	…	…	…	…	…	…	…	*10,6*	*10,5*	*10,6*	…	…	…	Острова Кука [2]
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Корейская НДР
…	…	…	…	68	*69*	*67*	*0,96*	…	…	…	…	…	…	Фиджи
…	…	…	…	47	45	49	1,10	…	…	…	*12,7*	*12,8*	*12,5*	Индонезия [1]
…	…	…	…	…	…	…	…	*14,4*	*14,5*	*14,2*	*15,1*	*15,2*	*14,9*	Япония
…	…	…	…	…	…	…	…	11,7	11,2	12,2	…	…	…	Кирибати [2]
53	54	52	0,96	69	70	69	0,99	*8,2*	9,1	*7,2*	*9,2*	*9,9*	*8,5*	Лаосская НДР
62	60	65	1,07	…	…	…	…	*12,1*	*12,4*	*11,9*	14,2	14,7	13,8	Макао, Китай [6]
…	…	…	…	…	…	…	…	*11,8*	*11,7*	*11,9*	12,5[z]	12,1[z]	12,8[z]	Малайзия
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Маршалловы Острова [1,2]
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Микронезия (Федеративные Штаты)
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	9,2[z]	…	…	Мьянма
…	…	…	…	*51*[z]	*50*[z]	*52*[z]	*1,05*[z]	…	…	…	8,5*[,y]	8,2*[,y]	8,8*[,y]	Науру
…	…	…	…	…	…	…	…	*17,2*	*16,5*	*17,8*	*19,4*	*18,5*	*20,2*	Новая Зеландия
…	…	…	…	…	…	…	…	11,9	11,5	12,4	…	…	…	Ниуэ [2]
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Палау [1,2]
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Папуа-Новая Гвинея
45	*46*	*44*	*0,95*	50	47	53	1,12	*11,4*	*11,2*	*11,7*	*11,9*	*11,6*	*12,1*	Филиппины
97	97	96	0,98	*91*	*91*	*91*	*1,00*	15,6	16,5	14,6	16,8	17,8	15,7	Республика Корея [2,4]
77	77	77	1,00	…	…	…	…	*12,3*	*12,1*	*12,5*	…	…	…	Самоа
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Сингапур [6]
…	…	…	…	…	…	…	…	7,3	7,7	6,8	9,1[y]	9,4[y]	8,7[y]	Соломоновы Острова
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	***12,3***	***11,9***	***12,6***	Таиланд
…	…	…	…	50	52	49	0,95	…	…	…	…	…	…	Тимор-Лешти
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Токелау
48	50	47	0,93	…	…	…	…	*13,2*	*12,9*	*13,4*	…	…	…	Тонга
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Тувалу [2]
…	…	…	…	38[z]	…	…	…	*9,2*	…	…	…	…	…	Вануату
80	…	…	…	…	…	…	…	*10,2*	*10,7*	*9,7*	…	…	…	Вьетнам [6]
														Латинская Америка и Карибский бассейн
…	…	…	…	*89*	*81*	*100*	*1,24*	…	…	…	*11,1*	*11,0*	*11,3*	Ангилья [7]
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Антигуа и Барбуда [2]
…	…	…	…	99[z]	100[z]	97[z]	0,97[z]	*14,4*	*13,8*	*15,1*	15,6[z]	14,6[z]	16,6[z]	Аргентина [1]
88	91	85	0,94	…	…	…	…	*13,6*	*13,5*	*13,7*	13,2	13,0	13,5	Аруба
84	85	82	0,97	68	66	69	1,04	…	…	…	…	…	…	Багамские Острова
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Барбадос [6]
74	*76*	*72*	*0,95*	65	67	64	0,96	…	…	…	…	…	…	Белиз
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Бермудские Острова [2]
69	*68*	*69*	*1,03*	66[z]	66[z]	66[z]	1,01[z]	*13,5*	…	…	*13,7*[z]	*13,9*[z]	*13,5*[z]	Боливия (Многонац. Гос-во)
…	…	…	…	…	…	…	…	*14,1*	*13,9*	*14,4*	14,0	13,6	14,3	Бразилия
73	*70*	*76*	*1,09*	…	…	…	…	*15,9*	*15,0*	*16,8*	…	…	…	Британские Виргинские острова [2]
…	…	…	…	*84*[z]	*82*[z]	*87*[z]	*1,06*[z]	…	…	…	12,6	12,6	12,7	Каймановы Острова [2,7]
…	…	…	…	…	…	…	…	*12,8*	*12,9*	*12,7*	14,5[z]	14,6[z]	14,4[z]	Чили [1]
62	*64*	*61*	*0,96*	64	64	63	0,98	*11,6*	*11,3*	*11,8*	*13,3*	*13,1*	*13,5*	Колумбия [1]
…	…	…	…	64[z]	63[z]	65[z]	1,04[z]	…	…	…	…	…	…	Коста-Рика
97	97	97	1,00	**99**	**99**	**100**	**1,01**	*12,4*	*12,2*	*12,6*	***17,6***	***16,1***	***19,1***	Куба
80	83	78	0,94	54	48	60	1,25	*12,3*	*11,7*	*13,0*	*12,5*	*12,0*	*13,2*	Доминика [2]
56	56	56	1,00	56	57	55	0,96	…	…	…	…	…	…	Доминиканская Республика [2]
84	83	84	1,01	90[z]	90[z]	90[z]	1,01[z]	…	…	…	*14,2*	*14,0*	*14,3*	Эквадор
…	…	…	…	65	64	65	1,02	*11,3*	*11,6*	*11,0*	12,1	12,2	12,0	Сальвадор
…	…	…	…	*79*	*81*	*77*	*0,95*	…	…	…	…	…	…	Гренада
56	58	54	0,92	72	72	71	0,98	…	…	…	*10,6*[z]	*11,0*[z]	*10,3*[z]	Гватемала
89	*87*	*90*	*1,03*	62[z]	62[z]	62[z]	0,99[z]	…	…	…	*12,2*	*12,1*	*12,4*	Гайана
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Гаити
…	…	…	…	63	61	64	1,05	…	…	…	11,4*	10,8*	12,0*	Гондурас [1]
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*13,8*	*13,1*	*14,4*	Ямайка
89	89	90	1,01	95	95	95	1,00	*11,9*	*11,9*	*11,8*	13,7	13,7	13,8	Мексика
…	…	…	…	48[z]	41[z]	56[z]	1,37[z]	…	…	…	*15,1*[z]	*13,8*[z]	*16,9*[z]	Монтсеррат [2,6]
77	*72*	*82*	*1,14*	…	…	…	…	*14,6*	*14,3*	*14,9*	…	…	…	Нидерландские Антильские о-ва
39	40	38	0,95	67	66	67	1,02	…	…	…	…	…	…	Никарагуа

Таблица 4 (продолжение)

Страна или территория	Обязательное образование (возрастная группа)	Официальный возраст для поступления в нач. школу	Новые учащиеся (тыс.)		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (БКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)							
			Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в							
			1999 г.	2008 г.	1999 г.				2008 г.			
					В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
Панама	6-14	6	69	73	112	113	111	0,99	107	109	106	0,98
Парагвай	6-14	6	*179*	144[z]	*131*	*134*	*128*	*0,96*	100[z]	102[z]	99[z]	0,97[z]
Перу[2,3]	6-18	6	676	591	113	113	113	1,00	100	100	100	1,00
Сент-Китс и Невис[6]	5-16	5	…	0,7	…	…	…	…	…	…	…	…
Сент-Люсия	5-15	5	*4*	3	*101*	*103*	*98*	*0,96*	91	94	88	0,94
Сент-Винсент и Гренадины	5-15	5	…	2	…	…	…	…	102	102	102	1,00
Суринам	7-12	6	…	10	…	…	…	…	98	98	97	0,99
Тринидад и Тобаго[1]	6-12	5	20	17	95	96	94	0,98	96	97	96	1,00
Острова Теркс и Кайкос[7]	4-16	6	*0,3*	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Уругвай	6-15	6	60	53[z]	107	107	107	1,00	104[z]	104[z]	103[z]	0,99[z]
Венесуэла (Боливар. Респ.)[1]	5-14	6	537	575	98	99	97	0,98	102	103	101	0,97
Северная Америка и Западная Европа												
Андорра[1,2]	6-16	6	…	0,8	…	…	…	…	87	88	87	0,98
Австрия[1]	6-15	6	100	83	106	107	104	0,97	102	104	100	0,97
Бельгия	6-18	6	…	112	…	…	…	…	98	97	98	1,02
Канада	6-16	6	416	351[y]	102	102	101	0,99	98[y]	98[y]	98[y]	0,99[y]
Кипр[1,2]	6-15	6	…	9	…	…	…	…	106	109	103	0,95
Дания	7-16	7	66	67[z]	100	100	100	1,00	99[z]	98[z]	99[z]	1,01[z]
Финляндия	7-16	7	65	57	100	100	100	1,00	99	100	98	0,98
Франция[8]	6-16	6	736	…	101	*102*	*100*	*0,98*	…	…	…	…
Германия	6-18	6	869	753	101	101	101	1,00	99	100	99	0,99
Греция[1]	6-15	6	113	107[z]	106	107	105	0,98	102[z]	102[z]	103[z]	1,00[z]
Исландия	6-16	6	4	4	99	101	97	0,96	99	100	98	0,99
Ирландия	6-15	4	51	62	100	101	99	0,98	100	99	101	1,02
Израиль	5-15	6	…	129	…	…	…	…	97	96	98	1,03
Италия[1]	6-18	6	558	567[z]	102	102	101	0,99	106[z]	106[z]	105[z]	0,99[z]
Люксембург	6-15	6	5	6	97	…	…	…	98	96	101	1,05
Мальта[1]	5-16	5	5	…	102	103	102	0,99	…	…	…	…
Монако[1]	6-16	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Нидерланды[1]	5-17	6	199	202	100	101	99	0,99	101	101	101	1,00
Норвегия	6-16	6	61	58	100	100	99	0,99	98	97	99	1,01
Португалия[1]	6-15	6	…	122[z]	…	…	…	…	111[z]	113[z]	110[z]	0,98[z]
Сан-Марино[1,7]	6-16	6	…	0,3	…	…	…	…	…	…	…	…
Испания	6-16	6	411	440	106	106	106	1,00	105	105	106	1,01
Швеция	7-16	7	127	96	104	105	103	0,98	103	104	103	0,99
Швейцария	7-15	7	82	73	96	94	98	1,04	94	93	96	1,03
Соединенное Королевство	5-16	5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Соединенные Штаты	6-17	6	4 322	4 354	104	106	101	0,95	106	103	109	1,05
Южная и Западная Азия												
Афганистан	7-15	7	…	811[z]	…	…	…	…	101[z]	119[z]	82[z]	0,69[z]
Бангладеш	6-10	6	…	3 468*	…	…	…	…	100*	99*	100*	1,02*
Бутан	…	6	12	**16**	79	83	74	0,90	**113**	**112**	**114**	**1,02**
Индия	6-14	6	29 639	31 971[z]	121	130	111	0,86	128[z]	132[z]	124[z]	0,94[z]
Иран (Исламская Республика)[9]	6-10	6	1 563	*1 400*[y]	105	105	104	0,99	*138*[y]	*118*[y]	*159*[y]	*1,35*[y]
Мальдивские Острова	6-12	6	8	6	102	103	101	0,98	106	106	106	1,00
Непал[6]	5-10	5	879	904	134	151	115	0,76	…	…	…	…
Пакистан	5-9	5	…	4 671	…	…	…	…	106	114	98	0,86
Шри-Ланка[1]	5-14	5	…	330	…	…	…	…	98	97	98	1,01
Страны Африки к югу от Сахары												
Ангола	6-14	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Бенин	6-11	6	…	291[y]	…	…	…	…	125[y]	132[y]	117[y]	0,89[y]
Ботсвана	6-15	6	50	49[y]	115	116	115	0,99	115[y]	116[y]	113[y]	0,98[y]
Буркина-Фасо	6-16	7	154	**378**	46	53	38	0,72	**87**	**90**	**83**	**0,93**
Бурунди	…	7	138	289	69	77	62	0,81	144	148	140	0,95
Камерун	6-11	6	*335*	603	*74*	*82*	*67*	*0,81*	119	127	110	0,87
Кабо-Верде[1]	6-16	6	*13*	10	*102*	*103*	*101*	*0,98*	84	84	83	0,99
Центральноафриканская Респ.	6-15	6	…	**118**	…	…	…	…	**97**	**110**	**86**	**0,78**
Чад[1]	6-14	6	175	*316*[z]	72	84	60	0,71	*99*[z]	*114*[z]	*84*[z]	*0,74*[z]
Коморские Острова[1]	6-14	6	13	16	95	103	86	0,84	96	99	92	0,93

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)						
Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в						
1999 г.				2008 г.				1999 г.			2008 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	Страна или территория
84	*84*	*84*	*1,00*	…	…	…	…	*12,6*	*12,1*	*13,1*	*13,5*[z]	*12,9*[z]	*14,0*[z]	Панама
…	…	…	…	65[z]	64[z]	65[z]	1,02[z]	*11,5*	*11,5*	*11,5*	*11,7*[z]	*11,6*[z]	*11,9*[z]	Парагвай
81	81	81	1,00	76	75	76	1,00	…	…	…	*13,5*[y]	*13,3*[y]	*13,7*[y]	Перу [2,3]
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Сент-Китс и Невис [6]
71	*72*	*70*	*0,97*	*69*[y]	*68*[y]	*69*[y]	*1,02*[y]	…	…	…	*13,0*	*12,5*	*13,4*	Сент-Люсия
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Сент-Винсент и Гренадины
…	…	…	…	86	86	86	1,00	…	…	…	…	…	…	Суринам
67	67	68	1,01	67	67	67	1,00	*11,5*	*11,3*	*11,7*	…	…	…	Тринидад и Тобаго [1]
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Острова Теркс и Кайкос [7]
…	…	…	…	…	…	…	…	*13,9*	*13,0*	*14,7*	15,7[z]	15,0[z]	16,5[z]	Уругвай
60	*60*	*60*	*1,01*	63	63	64	1,02	…	…	…	*14,2*	*13,1*	*15,3*	Венесуэла (Боливар. Респ.) [1]
														Северная Америка и Западная Европа
…	…	…	…	*44*	*45*	*42*	*0,94*	…	…	…	*11,5*	*10,8*	*12,1*	Андорра [1,2]
…	…	…	…	…	…	…	…	*15,2*	*15,3*	*15,1*	15,2	15,0	15,4	Австрия [1]
…	…	…	…	…	…	…	…	*18,0*	*17,6*	*18,5*	*16,0*	*15,7*	*16,3*	Бельгия
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Канада
…	…	…	…	…	…	…	…	12,5	12,4	12,7	14,2	14,2	14,2	Кипр [1,2]
…	…	…	…	…	…	…	…	*16,1*	*15,6*	*16,6*	16,9[z]	16,2[z]	17,5[z]	Дания
…	…	…	…	…	…	…	…	17,2	16,5	17,9	17	16	18	Финляндия
…	…	…	…	…	…	…	…	*15,7*	*15,4*	*15,9*	16,1	15,8	16,5	Франция [8]
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Германия
97	97	96	0,99	…	…	…	…	13,8	13,5	14,1	16,5[z]	16,4[z]	16,6[z]	Греция [1]
98	100	96	0,97	…	…	…	…	16,7	16,1	17,3	18,3	17,1	19,7	Исландия
…	…	…	…	…	…	…	…	*16,5*	*16,1*	*16,9*	17,9	17,7	18,1	Ирландия
…	…	…	…	…	…	…	…	*15,0*	*14,6*	*15,4*	15,4	14,9	15,9	Израиль
…	…	…	…	…	…	…	…	*14,9*	*14,6*	*15,2*	16,3[z]	15,8[z]	16,8[z]	Италия [1]
…	…	…	…	…	…	…	…	*13,6*	*13,5*	*13,7*	13,3[y]	13,2[y]	13,4[y]	Люксембург
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	14,4[z]	14,0[z]	14,8[z]	Мальта [1]
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Монако [1]
…	…	…	…	…	…	…	…	*16,4*	*16,7*	*16,1*	16,7	16,7	16,7	Нидерланды [1]
…	…	…	…	…	…	…	…	17,2	16,7	17,7	17,3	16,7	18,0	Норвегия
…	…	…	…	…	…	…	…	*15,6*	*15,3*	*16,0*	15,5[z]	15,2[z]	15,8[z]	Португалия [1]
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Сан-Марино [1,7]
…	…	…	…	100	99	100	1,01	15,8	15,5	16,2	16,4	15,9	16,9	Испания
…	…	…	…	99	100	99	0,99[z]	*18,9*	*17,3*	*20,5*	15,6	*14,9*	16,3	Швеция
…	…	…	…	…	…	…	…	*15,0*	*15,4*	*14,5*	15,5	15,6	15,3	Швейцария
…	…	…	…	…	…	…	…	15,9	15,7	16,1	16,1	15,6	16,6	Соединенное Королевство
…	…	…	…	78	74	81	1,10[z]	*15,5*	…	…	*15,9*	*15,1*	*16,6*	Соединенные Штаты
														Южная и Западная Азия
…	…	…	…	57[z]	67[z]	46[z]	0,69[z]	…	…	…	…	…	…	Афганистан
…	…	…	…	87*	88*	87*	0,99*	…	…	…	8,1[z]	8,0[z]	8,3[z]	Бангладеш
20	*21*	*19*	*0,91*	*41*[y]	*42*[y]	*40*[y]	*0,95*[y]	*7,3*	*8,0*	*6,6*	*11,3*	*11,5*	*11,0*	Бутан
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*10,3*[z]	*10,8*[z]	*9,8*[z]	Индия
…	…	…	…	…	…	…	…	*12,1*	*12,9*	*11,4*	*14,0*	*12,9*	*15,2*	Иран (Исламская Республика) [9]
87	*88*	*86*	*0,98*	*78*	*79*	*77*	*0,98*	*11,9*	*11,8*	*11,9*	*12,4*[y]	*12,5*[y]	*12,3*[y]	Мальдивские Острова
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Непал [6]
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*6,8*	*7,5*	*6,0*	Пакистан
…	…	…	…	*100*[z]	*100*[z]	*100*[z]	*1,00*[z]	…	…	…	…	…	…	Шри-Ланка [1]
														Страны Африки к югу от Сахары
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Ангола
…	…	…	…	…	…	…	…	*7,1*	*8,9*	*5,4*	…	…	…	Бенин
23	21	25	1,20	…	…	…	…	*11,7*	*11,7*	*11,8*	*12,4*[y]	*12,3*[y]	*12,4*[y]	Ботсвана
20	23	16	0,71	**35**	**36**	**34**	**0,94**	*3,4*	*4,1*	*2,7*	**6,3**	**6,8**	**5,7**	Буркина-Фасо
…	…	…	…	59[z]	60[z]	58[z]	0,97[z]	…	…	…	*9,6*	…	…	Бурунди
…	…	…	…	…	…	…	…	*7,2*	…	…	*9,8*	*10,6*	*8,9*	Камерун
66	*65*	*67*	*1,03*	73	72	73	1,02	…	…	…	…	…	…	Кабо-Верде [1]
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	***6,6***	***7,8***	***5,3***	Центральноафриканская Респ.
22	25	18	0,72	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Чад [1]
21	*25*	*17*	*0,70*	…	…	…	…	*8,2*	*8,9*	*7,4*	…	…	…	Коморские Острова [1]

Таблица 4 (продолжение)

Страна или территория	Обязательное образование (возрастная группа)	Официальный возраст для поступления в нач. школу	Новые учащиеся (тыс.)		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (БКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)							
			Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в							
			1999 г.	2008 г.	1999 г.				2008 г.			
					В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
Конго[1]	6-16	6	32	99	38	37	38	1,03	103	107	98	0,92
Кот-д'Ивуар	6-15	6	309	419	67	74	59	0,80	75	81	69	0,85
Д. Р. Конго	6-15	6	767	2 328	49	47	50	1,07	116	105	128	1,21
Экваториальная Гвинея	7-11	7	…	15[z]	…	…	…	…	90[z]	92[z]	88[z]	0,96[z]
Эритрея	7-14	7	57	52	55	60	49	0,81	40	44	37	0,84
Эфиопия	.	7	1 537	3 497	81	96	66	0,69	153	162	144	0,89
Габон	6-16	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Гамбия	7-12	7	*29*	43	*85*	*90*	*81*	*0,90*	93	91	96	1,06
Гана[1]	6-15	6	469	684	88	90	87	0,96	115	113	116	1,02
Гвинея[1]	7-16	7	119	249	51	56	45	0,80	92	97	87	0,90
Гвинея-Бисау	7-12	7	*35*	…	*107*	*122*	*92*	*0,75*	…	…	…	…
Кения	6-13	6	892	…	100	101	98	0,97	…	…	…	…
Лесото	…	6	51	53[z]	99	98	99	1,01	97[z]	101[z]	94[z]	0,94[z]
Либерия[1]	6-16	6	50	119	68	84	53	0,63	112	117	107	0,92
Мадагаскар	6-10	6	495	1 033	111	112	110	0,98	186	188	185	0,98
Малави	6-13	6	616	666	173	171	174	1,02	141	137	144	1,05
Мали	7-15	7	*171*	**344**	*57*	*65*	*49*	*0,76*	**96**	**102**	**89**	**0,87**
Маврикий	5-16	5	22	**19**	96	94	97	1,04	**99**	**99**	**99**	**1,00**
Мозамбик	6-12	6	536	1 098	103	112	95	0,84	160	165	155	0,94
Намибия	7-16	7	54	53	108	106	109	1,02	101	101	101	1,00
Нигер	…	7	133	**411**	42	49	34	0,70	**90**	**97**	**83**	**0,85**
Нигерия	6-14	6	*3 606*	…	*103*	*114*	*91*	*0,79*	…	…	…	…
Руанда	7-12	7	295	560	142	144	141	0,98	210	213	207	0,97
Сан-Томе и Принсипи[1]	7-13	7	4	**6**	106	108	105	0,97	**132**	…	…	…
Сенегал	7-12	7	190	337	67	*69*	*66*	*0,96*	99	97	102	1,05
Сейшельские Острова[2]	6-15	6	2	1	117	116	118	1,02	127	127	126	1,00
Сьерра-Леоне	6-11	6	…	296[z]	…	…	…	…	192[z]	201[z]	182[z]	0,91[z]
Сомали	…	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Южная Африка	7-15	7	1 157	*1 092*[z]	116	117	114	0,97	*108*[z]	*112*[z]	*104*[z]	*0,93*[z]
Свазиленд	…	6	31	31[z]	94	95	92	0,96	103[z]	105[z]	101[z]	0,96[z]
Того	6-15	6	139	**185**	96	103	90	0,88	**105**	**76**	**134**	**1,78**
Уганда	6-12	6	…	1 662	…	…	…	…	159	*158*	*160*	*1,01*
Объед. Республика Танзания	7-13	7	714	*1 267*[z]	73	74	73	0,99	*106*[z]	*107*[z]	*105*[z]	*0,99*[z]
Замбия	7-13	7	252	479	86	85	86	1,01	125	122	127	1,04
Зимбабве	6-12	6	398	…	112	113	110	0,97	…	…	…	…
			Сумма	Сумма	Взвешенные средние значения							
Весь мир	…	…	129 575	137 016	104	108	99	0,92	112	114	110	0,97
Страны с переходной экон.	…	…	4 441	3 115	99	100	99	0,99	101	101	100	0,99
Развитые страны	…	…	12 414	11 689	102	104	101	0,97	103	102	104	1,02
Развивающиеся страны	…	…	112 719	122 212	104	108	99	0,91	113	115	111	0,97
Арабские государства	…	…	6 196	7 431	87	90	83	0,93	99	101	97	0,96
Центр. и Восточная Европа	…	…	5 656	4 321	98	100	96	0,96	100	100	99	0,99
Центральная Азия	…	…	1 787	1 392	101	101	101	1,00	104	105	103	0,98
Восточная Азия и Тихий океан	…	…	36 893	32 357	99	99	99	1,00	103	102	104	1,02
Восточная Азия	…	…	36 357	31 930	99	99	99	1,00	103	103	104	1,02
Тихий океан	…	…	536	427	103	104	101	0,97	78	79	77	0,98
Лат. Америка и Карибский бас.	…	…	13 179	13 330	120	123	117	0,96	121	123	119	0,97
Карибский бассейн	…	…	521	531	143	142	143	1,00	141	142	141	1,00
Латинская Америка	…	…	12 658	12 799	119	122	116	0,96	120	123	118	0,97
Сев. Америка и Зап. Европа	…	…	9 358	9 117	103	105	102	0,97	103	102	105	1,02
Южная и Западная Азия	…	…	40 108	43 750	114	123	104	0,85	122	126	118	0,94
Страны Африки к югу от Сахары	…	…	16 399	25 318	91	97	85	0,87	116	119	112	0,94

Источник. База данных Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ, 2010 г.).

1. Информация об обязательном образовании почерпнута из докладов о договорах по правам человека Организации Объединенных Наций.

2. Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные по народонаселению.

3. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по Приднестровью.

4. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по региону Нагорный Карабах.

5. Дети могут поступать в начальную школу в возрасте 6 или 7 лет.

6. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за расхождений в данных по народонаселению.

7. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.

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)						
Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в						
1999 г.				2008 г.				1999 г.			2008 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	Страна или территория
…	…	…	…	58[y]	59[y]	58[y]	0,97[y]	…	…	…	…	…	…	Конго [1]
27	30	24	0,79	…	…	…	…	*6,4*	*7,7*	*5,1*	…	…	…	Кот-д'Ивуар
22	21	23	1,09	42[z]	45[z]	38[z]	0,86[z]	*4,3*	…	…	*7,8*	…	…	Д. Р. Конго
…	…	…	…	30[z]	30[z]	29[z]	0,95[z]	…	…	…	…	…	…	Экваториальная Гвинея
17	18	16	0,89	16	17	15	0,85	*4,1*	*4,6*	*3,5*	…	…	…	Эритрея
21	24	19	0,80	77	80	74	0,93	*4,1*	*5,1*	*3,1*	*8,3*	*9,0*	*7,5*	Эфиопия
…	…	…	…	…	…	…	…	*12,7*	*13,1*	*12,3*	…	…	…	Габон
…	…	…	…	*51*[z]	*50*[z]	*53*[z]	*1,07*[z]	*7,7*	*8,6*	*6,7*	…	…	…	Гамбия
30	*30*	*30*	*1,00*	*40*	*39*	*41*	*1,05*	…	*8,1*	…	*9,7*[z]	*10,0*[z]	*9,3*[z]	Гана [1]
19	21	18	0,87	42	44	41	0,92	…	…	…	8,6	10,0	7,2	Гвинея [1]
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*9,1*[y]	…	…	Гвинея-Бисау
28	*27*	*29*	*1,08*	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Кения
26	25	27	1,06	49[z]	49[z]	49[z]	1,00[z]	*9,1*	*8,7*	*9,6*	10,3[y]	10,1[y]	10,4[y]	Лесото
…	…	…	…	…	…	…	…	*9,2*	*11,1*	*7,4*	…	…	…	Либерия [1]
…	…	…	…	86	86	87	1,01	…	…	…	*10,2*	*10,4*	*10,0*	Мадагаскар
…	…	…	…	*71*	*68*	*73*	*1,07*	*10,9*	*11,5*	*10,2*	*8,9*[z]	*9,0*[z]	*8,8*[z]	Малави
…	…	…	…	**26**	**28**	**23**	**0,83**	*4,5*	*5,4*	*3,5*	**8,3**	**9,4**	**7,1**	Мали
71	70	72	1,03	**83**	**83**	**84**	**1,00**	*12,2*	*12,3*	*12,1*	*14*	*13*	*14*	Маврикий
18	19	17	0,93	*59*	*60*	*59*	*0,99*	*5,4*	…	…	…	…	…	Мозамбик
61	59	63	1,06	*57*	*55*	*59*	*1,07*	…	…	…	*11,8*	11,6	12,1	Намибия
27	32	21	0,68	**60**	**66**	**54**	**0,82**	…	…	…	***4,6***	***5,3***	***3,9***	Нигер
…	…	…	…	…	…	…	…	*7,5*	*8,3*	*6,6*	…	…	…	Нигерия
…	…	…	…	97[y]	98[y]	97[y]	0,98[y]	*6,8*	…	…	*10,6*	…	…	Руанда
…	…	…	…	46	47	45	0,97	…	…	…	***10,8***	***10,7***	***11,0***	Сан-Томе и Принсипи [1]
37	*38*	*36*	*0,96*	56[z]	54[z]	57[z]	1,05[z]	*5,3*	…	…	*7,5*	*7,8*	*7,2*	Сенегал
75	74	77	1,03	93	92	94	1,02	14,0	13,9	14,2	15,0	14,3	15,8	Сейшельские Острова [2]
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Сьерра-Леоне
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Сомали
44	45	43	0,95	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Южная Африка
40	38	41	1,06	48[z]	47[z]	50[z]	1,08[z]	*9,4*	*9,7*	*9,1*	*10,3*[y]	*10,6*[y]	*10,0*[y]	Свазиленд
39	42	37	0,87	47[z]	49[z]	46[z]	0,94[z]	…	…	…	*9,6*[z]	…	…	Того
…	…	…	…	*71*	*69*	*74*	*1,06*	*10,2*	*10,8*	*9,6*	*10,4*	*10,6*	*10,3*	Уганда
14	13	15	1,16	*87*[z]	*87*[z]	*88*[z]	*1,02*[z]	*5,3*	*5,4*	*5,3*	…	…	…	Объед. РеспубликаТанзания
38	37	39	1,07	*52*	*50*	*54*	*1,08*	*7,1*	*7,5*	*6,6*	…	…	…	Замбия
…	…	…	…	…	…	…	…	*9,8*	…	…	…	…	…	Зимбабве

Медианные значения								Взвешенные средние значения						
…	…	…	…	…	…	…	…	9,7	10,1	9,2	11,0	11,2	10,7	Весь мир
	…	…	…	77	78	76	0,97	11,9	11,7	12,0	13,5	13,2	13,7	Страны с переходной экономикой
…	…	…	…	…	…	…	…	15,4	15,0	15,7	15,9	15,5	16,3	Развитые страны
	…	…	…	65	64	65	1,01	9,0	9,6	8,4	10,4	10,7	10,0	Развивающиеся страны
65	65	65	0,99	64	65	63	0,97	9,4	9,8	8,3	10,1	10,6	9,4	Арабские государства
…	…	…	…	…	…	…	…	12,1	12,2	12,0	13,6	13,5	13,7	Центральная и Восточная Европа
…	…	…	…	75	…	…	…	11,0	11,1	10,9	12,4	12,5	12,4	Центральная Азия
…	…	…	…	…	…	…	…	10,3	10,4	10,1	11,8	11,7	11,9	Восточная Азия и Тихий океан
…	…	…	…	…	…	…	…	10,2	10,4	10,0	11,7	11,6	11,8	Восточная Азия
…	…	…	…	…	…	…	…	15,0	14,9	15,0	14,5	14,4	14,6	Тихий океан
…	…	…	…	67	67	67	1,01	12,5	12,3	12,6	13,6	13,3	13,9	Лат. Америка и Карибский бас.
…	…	…	…	…	…	…	…	10,2	10,3	10,1	11,2	11,1	11,4	Карибский бассейн
69	68	69	1,03	66	66	66	1,01	12,6	12,4	12,7	13,7	13,4	14,0	Латинская Америка
…	…	…	…	…	…	…	…	15,7	15,3	16,0	16,0	15,5	16,5	Сев. Америка и Зап. Европа
…	…	…	…	78	79	77	0,98	7,9	9,0	6,8	9,7	10,2	9,2	Южная и Западная Азия
27	28	26	0,91	56	54	55	1,02	6,8	7,6	6,2	8,4	9,0	7,6	Страны Африки к югу от Сахары

8. Включены данные по заморским департаментам Франции (DOM-TOM).

9. Очевидное увеличение индекса гендерного паритета (ИГП) объясняется включением в последние годы в статистические данные по охвату 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 2009 г.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2007 г.

(y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2006 г.

(*) Национальная оценка.

(.) Данной категории не существует или она неприменима.

Таблица 5
Участие в начальном образовании

	Страна или территория	Возрастная группа	Контингент школьного возраста (тыс.)	ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ОХВАЧЕННЫХ НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Доля в % учащихся в частных учебных заведениях, охваченных начальным образованием		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)			
				Учебный год, закончившийся в 1999 г.		2008 г.		Учебный год, законч. в 1999 г.	2008 г.	Учебный год, закончившийся в 1999 г.			
		2008 г.	2008 г.[1]	В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
	Арабские государства												
1	Алжир	6-11	3 666	4 779	47	3 942	47	.	0,3	105	110	100	0,91
2	Бахрейн	6-11	82	76	49	86	49	19	28	107	107	108	1,01
3	Джибути	6-11	122	38	41	56	47	9	14	33	39	28	0,71
4	Египет	6-11	10 140	*8 086*	*47*	9 988[z]	48[z]	...	8[z]	*93*	*97*	*89*	*0,92*
5	Ирак	6-11	4 834	3 604	44	...	...	.	...	96	104	86	0,83
6	Иордания	6-11	844	706	49	817	49	29	33	98	98	98	1,00
7	Кувейт	6-10	218	140	49	209	49	32	38	100	99	101	1,01
8	Ливан	6-11	462	*414*	*48*	**464**	**49**	*67*	**71**	*110*	*113*	*108*	*0,96*
9	Ливийская Араб. Джамахирия	6-11	715	822	48	755[y]	48[y]	.	5[y]	120	121	118	0,98
10	Мавритания	6-11	482	346	48	**513**	**50**	2	**9**	86	86	86	1,00
11	Марокко	6-11	3 627	3 462	44	3 879	47	4	9	86	95	77	0,81
12	Оман	6-11	362	316	48	271	49	5	7	91	93	90	0,97
13	Оккуп. палестинская терр.	6-9	490	368	49	390	49	9	11	105	105	106	1,01
14	Катар	6-11	72	61	48	78	49	37	50	101	103	98	0,96
15	Саудовская Аравия	6-11	3 264	...	...	3 211	49	...	8	...	...	...	...
16	Судан	6-11	6 339	*2 513*	*45*	**4 744**	**46**	*2*	**4**	*47*	*50*	*43*	*0,85*
17	Сирийская Арабская Респ.	6-9	1 894	2 738	47	2 356	48	4	4	102	107	98	0,92
18	Тунис	6-11	968	1 443	47	1 036	48	0,7	2	116	119	113	0,95
19	Объединенные Араб. Эмираты	6-10	275	270	48	284[z]	49[z]	44	67[z]	90	91	88	0,97
20	Йемен	6-11	3 844	2 303	35	3 282	44	1	3	71	91	51	0,56
	Центральная и Восточная Европа												
21	Албания	6-9	211	292	48	...	...	.	...	110	110	109	0,99
22	Беларусь	6-9	365	632	48	362	49	0,1	0,1	111	111	110	0,99
23	Босния и Герцеговина	6-9	166	...	...	182	49	...	...	...	...	...	...
24	Болгария	7-10	259	412	48	263	49	0,3	0,6	107	108	105	0,98
25	Хорватия	7-10	188	203	49	191[z]	49[z]	0,1	0,2[z]	93	93	92	0,99
26	Чешская Республика	6-10	446	655	49	460	48	0,8	1	103	104	103	0,99
27	Эстония	7-12	75	127	48	75	48	1	3	102	103	100	0,97
28	Венгрия	7-10	398	503	48	394	48	5	8	102	103	101	0,98
29	Латвия	7-12	119	141	48	117	48	1	1	100	101	99	0,98
30	Литва	7-10	141	220	48	136	48	0,4	0,6	102	103	101	0,98
31	Черногория	7-10	33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	Польша	7-12	2 457	3 434	48	2 485[z]	49[z]	...	2[z]	98	99	97	0,98
33	Республика Молдова[3,4]	7-10	161*	262	49	152	48	...	0,8	100	100	100	1,00
34	Румыния	7-10	867	1 285	49	865	48	.	0,3	105	106	104	0,98
35	Российская Федерация[5]	7-10	5 131	6 743	49	4 969	49	...	0,6	108	109	107	0,99
36	Сербия[3]	7-10	295*	*387*	*49*	290	49	...	0,1	*112*	*112*	*111*	*0,99*
37	Словакия	6-9	219	317	49	225	49	4	6	102	103	101	0,99
38	Словения	6-11	110	92	48	107	48	0,1	0,2	100	100	99	0,99
39	б. ю. Республика Македония	7-10	106	130	48	101[z]	48[z]	.	.[z]	101	102	100	0,98
40	Турция	6-10	6 808	6 583	47	6 760	48	...	...	99	103	94	0,92
41	Украина	6-9	1 599	2 200	49	1 573	49*	0,3	0,6	109	110	109	0,99
	Центральная Азия												
42	Армения	7-9	116	255	...	122	47	...	2	100	...	...	...
43	Азербайджан[3,6]	6-9	427*	707	49	497	47	–	0,3	98	98	98	1,00
44	Грузия	6-11	290	302	49	311	47	0,5	7	95	96	94	0,98
45	Казахстан	7-10	882	1 249	49	**951**	**49**	0,5	**0,8**	97	97	98	1,01
46	Кыргызстан	7-10	422	470	49	400	49	0,2	1	98	98	97	0,99
47	Монголия	7-11	236	251	50	240	49	0,5	5	102	101	103	1,02
48	Таджикистан	7-10	678	690	48	692	48	.	.	98	101	96	0,95
49	Туркменистан	7-9	292	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	Узбекистан	7-10	2 231	2 570	49	2 071	49	...	.	99	99	99	1,00
	Восточная Азия и Тихий океан												
51	Австралия	5-11	1 874	1 885	49	1 978	49	27	30	100	100	100	1,00
52	Бруней-Даруссалам	6-11	42	46	47	45	48	36	37	114	115	112	0,97
53	Камбоджа	6-11	2 019	2 127	46	2 341	47	2	1	97	104	90	0,87

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								ДЕТИ, НЕ ОХВАЧЕННЫЕ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (тыс.)[2]				
Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в				
				1999 г.				2008 г.				1999 г.		2008 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	% Д	В целом	% Д	
Арабские государства																
108	111	104	0,94	91	93	89	0,96	95	96	94	0,99	357	61	156	56	*1*
105	106	104	0,98	96	95	97	1,03	98	98	97	0,99	1,0	6	0,6	73	*2*
46	49	43	0,88	27	32	23	0,73	41	44	39	0,89	83	53	64	53	*3*
100[z]	102[z]	97[z]	0,95[z]	*85*	*88*	*82*	*0,93*	*94*[z]	*95*[z]	*92*[z]	*0,96*[z]	*1 064*	*61*	*461*[z]	*70*[z]	*4*
…	…	…	…	88	94	81	0,86	…	…	…	…	470	74	…	…	*5*
97	97	97	1,01	91	91	91	1,00	89	89	90	1,02	39	47	53	44	*6*
95	96	95	0,98	87	86	87	1,01	88	89	87	0,98	10	46	14	56	*7*
103	**104**	**102**	**0,98**	*91*	*92*	*89*	*0,96*	**90**	**91**	**89**	**0,98**	*27*	*58*	**40**	**53**	*8*
110[y]	113[y]	108[y]	0,95[y]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*9*
104	**101**	**108**	**1,08**	62	62	62	0,99	**76**	**74**	**79**	**1,07**	152	49	**115**	**43**	*10*
107	112	102	0,91	70	76	65	0,85	89	92	87	0,95	1 183	59	366	59	*11*
75	74	75	1,01	81	81	81	1,00	68	67	69	1,03	60	48	102	47	*12*
80	80	79	1,00	97	97	97	1,00	75	75	75	1,00	4	31	110	49	*13*
109	109	108	0,99	90	90	91	1,01	…	…	…	…	3	49	…	…	*14*
98	100	96	0,96	…	…	…	…	85	85	84	0,99	…	…	503	52	*15*
74	**78**	**70**	**0,90**	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*16*
124	127	122	0,96	*92*	*95*	*88*	*0,93*	…	…	…	…	*141*	*83*	…	…	*17*
107	108	106	0,98	95	96	94	0,98	98	97	98	1,01	55	60	5	…	*18*
108[z]	108[z]	108[z]	1,00[z]	79	79	78	0,99	92[z]	92[z]	91[z]	0,99[z]	56	50	2,6[z]	53[z]	*19*
85	94	76	0,80	56	70	41	0,59	73	79	66	0,83	1 409	65	1 037	62	*20*
Центральная и Восточная Европа																
…	…	…	…	*100*	…	…	…	…	…	…	…	*1*	…	…	…	*21*
99	98	100	1,02	…	…	…	…	94	93	96	1,02	…	…	19	37	*22*
109	109	110	1,01	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*23*
101	101	101	1,00	97	98	96	0,98	96	96	96	1,00	4	77	7	46	*24*
99[z]	99[z]	98[z]	1,00[z]	85	86	85	0,99	90[z]	91[z]	90[z]	0,99[z]	18	51	2,1[z]	5[z]	*25*
103	103	103	0,99	*96*	*96*	*97*	*1,00*	*90*[y]	*88*[y]	*91*[y]	*1,03*[y]	*23*	*46*	*49*[y]	*42*[y]	*26*
100	101	99	0,99	*96*	*96*	*95*	*0,99*	94	95	94	0,99	*0,2*	*5*	2,6	46	*27*
99	100	98	0,99	88	88	88	0,99	90	90	89	0,98	14	48	18	49	*28*
98	100	96	0,96	*97*	*98*	*96*	*0,98*	…	…	…	…	*2*	*57*	…	…	*29*
96	97	95	0,98	95	96	95	0,99	92	93	91	0,98	4	43	5	52	*30*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*31*
97[z]	97[z]	97[z]	1,00[z]	96	96	96	1,00	96[z]	95[z]	96[z]	1,01[z]	133	48	109[z]	45[z]	*32*
94	95	93	0,98	*93*	…	…	…	88	88	87	0,98	*11*	…	15	51	*33*
100	100	99	0,99	96	96	95	0,99	90	91	90	0,99	2	…	30	47	*34*
97	97	97	1,00	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*35*
98	98	98	1,00	…	…	…	…	95	95	95	1,00	…	…	12	47	*36*
103	103	102	0,99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*37*
97	98	97	0,99	96	96	95	0,99	97	97	97	0,99	2	56	2,8	50	*38*
93[z]	93[z]	93[z]	1,00[z]	93	94	92	0,98	87[z]	86[z]	87[z]	1,00[z]	1,3	95	9[z]	45[z]	*39*
99	101	98	0,97	…	…	…	…	95	96	94	0,98	…	…	361	59	*40*
98	98*	99*	1,00*	…	…	…	…	89	89*	89*	1,00*	…	…	170	48*	*41*
Центральная Азия																
105	104	106	1,02	…	…	…	…	84[z]	83[z]	86[z]	1,03[z]	…	…	8[z]	37[z]	*42*
116	117	115	0,99	89	88	89	1,01	96	97	95	0,99	82	46	16	57	*43*
107	109	106	0,98	…	…	…	…	99	100	98	0,98	…	…	3	…	*44*
108	**108**	**109**	**1,00**	…	…	…	…	90	91	90	1,00	…	…	8	26	*45*
95	95	94	0,99	88*	89*	87*	0,99*	84	84	83	0,99	27*	50*	38	49	*46*
102	102	101	0,99	93	92	94	1,02	89	89	88	0,98	10	32	2	40	*47*
102	104	100	0,96	…	…	…	…	97	99	95	0,96	…	…	17	88	*48*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*49*
93	94	92	0,98	…	…	…	…	88	89	87	0,98	…	…	210	54	*50*
Восточная Азия и Тихий океан																
106	106	105	1,00	94	94	94	1,01	97	96	97	1,01	108	46	55	40	*51*
107	107	107	1,00	…	…	…	…	93	93	93	1,00	…	…	1,2	47	*52*
116	120	112	0,94	*83*	*87*	*79*	*0,91*	89	90	87	0,96	*363*	*61*	230	57	*53*

Таблица 5 (продолжение)

	Страна или территория	Возрастная группа	Контингент школьного возраста (тыс.)	ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ОХВАЧЕННЫХ НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Доля в % учащихся в частных учебных заведениях, охваченных начальным образованием		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)			
				Учебный год, закончившийся в				Учебный год, законч. в		Учебный год, закончившийся в			
				1999 г.		2008 г.		1999 г.	2008 г.	1999 г.			
		2008 г.	2008 г.[1]	В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
54	Китай[7]	7-11	93 598	…	…	105 951	46	…	4	…	…	…	…
55	Острова Кука[3]	5-10	*3*	3	46	2[z]	47[z]	15	21[z]	96	99	94	0,95
56	Корейская НДР	6-9	1 449	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
57	Фиджи	6-11	109	116	48	103	48	…	99	109	109	108	0,99
58	Индонезия	7-12	24 687	…	…	29 498	48	…	16	…	…	…	…
59	Япония	6-11	7 034	7 692	49	7 166	49	0,9	1	101	101	100	1,00
60	Кирибати[3,9]	6-11	…	14	49	16	50	…	…	104	104	105	1,01
61	Лаосская НДР	6-10	805	828	45	901	47	2	3	113	122	104	0,85
62	Макао, Китай	6-11	29	47	47	**27**	**47**	*95*	**97**	100	102	97	0,96
63	Малайзия	6-11	3 226	3 040	48	3 104[z]	49[z]	…	1[z]	98	99	97	0,98
64	Маршалловы Острова[3]	6-11	*9*	8	48	8[z]	48[z]	25	…	*101*	*102*	*100*	*0,98*
65	Микронезия (Федерат. Шт.)	6-11	17	…	…	19[z]	49[z]	…	*8*[z]	…	…	…	…
66	Мьянма	5-9	4 372	4 733	49	5 110	50	.	.	100	101	99	0,98
67	Науру	6-11	*2*	…	…	1	50	…	.[z]	…	…	…	…
68	Новая Зеландия	5-10	344	361	49	348	49	…	12	99	99	100	1,00
69	Ниуэ[3]	5-10	…	0,3	46	…	…	.	…	99	99	98	1,00
70	Палау[3]	6-10	*1*	2	47	2[z]	*48*[z]	18	23[z]	114	118	109	0,93
71	Папуа-Новая Гвинея	7-12	1 015	…	…	532[y]	44[y]	…	…	…	…	…	…
72	Филиппины	6-11	12 182	12 503	49	13 411	48	8	8	110	110	110	1,00
73	Республика Корея	6-11	3 518	3 946	47	3 680	48	1	1	100	100	99	1,00
74	Самоа	5-10	30	27	48	**30**	**48**	16	…	98	99	97	0,98
75	Сингапур[8]	6-11	…	…	…	300	48	…	7	…	…	…	…
76	Соломоновы Острова	6-11	79	58	46	83[z]	47[z]	…	18[z]	88	91	86	0,94
77	Таиланд	6-11	5 956	6 120	48	**5 371**	**48**	13	**18**	94	95	93	0,97
78	Тимор-Лешти	6-11	189	…	…	201	47	…	13	…	…	…	…
79	Токелау	5-10	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
80	Тонга	5-10	15	17	46	17[y]	47[y]	7	…	108	111	106	0,96
81	Тувалу[3]	6-11	…	1	48	1[y]	48[y]	…	…	98	97	99	1,02
82	Вануату	6-11	35	34	48	38[z]	47[z]	…	26[z]	111	112	110	0,98
83	Вьетнам[8]	6-10	…	10 250	47	6 872	46	0,3	0,6	108	112	104	0,93
	Латинская Америка и Карибский бассейн												
84	Ангилья[9]	5-11	*2*	2	50	2	49	5	9	…	…	…	…
85	Антигуа и Барбуда[3]	5-11	12*	…	…	12	48	…	52	…	…	…	…
86	Аргентина	6-11	4 040	4 664	49	4 700[z]	49[z]	20	23[z]	114	115	114	0,99
87	Аруба	6-11	9	9	49	10	49	83	77	114	116	112	0,97
88	Багамские Острова	5-10	36	34	49	37	49	…	30	95	96	94	0,98
89	Барбадос[8]	5-10	…	25	49	23*	49*	…	11*	…	…	…	…
90	Белиз	5-10	43	44	48	52	49	…	95	111	113	109	0,97
91	Бермудские Острова[3]	5-10	*5*	…	…	5[y]	46[y]	…	35[y]	…	…	…	…
92	Боливия (Многонац. Гос-во)	6-11	1 407	1 445	49	1 512[z]	49[z]	…	8[z]	113	114	112	0,98
93	Бразилия[10]	7-10	13 974	20 939	48	17 812	47	8	12	155	159	150	0,94
94	Британские Виргинские о-ва[3]	5-11	*3*	3	49	3[z]	49[z]	13	28[z]	112	113	110	0,97
95	Каймановы Острова[3,9]	5-10	4*	3	47	4	48	36	36	…	…	…	…
96	Чили	6-11	1 557	1 805	48	1 679[z]	48[z]	45	55[z]	101	102	99	0,97
97	Колумбия	6-10	4 409	5 162	49	5 286	49	20	20	119	119	119	1,00
98	Коста-Рика	6-11	487	552	48	535	48	7	8	108	109	107	0,98
99	Куба	6-11	855	1 074	48	**868**	**48**	.	.	111	113	109	0,97
100	Доминика[3]	5-11	10*	12	48	8	49	24	35	104	107	102	0,95
101	Доминиканская Республика	6-11	1 252	1 315	49	1 306	47	*14*	21	107	109	106	0,98
102	Эквадор	6-11	1 722	1 899	49	*2 041*	*49*	21	28[z]	114	114	114	1,00
103	Сальвадор	7-12	864	940	48	994	48	*11*	11	109	111	107	0,97
104	Гренада	5-11	14	…	…	14	48	…	79	…	…	…	…
105	Гватемала	7-12	2 201	1 824	46	2 501	48	15	11	101	108	94	0,87
106	Гайана	6-11	99	107	49	107	49	1	2	118	119	116	0,98
107	Гаити	6-11	1 433	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
108	Гондурас	6-11	1 101	…	…	1 276	49	…	9	…	…	…	…
109	Ямайка	6-11	338	*316*	*49*	315	49	*4*	12	*94*	*94*	*94*	*1,00*
110	Мексика	6-11	12 855	14 698	49	14 699	49	7	8	111	112	110	0,98
111	Монтсеррат[3,8]	5-11	*0,5*	0,4	44	0,5[z]	49[z]	38	31[z]	…	…	…	…
112	Нидерланд. Антильские о-ва	6-11	17	25	48	…	…	74	…	131	135	127	0,95
113	Никарагуа	6-11	808	830	49	944	48	16	15	101	100	101	1,01

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								ДЕТИ, НЕ ОХВАЧЕННЫЕ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (тыс.)[2]				
Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в				
				1999 г.				2008 г.				1999 г.		2008 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	% Д	В целом	% Д	
113	111	116	1,04	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	54
…	…	…	…	85	87	83	0,96	…	…	…	…	0,4	54	…	…	55
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	56
94	95	94	0,99	99	98	99	1,01	89	90	89	0,99	1,4	30	11	50	57
119	121	118	0,97	…	…	…	…	96	97	94	0,97	…	…	312	…	58
102	102	102	1,00	100	…	…	…	100	…	…	…	3	…	0,7	…	59
…	…	…	…	*97*	*96*	*98*	*1,01*	…	…	…	…	*0,1*	…	…	…	60
112	117	106	0,91	78	81	74	0,92	82	84	81	0,96	165	57	142	54	61
100	**102**	**97**	**0,95**	85	84	85	1,01	**87**	**88**	**87**	**0,99**	7	47	**3**	**50**	62
97[z]	97[z]	96[z]	1,00[z]	98	99	97	0,98	96[z]	96[z]	96[z]	1,00[z]	70	70	125[z]	50[z]	63
93[z]	94[z]	92[z]	0,97[z]	…	…	…	…	66[z]	67[z]	66[z]	0,99[z]	…	…	3[z]	49[z]	64
110[z]	110[z]	111[z]	1,01[z]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	65
117	117	117	0,99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	66
82	*80*	*84*	*1,06*	…	…	…	…	*72*[z]	*72*[z]	*73*[z]	*1,01*[z]	…	…	*0,4*[z]	*47*[z]	67
101	101	101	1,00	99	99	99	1,00	99	99	100	1,01	4	44	1,8	25	68
…	…	…	…	99	99	98	1,00	…	…	…	…	0,0	50	…	…	69
99[z]	*98*[z]	*100*[z]	*1,02*[z]	*97*	*99*	*94*	*0,94*	…	…	…	…	*0,05*	*91*	…	…	70
55[y]	59[y]	50[y]	0,84[y]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	71
110	111	109	0,98	90	90	90	1,00	92	91	93	1,02	1 139	49	961	42	72
105	106	104	0,98	98	98	98	1,00	99	100	98	0,98	67	53	35	89	73
100	**101**	**99**	**0,98**	92	92	91	0,99	**93**	**93**	**93**	**1,00**	1,6	50	**1,7**	**48**	74
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	75
107[z]	109[z]	106[z]	0,97[z]	…	…	…	…	67[z]	67[z]	67[z]	1,00[z]	…	…	26[z]	48[z]	76
91	**92**	**90**	**0,98**	…	…	…	…	**90**	**91**	**89**	**0,99**	…	…	**586**	**52**	77
107	110	103	0,94	…	…	…	…	76	77	74	0,96	…	…	43	52	78
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	79
112[y]	113[y]	110[y]	0,97[y]	88	90	86	0,95	99[y]	…	…	…	1,8	56	0,1[y]	…	80
106[y]	106[y]	105[y]	0,99[y]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	81
109[z]	111[z]	106[z]	0,96[z]	91	92	91	0,99	…	…	…	…	3	51	…	…	82
…	…	…	…	96	…	…	…	…	…	…	…	398	…	…	…	83
Латинская Америка и Карибский бассейн																
94	*94*	*94*	*1,00*	…	…	…	…	*93*	*93*	*93*	*1,00*	…	…	*0,1*	*48*	84
100	105	96	0,92	…	…	…	…	88	90	86	0,94	…	…	1,3	60	85
116[z]	116[z]	115[z]	0,99[z]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	86
114	116	112	0,96	99	99	99	1,00	99	99	99	0,99	0,05	…	0,07	68	87
103	103	103	1,00	89	89	89	1,00	91	90	92	1,02	4	49	3	42	88
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	89
120	122	119	0,97	*89*	*89*	*88*	*0,99*	98	98	98	1,00	*4*	*50*	0,1	19	90
100[y]	108[y]	92[y]	0,85[y]	…	…	…	…	*92*[y]	…	…	…	…	…	*0,3*[y]	…	91
108[z]	108[z]	108[z]	1,00[z]	95	95	95	1,00	94[z]	93[z]	94[z]	1,01[z]	52	51	70[z]	45[z]	92
127	132	123	0,93	91	…	…	…	94	95	93	0,98	1 034	…	682	58	93
108[z]	*110*[z]	*105*[z]	*0,96*[z]	*96*	*95*	*97*	*1,02*	*93*[z]	*93*[z]	*94*[z]	*1,01*[z]	*0,04*	*42*	*0,08*[z]	*27*[z]	94
93	102	85	0,84	…	…	…	…	85	91	78	0,86	…	…	0,5	74	95
106[z]	108[z]	103[z]	0,95[z]	…	…	…	…	94[z]	95[z]	94[z]	0,99[z]	…	…	87[z]	53[z]	96
120	120	120	0,99	93	*93*	*93*	*1,01*	90	90	90	0,99	192	*43*	285	48	97
110	110	109	0,99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	98
104	**104**	**103**	**0,98**	97	97	98	1,01	**99**	**99**	**99**	**1,00**	9	…	**0,4**	…	99
82	79	84	1,06	*94*	*95*	*93*	*0,98*	72	69	76	1,09	*0,4*	*61*	3	39	100
104	108	101	0,93	80	79	80	1,01	80	80	80	1,01	231	48	220	47	101
118	*119*	*118*	*1,00*	97	97	98	1,01	97[z]	96[z]	97[z]	1,01[z]	17	16	12[z]	…	102
115	117	113	0,97	…	…	…	…	94	93	95	1,01	…	…	38	39	103
103	105	100	0,95	…	…	…	…	93	94	93	0,98	…	…	0,2	31	104
114	117	110	0,94	82	86	78	0,91	95	97	94	0,97	299	61	78	70	105
109	109	108	0,99	…	…	…	…	95	95	95	1,00	…	…	1,5	49	106
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	107
116	116	116	1,00	…	…	…	…	97	96	98	1,02	…	…	31	30	108
93	95	92	0,97	*89*	*88*	*89*	*1,01*	80	82	79	0,97	*34*	*48*	66	53	109
114	115	113	0,98	97	97	97	1,00	98	98	98	1,00	71	13	61	37	110
107[z]	101[z]	113[z]	1,12[z]	…	…	…	…	92[z]	89[z]	96[z]	1,08[z]	…	…	0,02[z]	…	111
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	112
117	118	116	0,98	76	76	77	1,01	92	92	92	1,00	164	47	53	46	113

Таблица 5 (продолжение)

	Страна или территория	Возрастная группа	Контингент школьного возраста (тыс.)	ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ОХВАЧЕННЫХ НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Доля в % учащихся в частных учебных заведениях, охваченных начальным образованием		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)			
				Учебный год, закончившийся в				Учебный год, законч. в		Учебный год, закончившийся в			
				1999 г.		2008 г.		1999 г.	2008 г.	1999 г.			
		2008 г.	2008 г.[1]	В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
114	Панама	6-11	401	393	48	445	48	10	11	108	110	106	0,97
115	Парагвай	6-11	853	*951*	*48*	894[z]	48[z]	*15*	18[z]	*119*	*121*	*116*	*0,96*
116	Перу	6-11	3 534	4 350	49	3 855	49	13	20	123	124	123	0,99
117	Сент-Китс и Невис[8]	5-11	…	…	…	6	50	…	21	…	…	…	…
118	Сент-Люсия	5-11	21	26	49	21	49	*2*	4	104	107	101	0,95
119	Сент-Винсент и Гренадины	5-11	14	…	…	16	47	…	6	…	…	…	…
120	Суринам	6-11	61	…	…	70	48	…	46	…	…	…	…
121	Тринидад и Тобаго	5-11	127	172	49	131	48	*72*	72	97	98	97	0,99
122	Острова Теркс и Кайкос[9]	6-11	*3*	2	49	…	…	18	…	…	…	…	…
123	Уругвай	6-11	311	366	49	359[z]	48[z]	…	14[z]	111	112	111	0,99
124	Венесуэла (Боливар. Респ.)	6-11	3 336	3 261	49	3 439	48	15	16	100	101	99	0,98
	Северная Америка и Западная Европа												
125	Андорра[3]	6-11	5*	…	…	4	47	…	2	…	…	…	…
126	Австрия	6-9	339	389	48	337	48	4	5	102	103	102	0,99
127	Бельгия	6-11	711	763	49	733	49	55	54	105	105	105	0,99
128	Канада	6-11	2 262	2 429	49	2 305[y]	49[y]	6	6[y]	99	99	99	1,00
129	Кипр[3]	6-11	55*	64	48	57	49	4	7	97	98	97	1,00
130	Дания	7-12	417	372	49	416[z]	49[z]	11	12[z]	101	102	101	1,00
131	Финляндия	7-12	367	383	49	357	49	1	1	99	99	99	1,00
132	Франция[11]	6-10	3 771	3 944	49	4 139	48	15	15	106	106	105	0,99
133	Германия	6-9	3 089	3 767	49	3 236	49	2	4	106	106	106	0,99
134	Греция	6-11	628	646	48	639[z]	49[z]	7	7[z]	94	94	95	1,00
135	Исландия	6-12	31	30	48	30	49	1	2	99	100	98	0,98
136	Ирландия	4-11	463	457	49	487	49	0,9	0,6	104	104	103	0,99
137	Израиль	6-11	760	722	49	841	49	…	.	112	113	111	0,99
138	Италия	6-10	2 738	2 876	48	2 820[z]	48[z]	7	7[z]	104	105	104	0,99
139	Люксембург	6-11	35	31	49	36	49	7	8	101	100	102	1,02
140	Мальта	5-10	27	35	49	28[z]	48[z]	36	27[z]	107	106	107	1,01
141	Монако[3,9]	6-10	…	2	50	**2**	**49**	31	**23**	…	…	…	…
142	Нидерланды	6-11	1 203	1 268	48	1 286	48	68	…	108	109	107	0,98
143	Норвегия	6-12	435	412	49	430	49	1	2	101	101	101	1,00
144	Португалия	6-11	658	815	48	754[z]	47[z]	9	11[z]	123	126	120	0,96
145	Сан-Марино[9]	6-10	…	…	…	2	48	…	.	…	…	…	…
146	Испания	6-11	2 460	2 580	48	2 625	48	33	33	105	106	105	0,99
147	Швеция	7-12	616	763	49	585	49	3	8	110	108	111	1,03
148	Швейцария	7-12	491	530	49	505	48	3	4	104	104	104	1,00
149	Соединенное Королевство	5-10	4 195	4 661	49	4 465	49	5	5	101	101	101	1,00
150	Соединенные Штаты	6-11	24 983	24 938	49	24 677	49	12	10	101	99	102	1,03
	Южная и Западная Азия												
151	Афганистан	7-12	4 606	957	7	4 888	38	…	…	29	52	4	0,08
152	Бангладеш	6-10	17 411	…	…	16 002*	51*	…	40*	…	…	…	…
153	Бутан	6-12	100	81	46	**109**	**50**	2	**3**	75	80	69	0,85
154	Индия	6-10	124 435	110 986	43	140 357[z]	47[z]	…	…	93	101	85	0,84
155	Иран (Исламская Респ.)[12]	6-10	5 474	8 667	47	7 028	57	…	5[z]	109	112	106	0,94
156	Мальдивские Острова	6-12	42	74	49	47	48	3	1	134	135	134	1,00
157	Непал[8]	5-9	…	3 588	42	**4 782**	**49**	…	10	115	129	99	0,77
158	Пакистан	5-9	21 438	…	…	18 176	44	…	31[z]	…	…	…	…
159	Шри-Ланка	5-9	1 608	…	…	1 631	49	…	–	…	…	…	…
	Страны Африки к югу от Сахары												
160	Ангола	6-11	3 079	…	…	3 932	45	…	2	…	…	…	…
161	Бенин	6-11	1 374	872	39	1 601	46	7	9	83	99	66	0,67
162	Ботсвана	6-12	298	322	50	330[y]	49[y]	5	5[y]	105	105	106	1,00
163	Буркина-Фасо	7-12	2 373	816	40	**1 906**	**46**	11	**14**	44	51	36	0,70
164	Бурунди	7-12	1 182	557	45	1 603	49	–	1	49	54	44	0,82
165	Камерун	6-11	2 886	2 134	45	3 201	46	28	23	84	92	75	0,82
166	Кабо-Верде	6-11	75	92	49	76	48	–	0,4	121	123	118	0,96
167	Центральноафрик. Респ.	6-11	675	…	…	**608**	**42**	…	**14**	…	…	…	…
168	Чад	6-11	1 809	840	37	1 496	41	25	34[y]	63	80	46	0,58
169	Коморские Острова	6-11	93	83	45	111	47	12	15	99	107	91	0,85

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 2008 г.				Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в				
				1999 г.				2008 г.				1999 г.		2008 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	% Д	В целом	% Д	
111	113	109	0,97	96	96	96	0,99	98	99	98	0,99	11	53	5	65	114
105[z]	107[z]	104[z]	0,97[z]	96	96	96	1,00	90[z]	90[z]	90[z]	1,00[z]	28	46	79[z]	48[z]	115
109	109	109	1,00	*98*	*98*	*98*	*1,00*	94	94	95	1,00	*3*	…	97	45	116
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	117
98	99	97	0,97	*92*	*94*	*90*	*0,96*	91	92	91	0,99	*1,7*	*61*	1,4	52	118
109	114	104	0,92	…	…	…	…	95	98	92	0,94	…	…	0,4	…	119
114	116	111	0,95	…	…	…	…	90	91	90	0,99	…	…	6	52	120
103	105	102	0,97	89	89	89	1,00	92	92	91	0,99	13	47	6	52	121
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	122
114[z]	116[z]	113[z]	0,97[z]	…	…	…	…	98[z]	97[z]	98[z]	1,00[z]	…	…	7[z]	47[z]	123
103	104	102	0,97	86	85	86	1,01	90	90	90	1,00	424	47	264	47	124
Северная Америка и Западная Европа																
87	88	85	0,96	…	…	…	…	80	81	79	0,98	…	…	0,9	50	125
100	100	99	0,99	*97*	*97*	*98*	*1,01*	…	…	…	…	*10*	*39*	…	…	126
103	103	103	1,00	99	99	99	1,00	98	98	99	1,01	6	43	10	40	127
99[y]	99[y]	99[y]	1,00[y]	99	99	99	1,00	…	…	…	…	30	42	…	…	128
103	104	103	0,99	95	95	95	1,00	99	99	98	0,99	1,3	49	0,6	63	129
99[z]	99[z]	99[z]	1,00[z]	97	97	97	1,00	96[z]	95[z]	96[z]	1,01[z]	8	42	16[z]	39[z]	130
97	98	97	0,99	99	99	98	1,00	96	96	96	1,00	5	57	14	49	131
110	111	109	0,99	99	99	99	1,00	98	98	99	1,00	12	28	33	44	132
105	105	105	1,00	*99*	*99*	*99*	*1,00*	*98*[z]	*98*[z]	*98*[z]	*1,00*[z]	*3*	…	*4*[z]	…	133
101[z]	101[z]	101[z]	1,00[z]	92	92	93	1,01	99[z]	99[z]	100[z]	1,00[z]	32	44	2,4[z]	19[z]	134
98	98	98	1,00	99	100	98	0,98	98	97	98	1,00	0,3	…	0,7	46	135
105	105	105	1,01	93	93	94	1,01	97	96	98	1,02	29	45	13	34	136
111	110	111	1,01	98	98	98	1,00	97	97	98	1,01	15	51	22	39	137
104[z]	104[z]	103[z]	0,99[z]	99	99	99	1,00	99[z]	99[z]	98[z]	0,99[z]	2	…	19[z]	76[z]	138
100	100	101	1,01	97	96	98	1,03	96	95	97	1,02	0,6	16	0,9	33	139
99[z]	99[z]	99[z]	1,00[z]	95	94	96	1,02	91[z]	91[z]	92[z]	1,01[z]	1,7	41	2,4[z]	46[z]	140
128	**131**	**125**	**0,95**	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	141
107	108	106	0,98	99	100	99	0,99	99	99	98	0,99	6,2	99	13	67	142
99	99	99	1,00	100	100	100	1,00	99	99	99	1,00	0,6	58	6	45	143
115[z]	118[z]	112[z]	0,95[z]	…	…	…	…	99[z]	99[z]	98[z]	0,99[z]	…	…	6[z]	70[z]	144
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	145
107	107	106	0,99	100	100	99	1,00	100	100	100	1,00	8	77	4	68	146
95	95	95	0,99	100	…	…	…	95	95	94	0,99	1	…	33	52	147
103	103	103	1,00	96	95	96	1,00	94	94	94	1,00	4	20	4	29	148
106	106	106	1,00	100	100	100	1,00	100	99	100	1,00	2,0	25	6,6	19	149
99	98	99	1,01	94	94	94	1,00	92	91	93	1,01	1 259	49	1 714	45	150
Южная и Западная Азия																
106	127	84	0,66	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	151
92*	89*	94*	1,06*	…	…	…	…	85*	85*	86*	1,02*	…	…	2 024*	45*	152
109	**108**	**110**	**1,01**	56	59	52	0,89	**87**	**86**	**88**	**1,03**	48	53	**12**	**44**	153
113[z]	115[z]	111[z]	0,97[z]	…	…	…	…	90[z]	91[z]	88[z]	0,96[z]	…	…	5 564[z]	68[z]	154
128	107	151	1,40	*93*	*95*	*91*	*0,96*	…	…	…	…	*564*	*62*	…	…	155
112	115	109	0,94	98	98	97	0,99	96	97	95	0,98	1,2	55	1,6	64	156
…	…	…	…	65*	73*	57*	0,79*	…	…	…	…	1 019*	61*	…	…	157
85	93	77	0,83	…	…	…	…	66*	72*	60*	0,83*	…	…	7 261*	58*	158
101	101	102	1,00	…	…	…	…	99	99	100	1,01	…	…	8	16	159
Страны Африки к югу от Сахары																
128	141	114	0,81	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	160
117	125	108	0,87	…	…	…	…	93	99	86	0,87	…	…	99	93	161
110[y]	111[y]	109[y]	0,98[y]	81	80	83	1,04	87[y]	86[y]	88[y]	1,02[y]	52	44	32[y]	43[y]	162
78	**83**	**74**	**0,89**	35	41	29	0,70	**63**	**67**	**59**	**0,89**	1 205	54	**866**	**55**	163
136	139	132	0,95	36	39	33	0,84	99	100	99	0,99	732	52	7	…	164
111	119	102	0,86	…	…	…	…	88	94	82	0,87	…	…	338	75	165
101	105	98	0,94	*99*	*100*	*98*	*0,99*	84	85	84	0,98	*0,5*	…	11	52	166
89	**104**	**74**	**0,71**	…	…	…	…	**67**	**77**	**57**	**0,74**	…	…	**227**	**66**	167
83	97	68	0,70	51	63	39	0,62	…	…	…	…	646	62	…	…	168
119	125	114	0,92	65	70	59	0,85	…	…	…	…	27	58	…	…	169

Таблица 5 (продолжение)

	Страна или территория	Возрастная группа	Контингент школьного возраста (тыс.)	ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ОХВАЧЕННЫХ НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Доля в % учащихся в частных учебных заведениях, охваченных начальным образованием		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)			
				Учебный год, закончившийся в 1999 г.		2008 г.		Учебный год, законч. в 1999 г.	2008 г.	Учебный год, закончившийся в 1999 г.			
		2008 г.	2008 г.[1]	В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
170	Конго	6-11	551	276	49	628	48	10	35	57	58	56	0,97
171	Кот-д'Ивуар	6-11	3 165	1 911	43	2 356	44	12	10	73	84	62	0,74
172	Д. Р. Конго	6-11	11 033	4 022	47	9 973	45	19	10	47	49	45	0,90
173	Экваториальная Гвинея	7-11	83	75	44	81[z]	49[z]	33	...	109	122	96	0,79
174	Эритрея	7-11	601	262	45	314	45	11	9	52	57	47	0,82
175	Эфиопия	7-12	13 030	5 168	38	12 742	47	...	*7*	50	63	38	0,61
176	Габон	6-11	211	265	50	...	...	17	...	139	139	139	1,00
177	Гамбия	7-12	256	170	46	221	51	14	20	92	100	85	0,85
178	Гана	6-11	3 438	2 377	47	3 625	49	13	*17*	79	82	76	0,92
179	Гвинея	7-12	1 518	727	38	1 364	45	15	26	56	68	43	0,64
180	Гвинея-Бисау	7-12	238	*145*	*40*	269[y]	...	*19*	...	*80*	*96*	*65*	*0,67*
181	Кения	6-11	6 158	4 782	49	6 869	49	...	11	91	92	90	0,97
182	Лесото	6-12	373	365	52	401[z]	49[z]	...	0,6[z]	102	98	105	1,08
183	Либерия	6-11	596	396	42	540	47	38	30	98	113	83	0,74
184	Мадагаскар	6-10	2 649	2 012	49	4 020	49	22	19	98	100	96	0,97
185	Малави	6-11	2 662	2 582	49	3 198	50	...	1[y]	136	139	133	0,96
186	Мали	7-12	1 996	959	41	**1 926**	**45**	22	**40**	56	66	47	0,71
187	Маврикий	5-10	120	133	49	**118**	**49**	24	**27**	103	103	104	1,01
188	Мозамбик	6-12	4 295	2 302	43	4 904	47	...	2	70	80	59	0,74
189	Намибия	7-13	363	383	50	407	49	4	4	116	116	117	1,01
190	Нигер	7-12	2 402	530	39	**1 554**	**43**	4	**4**	30	36	24	0,68
191	Нигерия[13]	6-11	23 747	17 907	44	21 632[z]	46[z]	...	5[z]	91	101	81	0,80
192	Руанда	7-12	1 451	1 289	50	2 190	51	...	6	100	101	99	0,98
193	Сан-Томе и Принсипи	7-12	25	24	49	**34**	**50**	–	**0,3**	108	109	106	0,97
194	Сенегал	7-12	1 938	1 034	*46*	1 618	50	12	13	65	*70*	*60*	*0,86*
195	Сейшельские Острова[3]	6-11	7*	10	49	9	49	5	8	116	117	116	0,99
196	Сьерра-Леоне	6-11	873	...	...	1 322[z]	48[z]	...	3[z]	...	...	...	...
197	Сомали	6-11	1 445	...	...	457[z]	35[z]	...	...	...	...	...	...
198	Южная Африка	7-13	7 019	7 935	49	7 312[z]	49[z]	2	2[z]	113	115	112	0,97
199	Свазиленд	6-12	214	213	49	233[z]	48[z]	–	–[z]	94	96	92	0,95
200	Того	6-11	992	954	43	**1 164**	**48**	36	42[z]	116	133	100	0,75
201	Уганда	6-12	6 623	6 288	47	7 964	50	...	*9*	126	132	121	0,92
202	Объед. Республика Танзания	7-13	7 809	4 190	50	8 602	49	0,2	*1*	67	67	67	1,00
203	Замбия	7-13	2 443	1 556	48	2 909	49	...	3	82	85	79	0,92
204	Зимбабве	6-12	2 307	2 460	49	2 446[y]	50[y]	88	...	100	102	99	0,97

			Сумма	Сумма	% Д	Сумма	% Д	Медианные значения		Взвешенные средние значения			
I	Весь мир	...	653 393	643 571	47	695 952	47	7	8	98	102	94	0,92
II	Страны с переходной экон.	...	12 594	16 453	49	12 413	49	0,3	0,7	104	105	104	0,99
III	Развитые страны	...	65 241	70 478	49	66 377	49	4	5	102	102	102	1,00
IV	Развивающиеся страны	...	575 558	556 640	46	617 162	47	12	11	97	102	93	0,91
V	Арабские государства	...	42 702	34 973	46	40 840	47	4	9	87	93	81	0,87
VI	Центр. и Восточная Европа	...	20 122	24 860	48	19 847	49	0,3	0,6	103	105	102	0,97
VII	Центральная Азия	...	5 574	6 867	49	5 596	48	0,3	1	99	99	98	0,99
VIII	Вост. Азия и Тихий океан	...	170 863	218 245	48	188 708	47	8	10	109	110	109	0,99
IX	Восточная Азия	...	167 330	215 071	48	185 502	47	2	4	110	110	109	0,99
X	Тихий океан	...	3 533	3 174	48	3 206	48	...	21	95	97	94	0,97
XI	Лат. Америка и Карибский бас.	...	58 241	69 931	48	67 687	48	15	19	121	123	119	0,97
XII	Карибский бассейн	...	2 276	2 387	49	2 588	49	21	31	108	109	106	0,98
XIII	Латинская Америка	...	55 965	67 544	48	65 099	48	15	14	122	124	120	0,97
XIV	Сев. Америка и Зап. Европа	...	50 742	52 882	49	51 747	49	7	7	103	102	103	1,01
XV	Южная и Западная Азия	...	178 677	153 763	43	192 978	47	...	5	89	97	80	0,83
XVI	Стр. Африки к югу от Сахары	...	126 473	82 049	46	128 548	47	12	9	80	86	73	0,85

Источник. База данных Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ, 2010 г.).

1. Приводимые данные относятся к 2007 г., за исключением тех стран, в которых учебный год совпадает с календарным годом; в этом случае данные относятся к 2008 г.

2. Данные отражают фактическое число детей, вообще не охваченных образованием; оно вычислено на основе привязанных к конкретным возрастным группам или скорректированных показателей НКО начальным образованием, с помощью которых 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 и народонаселению не включены данные по Приднестровью.

5. В Российской Федерации в прошлом существовало две образовательные структуры, обе из которых предусматривали начало получения образования в возрасте 7 лет. Наиболее общей и 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. действие четырехлетней структуры было распространено на территорию всей страны.

6. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по региону Нагорный Карабах.

7. 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 2008 г.				Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в				
				1999 г.				2008 г.				1999 г.		2008 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	% Д	В целом	% Д	
114	118	110	0,94	…	…	…	…	59[y]	62[y]	56[y]	0,91[y]	…	…	192[y]	53[y]	*170*
74	83	66	0,79	55	63	48	0,75	…	…	…	…	1 143	59	…	…	*171*
90	99	82	0,83	32	33	32	0,95	…	…	…	…	5 768	51	…	…	*172*
99[z]	101[z]	96[z]	0,95[z]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*173*
52	57	47	0,82	33	36	31	0,86	39	42	36	0,87	335	52	359	52	*174*
98	103	92	0,89	36	43	30	0,69	78	81	75	0,93	6 481	55	2 732	57	*175*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*176*
86	84	89	1,06	76	81	71	0,87	69	67	71	1,07	43	61	73	46	*177*
105	106	105	0,99	*60*	*61*	*58*	*0,96*	77	76	77	1,01	*1 198*	*50*	792	48	*178*
90	97	83	0,85	43	51	35	0,69	71	76	66	0,87	732	56	420	58	*179*
120[y]	…	…	…	*52*	*61*	*43*	*0,71*	…	…	…	…	*87*	*59*	…	…	*180*
112	113	110	0,98	62	62	63	1,01	82	81	82	1,01	1 942	49	1 088	48	*181*
108[z]	108[z]	107[z]	0,99[z]	57	54	61	1,13	73[z]	71[z]	74[z]	1,04[z]	153	46	101[z]	47[z]	*182*
91	96	86	0,90	48	54	42	0,76	…	…	…	…	208	56	…	…	*183*
152	154	149	0,97	66	66	66	1,01	98[z]	98[z]	99[z]	1,01[z]	688	50	19[z]	16[z]	*184*
120	119	122	1,03	98	99	97	0,98	91	88	93	1,06	23	94	235	34	*185*
95	**103**	**86**	**0,84**	*44*	*52*	*37*	*0,72*	**73**	**79**	**66**	**0,84**	*939*	*56*	**469**	**65**	*186*
100	**100**	**100**	**1,00**	91	90	91	1,01	**94**	**93**	**95**	**1,01**	12	46	**7**	**44**	*187*
114	121	107	0,88	52	58	46	0,79	80	82	77	0,94	1 575	56	863	56	*188*
112	113	112	0,99	88	85	91	1,07	89	87	91	1,05	37	36	34	36	*189*
62	**69**	**55**	**0,80**	26	30	21	0,68	**54**	**60**	**48**	**0,79**	1 291	52	**1 147**	**55**	*190*
93[z]	99[z]	87[z]	0,88[z]	*60*	*66*	*54*	*0,82*	*61*[z]	*64*[z]	*58*[z]	*0,90*[z]	*7 611*	*57*	*8 650*[z]	*53*[z]	*191*
151	150	152	1,01	…	…	…	…	*96*	*95*	*97*	*1,03*	…	…	*60*	*36*	*192*
133	**133**	**134**	**1,01**	86	86	85	0,99	**96**	**95**	**97**	**1,03**	3	50	**0,4**	…	*193*
84	83	84	1,02	55	*59*	*51*	*0,88*	73	72	74	1,02	705	*54*	481	48	*194*
131	131	130	0,99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*195*
158[z]	168[z]	148[z]	0,88[z]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*196*
33[z]	42[z]	23[z]	0,55[z]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*197*
105[z]	106[z]	103[z]	0,96[z]	92	91	93	1,01	*87*[z]	*87*[z]	*88*[z]	*1,00*[z]	236	31	*503*[z]	*44*[z]	*198*
108[z]	112[z]	104[z]	0,93[z]	70	69	71	1,02	83[z]	82[z]	84[z]	1,02[z]	67	48	37[z]	48[z]	*199*
115	**119**	**111**	**0,94**	83	93	73	0,79	**94**	**98**	**89**	**0,91**	112	90	**65**	**85**	*200*
120	120	121	1,01	…	…	…	…	97	**96**	98	1,03	…	…	183	27	*201*
110	111	109	0,99	49	48	50	1,04	*99*	*100*	*99*	*1,00*	3 186	49	*33*	…	*202*
119	120	118	0,98	69	71	68	0,96	95	95	96	1,01	574	52	82	39	*203*
104[y]	104[y]	103[y]	0,99[y]	83	83	83	1,01	90[y]	89[y]	91[y]	1,01[y]	398	49	224[y]	46[y]	*204*

Взвешенные средние значения				Взвешенные средние значения				Взвешенные средние значения				Сумма				
107	108	105	0,97	82	85	79	0,94	88	89	87	0,98	106 269	57	67 483	53	*I*
99	99	98	0,99	89	90	89	0,99	91	91	90	0,99	1 312	52	827	49	*II*
102	102	102	1,00	97	97	97	1,00	95	95	96	1,01	1 777	49	2 539	45	*III*
107	109	105	0,96	80	83	77	0,93	87	88	86	0,97	103 180	58	64 117	54	*IV*
96	100	91	0,92	75	79	71	0,90	84	86	81	0,94	9 326	58	6 188	58	*V*
99	99	98	0,99	92	93	91	0,97	93	93	93	0,99	1 685	57	1 148	50	*VI*
100	101	100	0,98	90	91	90	0,99	90	91	89	0,98	364	52	322	55	*VII*
110	110	111	1,01	94	93	94	1,00	94	94	95	1,02	10 820	47	7 869	39	*VIII*
111	110	111	1,01	94	93	94	1,00	95	94	95	1,02	10 499	47	7 307	38	*IX*
91	92	89	0,97	90	91	89	0,98	84	85	83	0,97	322	54	562	52	*X*
116	118	114	0,97	92	92	92	1,00	94	94	93	0,99	3 719	46	2 946	51	*XI*
114	114	114	1,00	69	70	69	1,00	64	63	64	1,03	664	49	817	48	*XII*
116	118	114	0,97	93	93	93	1,00	95	95	94	0,99	3 055	45	2 129	52	*XIII*
102	102	102	1,00	97	97	97	1,00	95	94	95	1,01	1 436	49	2 224	45	*XIV*
108	110	106	0,96	75	81	68	0,84	86	88	84	0,95	36 658	65	17 919	59	*XV*
102	106	97	0,91	58	62	54	0,88	76	78	74	0,95	42 260	54	28 867	54	*XVI*

8. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за расхождений в данных по народонаселению.

9. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.

10. Охват за самый последний год по сравнению с 2005 г. снизился главным образом потому, что исходная дата для сбора данных была перенесена с последней среды марта на последнюю среду мая, с тем чтобы избежать двойного учета одних и тех же данных по охвату, а также переводов преподавателей и учащихся из одной школы в другую, что представляет собой обычное явление в начале календарного года. Эта новая дата для сбора исходных данных, когда состояние системы образования является более стабильным, как считается, позволяет добиться того, чтобы собранные данные отражали действительное положение дел в данном учебном году.

11. Включены данные по заморским департаментам Франции (DOM-TOM).

12. Очевидное увеличение индекса гендерного паритета (ИГП) объясняется включением в последние годы в статистические данные по охвату программ по распространению грамотности, участниками которых на 80% являются женщины.

13, В силу сохраняющихся 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 2003 г. в разбивке по возрасту.

Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИЮ.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2009 г.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2007 г.

(y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2006 г.

(*) Национальная оценка.

Таблица 6

Внутренняя эффективность: второгодничество в начальном образовании

	Страна или территория	Продолжительность[1] начального образования	ВНУТРЕННЯЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ: ВТОРОГОДНИЧЕСТВО И ОТСЕВ — ВТОРОГОДНИКИ, ВСЕ КЛАССЫ (%)						ОТСЕВ, ВСЕ КЛАССЫ (%)					
			Учебный год, закончившийся в 1999 г.			Учебный год, закончившийся в 2008 г.			Учебный год, закончившийся в 1999 г.			Учебный год, закончившийся в 2007 г.		
		2008 г.	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
	Арабские государства													
1	Алжир	6	12	15	9	8	10	6	9	10	7	7	9	5
2	Бахрейн	6	4	5	3	2	2	2	*8*	*9*	*7*	…	…	…
3	Джибути	6	17	*17*	*16*	11	11	10	…	…	…	…	…	…
4	Египет	6	*6*	*7*	*5*	3[z]	4[z]	2[z]	*0,9*	*1*	*0,5*	3[y]	…	…
5	Ирак	6	10	11	9	…	…	…	*51*	*49*	*53*	…	…	…
6	Иордания	6	0,7	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	3	3	3	0,9[y]	…	…
7	Кувейт	5	3	3	3	0,9[z]	1,1[z]	0,7[z]	6	7	5	0,5[y]	–[y]	0,9[y]
8	Ливан	6	*9*	*10*	*8*	**9**	**11**	**7**	…	…	…	**7**	**8**	**5**
9	Ливийская Араб. Джамахирия	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
10	Мавритания	6	…	…	…	**3**	**3**	**3**	*39*	…	…	**18**	**19**	**17**
11	Марокко	6	12	14	10	12	14	10	25	25	24	24	23	24
12	Оман	6	8	9	6	1	1	1	8	8	8	0,5	1	–
13	Оккуп. палестинская терр.	4	2	2	2	0,5	0,5	0,5	0,6	–	1	0,9	…	…
14	Катар	6	*3*	*3*	*2*	0,6	0,7	0,6	…	…	…	3	6	–
15	Саудовская Аравия	6	…	…	…	3	3	3	…	…	…	4*	–*	7*
16	Судан	6	*11*	*11*	*12*	**4**	**4**	**4**	*23*	*26*	*19*	7	12	–
17	Сирийская Арабская Респ.	4	6	7	6	7	8	6	13	13	13	3	4	3
18	Тунис	6	18	20	16	8	10	6	13	14	12	6	6	5
19	Объединенные Араб. Эмираты	5	3	4	2	2[z]	2[z]	2[z]	10	10	11	–[y]	–[y]	–[y]
20	Йемен	6	11	12*	9*	6	6	5	*20*	…	…	…	…	…
	Центральная и Восточная Европа													
21	Албания	4	*4*	*5*	*3*	…	…	…	*8*	*10*	*5*	…	…	…
22	Беларусь	4	0,5	0,5	0,5	0,1[z]	0,1[z]	0,1[z]	0,8	1,0	0,6	0,5[y]	0,6[y]	0,4[y]
23	Босния и Герцеговина	4	…	…	…	0,1	0,1	0,1	…	…	…	…	…	…
24	Болгария	4	3	4	3	2	2	1	7	7	7	6	7	6
25	Хорватия	4	0,4	0,5	0,3	0,3[z]	0,3[z]	0,2[z]	0,3	0,6	–	0,2[y]	0,4[y]	–[y]
26	Чешская Республика	5	1	1	1	0,6	0,7	0,5	2	2	1	1	1	1
27	Эстония	6	2	4	1	0,9	1,3	0,5	1	2	1	2	1	2
28	Венгрия	4	2	2	2	2	2	1	3	4	2	1	1	1
29	Латвия	6	2	*3*	*1*	3	5	2	3	3	3	4	3	6
30	Литва	4	0,9	1,3	0,5	0,7	0,8	0,5	0,7	1,3	–	2	2	2
31	Черногория	4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
32	Польша	6	1	…	…	0,7[z]	1,1[z]	0,3[z]	2	…	…	3[y]	…	…
33	Республика Молдова	4	0,9	*0,9*	*0,9*	0,1	0,1	0,1	5	…	…	4	6	3
34	Румыния	4	3	4	3	2	2	1	4	5	4	7	7	6
35	Российская Федерация	4	1	…	…	0,4	…	…	5	…	…	5	…	…
36	Сербия[2]	4	…	…	…	0,6	0,7	0,5	…	…	…	2	2	1
37	Словакия	4	2	3	2	3	3	3	3	4	2	3	3	2
38	Словения	6	1	1	1	0,6	0,7	0,4	0,1	–	0,1	…	…	…
39	б. ю. Республика Македония	4	0,0	0,1	0,0	0,1[z]	0,1[z]	0,1[z]	3	4	0,7	3[y]	2[y]	3[y]
40	Турция	5	…	…	…	2	2	2	…	…	…	6	6	6
41	Украина	4	0,8	0,8*	0,8*	0,1	0,1*	0,1*	3	4*	3*	3	4*	2*
	Центральная Азия													
42	Армения	3	…	…	…	0,2[z]	0,2[z]	0,2[z]	…	…	…	2[y]	2[y]	3[y]
43	Азербайджан	4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	3	4	2	1	–	2
44	Грузия	6	0,3	*0,4*	*0,3*	0,3	0,4	0,2	0,6	1	–	5	6	3
45	Казахстан	4	0,3	…	…	**0,1**	**0,1**	**0,1**	…	…	…	**1**	**1**	**1**
46	Кыргызстан	4	0,3	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1	5*	5*	6*	2	2	2
47	Монголия	5	0,9	1,0	0,8	0,2	0,2	0,2	13	15	10	5	6	5
48	Таджикистан	4	0,5	*0,5*	*0,6*	0,3	…	…	3,3	*0,3*	*6*	0,5	…	…
49	Туркменистан	3	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
50	Узбекистан	4	0,1	…	…	0,0	0,0	0,0	0,5	…	…	1	2	0,1
	Восточная Азия и Тихий океан													
51	Австралия	7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
52	Бруней-Даруссалам	6	.	.	.	0,8	1,1	0,5	…	…	…	2	2	2
53	Камбоджа	6	*25*	*25*	*24*	11	12	10	*51*	*48*	*55*	46	48	43

ВНУТРЕННЯЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ

ЗАВЕРШЕНИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА (%)						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА (%)						УРОВЕНЬ ЗАВЕРШЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			
Учебный год, закончившийся в 1999 г.			Учебный год, закончившийся в 2007 г.			Учебный год, закончившийся в 1999 г.			Учебный год, закончившийся в 2007 г.			Учебный год, закончившийся в 2007 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	96	95	97	91	90	93	93	91	95	…	…	…	1
97	*97*	*98*	…	…	…	*92*	*91*	*93*	…	…	…	…	…	…	2
77	71	85	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	3
99	*99*	*99*	…	…	…	*99*	*99*	*99*	*97*[y]	…	…	…	…	…	4
66	*67*	*63*	…	…	…	*49*	*51*	*47*	…	…	…	…	…	…	5
98	98	97	…	…	…	97	97	97	99[y]	…	…	…	…	…	6
.	.	.	100[y]	100[y]	99[y]	94	93	95	100[y]	100[y]	99[y]	86[x]	83[x]	90[x]	7
…	…	…	**97**	**96**	**97**	…	…	…	**93**	**92**	**95**	***90***	***87***	***94***	8
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	9
68	*70*	*66*	**82**	**81**	**83**	*61*	…	…	**82**	**81**	**83**	**15**	**17**	**13**	10
82	82	82	83	83	82	75	75	76	76	77	76	74*	74*	73*	11
94	94	94	…	…	…	92	92	92	100	99	100	…	…	…	12
.	.	.	.	.	.	99	100	99	99	…	…	…	…	…	13
…	…	…	…	…	…	…	…	…	97	94	100	…	…	…	14
…	…	…	97*	100*	94*	…	…	…	96*	100*	93*	…	…	…	15
84	*81*	*88*	94	89	100	*77*	*74*	*81*	93	88	100	…	…	…	16
92	92	91	.	.	.	87	87	87	97	96	97	96	95	96	17
92	91	93	96	96	96	87	86	88	94	94	95	…	…	…	18
92	93	92	100[y]	100[y]	100[y]	90	90	89	100[y]	100[y]	100[y]	98[y]	99[y]	100[y]	19
87	…	…	…	…	…	*80*	…	…	…	…	…	…	…	…	20
Центральная и Восточная Европа															
.	.	.	.	.	.	*92*	*90*	*95*	…	…	…	…	…	…	21
.	.	.	.	.	.	99	99	99	100[y]	99[y]	100[y]	98[y]	96[y]	100[y]	22
.	.	.	.	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…	23
.	.	.	.	.	.	93	93	93	94	93	94	…	…	…	24
.	.	.	.	.	.	100	99	100	100[y]	100[y]	100[y]	…	…	…	25
98	98	99	99	99	99	98	98	99	99	99	99	…	…	…	26
99	99	99	99	99	98	99	98	99	98	99	98	…	…	…	27
.	.	.	.	.	.	97	96	98	99	99	99	…	…	…	28
.	.	.	96	98	95	97	97	97	96	97	94	…	…	…	29
.	.	.	.	.	.	99	99	100	98	98	98	…	…	…	30
.	.	.	.	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…	31
99	…	…	98[y]	…	…	98	…	…	97[y]	…	…	…	…	…	32
.	.	.	.	.	.	95	…	…	96	94	97	94	93	96	33
.	.	.	.	.	.	96	95	96	93	93	94	…	…	…	34
.	.	.	.	.	.	95	…	…	95	…	…	…	…	…	35
.	.	.	.	.	.	…	…	…	98	98	99	…	…	…	36
.	.	.	.	.	.	97	96	98	97	97	98	…	…	…	37
.	.	.	…	…	…	100	100	100	…	…	…	…	…	…	38
…	…	…	…	…	…	97	96	99	97[y]	98[y]	97[y]	…	…	…	39
…	…	…	94	94	94	…	…	…	94	94	94	…	…	…	40
.	.	.	.	.	.	97	96*	97*	97	96*	98*	97[x]	…	…	41
Центральная Азия															
.	.	.	.	.	.	…	…	…	98[y]	98[y]	97[y]	…	…	…	42
.	.	.	.	.	.	97	96	98	99	100	98	98[y]	…	…	43
.	.	.	95	…	…	99	99	100	95	94	97	84[x]	…	…	44
.	.	.	.	.	.	…	…	…	**99**	**99**	**99**	…	…	…	45
.	.	.	.	.	.	95*	95*	94*	98	98	98	95[x]	92[x]	97[x]	46
.	.	.	95	94	95	87	85	90	95	94	95	93	92	94	47
.	.	.	.	.	.	97	*100*	*94*	99	…	…	…	…	…	48
.	.	.	.	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…	49
.	.	.	.	.	.	100	…	…	99	98	100	…	…	…	50
Восточная Азия и Тихий океан															
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	51
…	…	…	100	100	99	…	…	…	98	98	98	75	69	81	52
56	*58*	*54*	62	60	65	*49*	*52*	*45*	54	52	57	48	46	51	53

Таблица 6 (продолжение)

	Страна или территория	Продолжительность[1] начального образования	ВНУТРЕННЯЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ											
			ВТОРОГОДНИЧЕСТВО И ОТСЕВ											
			ВТОРОГОДНИКИ, ВСЕ КЛАССЫ (%)						ОТСЕВ, ВСЕ КЛАССЫ (%)					
			Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в					
			1999 г.			2008 г.			1999 г.			2007 г.		
		2008 г.	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
54	Китай	5	…	…	…	0,3	0,3	0,3	…	…	…	0,4	0,2	0,7
55	Острова Кука	6	3	…	…	1,7[z]	…	…	…	…	…	…	…	…
56	Корейская НДР	4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
57	Фиджи	6	…	…	…	2	2	1	18	18	18	5	…	…
58	Индонезия	6	…	…	…	3	4	2	…	…	…	20	23	17
59	Япония	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
60	Кирибати	6	.	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…
61	Лаосская НДР	5	21	22	19	17	18	16	46	45	46	33	34	32
62	Макао, Китай	6	6	7	5	**6**	**8**	**5**	…	…	…	**0,4**	**0,9**	–
63	Малайзия	6	.	.	.	.[z]	.[z]	.[z]	…	…	…	8[y]	8[y]	8[y]
64	Маршалловы Острова	6	.	.	.	.[z]	.[z]	.[z]	…	…	…	…	…	…
65	Микронезия (Федерат. Штаты)	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
66	Мьянма	5	2	*2*	*2*	0,4	0,4	0,4	…	…	…	26	…	…
67	Науру	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
68	Новая Зеландия	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
69	Ниуэ	6	.	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…
70	Палау	5	–	–	–	…	…	…	…	…	…	…	…	…
71	Папуа-Новая Гвинея	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
72	Филиппины	6	2	2	1	2[z]	3[z]	2[z]	…	…	…	27[y]	31[y]	22[y]
73	Республика Корея	6	–	–	–	0,0	0,0	0,0	0,5	0,4	0,7	2	2	1
74	Самоа	6	1	1	1	**1**	**1**	**0,8**	8	9*	6*	…	…	…
75	Сингапур	6	…	…	…	0,3	0,3	0,3	…	…	…	…	…	…
76	Соломоновы Острова	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
77	Таиланд	6	3	3	4	9[z]	12[z]	6[z]	…	…	…	…	…	…
78	Тимор-Лешти	6	…	…	…	12	13	12	…	…	…	…	…	…
79	Токелау	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
80	Тонга	6	9	8	9	5[y]	6[y]	4[y]	…	…	…	9[x]	10[x]	8[x]
81	Тувалу	6	.	.	.	.[y]	.[y]	.[y]	…	…	…	…	…	…
82	Вануату	6	*11*	*11*	*10*	14[z]	15[z]	12[z]	31	33	29	27[y]	26[y]	27[y]
83	Вьетнам	5	4	4	3	*1*[y]	…	…	17	20	14	*8*[x]	…	…
	Латинская Америка и Карибский бассейн													
84	Ангилья	7	0,3	0,4	0,3	–	–	–	…	…	…	…	…	…
85	Антигуа и Барбуда	7	…	…	…	6	7	4	…	…	…	3	…	…
86	Аргентина	6	6	7	5	6[z]	7[z]	5[z]	11	14	9	5[y]	7[y]	3[y]
87	Аруба	6	8	9	6	7	8	6	3	1	5	14	15	12
88	Багамские Острова	6	.	.	.	–	–	–	…	…	…	9	10	8
89	Барбадос	6	.	.	.	.*	.*	.*	6	5	7	6*	…	…
90	Белиз	6	10	11	8	8	9	7	23	23	24	10	10	9
91	Бермудские Острова	6	…	…	…	.[y]	.[y]	.[y]	…	…	…	14[x]	…	…
92	Боливия (Многонац. Гос-во)	6	2	3	2	2[z]	3[z]	2[z]	20	18	23	20[y]	19[y]	20[y]
93	Бразилия	4	24	24	24	…	…	…	…	…	…	…	…	…
94	Британские Виргинские о-ва	7	*4*	*4*	*4*	4[z]	6[z]	3[z]	…	…	…	…	…	…
95	Каймановы Острова	6	*0,2*	*0,2*	*0,1*	–	–	–	…	…	…	…	…	…
96	Чили	6	2	3	2	2[z]	3[z]	2[z]	0,5	1,0	–	5[y]	…	…
97	Колумбия	5	5	6	5	3	4	3	33	36	31	12	…	…
98	Коста-Рика	6	9	10	8	7	8	6	12	14	11	6	7	4
99	Куба	6	2	3	1	**0,4**	**0,6**	**0,2**	7	8	7	**4**	**4**	**4**
100	Доминика	7	4	4	3	4	5	2	…	…	…	9	9	10
101	Доминиканская Республика	6	4	4	4	3	4	3	29	34	25	31	36	26
102	Эквадор	6	3	3	2	*2*	*3*	*2*	25	26	25	*19*	*18*	*19*
103	Сальвадор	6	*7*	*8*	*6*	6	7	5	*38*	*37*	*38*	24	26	22
104	Гренада	7	…	…	…	3	4	2	…	…	…	…	…	…
105	Гватемала	6	15	16	14	12	13	11	48	50	46	35	35	36
106	Гайана	6	3	4	3	0,7	0,8	0,6	7	…	…	…	…	…
107	Гаити	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
108	Гондурас	6	…	…	…	5	6	5	…	…	…	24	26	21
109	Ямайка	6	…	…	…	3	3	3	…	…	…	…	…	…
110	Мексика	6	7	8	6	4	4	3	13	14	12	8	10	7
111	Монтсеррат	7	0,8	1	–	3[z]	4[z]	3[z]	…	…	…	…	…	…
112	Нидерланд. Антильские о-ва	6	*12*	*14*	*9*	…	…	…	*16*	*22*	*9*	…	…	…
113	Никарагуа	6	5	5	4	11	13	9	54	58	50	52	55	48

Таблица 6

ВНУТРЕННЯЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ

ЗАВЕРШЕНИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА (%)						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА (%)						УРОВЕНЬ ЗАВЕРШЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			
Учебный год, закончившийся в 1999 г.			Учебный год, закончившийся в 2007 г.			Учебный год, закончившийся в 1999 г.			Учебный год, закончившийся в 2007 г.			Учебный год, закончившийся в 2007 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
…	…	…	100	100	99	…	…	…	100	100	99	…	…	…	54
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	55
.	.	.	.	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…	56
87	89	86	95	…	…	82	82	82	95	…	…	…	…	…	57
…	…	…	86	83	89	…	…	…	80	77	83	…	…	…	58
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	59
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	60
54	55	54	67	66	68	54	55	54	67	66	68	64	62	65	61
…	…	…	…	…	…	…	…	…	**100**	**99**	**100**	**99**	**98**	**100**	62
…	…	…	94[y]	94[y]	94[y]	…	…	…	92[y]	92[y]	92[y]	…	…	…	63
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	64
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	65
…	…	…	74	…	…	…	…	…	74	…	…	73[y]	…	…	66
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	67
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	68
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	69
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	70
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	71
…	…	…	77[y]	73[y]	81[y]	…	…	…	73[y]	69[y]	78[y]	…	…	…	72
100	100	100	99	98	99	99	100	99	98	98	99	…	…	…	73
94	91*	96*	…	…	…	92	91*	94*	…	…	…	…	…	…	74
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	75
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	76
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	77
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	78
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	79
…	…	…	92[x]	92[x]	92[x]	…	…	…	91[x]	90[x]	92[x]	…	…	…	80
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	81
72	72	72	82[y]	81[y]	83[y]	69	67	71	73[y]	74[y]	73[y]	…	…	…	82
83	80	86	*92*[x]	…	…	83	80	86	*92*[x]	…	…	…	…	…	83
															Латинская Америка и Карибский бассейн
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	84
…	…	…	…	…	…	…	…	…	97	…	…	…	…	…	85
90	88	92	96[y]	95[y]	98[y]	89	86	91	95[y]	93[y]	97[y]	…	…	…	86
…	…	…	88	88	88	97	99	95	86	85	88	81	80	83	87
…	…	…	92	92	93	…	…	…	91	90	92	…	…	…	88
…	…	…	96*	…	…	94	95	93	94*	…	…	91*	…	…	89
78	…	…	93	94	93	77	77	76	90	90	91	83[y]	81[y]	85[y]	90
…	…	…	90[x]	…	…	…	…	…	86[x]	…	…	…	…	…	91
82	83	81	83[y]	83[y]	83[y]	80	82	77	80[y]	81[y]	80[y]	…	…	…	92
.	.	.	.	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…	93
…	…	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…	94
74	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	95
100	…	…	96[y]	*96*[y]	*97*[y]	100	99	100	95[y]	…	…	…	…	…	96
67	64	69	88	…	…	67	64	69	88	…	…	84	…	…	97
91	90	93	96	95	98	88	86	89	94	93	96	87*	85*	89*	98
94	94	94	**96**	**96**	**96**	93	92	93	**96**	**96**	**96**	…	…	…	99
91	…	…	94	97	91	…	…	…	91	91	90	90[y]	…	…	100
75	71	79	73	70	77	71	66	75	69	64	74	62	57	67	101
77	77	77	*83*	*83*	*84*	75	74	75	*81*	*82*	*81*	*79*	*79*	*79*	102
65	*64*	*66*	80	78	82	*62*	*63*	*62*	76	74	78	73	71	75	103
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	104
56	55	58	71	71	70	52	50	54	65	65	64	61	62	61	105
95	…	…	…	…	…	93	…	…	…	…	…	…	…	…	106
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	107
…	…	…	78	75	80	…	…	…	76	74	79	…	…	…	108
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	109
89	88	90	94	93	95	87	86	88	92	90	93	…	…	…	110
…	…	…	90[y]	86[y]	97[y]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	111
…	…	…	…	…	…	*84*	*78*	*91*	…	…	…	…	…	…	112
48	44	53	51	48	55	46	42	50	48	45	52	46	42	50	113

Таблица 6 (продолжение)

	Страна или территория	Продолжительность[1] начального образования	ВНУТРЕННЯЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ											
			ВТОРОГОДНИЧЕСТВО И ОТСЕВ											
			ВТОРОГОДНИКИ, ВСЕ КЛАССЫ (%)						ОТСЕВ, ВСЕ КЛАССЫ (%)					
			Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в					
			1999 г.			2008 г.			1999 г.			2007 г.		
		2008 г.	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
114	Панама	6	6	7	5	5	6	4	10	10	9	15	15	14
115	Парагвай	6	8	9	7	4[z]	5[z]	3[z]	*27*	*29*	*24*	21[y]	22[y]	20[y]
116	Перу	6	10	10	10	7	7	7	17	16	18	17	18	16
117	Сент-Китс и Невис	7	…	…	…	2	2	1	…	…	…	32	32	31
118	Сент-Люсия	7	*2*	*3*	*2*	2	3	2	…	…	…	…	…	…
119	Сент-Винсент и Гренадины	7	…	…	…	5	5	4	…	…	…	…	…	…
120	Суринам	6	…	…	…	17	20	14	…	…	…	32[y]	37[y]	28[y]
121	Тринидад и Тобаго	7	5	5	4	7	8	5	…	…	…	4	6	2
122	Острова Теркс и Кайкос	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
123	Уругвай	6	8	9	6	7[z]	8[z]	6[z]	…	…	…	6[y]	8[y]	5[y]
124	Венесуэла (Боливар. Респ.)	6	*7*	*8*	*5*	3	4	3	12	16	8	19	22	17
	Северная Америка и Западная Европа													
125	Андорра	6	…	…	…	3	3	2	…	…	…	…	…	…
126	Австрия	4	2	2	1	–	–	–	…	…	…	2	3	1
127	Бельгия	6	…	…	…	3	4	3	…	…	…	13	14	12
128	Канада	6	–	–	–	–[y]	–[y]	–[y]	…	…	…	…	…	…
129	Кипр	6	0,4	0,5	0,3	0,4	0,5	0,4	4	5	3	2	3	–
130	Дания	6	–	–	–	–[z]	–[z]	–[z]	–	–	–	…	…	…
131	Финляндия	6	0,4	0,6	0,3	0,4	0,5	0,3	0,1	–	0,2	0,2	0,4	–
132	Франция	5	4	*4*	*4*	…	…	…	2	*2*	*3*	…	…	…
133	Германия	4	2	2	2	1	1	1	0,5	0,8	0,2	4	5	7
134	Греция	6	–	–	–	0,7[z]	0,8[z]	0,6[z]	…	…	…	2[y]	2[y]	2[y]
135	Исландия	7	–	–	–	–	–	–	–	…	…	–[y]	…	…
136	Ирландия	8	2	2	2	0,7	0,8	0,6	…	…	…	…	…	…
137	Израиль	6	…	…	…	1	2	1	…	…	…	0,4	–	0,8
138	Италия	5	0,4	0,5	0,3	0,2[z]	0,3[z]	0,2[z]	3	…	…	0,4[y]	0,9[y]	–[y]
139	Люксембург	6	…	…	…	4	4	4	*11*	*16*	*6*	14	16	11
140	Мальта	6	2	2	2	0,8[z]	0,8[z]	0,8[z]	1	…	…	…	…	…
141	Монако	5	–	–	–	…	…	…	…	…	…	…	…	…
142	Нидерланды	6	.	.	.	.	.	.	0,2	–	0,5	…	…	…
143	Норвегия	7	.	.	.	–	–	–	0,1	–	0,2	0,2	0,3	–
144	Португалия	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
145	Сан-Марино	5	…	…	…	–	–	–	…	…	…	…	…	…
146	Испания	6	–	–	–	–	–	–	…	…	…	0,1[x]	–[x]	0,3[x]
147	Швеция	6	–	–	–	–	–	–	0,3	0,1	0,6	0,1	0,1	–
148	Швейцария	6	2	2	2	1	2	1	…	…	…	…	…	…
149	Соединенное Королевство	6	–	–	–	–	–	–	…	…	…	…	…	…
150	Соединенные Штаты	6	–	–	–	–	–	–	8	…	…	1	…	…
	Южная и Западная Азия													
151	Афганистан	6	…	…	…	–	–	–	…	…	…	…	…	…
152	Бангладеш	5	…	…	…	13*	13*	13*	…	…	…	45[x]	48[x]	42[x]
153	Бутан	7	12	12	12	**7**	**7**	**6**	19	22	14	**10**	**15**	**5**
154	Индия	5	4	4	4	3[z]	3[z]	3[z]	38	37	40	34[x]	34[x]	35[x]
155	Иран (Исламская Республика)	5	…	…	…	2	3	1	…	…	…	…	…	…
156	Мальдивские Острова	7	…	…	…	4	5	3	…	…	…	…	…	…
157	Непал	5	23	22	24	17	17	17	42	44	39	38	40	36
158	Пакистан	5	…	…	…	4	5	4	…	…	…	…	…	…
159	Шри-Ланка	5	…	…	…	0,8	1,0	0,7	…	…	…	2	2	2
	Страны Африки к югу от Сахары													
160	Ангола	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
161	Бенин	6	…	…	…	14	14	14	…	…	…	…	…	…
162	Ботсвана	7	3	4	3	5[y]	6[y]	4[y]	18	21	14	13[x]	15[x]	11[x]
163	Буркина-Фасо	6	18	18	18	**11**	**11**	**11**	39	41	37	**29**	**29**	**28**
164	Бурунди	6	25	26	25	34	33	34	…	…	…	46	49	43
165	Камерун	6	*27*	*27*	*26*	17	17	16	*22*	…	…	43	43	44
166	Кабо-Верде	6	*12*	*13*	*10*	12	14	9	…	…	…	13	14	12
167	Центральноафриканская Респ.	6	…	…	…	**24**	**24**	**24**	…	…	…	**54**	**50**	**60**
168	Чад	6	26	26	26	*22*[z]	*21*[z]	*23*[z]	53	50	59	70[x]	67[x]	75[x]

Таблица 6

ВНУТРЕННЯЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ

ЗАВЕРШЕНИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА (%)						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА (%)						УРОВЕНЬ ЗАВЕРШЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			
Учебный год, закончившийся в 1999 г.			Учебный год, закончившийся в 2007 г.			Учебный год, закончившийся в 1999 г.			Учебный год, закончившийся в 2007 г.			Учебный год, закончившийся в 2007 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
92	92	92	87	87	88	90	90	91	85	85	86	85	84	86	114
78	*76*	*80*	84[y]	83[y]	84[y]	*73*	*71*	*76*	79[y]	78[y]	80[y]	…	…	…	115
87	88	87	87	87	88	83	84	82	83	82	84	…	…	…	116
…	…	…	82	82	82	…	…	…	68	68	69	…	…	…	117
90	…	…	97	95	99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	118
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	119
…	…	…	80[y]	78[y]	81[y]	…	…	…	68[y]	63[y]	72[y]	…	…	…	120
…	…	…	98	98	99	…	…	…	96	94	98	93	90	96	121
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	122
…	…	…	94[y]	93[y]	96[y]	…	…	…	94[y]	92[y]	95[y]	…	…	…	123
91	88	94	84	82	87	88	84	92	81	78	83	77	74	81	124
Северная Америка и Западная Европа															
…	…	…	98	99	97	…	…	…	…	…	…	…	…	…	125
.	.	.	.	.	.	…	…	…	98	97	99	…	…	…	126
…	…	…	91	90	92	…	…	…	87	86	88	…	…	…	127
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	128
96	95	97	99	97	100	96	95	97	98	97	100	…	…	…	129
…	…	…	…	…	…	100	100	100	…	…	…	…	…	…	130
…	…	…	…	…	…	100	100	100	100	100	100	…	…	…	131
98	*98*	*97*	…	…	…	98	*98*	*97*	…	…	…	…	…	…	132
.	.	.	.	.	.	99	99	100	96	95	96	…	…	…	133
…	…	…	98[y]	99[y]	98[y]	…	…	…	98[y]	98[y]	98[y]	…	…	…	134
…	…	…	94[y]	…	…	100	…	…	93[y]	…	…	…	…	…	135
95	94	97	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	136
…	…	…	…	…	…	…	…	…	100	100	99	…	…	…	137
97	…	…	100[y]	99[y]	100[y]	97	…	…	100[y]	99[y]	100[y]	…	…	…	138
96	*93*	*100*	98	97	100	*89*	*84*	*94*	86	84	89	…	…	…	139
99	100	99	…	…	…	99	…	…	…	…	…	…	…	…	140
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	141
100	…	…	100	99	100	100	100	100	…	…	…	…	…	…	142
100	…	…	…	…	…	100	100	100	100	100	100	…	…	…	143
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	144
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	145
…	…	…	…	…	…	…	…	…	100[x]	100[x]	100[x]	…	…	…	146
…	…	…	…	…	…	100	100	99	100	100	100	…	…	…	147
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	148
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	149
94	…	…	…	…	…	92	…	…	99	…	…	…	…	…	150
Южная и Западная Азия															
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	151
…	…	…	55[x]	52[x]	58[x]	…	…	…	55[x]	52[x]	58[x]	…	…	…	152
90	89	92	**96**	**93**	**99**	81	78	86	**90**	**85**	**95**	…	…	…	153
62	63	60	66[x]	66[x]	65[x]	62	63	60	66[x]	66[x]	65[x]	…	…	…	154
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	155
…	…	…	94	95	93	…	…	…	…	…	…	…	…	…	156
58	56	61	62	60	64	58	56	61	62	60	64	…	…	…	157
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	158
…	…	…	98	98	98	…	…	…	98	98	98	…	…	…	159
Страны Африки к югу от Сахары															
.	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	160
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	161
87	84	89	89[x]	89[x]	89[x]	82	79	86	87[x]	85[x]	89[x]	…	…	…	162
68	67	70	**82**	**82**	**83**	61	59	63	**71**	**71**	**72**	53	52	55	163
…	…	…	62	59	65	…	…	…	54	51	57	38[y]	45[y]	27[y]	164
81	…	…	63	63	63	*78*	…	…	57	57	56	43	43	43	165
…	…	…	91	90	92	…	…	…	87	86	88	84[y]	…	…	166
…	…	…	**53**	**57**	**48**	…	…	…	**46**	**50**	**40**	…	…	…	167
55	58	50	38[x]	41[x]	34[x]	47	50	41	30[x]	33[x]	25[x]	…	…	…	168

Таблица 6 (продолжение)

	Страна или территория	Продолжительность[1] начального образования	ВНУТРЕННЯЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ: ВТОРОГОДНИЧЕСТВО И ОТСЕВ: ВТОРОГОДНИКИ, ВСЕ КЛАССЫ (%)						ОТСЕВ, ВСЕ КЛАССЫ (%)					
			Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в					
			1999 г.			2008 г.			1999 г.			2007 г.		
		2008 г.	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
169	Коморские Острова	6	26	26	25	24	24	24	…	…	…	…	…	…
170	Конго	6	39	40	38	22	23	22	…	…	…	*30*	*30*	*29*
171	Кот-д'Ивуар	6	24	*23*	*25*	18	18	18	38	33	44	10	…	…
172	Д. Р. Конго	6	16	19	12	15	15	16	…	…	…	21	18	24
173	Экваториальная Гвинея	5	12	9	15	24[z]	25[z]	23[z]	…	…	…	…	…	…
174	Эритрея	5	19	18	21	15	16	15	5	3	7	27	23	31
175	Эфиопия	6	11	10	12	5	5	5	49	51	46	60	61	58
176	Габон	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
177	Гамбия	6	9	9	9	5	6	5	*14*	*12*	*17*	*30*	*32*	*28*
178	Гана	6	4	4	4	7	7	6	…	…	…	…	…	…
179	Гвинея	6	26	25	27	15	15	16	…	…	…	45	40	51
180	Гвинея-Бисау	6	*24*	*24*	*24*	19[y]	…	…	…	…	…	…	…	…
181	Кения	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
182	Лесото	7	20	23	18	21[z]	24[z]	18[z]	42	50	34	54[y]	63[y]	44[y]
183	Либерия	6	…	…	…	7	6	7	…	…	…	…	…	…
184	Мадагаскар	5	*28*	*28*	*29*	20	21	19	49	49	48	58	58	57
185	Малави	6	14	14	14	20	21	20	63	61	66	64[y]	63[y]	65[y]
186	Мали	6	17	17	18	**13**	**13**	**14**	*34*	*33*	*37*	**21**	**19**	**23**
187	Маврикий	6	4	4	3	**4**	**4**	**3**	1	–	1	**2**	**4**	–
188	Мозамбик	7	24	23	25	6	6	5	72	69	75	56	54	58
189	Намибия	7	12	14	11	18	22	14	18	20	16	23[x]	27[x]	20[x]
190	Нигер	6	12	12	12	**5**	**5**	**5**	…	…	…	**33**	**31**	**36**
191	Нигерия	6	*3*	*3*	*3*	*3*[z]	*3*[z]	*3*[z]	…	…	…	…	…	…
192	Руанда	6	29	29	29	18	18	18	70	…	…	…	…	…
193	Сан-Томе и Принсипи	6	31	33	29	24	26	23	…	…	…	26	23	29
194	Сенегал	6	14	*15*	*14*	8	8	8	…	…	…	42	43	40
195	Сейшельские Острова	6	.	.	.	.	.	.	0,9	1,4	0,4	0,7	…	…
196	Сьерра-Леоне	6	…	…	…	10[z]	10[z]	10[z]	…	…	…	…	…	…
197	Сомали	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
198	Южная Африка	7	10	12	9	*8*[z]	*8*[z]	*8*[z]	43	41	44	…	…	…
199	Свазиленд	7	17	19	14	18[z]	21[z]	15[z]	36	38	34	26[y]	29[y]	24[y]
200	Того	6	31	31	32	**23**	**23**	**22**	56	53	60	55[y]	51[y]	61[y]
201	Уганда	7	…	…	…	11	11	11	…	…	…	68[y]	*66*[y]	*69*[y]
202	Объед. Республика Танзания	7	3	3	3	4[z]	4[z]	4[z]	…	…	…	*17*[y]	*19*[y]	*15*[y]
203	Замбия	7	6	6	6	5,9	6,1	5,7	34	30	38	21	18	25
204	Зимбабве	7	.	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…
I	Весь мир[2]	…	3	4	3	3	3	3	10	10	9	7	9	5
II	Страны с переходной экон.	…	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,1	3	4	3	2	2	2
III	Развитые страны	…	1,0	1,3	0,6	0,6	0,7	0,4	2	…	…	2	2	2
IV	Развивающиеся страны	…	7	8	5	5	5	5	…	…	…	17	18	16
V	Арабские государства	…	8	9	6	3	4	3	10	10	11	3	4	3
VI	Центр. и Восточная Европа	…	1	1	1	0,6	0,7	0,5	3	3	3	3	3	2
VII	Центральная Азия	…	0,3	0,4	0,3	0,2	0,2	0,2	3	2	4	1	2	1
VIII	Восточная Азия и Тихий океан	…	2	2	2	2	2	1	…	…	…	…	…	…
IX	Восточная Азия	…	3	3	2	2	…	…	…	…	…	8	…	…
X	Тихий океан	…	.	.	.	…	…	…	…	…	…	…	…	…
XI	Лат. Америка и Карибский бас.	…	5	5	4	4	4	3	16	22	9	14	…	…
XII	Карибский бассейн	…	3	4	3	3	4	2	…	…	…	…	…	…
XIII	Латинская Америка	…	6	8	5	5	5	4	19	17	20	18	18	18
XIV	Сев. Америка и Зап. Европа	…	.	.	.	0,2	0,3	0,2	0,5	0,8	0,2	1	…	…
XV	Южная и Западная Азия	…	…	…	…	4	5	3	…	…	…	34	34	35
XVI	Стр. Африки к югу от Сахары	…	16	17	15	15	15	15	…	…	…	30	31	28

Источник. База данных Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ, 2010 г.).

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 2008 г., в отношении уровней отсева, процентной доли доучившихся учащихся, а также завершения начального образования, и к учебному году, закончившемуся в 2009 г., в отношении процентной доли второгодников (все классы).

Таблица 6

ВНУТРЕННЯЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ

ЗАВЕРШЕНИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА (%)						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА (%)						УРОВЕНЬ ЗАВЕРШЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			
Учебный год, закончившийся в 1999 г.			Учебный год, закончившийся в 2007 г.			Учебный год, закончившийся в 1999 г.			Учебный год, закончившийся в 2007 г.			Учебный год, закончившийся в 2007 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	169
…	…	…	*77*	*76*	*80*	…	…	…	*70*	*70*	*71*	…	…	…	170
69	73	65	94	…	…	62	67	56	90	…	…	…	…	…	171
…	…	…	80	…	…	…	…	…	79	82	76	54	56	50	172
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	173
95	97	93	73	77	69	95	97	93	73	77	69				174
56	55	59	47	46	49	51	49	54	40	39	42	…	…	…	175
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	176
92	*93*	*92*	*72*	*71*	*72*	*86*	*88*	*83*	*70*	*68*	*72*	…	…	…	177
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	178
…	…	…	70	74	65	…	…	…	55	60	49	…	…	…	179
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	180
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	181
74	67	80	62[y]	55[y]	69[y]	58	50	66	46[y]	37[y]	56[y]	34[y]	…	…	182
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	183
51	51	52	42	42	43	51	51	52	42	42	43	34	34	34	184
49	55	43	43[y]	44[y]	43[y]	37	39	34	36[y]	37[y]	35[y]	18[y]	22[y]	14[y]	185
78	*79*	*77*	**87**	**88**	**85**	*66*	*67*	*63*	**79**	**81**	**77**	**68**	**71**	**65**	186
99	100	99	**99**	**97**	**100**	99	100	99	**98**	**96**	**100**	**81**	**75**	**87**	187
43	47	37	60	63	58	28	31	25	44	46	42	37	38	34	188
93	93	93	87[x]	84[x]	90[x]	82	80	84	77[x]	73[x]	80[x]	…	…	…	189
…	…	…	**69**	**72**	**66**	…	…	…	**67**	**69**	**64**	**28**	**30**	**26**	190
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	191
45	…	…	…	…	…	30	…	…	…	…	…	…	…	…	192
…	…	…	79	82	75	…	…	…	74	77	71	…	…	…	193
…	…	…	71	70	72	…	…	…	58	57	60	36	36	35	194
99	…	…	…	…	…	99	99	100	99	…	…	…	…	…	195
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	196
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	197
65	65	64	…	…	…	57	59	56	…	…	…	…	…	…	198
80	72	88	82[y]	76[y]	88[y]	64	62	66	74[y]	71[y]	76[y]	…	…	…	199
52	54	49	54[y]	58[y]	50[y]	44	47	40	45[y]	49[y]	39[y]	39[y]	44[y]	32[y]	200
…	…	…	59[y]	*59*[y]	*59*[y]	…	…	…	32[y]	*34*[y]	*31*[y]	…	…	…	201
…	…	…	*87*[y]	*85*[y]	*89*[y]	…	…	…	*83*[y]	*81*[y]	*85*[y]	…	…	…	202
81	83	78	90	92	88	66	70	62	79	82	75	…	…	…	203
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	204

…	…	…	…	…	…	90	90	91	93	91	95	…	…	…	*I*
.	.	.	.	.	.	97	96	97	98	98	98	…	…	…	*II*
.	.	.	.	.	.	98	…	…	98	98	98	…	…	…	*III*
…	…	…	84	82	87	…	…	…	83	82	84	…	…	…	*IV*
…	…	…	…	…	…	90	90	89	97	96	97	…	…	…	*V*
.	.	.	.	.	.	97	97	97	97	97	98	…	…	…	*VI*
.	.	.	.	.	.	97	98	96	99	98	99				*VII*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*VIII*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	92	…	…	…	…	…	*IX*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*X*
85	…	…	88	…	…	84	78	91	86	…	…	…	…	…	*XI*
…	…	…	91	89	95	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*XII*
82	83	81	84	82	87	81	83	80	82	82	82	…	…	…	*XIII*
…	…	…	…	…	…	99	99	100	99	…	…	…	…	…	*XIV*
…	…	…	80	80	79	…	…	…	66	66	65	…	…	…	*XV*
…	…	…	72	71	72	…	…	…	70	69	72	…	…	…	*XVI*

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2007 г.
(y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2006 г.
(x) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2005 г.
(*) Национальная оценка.

Таблица 7

Участие в среднем образовании[1]

	Страна или территория	ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ПЕРЕШЕДШИХ СО СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО НА СТУПЕНЬ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (%) Учебный год, закончившийся в 2007 г. В целом	Мальчики	Девочки	ОХВАТ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ Возрастная группа 2008 г.	Контингент школьного возраста (тыс.) 2008 г.[3]	Общее число охваченных учащихся Учебный год, закончившийся в 1999 г. В целом (тыс.)	% Д	Учебный год, закончившийся в 2008 г. В целом (тыс.)	% Д	Доля в % учащихся частных учебных заведений от общего числа учащихся Учебный год, закончившийся в 2008 г.	Число учащихся, охваченных профессионально-техническим образованием Учебный год, закончившийся в 2008 г. В целом (тыс.)	% Д
	Арабские государства												
1	Алжир	91	90	92	12-18	5 007	…	…	…	…	…	…	…
2	Бахрейн	96[x]	95[x]	98[x]	12-17	81	59	51	78	50	19	12	36
3	Джибути	88[y]	90[y]	85[y]	12-18	138	16	42	41	41	12	2	39
4	Египет	…	…	…	12-17	10 133	*7 671*	*47*	…	…	…	…	…
5	Ирак	…	…	…	12-17	4 079	1 105	38	…	…	…	…	…
6	Иордания	99	99	98	12-17	794	579	49	700	50	18	28	38
7	Кувейт	97	96	98	11-17	278	*235*	*49*	250	49	29	4	7
8	Ливан	**86**	**84**	**89**	12-17	472	*389*	*52*	**391**	**52**	**59**	**63**	**42**
9	Ливийская Араб. Джамахирия	…	…	…	12-18	764	…	…	733[y]	53[y]	2[y]	…	…
10	Мавритания	**34**	**38**	**31**	12-17	426	*63*	*42*	*102*[z]	*46*[z]	17*[,y]	…	…
11	Марокко	79	80	78	12-17	3 855	1 470	43	2 173[z]	*46*[z]	5[y]	122[z]	…
12	Оман	97	97	97	12-17	348	229	49	307	48	2	·	·
13	Оккуп. палестинская терр.	98	98	98	10-17	789	444	50	708	51	5	*7*	*33*
14	Катар	99[y]	97[y]	100[y]	12-17	71	44	50	66	49	38	0,6	·
15	Саудовская Аравия	94*	92*	97*	12-17	3 051	…	…	2 885	*46*	13	…	…
16	Судан	94	90	98	12-16	4 721	*965*	…	**1 837**	**46**	**12**	**28**	**24**
17	Сирийская Арабская Респ.	95	95	96	10-17	3 551	1 030	47	2 626	48	4	100	40
18	Тунис	82	79	86	12-18	1 371	1 059	49	1 259	51	5	132	36
19	Объединен. Араб. Эмираты	98[y]	98[y]	99[y]	11-17	334	202	50	*311*[z]	*49*[z]	*49*[z]	…	…
20	Йемен	…	…	…	12-17	3 452	1 042	26	…	…	…	…	…
	Центральная и Восточная Европа												
21	Албания	…	…	…	10-17	497	364	48	…	…	…	…	…
22	Беларусь	100[y]	100[y]	100[y]	10-16	814	978	50	823[z]	49[z]	0,1[z]	5[z]	31[z]
23	Босния и Герцеговина	…	…	…	10-17	376	…	…	339	49	…	118	45
24	Болгария	95	95	95	11-18	669	700	48	593	48	1,0	176	39
25	Хорватия	100[y]	99[y]	100[y]	11-18	415	416	49	393[z]	50[z]	1[z]	150[z]	47[z]
26	Чешская Республика	99	99	99	11-18	952	928	50	904	49	10	349	46
27	Эстония	98	97	99	13-18	107	116	50	106	49	3	19	34
28	Венгрия	99	99	99	11-18	949	1 007	49	924	48	12	131	37
29	Латвия	94	92	97	13-18	187	255	50	183	50	1	36	40
30	Литва	99	99	99	11-18	381	407	49	377	49	0,7	37	35
31	Черногория	…	…	…	11-18	71	…	…	…	…	…	…	…
32	Польша	*92*[x]	…	…	13-18	3 098	3 984	49	3 206[z]	48[z]	3[z]	784[z]	36[z]
33	Республика Молдова[4,5]	98	99	98	11-17	393*	415	50	345	50	1	38	43
34	Румыния	97	97	97	11-18	2 113	2 218	49	1 934	49	1	655	43
35	Российская Федерация	100	…	…	11-17	11 894	…	…	10 087	48	0,7	1 671	37
36	Сербия[4]	99	99	99	11-18	687*	*737*	*49*	608	49	0,2	219	47
37	Словакия	97	97	97	10-18	642	674	50	591	49	9	206	46
38	Словения	…	…	…	12-18	152	220	49	147	48	1	54	41
39	б. ю. Республика Македония	99	99	100	11-18	243	219	48	204	48	0,5	57	42
40	Турция	…	…	…	11-16	8 185	5 523	40	6 709	46	…	1 177	41
41	Украина	100	100*	100*	10-16	3 704	5 214	50*	3 499	48*	0,4	282	35*
	Центральная Азия												
42	Армения	99	100	98	10-16	351	347	…	309	49	1	3	38
43	Азербайджан[4,6]	99	100	99	10-16	1 090*	929	49	1 151	48	11	156	50
44	Грузия	99	99	100	12-16	339	442	49	305	49	5	2	43
45	Казахстан	**100**	**100**	**100**	11-17	1 932	1 966	49	**1 741**	**48**	**0,7**	**108**	**30**
46	Кыргызстан	100	100	100	11-17	819	633	50	697*	49*	1*	21*	29*
47	Монголия	97	96	98	12-17	345	205	55	328	52	6	30	46
48	Таджикистан	98	…	…	11-17	1 207	769	46	1 019	46	·	21	30
49	Туркменистан	…	…	…	10-16	764	…	…	…	…	…	…	…
50	Узбекистан	100	100	100	11-17	4 435	3 411	49	4 497	49	·	1 195	49
	Восточная Азия и Тихий океан												
51	Австралия[7]	…	…	…	12-17	1 700	2 491	49	2 538	47	29	1 027	44
52	Бруней-Даруссалам	99	100	99	12-18	48	34	51	47	49	13	3	38
53	Камбоджа	79	80	79	12-17	2 177	*318*	*34*	875[z]	44[z]	2[z]	19[z]	47[z]

Таблица 7

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)																НЕ ОХВАЧЕННЫЕ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ПОДРОСТКИ (тыс.)[2]			
Первый этап среднего образования				Второй этап среднего образования				Оба этапа среднего образования											
Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 1999 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 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	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	
Арабские государства																			
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	1
101	102	101	0,99	92	88	97	1,10	95	92	99	1,08	97	95	99	1,04	1,2	0,6	0,6	2
37	43	31	0,72	19	23	15	0,63	14	16	12	0,72	30	35	24	0,70	*55*	*26*	*29*	3
…	…	…	…	…	…	…	…	*74*	*78*	*71*	*0,91*	…	…	…	…	…	…	…	4
…	…	…	…	…	…	…	…	34	41	26	0,63	…	…	…	…	…	…	…	5
95	94	96	1,02	74	71	78	1,09	88	86	89	1,03	88	87	90	1,04	39	24	15	6
96	96	96	1,00	81	77	84	1,09	*98*	*98*	99	*1,02*	90	88	91	1,04	…	…	…	7
89	**85**	**92**	**1,09**	**75**	**70**	**80**	**1,14**	*77*	*74*	*81*	*1,09*	**82**	**78**	**87**	**1,11**	**33**	**18**	**14**	8
116[y]	117[y]	115[y]	0,99[y]	77[y]	65[y]	91[y]	1,41[y]	…	…	…	…	93[y]	86[y]	101[y]	1,17[y]	…	…	…	9
26[z]	*28*[z]	*23*[z]	*0,85*[z]	*23*[z]	*24*[z]	*22*[z]	*0,93*[z]	*18*	*21*	*16*	*0,77*	*24*[z]	*26*[z]	*23*[z]	*0,89*[z]	*110*[y]	*57*[y]	*53*[y]	10
74[z]	*81*[z]	*68*[z]	*0,84*[z]	38[z]	*40*[z]	*36*[z]	*0,90*[z]	37	41	32	0,79	56[z]	*60*[z]	*51*[z]	*0,86*[z]	…	…	…	11
88	89	88	0,98	88	90	86	0,95	75	75	75	0,99	88	90	87	0,97	26	14	13	12
93	91	95	1,05	79	72	86	1,19	80	79	82	1,04	90	87	93	1,07	*54*	*32*	*22*	13
113	106	121	1,15	78	61	109	1,79	87	84	90	1,07	93	79	115	1,46	2	2	0,0	14
98	105	91	0,86	91	*99*	*84*	*0,85*	…	…	…	…	95	*102*	*87*	*0,85*	188[z,*]	…	…	15
53	**57**	**48**	**0,83**	**28**	**28**	**27**	**0,95**	*25*	…	…	…	**38**	**40**	**36**	**0,88**	…	…	…	16
98	100	96	0,97	35	34	35	1,04	40	42	38	0,91	74	75	73	0,98	154	58	96	17
118	119	117	0,98	74	67	81	1,21	74	73	74	1,01	92	88	96	1,08	35	18	17	18
101[z]	101[z]	100[z]	0,98[z]	*84*[z]	*81*[z]	*87*[z]	*1,07*[z]	76	74	79	1,06	*94*[z]	*93*[z]	*95*[z]	*1,02*[z]	17[y]	9[y]	8[y]	19
51	63	37	0,59	…	…	…	…	41	58	22	0,37	…	…	…	…	…	…	…	20
Центральная и Восточная Европа																			
…	…	…	…	…	…	…	…	74	76	72	0,95	…	…	…	…	…	…	…	21
107[z]	109[z]	105[z]	0,97[z]	72[z]	66[z]	79[z]	1,21[z]	85	83	87	1,05	95[z]	94[z]	96[z]	1,02[z]	24[z]	…	…	22
105	104	106	1,01	77	76	79	1,03	…	…	…	…	90	89	91	1,02	…	…	…	23
86	89	84	0,95	90	91	89	0,98	91	92	90	0,98	89	90	87	0,96	30	14	16	24
100[z]	99[z]	101[z]	1,03[z]	88[z]	86[z]	89[z]	1,04[z]	84	84	85	1,02	94[z]	92[z]	95[z]	1,03[z]	*5*[y]	*3*[y]	*2*[y]	25
99	99	99	1,00	91	90	92	1,03	83	81	84	1,04	95	94	96	1,01	…	…	…	26
102	105	100	0,95	97	92	102	1,10	93	91	95	1,05	99	98	101	1,03	2	1	1	27
99	100	98	0,98	96	96	95	0,99	93	92	93	1,02	97	98	97	0,98	1	0,0	1	28
101	103	99	0,96	96	92	100	1,09	88	87	90	1,04	98	97	99	1,03	…	…	…	29
100	100	99	0,98	98	95	100	1,06	95	95	95	1,00	99	99	99	1,00	14	7	6	30
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	31
100[z]	101[z]	100[z]	0,98[z]	99[z]	99[z]	99[z]	1,00[z]	99	100	99	0,99	100[z]	100[z]	99[z]	0,99[z]	33[z]	18[z]	15[z]	32
90	90	90	0,99	83	78	88	1,13	83	84	82	0,98	88	86	89	1,03	27	14	14	33
102	102	101	0,99	84	84	83	0,99	79	79	80	1,01	92	92	91	0,99	37	19	18	34
85	85	85	1,01	84	88	80	0,91	…	…	…	…	85	86	84	0,97	…	…	…	35
97	97	96	1,00	81	79	83	1,06	*93*	*93*	*94*	*1,01*	89	87	90	1,03	12	6	6	36
94	94	93	0,98	90	89	92	1,04	85	84	86	1,02	92	92	93	1,01	…	…	…	37
96	96	95	1,00	98	98	97	0,99	99	98	101	1,03	97	97	97	0,99	2	1	1	38
92	92	92	1,00	76	79	73	0,93	82	83	81	0,97	84	85	82	0,97	…	…	…	39
91	95	87	0,92	72	78	66	0,85	68	80	56	0,70	82	87	77	0,89	406	141	265	40
96	96*	96*	1,00*	91	94*	88*	0,94*	98	97*	100*	1,03*	94	95*	94*	0,98*	126	67*	58*	41
Центральная Азия																			
95	94	95	1,01	75	70	80	1,14	91	…	…	…	88	86	90	1,05	24[z]	14[z]	10[z]	42
101	103	99	0,96	116	116	116	1,00	78	79	78	0,99	106	107	104	0,98	25	7	18	43
90	93	88	0,95	90	91	88	0,97	79	79	78	0,98	90	92	88	0,96	28[z]	…	…	44
112	**111**	**112**	**1,01**	**74**	**78**	**70**	**0,89**	92	92	92	1,00	**99**	**101**	**98**	**0,98**	**5**	**5**	**0,0**	45
92	92	93	1,01	68*	67*	69*	1,02*	83	83	84	1,02	85*	85*	86*	1,01*	46	24	21	46
96	94	99	1,05	93	87	99	1,13	61	54	68	1,26	95	92	99	1,08	26	15	10	47
95	99	91	0,92	59	69	48	0,70	74	80	69	0,86	84	90	78	0,87	45	6	39	48
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	49
96	97	96	0,98	114	114	113	0,99	86	87	86	0,98	101	102	101	0,98	104	41	63	50
Восточная Азия и Тихий океан																			
114	113	114	1,01	219	231	207	0,90	158	158	157	1,00	149	153	146	0,95	0,9	0,6	0,2	51
116	118	113	0,96	82	78	86	1,10	85	81	89	1,09	97	96	98	1,02	0,4	0,4	0,0	52
56[z]	60[z]	52[z]	0,87[z]	23[z]	27[z]	19[z]	0,70[z]	*17*	*22*	*12*	*0,53*	40[z]	44[z]	36[z]	0,82[z]	…	…	…	53

Таблица 7 (продолжение)

	Страна или территория	ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ПЕРЕШЕДШИХ СО СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО НА СТУПЕНЬ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (%) Учебный год, закончившийся в 2007 г.			ОХВАТ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ								
					Возрастная группа	Контингент школьного возраста (тыс.)	Общее число охваченных учащихся				Доля в % учащихся частных учебных заведений от общего числа учащихся	Число учащихся, охваченных профессионально-техническим образованием	
							Учебный год, закончившийся в 1999 г.		Учебный год, закончившийся в 2008 г.		Учебный год, закончившийся в 2008 г.	Учебный год, закончившийся в 2008 г.	
		В целом	Мальчики	Девочки	2008 г.	2008 г.[3]	В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д		В целом (тыс.)	% Д
54	Китай	95	95	96	12-17	133 331	77 436	…	101 448	48	9	18 906	50
55	Острова Кука[4,8]	…	…	…	11-17	…	2	50	2[z]	50[z]	15[z]	.[z]	.[z]
56	Корейская НДР	…	…	…	10-15	2 427	…	…	…	…	…	…	…
57	Фиджи	100	100	100	12-18	122	98	51	99	50	92	3	31
58	Индонезия	90	86	93	13-18	24 624	…	…	18 315	49	43	2 739	41
59	Япония	…	…	…	12-17	7 291	8 959	49	7 356	49	19	889	43
60	Кирибати[4]	…	…	…	12-17	…	9	53	12	51	…	…	–
61	Лаосская НДР	79	80	77	11-16	940	240	40	412	44	2	3	40
62	Макао, Китай	**91**	**89**	**94**	12-17	45	32	51	**39**	**49**	**95**	1	45
63	Малайзия	*99*[y]	*100*[y]	*98*[y]	12-18	3 692	2 177	51	2 499[z]	51[z]	4[y]	158[z]	44[z]
64	Маршалловы Острова[4]	…	…	…	12-17	*8*	6	50	5[z]	49[z]	…	0,2[z]	50[z]
65	Микронезия (Федер. Шт.)	…	…	…	12-17	16	…	…	*15*[z]	…	…	…	…
66	Мьянма	73[y]	75[y]	70[y]	10-15	5 367	2 059	50	2 829	…	.	–	–
67	Науру	…	…	…	12-17	*2*	…	…	0,8	51	.[z]	…	…
68	Новая Зеландия	…	…	…	11-17	434	437	50	515	50	20	…	…
69	Ниуэ[4]	…	…	…	11-16	…	0,3	54	…	…	…	…	…
70	Палау[4]	…	…	…	11-17	*3*	2	49	2[z]	*50*[z]	28[z]	.[z]	.[z]
71	Папуа-Новая Гвинея	…	…	…	13-18	859	…	…	…	…	…	…	…
72	Филиппины	98[y]	98[y]	97[y]	12-15	7 894	5 117	51	6 509	51	20	.	.
73	Республика Корея	100	100	100	12-17	4 075	4 177	48	3 959	47	32	487	46
74	Самоа	…	…	…	11-17	33	22	50	**25**	**51**	…	.	.
75	Сингапур[9]	91	88	95	12-15	…	…	…	231	48	6	27	35
76	Соломоновы Острова	…	…	…	12-18	81	17	41	27[z]	44[z]	27[z]	.[z]	.[z]
77	Таиланд	87[y]	85[y]	89[y]	12-17	6 363	…	…	**4 769**	**51**	**16**	**767**	**44**
78	Тимор-Лешти	100	100	100	12-17	157	…	…	…	…	…	…	…
79	Токелау	…	…	…	11-15	…	…	…	…	…	…	…	…
80	Тонга	77[x]	78[x]	75[x]	11-16	14	15	50	14[y]	48[y]	…	…	…
81	Тувалу	…	…	…	12-17	…	…	…	…	…	…	…	…
82	Вануату	79[y]	75[y]	83[y]	12-18	37	9	45	…	…	…	…	…
83	Вьетнам[9]	*93*[x]	…	…	11-17	…	7 401	47	9 543	*50*	11[z]	615	*56*
	Латинская Америка и Карибский бассейн												
84	Ангилья[8]	…	…	…	12-16	*1*	1,0	53	1	50	.	…	…
85	Антигуа и Барбуда	…	…	…	12-16	8*	…	…	9	50	…	…	36
86	Аргентина	94[y]	93[y]	96[y]	12-17	4 113	3 344	50	3 483[z]	52[z]	28[z]	1 223[z]	55[z]
87	Аруба	97[y]	95[y]	100[y]	12-16	8	6	51	7	51	92	1	37
88	Багамские Острова	100	100	100	11-16	37	27	49	34	50	31	.	.
89	Барбадос[9]	99*	…	…	11-15	…	22	51	20*	50*	5*	.	.
90	Белиз	90	89	92	11-16	41	22	51	31	51	70	1	50
91	Бермудские Острова[4]	95[x]	…	…	11-17	*5*	…	…	5[y]	51[y]	42[y]	.[y]	.[y]
92	Боливия (Многонац. Гос-во)	90[y]	90[y]	90[y]	12-17	1 304	830	48	1 052[z]	48[z]	13[z]	–[z]	–[z]
93	Бразилия[10]	…	…	…	11-17	23 461	24 983	52	23 646	52	13	1 130	57
94	Британские Виргин. о-ва[4]	95[y]	100[y]	91[y]	12-16	*2*	2	47	2[z]	54[z]	12[z]	0,4[z]	50[z]
95	Каймановы Острова[4,8]	97	…	…	11-16	4*	2	48	3	52	29	.	.
96	Чили	…	…	…	12-17	1 758	1 305	50	1 612[z]	50[z]	55[z]	389[z]	47[z]
97	Колумбия	98	98	99	11-16	5 269	3 589	52	4 772	51	24	309	54
98	Коста-Рика	97	100	94	12-16	427	235	51	381	50	10	59	51
99	Куба	**98**	**99**	**98**	12-17	947	740	50	**826**	**49**	,	217	40
100	Доминика[4]	95	94	97	12-16	7*	7	57	7	49	26	0,1	46
101	Доминиканская Республика	92	90	94	12-17	1 214	611	55	909	54	22	41	61
102	Эквадор	79[y]	81[y]	77[y]	12-17	1 648	904	50	*1 247*	*49*	32[z]	*294*	*51*
103	Сальвадор	92	92	92	13-18	848	406	49	539	50	18	104	53
104	Гренада	…	…	…	12-16	12	…	…	12	47	62	.	.
105	Гватемала	91	93	90	13-17	1 596	435	45	903	48	74	253	52
106	Гайана	93	95	91	12-16	73	66	50	75	50	3	5	43
107	Гаити	…	…	…	12-18	1 562	…	…	…	…	…	…	…
108	Гондурас	71[x]	68[x]	74[x]	12-16	879	…	…	567	55	26	261	56
109	Ямайка	…	…	…	12-16	288	*231*	*50*	263	50	4	…	–
110	Мексика	94	94	93	12-17	12 735	8 722	50	11 444	51	15	1 855	55
111	Монтсеррат[4,9]	…	…	…	12-16	*0,3*	0,3	47	0,3[z]	46[z]	.[z]	.[z]	.[z]
112	Нидерланд. Антильские о-ва	…	…	…	12-17	17	15	54	…	…	…	…	…
113	Никарагуа	…	…	…	12-16	681	*321*	*54*	462	53	23	15	55

Таблица 7

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)																НЕ ОХВАЧЕННЫЕ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ПОДРОСТКИ (тыс.)[2]			
Первый этап среднего образования				Второй этап среднего образования				Оба этапа среднего образования											
Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 1999 г.				2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 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	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	
92	90	95	1,05	62	60	64	1,07	61	…	…	…	76	74	78	1,05	…	…	…	54
…	…	…	…	…	…	…	…	60	58	63	1,08	…	…	…	…	…	…	…	55
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	56
94	92	96	1,05	62	59	66	1,12	80	76	84	1,11	81	78	84	1,07	1[y]	1[y]	0,0[y]	57
89	89	90	1,01	60	61	59	0,97	…	…	…	…	74	75	74	0,99	1 802	913	888	58
102	102	102	1,00	100	100	100	1,00	101	100	102	1,01	101	101	101	1,00	2	0,0	2	59
…	…	…	…	…	…	…	…	84	77	91	1,18	…	…	…	…	…	…	…	60
53	58	47	0,82	34	38	30	0,78	32	38	26	0,69	44	48	39	0,81	*112*[y]	*44*[y]	*68*[y]	61
111	**114**	**107**	**0,94**	**77**	**77**	**76**	**0,99**	76	73	79	1,08	**92**	**94**	**90**	**0,96**	**2**	**1**	**1**	62
93[z]	92[z]	93[z]	1,00[z]	49[z]	46[z]	53[z]	1,17[z]	65	63	68	1,07	68[z]	66[z]	71[z]	1,07[z]	126[z]	67[z]	59[z]	63
82[z]	82[z]	83[z]	1,01[z]	59[z]	59[z]	60[z]	1,02[z]	*72*	*70*	*74*	*1,06*	66[z]	66[z]	67[z]	1,02[z]	0,5[z]	0,3[z]	0,3[z]	64
100[z]	100[z]	99[z]	0,99[z]	…	…	…	…	…	…	…	…	*91*[z]	…	…	…	…	…	…	65
60	60	60	0,99	38	…	…	…	34	35	34	0,99	53	…	…	…	*1 193*	*598*	*595*	66
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*52*	*47*	*58*	*1,23*	…	…	…	67
104	104	104	0,99	137	130	145	1,12	111	108	114	1,05	119	115	122	1,05	…	…	…	68
…	…	…	…	…	…	…	…	98	93	103	1,10	…	…	…	…	…	…	…	69
98[z]	…	…	…	96[z]	97[z]	96[z]	0,99[z]	101	98	105	1,07	97[z]	*98*[z]	*96*[z]	*0,97*[z]	…	…	…	70
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	71
88	86	91	1,07	65	59	71	1,20	74	71	78	1,09	82	79	86	1,09	372	228	144	72
99	101	96	0,95	96	97	94	0,98	101	101	100	0,99	97	99	95	0,96	51	2	50	73
96	**95**	**97**	**1,02**	**67**	**61**	**74**	**1,21**	80	76	84	1,10	**76**	**72**	**81**	**1,13**	**1,1**	**0,6**	**0,5**	74
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	75
54[z]	56[z]	51[z]	0,90[z]	19[z]	22[z]	16[z]	0,72[z]	25	28	21	0,76	35[z]	38[z]	32[z]	0,84[z]	2,2[z]	0,8[z]	1,4[z]	76
90	**90**	**91**	**1,02**	**62**	**56**	**67**	**1,20**	…	…	…	…	**76**	**73**	**79**	**1,09**	**280**	**151**	**129**	77
55	55	56	1,02	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	78
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	79
108[y]	109[y]	108[y]	0,99[y]	90[y]	85[y]	97[y]	1,15[y]	101	96	107	1,11	103[y]	101[y]	105[y]	1,03[y]	…	…	…	80
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	81
…	…	…	…	…	…	…	…	30	32	28	0,87	…	…	…	…	…	…	…	82
…	…	…	…	…	…	…	…	61	64	58	0,90	…	…	…	…	…	…	…	83
Латинская Америка и Карибский бассейн																			
79	*84*	*74*	*0,89*	*81*	*78*	*83*	*1,06*	…	…	…	…	*80*	*82*	*78*	*0,95*	…	…	…	84
131	145	118	0,81	88	77	98	1,28*	…	…	…	…	114	119	110	0,93	…	…	…	85
103[z]	100[z]	106[z]	1,06[z]	67[z]	59[z]	74[z]	1,26[z]	85	83	88	1,05	85[z]	80[z]	90[z]	1,13[z]	41[z]	41[z]	0,0[z]	86
103	100	105	1,05	89	86	92	1,07	104	101	107	1,06	95	92	98	1,06	0,1	0,0	0,07	87
97	97	97	1,00	89	87	92	1,06	78	78	78	1,00	93	92	94	1,03	1,0	0,6	0,4	88
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	89
85	83	87	1,05	54	49	59	1,19	63	60	65	1,08	75	72	78	1,08	3,2[z]	1,6[z]	1,6[z]	90
91[y]	93[y]	89[y]	0,96[y]	79[y]	74[y]	85[y]	1,15[y]	…	…	…	…	84[y]	82[y]	87[y]	1,06[y]	…	…	…	91
93[z]	95[z]	91[z]	0,97[z]	76[z]	77[z]	75[z]	0,97[z]	78	80	75	0,93	82[z]	83[z]	81[z]	0,97[z]	21[z]	9[z]	11[z]	92
107	106	109	1,03	92	82	102	1,24	99	94	104	1,11	101	96	106	1,11	7	7	0,0	93
112[z]	*106*[z]	*117*[z]	*1,10*[z]	*84*[z]	*77*[z]	*90*[z]	*1,17*[z]	99	103	94	0,91	*101*[z]	*95*[z]	*106*[z]	*1,11*[z]	*0,07*[z]	*0,03*[z]	*0,03*[z]	94
85	86	84	0,97	91	89	94	1,06	…	…	…	…	88	87	88	1,01	0,3	0,1	0,2	95
99[z]	100[z]	99[z]	0,98[z]	86[z]	84[z]	88[z]	1,05[z]	79	78	81	1,04	91[z]	89[z]	92[z]	1,03[z]	31[z]	15[z]	16[z]	96
100	96	103	1,07	72	66	78	1,18	73	69	77	1,11	91	86	95	1,10	255	153	102	97
106	105	107	1,03	65	61	69	1,14	57	55	60	1,09	89	87	92	1,06	…	…	…	98
92	**94**	**91**	**0,97**	**87**	**86**	**88**	**1,02**	77	75	80	1,07	**90**	**90**	**89**	**0,99**	**40**	**19**	**20**	99
122	134	111	0,83	80	74	86	1,16	90	77	104	1,35	105	109	101	0,93	…	…	…	100
84	80	88	1,10	70	63	78	1,24	55	49	61	1,24	75	69	81	1,19	38	21	16	101
85	*86*	*84*	*0,97*	*66*	*64*	*68*	*1,07*	57	56	57	1,03	*76*	*75*	*76*	*1,01*	*222*	*124*	*99*	102
79	80	79	1,00	46	45	47	1,06	55	57	54	0,94	64	63	64	1,02	56	26	29	103
111	112	110	0,98	103	113	94	0,83	…	…	…	…	108	112	103	0,92	0,5	0,0	0,5	104
62	66	59	0,90	47	47	48	1,03	33	36	30	0,84	57	58	55	0,93	251	99	151	105
123	125	121	0,97	67	62	72	1,16	80	80	81	1,02	102	102	102	1,01	…	…	…	106
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	107
68	62	74	1,19	60	50	70	1,42	…	…	…	…	65	57	72	1,27	…	…	…	108
95	95	95	1,00	85	80	89	1,11	*88*	*87*	*89*	*1,01*	91	89	93	1,04	38	21	17	109
117	113	121	1,07	61	60	63	1,06	70	70	71	1,01	90	87	93	1,06	118	58	59	110
101[z]	96[z]	109[z]	1,14[z]	103[z]	111[z]	96[z]	0,86[z]	…	…	…	…	102[z]	101[z]	103[z]	1,02[z]	0,02[z]	0,02[z]	0,0[z]	111
…	…	…	…	…	…	…	…	92	85	99	1,16	…	…	…	…	…	…	…	112
78	75	81	1,08	53	46	60	1,29	*52*	*47*	*56*	*1,19*	68	64	72	1,13	62[y]	33[y]	29[y]	113

Таблица 7 (продолжение)

	Страна или территория	ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ПЕРЕШЕДШИХ СО СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО НА СТУПЕНЬ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			ОХВАТ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ								
		Учебный год, закончившийся в 2007 г.			Возрастная группа	Контингент школьного возраста (тыс.)	Общее число охваченных учащихся				Доля в % учащихся частных учебных заведений от общего числа учащихся	Число учащихся, охваченных профессионально-техническим образованием	
							Учебный год, закончившийся в 1999 г.		Учебный год, закончившийся в 2008 г.		Учебный год, закончившийся в 2008 г.	Учебный год, закончившийся в 2008 г.	
		В целом	Мальчики	Девочки	2008 г.	2008 г.[3]	В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д		В целом (тыс.)	% Д
114	Панама	99	98	99	12-17	375	230	51	267	51	16	43	49
115	Парагвай	87[y]	87[y]	88[y]	12-17	816	425	50	532[z]	50[z]	20[y]	51[z]	49[z]
116	Перу	93	94	93	12-16	2 930	2 278	48	2 609	49	23	42	66
117	Сент-Китс и Невис[9]	…	…	…	12-16	…	…	…	4	51	4	.	.
118	Сент-Люсия	97	95	100	12-16	17	12	56	16	51	3	0,2	32
119	Сент-Винсент и Гренадины	…	…	…	12-16	11	…	…	12	52	24	.	.
120	Суринам	53	46	59	12-18	64	…	…	48	56	19	23	49
121	Тринидад и Тобаго	90	88	92	12-16	107	117	52	*95*	*51*	…	…	…
122	Острова Теркс и Кайкос[8]	…	…	…	12-16	*3*	1	51	…	…	…	…	…
123	Уругвай	77[y]	71[y]	83[y]	12-17	320	284	53	295[z]	49[z]	13[z]	44[z]	43[z]
124	Венесуэла (Боливар. Респ.)	95	95	96	12-16	2 742	1 439	54	2 224	51	27	124	49
	Северная Америка и Западная Европа												
125	Андорра[4]	…	…	…	12-17	5*	…	…	4	49	3	0,3	52
126	Австрия	100	100	99	10-17	771	748	48	771	48	10	300	44
127	Бельгия	99	100	99	12-17	754	1 033	51	817	48	69	341	44
128	Канада	…	…	…	12-17	2 592	…	…	2 632[y]	48[y]	6[y]	–[y]	–[y]
129	Кипр[4]	100	100	100	12-17	66*	63	49	65	49	16	4	15
130	Дания	97[y]	97[y]	96[y]	13-18	408	422	50	475[z]	49[z]	13[z]	126[z]	44[z]
131	Финляндия	100	100	100	13-18	391	480	51	431	50	7	127	47
132	Франция[11]	…	…	…	11-17	5 211	5 955	49	5 899	49	26	1 179	42
133	Германия	99	99	99	10-18	7 775	8 185	48	7 907	48	9	1 741	42
134	Греция	97[y]	…	…	12-17	661	771	49	682[z]	47[z]	5[z]	109[z]	35[z]
135	Исландия	100	100	100	13-19	32	32	50	35	50	7	7	42
136	Ирландия	…	…	…	12-16	277	346	50	318	50	0,8	53	54
137	Израиль	71	71	70	12-17	683	569	49	615	49	.	125	44
138	Италия	100[y]	100[y]	99[y]	11-18	4 552	4 450	49	4 553[z]	48[z]	5[z]	1 687[z]	39[z]
139	Люксембург	…	…	…	12-18	41	33	50	39	50	18	12	48
140	Мальта	…	…	…	11-17	37	…	…	37[z]	49[z]	28[z]	6[z]	34[z]
141	Монако[4,8]	…	…	…	11-17	…	3	51	**3**	**48**	**21**	**0,6**	**43**
142	Нидерланды	…	…	…	12-17	1 210	1 365	48	1 461	48	…	685	46
143	Норвегия	100	100	100	13-18	380	378	49	424	48	7	132	41
144	Португалия	…	…	…	12-17	667	848	51	680[z]	51[z]	16[z]	125[z]	42[z]
145	Сан-Марино[8]	…	…	…	11-18	…	…	…	2	49	.	0,5	30
146	Испания	…	…	…	12-17	2 559	3 299	50	3 069	50	29	494	49
147	Швеция	100	100	100	13-18	738	946	54	764	49	14	233	44
148	Швейцария	99	…	…	13-19	623	544	47	599	48	7	197	41
149	Соединенное Королевство	…	…	…	11-17	5 411	5 202	49	5 356	49	26	717	48
150	Соединенные Штаты	…	…	…	12-17	26 237	22 445	…	24 693	49	9	.	.
	Южная и Западная Азия												
151	Афганистан	…	…	…	13-18	3 768	…	…	1 036[z]	26[z]	…	7[z]	11[z]
152	Бангладеш	97[x]	95[x]	100[x]	11-17	23 734	9 912	49	10 445[z]	50[z]	96[z]	254[z]	30[z]
153	Бутан	**98**	**95**	**100**	13-18	93	20	44	**57**	**49**	**12**	–	–
154	Индия	85[y]	86[y]	84[y]	11-17	169 593	67 090	39	96 049[z]	44[z]	…	742[z]	…
155	Иран (Исламская Респ.)	*79*	*84*	*74*	11-17	10 272	9 727	47	8 187	48	7	838	35
156	Мальдивские Острова	87	83	92	13-17	38	15	51	*33*[y]	*50*[y]	*12*[y]	…	…
157	Непал[9]	81	81	81	10-16	…	1 265	40	2 305	47	14	15	…
158	Пакистан	73	73	71	10-16	28 382	…	…	9 340	42	31	342	35
159	Шри-Ланка	98	97	99	10-17	2 443	…	…	…	…	…	…	…
	Страны Африки к югу от Сахары												
160	Ангола	…	…	…	12-17	2 581	300	43	…	…	…	…	…
161	Бенин	71[x]	72[x]	70[x]	12-18	1 323	213	31	…	…	…	…	…
162	Ботсвана	98[x]	98[x]	98[x]	13-17	217	158	51	175[y]	51[y]	4[y]	11[y]	38[y]
163	Буркина-Фасо	**49**	**52**	**45**	13-19	2 302	173	38	**468**	**42**	**42**	**26**	**49**
164	Бурунди	31[y]	…	…	13-19	1 355	…	…	*243*	*41*	7[z]	*13*	*44*
165	Камерун	48	46	50	12-18	3 023	*626*	*45*	1 128	44	29	215	39
166	Кабо-Верде	86	84	87	12-17	75	…	…	…	…	…	…	…
167	Центральноафрик. Респ.	**45**	**45**	**45**	12-18	673	…	…	**93**	**36**	**10**	**4**	**37**
168	Чад	*64*[y]	*64*[y]	*65*[y]	12-18	1 702	123	21	314[z]	31[z]	23[y]	4[z]	46[z]
169	Коморские Острова	…	…	…	12-18	95	29	44	…	…	…	…	…

Таблица 7

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)																НЕ ОХВАЧЕННЫЕ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ПОДРОСТКИ (тыс.)[2]			
Первый этап среднего образования				Второй этап среднего образования				Оба этапа среднего образования											
Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 1999 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 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	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	
87	86	89	1,03	55	50	59	1,17	67	65	69	1,07	71	68	74	1,08	21	11	9	*114*
77[z]	76[z]	78[z]	1,02[z]	54[z]	52[z]	56[z]	1,06[z]	58	57	59	1,04	66[z]	65[z]	67[z]	1,04[z]	56[z]	27[z]	29[z]	*115*
98	99	97	0,98	75	74	75	1,01	82	85	80	0,94	89	89	89	0,99	15	5	10	*116*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*117*
105	107	103	0,96	76	68	84	1,22	72	63	80	1,26	93	91	95	1,04	*0,3*[y]	*0,2*[y]	*0,1*[y]	*118*
120	119	121	1,02	90	77	104	1,34	…	…	…	…	108	102	114	1,11	0,2	0,2	0,0	*119*
90	86	95	1,11	55	40	71	1,77	…	…	…	…	75	66	85	1,28	…	…	…	*120*
91*	89*	93*	1,05*	*86*	*82*	*90*	*1,09*	79	75	82	1,09	*89*	*86*	*92*	*1,07*	…	…	…	*121*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*122*
101[z]	97[z]	105[z]	1,08[z]	83[z]	88[z]	78[z]	0,89[z]	92	84	99	1,17	92[z]	93[z]	91[z]	0,99[z]	13[z]	7[z]	6[z]	*123*
90	87	93	1,07	68	63	74	1,17	56	51	62	1,22	81	77	85	1,10	136	81	55	*124*
Северная Америка и Западная Европа																			
88	86	90	1,05	71	62	80	1,30	…	…	…	…	82	78	87	1,11	0,5	0,3	0,2	*125*
102	102	101	1,00	99	102	95	0,93	98	100	96	0,95	100	102	98	0,96	…	…	…	*126*
110	113	107	0,94	108	109	107	0,98	143	138	148	1,07	108	110	107	0,97	*63*[y]	*25*[y]	*38*[y]	*127*
97[y]	98[y]	96[y]	0,99[y]	104[y]	105[y]	102[y]	0,98[y]	…	…	…	…	101[y]	102[y]	100[y]	0,98[y]	…	…	…	*128*
101	101	101	1,00	95	94	97	1,02	93	92	95	1,03	98	98	99	1,01	0,05	…	…	*129*
117[z]	115[z]	118[z]	1,03[z]	122[z]	120[z]	124[z]	1,03[z]	125	121	128	1,06	119[z]	117[z]	121[z]	1,03[z]	1,9[z]	1,3[z]	0,6[z]	*130*
102	103	102	1,00	118	113	124	1,10	121	116	126	1,09	110	108	113	1,05	0,2	0,2	0,0	*131*
110	110	110	0,99	117	117	118	1,01	110	110	110	1,00	113	113	113	1,00	3	3	0,0	*132*
100	100	100	1,00	104	108	101	0,94	98	99	97	0,98	102	103	100	0,98	…	…	…	*133*
104[z]	108[z]	100[z]	0,92[z]	99[z]	101[z]	98[z]	0,97[z]	90	89	92	1,04	102[z]	104[z]	99[z]	0,95[z]	5[z]	0,0[z]	5[z]	*134*
101	101	100	0,99	117	114	121	1,06	110	107	113	1,06	110	108	112	1,03	0,01	0,0	0,01	*135*
105	104	107	1,02	129	122	136	1,11	107	104	111	1,06	115	111	119	1,06	0,8	0,8	0,0	*136*
73	72	73	1,01	108	107	109	1,01	90	90	90	1,00	90	89	91	1,01	0,5	0,5	0,0	*137*
102[z]	103[z]	100[z]	0,97[z]	99[z]	99[z]	99[z]	1,00[z]	92	93	92	0,99	100[z]	100[z]	99[z]	0,99[z]	27[z]	9[z]	18[z]	*138*
108	108	108	1,00	87	84	89	1,06	98	96	99	1,04	96	95	98	1,03	0,9	0,6	0,3	*139*
97[z]	93[z]	101[z]	1,08[z]	102[z]	107[z]	96[z]	0,90[z]	…	…	…	…	98[z]	97[z]	99[z]	1,02[z]	1,4[z]	1,2[z]	0,2[z]	*140*
162	**162**	**161**	**1,00**	**143**	**141**	**144**	**1,02**	…	…	…	…	**153**	**153**	**154**	**1,01**	**0,0**	**0,0**	**0,0**	*141*
127	130	124	0,96	114	114	115	1,01	123	126	120	0,96	121	122	120	0,98	12	7	5	*142*
96	97	96	0,99	127	129	125	0,97	120	118	121	1,02	112	113	110	0,98	4	2	2	*143*
117[z]	117[z]	117[z]	1,00[z]	86[z]	79[z]	93[z]	1,18[z]	105	101	110	1,08	101[z]	98[z]	105[z]	1,07[z]	0,1[z]	0,1[z]	0,0[z]	*144*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*145*
117	117	118	1,00	125	116	135	1,16	108	105	112	1,07	120	117	123	1,06	4	4	0,0	*146*
103	103	103	1,00	104	104	103	0,99	157	139	175	1,26	103	104	103	0,99	2	2	0,0	*147*
112	110	113	1,03	85	90	80	0,89	95	99	91	0,92	96	98	94	0,95	5	3	2	*148*
103	105	102	0,97	96	93	99	1,06	101	101	101	1,00	99	98	100	1,02	21	15	6	*149*
99	99	99	0,99	89	89	89	1,00	94	…	…	…	94	94	94	1,00	224	179	46	*150*
Южная и Западная Азия																			
39[z]	55[z]	22[z]	0,40[z]	17[z]	24[z]	8[z]	0,34[z]	…	…	…	…	29[z]	41[z]	15[z]	0,38[z]	…	…	…	*151*
62[z]	58[z]	65[z]	1,12[z]	31[z]	32[z]	30[z]	0,96[z]	42	43	42	0,98	44[z]	43[z]	45[z]	1,05[z]	*3 602*[z]	*2 006*[z]	*1 595*[z]	*152*
74	**73**	**75**	**1,04**	**38**	**42**	**35**	**0,84**	37	41	33	0,81	**62**	**62**	**61**	**0,99**	**13**	**7**	**6**	*153*
76[z]	79[z]	72[z]	0,91[z]	43[z]	47[z]	37[z]	0,80[z]	44	52	36	0,70	57[z]	61[z]	52[z]	0,86[z]	…	…	…	*154*
98	100	95	0,94	69	68	70	1,02	80	83	76	0,91	80	80	79	0,98	*134*	*7*	*127*	*155*
124[y]	118[y]	131[y]	1,11[y]	…	…	…	…	42	40	44	1,09	*84*[y]	*81*[y]	*86*[y]	*1,05*[y]	…	…	…	*156*
…	…	…	…	…	…	…	…	34	39	28	0,70	…	…	…	…	…	…	…	*157*
44	50	38	0,76	24	28	21	0,75	…	…	…	…	33	37	28	0,76	7 207*	3 363*	3 844*	*158*
108	106	109	1,02	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*159*
Страны Африки к югу от Сахары																			
…	…	…	…	…	…	…	…	12	14	11	0,76	…	…	…	…	…	…	…	*160*
…	…	…	…	…	…	…	…	22	29	14	0,47	…	…	…	…	…	…	…	*161*
91[y]	88[y]	94[y]	1,07[y]	64[y]	63[y]	65[y]	1,04[y]	75	73	77	1,07	80[y]	78[y]	82[y]	1,06[y]	…	…	…	*162*
27	**30**	**23**	**0,78**	**10**	**12**	**7**	**0,62**	10	12	7	0,62	**20**	**23**	**17**	**0,74**	**993**	**479**	**514**	*163*
25	*29*	*21*	*0,73*	*8*	*10*	*6*	*0,61*	…	…	…	…	*18*	*21*	*15*	*0,71*	…	…	…	*164*
44	49	39	0,80	28	31	24	0,79	*25*	*27*	*23*	*0,83*	37	41	33	0,80	…	…	…	*165*
101	97	105	1,09	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*166*
18	**23**	**13**	**0,56**	**8**	**10**	**6**	**0,55**	…	…	…	…	**14**	**18**	**10**	**0,56**	**236**	**98**	**139**	*167*
24[z]	33[z]	14[z]	0,41[z]	12[z]	15[z]	9[z]	0,56[z]	10	16	4	0,26	19[z]	26[z]	12[z]	0,45[z]	…	…	…	*168*
…	…	…	…	…	…	…	…	30	33	27	0,81	…	…	…	…	…	…	…	*169*

Таблица 7 (продолжение)

	Страна или территория	ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ПЕРЕШЕДШИХ СО СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО НА СТУПЕНЬ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			ОХВАТ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ								
		Учебный год, закончившийся в 2007 г.			Возрастная группа	Контингент школьного возраста (тыс.)	Общее число охваченных учащихся				Доля в % учащихся частных учебных заведений от общего числа учащихся	Число учащихся, охваченных профессионально-техническим образованием	
							Учебный год, закончившийся 1999 г.		Учебный год, закончившийся 2008 г.		Учебный год, закончившийся в 2008 г.	Учебный год, закончившийся в 2008 г.	
		В целом	Мальчики	Девочки	2008 г.	2008 г.[3]	В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д		В целом (тыс.)	% Д
170	Конго	*63*	*63*	*63*	12-18	574	…	…	…	…	…	…	…
171	Кот-д'Ивуар	47	50	43	12-18	3 164	*592*	*35*	…	…	…	…	…
172	Д. Р. Конго	80*	83*	76*	12-17	9 004	1 235	34	3 129*	36*	…	601*	33*
173	Экваториальная Гвинея	…	…	…	12-18	104	20	27	…	…	…	…	…
174	Эритрея	83	84	81	12-18	751	115	41	*229*	*41*	*6*	*2*	*43*
175	Эфиопия	88	88	89	13-18	11 056	1 060	40	3 696	42	…	229	48
176	Габон	…	…	…	12-18	233	87	46	…	…	…	…	…
177	Гамбия	*84*	*84*	*84*	13-18	207	47	40	105	48	27	–	–
178	Гана	98	97	98	12-17	3 125	1 024	44	1 724	46	*16*	67	46
179	Гвинея	31	34	26	13-19	1 482	*168*	*26*	531	36	23	11	43
180	Гвинея-Бисау	…	…	…	13-17	164	…	…	55[y]	…	…	1,0[y]	…
181	Кения	…	…	…	12-17	5 326	1 822	49	3 107	48	11[z]	30	59
182	Лесото	67[y]	68[y]	66[y]	13-17	256	74	57	*102*[z]	*57*[z]	3[y]	…	…
183	Либерия	…	…	…	12-17	500	114	39	158	43	58	…	…
184	Мадагаскар	60	61	59	11-17	3 145	…	…	945	49	41	33	36
185	Малави	77	79	75	12-17	2 164	556	41	636	46	12[y]	.	.
186	Мали	**70**	**72**	**68**	13-18	1 758	218	34	**686**	**39**	**32**	**89**	**41**
187	Маврикий	**69**	**64**	**75**	11-17	151	104	49	***131***	***50***	***56***	…	…
188	Мозамбик	57	56	60	13-17	2 493	103	39	512	43	11	29	31
189	Намибия	78	76	79	14-18	249	116	53	164	54	5	–	–
190	Нигер	**47**	**49**	**44**	13-19	2 122	105	38	**256**	**38**	**20**	**5**	**36**
191	Нигерия	…	…	…	12-17	20 321	*4 028*	*46*	6 068[z]	43[z]	14[z]	262[z]	38[z]
192	Руанда	…	…	…	13-18	1 313	105	51	288	48	37	…	…
193	Сан-Томе и Принсипи	**50**	…	…	13-17	18	…	…	**10**	**52**	**2**	**0,2**	**17**
194	Сенегал	62	65	58	13-19	1 937	237	39	593	44	22	35	53
195	Сейшельские Острова[4]	100	100	100	12-16	7*	8	50	8	51	6	.	.
196	Сьерра-Леоне	…	…	…	12-17	710	…	…	240[z]	41[z]	7[z]	12[z]	60[z]
197	Сомали	…	…	…	12-17	1 152	…	…	*87*[z]	*31*[z]	…	…	…
198	Южная Африка	*94*[y]	*93*[y]	*94*[y]	14-18	5 012	4 239	53	*4 780*[z]	*51*[z]	…	…	…
199	Свазиленд	89[x]	90[x]	87[x]	13-17	156	62	50	83[z]	47[z]	–[z]	–[z]	–[z]
200	Того	53[y]	56[y]	49[y]	12-18	1 012	232	29	409[z]	*35*[z]	31[y]	32[z]	*38*[z]
201	Уганда	61	*63*	*60*	13-18	4 519	*318*	*40*	1 145	46	51	57	43
202	Объедин. Респ. Танзания	*46*[x]	*47*[x]	*45*[x]	14-19	5 531	*271*	*45*	…	…	…	…	…
203	Замбия	*56*	*55*	*58*	14-18	1 418	237	*43*	646	45	5	58	38
204	Зимбабве	…	…	…	13-18	2 014	835	47	831[y]	48[y]	…	.[y]	.[y]

		Медианные значения				Сумма	Сумма	% Д	Сумма	% Д	Медианные знач.	Сумма	% Д
I	Весь мир	94	92	97	…	783 711	434 962	47	525 146	47	12	56 777	46
II	Страны с переходной экон.	100	100	100	…	27 743	31 756	49	25 291	48	0,7	3 580	41
III	Развитые страны	99	99	99	…	82 248	84 667	49	82 909	49	9	13 237	43
IV	Развивающиеся страны	90	88	91	…	673 720	318 539	46	416 945	47	16	39 960	47
V	Арабские государства	95	93	97	…	43 718	22 162	46	29 858	47	12	4 000	42
VI	Центр. и Восточная Европа	99	99	99	…	36 459	40 799	48	32 258	48	1	6 169	40
VII	Центральная Азия	99	100	99	…	11 282	9 393	49	10 913	49	1	1 615	47
VIII	Вост. Азия и Тихий океан	91	88	95	…	214 242	130 896	47	164 021	48	16	25 964	49
IX	Восточная Азия	92	…	…	…	210 931	127 627	47	160 528	48	12	24 850	49
X	Тихий океан	…	…	…	…	3 311	3 270	49	3 494	48	…	1 114	44
XI	Лат. Америка и Кариб. бас.	94	94	95	…	66 350	52 436	51	59 101	51	21	6 507	54
XII	Карибский бассейн	95	97	94	…	2 290	1 024	50	1 281	50	19	41	50
XIII	Латинская Америка	93	93	93	…	64 060	51 412	51	57 820	51	22	6 465	54
XIV	Сев. Америка и Зап. Европа	100	100	99	…	62 098	60 700	49	62 333	49	9	8 393	43
XV	Южная и Западная Азия	86	85	88	…	243 066	97 775	41	130 312	45	13	1 721	31
XVI	Стр. Африки к югу от Сахары	64	64	65	…	106 495	20 800	45	36 349	44	15	2 408	40

Источник. База данных Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ, 2010 г.).

1. Относится к первому и второму этапам среднего образования (ступени 2 и 3 МСКО).

2. Данные отражают фактическое число детей, вообще не охваченных образованием; оно вычислено на основе привязанных к конкретным возрастным группам или скорректированных показателей НКО начальным образованием, с помощью которых измеряется доля детей, относящихся к возрастной группе контингента учащихся начального образования, которая охвачена начальным или средним школьным образованием.

3. Приводимые данные относятся к 2007 г., за исключением тех стран, в которых учебный год совпадает с календарным годом; в этом случае данные относятся к 2008 г.

4. Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные по народонаселению.

5. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по Приднестровью.

6. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по региону Нагорный Карабах.

7. 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.

Таблица 7

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)																НЕ ОХВАЧЕННЫЕ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ПОДРОСТКИ (тыс.)[2]			
Первый этап среднего образования				Второй этап среднего образования				Оба этапа среднего образования											
Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 г.				Учебный год, закончившийся в 1999 г.				2008 г.				Учебный год, закончившийся в 2008 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	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	170
…	…	…	…	…	…	…	…	*23*	*29*	*16*	*0,54*	…	…	…	…	…	…	…	171
45*	56*	34*	0,61*	29*	38*	20	0,52*	18	24	13	0,52	35*	45*	25*	0,55*	…	…	…	172
…	…	…	…	…	…	…	…	32	46	17	0,37	…	…	…	…	…	…	…	173
44	51	37	0,72	*20*	*24*	*16*	*0,69*	21	25	17	0,69	*30*	*36*	*25*	*0,71*	187	84	103	174
43	50	36	0,73	12	15	10	0,70	13	16	11	0,67	33	39	28	0,72	3 225[y]	1 273[y]	1 952[y]	175
…	…	…	…	…	…	…	…	48	52	45	0,86	…	…	…	…	…	…	…	176
62	63	61	0,97	39	41	36	0,90	32	39	25	0,65	51	52	49	0,94	30	15	15	177
76	79	73	0,92	33	36	30	0,82	39	44	35	0,80	55	58	52	0,89	…	…	…	178
43	53	33	0,62	25	33	17	0,51	*14*	*20*	*7*	*0,37*	36	45	26	0,59	438	186	252	179
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	36[y]	…	…	…	…	…	…	180
93	95	91	0,96	40	43	38	0,87	38	39	37	0,96	58	61	56	0,92	…	…	…	181
51[z]	43[z]	59[z]	1,37[z]	*23*[z]	*22*[z]	*25*[z]	*1,17*[z]	31	26	35	1,35	*40*[z]	*34*[z]	*45*[z]	*1,32*[z]	…	…	…	182
39	44	35	0,79	23	28	19	0,69	33	41	26	0,63	32	36	27	0,75	…	…	…	183
41	42	40	0,96	14	15	13	0,89	…	…	…	…	30	31	29	0,94	452	213	239	184
51	54	48	0,89	17	19	15	0,78	36	43	30	0,70	29	32	27	0,85	98	52	46	185
50	**59**	**41**	**0,69**	**26**	**33**	**19**	**0,58**	15	20	11	0,53	**38**	**46**	**30**	**0,65**	**462**	**189**	**272**	186
96	**95**	**98**	**1,02**	***81***	***79***	***82***	***1,03***	76	76	75	0,99	***87***	***86***	***88***	***1,02***	…	…	…	187
28	32	24	0,76	8	9	7	0,69	5	6	4	0,62	21	24	18	0,75	448	171	277	188
86	80	93	1,16	34	31	37	1,20	58	55	61	1,11	66	61	71	1,17	*7*[z]	*7*[z]	*0,0*[z]	189
16	**20**	**13**	**0,64**	**4**	**5**	**3**	**0,49**	7	8	5	0,59	**12**	**14**	**9**	**0,61**	982[z]	467[z]	515[z]	190
34[z]	38[z]	30[z]	0,79[z]	26[z]	30[z]	23[z]	0,75[z]	*24*	*25*	*22*	*0,88*	30[z]	34[z]	27[z]	0,77[z]	*2 885*[z]	*1 224*[z]	*1 662*[z]	191
28	29	27	0,95	16	17	14	0,83	10	10	10	1,00	22	23	21	0,90	…	…	…	192
71	**65**	**77**	**1,19**	**20**	**23**	**18**	**0,77**	…	…	…	…	**51**	**49**	**54**	**1,12**	2,5[z]	1,3[z]	1,2[z]	193
40	44	37	0,84	16	19	13	0,68	16	19	12	0,64	31	34	27	0,81	749[y]	359[y]	390[y]	194
115	110	121	1,10	102	88	118	1,35	113	111	115	1,04	110	101	120	1,19	0,1	0,1	0,0	195
50[z]	60[z]	40[z]	0,66[z]	18[z]	22[z]	15[z]	0,66[z]	…	…	…	…	35[z]	42[z]	28[z]	0,66[z]	*107*[z]	*37*[z]	*70*[z]	196
10[z]	*14*[z]	*6*[z]	*0,46*[z]	*6*[z]	*9*[z]	*4*[z]	*0,45*[z]	…	…	…	…	*8*[z]	*11*[z]	*5*[z]	*0,46*[z]	…	…	…	197
94[z]	95[z]	94[z]	0,99[z]	*96*[z]	*92*[z]	*99*[z]	*1,09*[z]	89	83	94	1,12	*95*[z]	*93*[z]	*97*[z]	*1,05*[z]	…	…	…	198
64[z]	68[z]	60[z]	0,88[z]	37[z]	38[z]	36[z]	0,95[z]	44	44	44	1,00	53[z]	56[z]	50[z]	0,90[z]	36[z]	13[z]	22[z]	199
51[z]	*65*[z]	*37*[z]	*0,57*[z]	*27*[z]	*38*[z]	*16*[z]	*0,42*[z]	28	41	16	0,40	41[z]	*54*[z]	*28*[z]	*0,53*[z]	…	…	…	200
31	33	29	0,87	14	15	12	0,76	*10*	*12*	*8*	*0,66*	25	27	23	0,85	…	…	…	201
…	…	…	…	…	…	…	…	*6*	*7*	*5*	*0,82*	…	…	…	…	…	…	…	202
59	63	55	0,88	36	40	31	0,78	21	*24*	*18*	*0,77*	46	50	41	0,83	*39*[z]	*13*[z]	*26*[z]	203
59[y]	60[y]	59[y]	0,99[y]	32[y]	34[y]	29[y]	0,86[y]	43	46	40	0,88	41[y]	43[y]	39[y]	0,92[y]	175[y]	82[y]	93[y]	204

Взвешенные средние значения				Взвешенные средние значения				Взвешенные средние значения								Сумма			
79	81	78	0,96	55	56	54	0,96	59	62	56	0,91	67	68	66	0,96	73 604	34 468	39 136	*I*
93	93	92	0,99	88	91	86	0,94	91	91	92	1,01	91	92	90	0,98	1 347	679	668	*II*
103	103	102	0,99	99	99	99	1,00	100	99	100	1,01	101	101	101	1,00	720	492	229	*III*
76	78	74	0,95	49	50	47	0,95	51	55	48	0,88	62	63	60	0,95	71 536	33 298	38 239	*IV*
83	87	78	0,89	53	54	52	0,96	57	60	53	0,88	68	71	65	0,92	4 571	1 823	2 748	*V*
92	93	91	0,98	84	86	81	0,94	88	89	86	0,97	88	90	87	0,96	1 699	823	876	*VI*
98	98	97	0,98	95	96	94	0,97	86	86	85	0,99	97	98	96	0,98	325	137	188	*VII*
90	89	91	1,03	63	62	65	1,06	63	64	61	0,94	77	75	78	1,04	13 277	7 603	5 674	*VIII*
90	89	91	1,03	63	61	64	1,06	62	64	60	0,94	76	75	78	1,04	12 909	7 426	5 483	*IX*
88	89	87	0,98	136	140	132	0,94	111	111	110	1,00	106	108	103	0,96	368	177	191	*X*
101	100	103	1,04	74	69	80	1,16	80	77	83	1,07	89	86	93	1,08	2 100	1 108	992	*XI*
71	75	66	0,89	42	38	46	1,22	48	48	48	1,01	56	56	56	1,00	692	357	335	*XII*
102	100	104	1,04	75	70	81	1,15	81	78	84	1,07	90	87	94	1,08	1 408	751	657	*XIII*
103	103	102	0,99	98	98	98	1,00	100	99	101	1,02	100	101	100	1,00	471	365	106	*XIV*
71	75	68	0,91	40	44	36	0,82	44	50	38	0,75	54	57	50	0,87	31 486	14 160	17 326	*XV*
41	45	36	0,80	27	30	23	0,77	24	27	22	0,82	34	38	30	0,79	19 675	8 449	11 226	*XVI*

8. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.

9. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за расхождений в данных по народонаселению.

10. Охват за самый последний год по сравнению с 2005 г. снизился главным образом потому, что исходная дата для сбора данных была перенесена с последней среды марта на последнюю среду мая, с тем чтобы избежать двойного учета одних и тех же даных по охвату, а также переводов преподавателей и учащихся из одной школы в другую, что представляет собой обычное явление в начале календарного года. Эта новая дата для сбора исходных данных, когда состояние системы образования является более стабильным, как считается, позволяет добиться того, чтобы собранные данные отражали действительное положение дел в данном учебном году.

11. Включены данные по заморским департаментам Франции (DOM-TOM).

Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИЮ.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2008 г. в отношении процентной доли учащихся, перешедших со ступени начального образования на ступень среднего образования, и к учебному году, закончившемуся в 2009 г., в отношении охвата учащихся и процентной доли охваченных средним образованием учащихся и других показателей, фигурирующих в настоящей таблице.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2007 г.

(y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2006 г.

(x) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2005 г.

(*) Национальная оценка.

Таблица 8
Преподавательский персонал в доначальном, начальном

Страна или территория	ДОНАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ						НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ					
	Преподавательский персонал				Соотношение числа учащихся к числу учителей[1]		Преподавательский персонал				Соотношение числа учащихся к числу учителей[1]	
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, законч. в		Учебный год, закончившийся в				Учебный год, законч. в	
	1999 г.		2008 г.		1999 г.	2008 г.	1999 г.		2008 г.		1999 г.	2008 г.
	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж			В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж		
Арабские государства												
Алжир	1	93	5	81	28	25	170	46	170	53	28	23
Бахрейн	0,7	100	1	100	21	16	…	…	…	…	…	…
Джибути	0,0	100	0,1	87	29	17	1,0	28	2	26	40	34
Египет	*14*	*99*	23[z]	99[z]	*24*	25[z]	*346*	*52*	*369*[z]	*56*[z]	*23*	*27*[z]
Ирак	5	100	…	…	15	…	141	72	…	…	25	…
Иордания	3	100	5	100	22	21	…	…	…	…	…	…
Кувейт	4	100	6	100	15	11	10	73	23	89	13	9
Ливан	*11*	*95*	**10**	**99**	*13*	**16**	*29*	*83*	**33**	**86**	*14*	**14**
Ливийская Араб. Джамахирия	1	100	2[y]	96[y]	8	9[y]	…	…	…	…	…	…
Мавритания	…	…	…	…	…	…	7	26	**13**	**37**	47	**39**
Марокко	40	40	37	65	20	18	123	39	146	49	28	27
Оман	…	…	2	100	…	20	12	52	*23*	*64*	25	*12*
Оккуп. палестинская терр.	3	100	4	100	29	20	10	54	13	67	38	29
Катар	*0,4*	*96*	1	100	*21*	17	5	75	6	85	13	13
Саудовская Аравия	…	…	18*	100*	…	10*	…	…	299*	51*	…	11*
Судан	*12*	*84*	**21**	**100**	*30*	**30**	…	…	***124***	***61***	…	***38***
Сирийская Арабская Республ.	5	96	8	96	24	19	110	*65*	*132*	*66*	25	*18*
Тунис	4	95	…	…	20	…	60	50	60	54	24	17
Объединенные Араб. Эмираты	3	100	5[z]	100[z]	19	21[z]	17	73	17[z]	85[z]	16	17[z]
Йемен	0,8	93	…	…	17	…	*103*	*20*	…	…	*22*	…
Центральная и Восточная Европа												
Албания	4	100	…	…	20	…	*13*	*75*	…	…	*23*	…
Беларусь	53	…	44[z]	99[z]	5	6[z]	32	99	24	99	20	15
Босния и Герцеговина	…	…	1	98	…	14	…	…	…	…	…	…
Болгария	19	*100*	18	100	11	11	23	*91*	16	93	18	16
Хорватия	6	100	6[z]	99[z]	13	14[z]	11	89	11[z]	91[z]	19	17[z]
Чешская Республика[2]	17	*100*	21	100	18	14	36	85	25	98	18	18
Эстония	7	100	7	…	8	7	8	*86*	6	94	16	12
Венгрия	32	100	30	100	12	11	47	85	38	96	11	10
Латвия	7	99	7	99	9	10	9	97	11	93	15	11
Литва	13	99	13	100	7	7	13	98	10	97	17	13
Черногория	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Польша	*77*	…	49[z]	98[z]	*12*	18[z]	…	…	234[z]	84[z]	…	11[z]
Республика Молдова	13	100	11	100	8	10	12	96	10	97	21	16
Румыния	37	100	37	100	17	17	69	86	55	86	19	16
Российская Федерация	642	100*	635	99	7	8	367	98	285	98	18	17
Сербия	8	*98*	10	98	21	17	…	…	17	84	…	17
Словакия	16	100	11	100	10	13	17	93	14	89	19	17
Словения	3	*99*	3	99	18	18	6	96	6	98	14	17
б. ю. Республика Македония	3	99	3[z]	98[z]	10	11[z]	6	66	6[z]	72[z]	22	18[z]
Турция	17	*99*	26	95	15	27	…	…	…	…	…	…
Украина	143	100	132	99	8	9	107	98	99	99	20	16
Центральная Азия												
Армения	8	…	5[z]	100[z]	7	9[z]	…	…	7[z]	100[z]	…	19[z]
Азербайджан	12	100	10	100	7	9	37	83	44	87	19	11
Грузия	6	100	7[z]	100[z]	13	11[z]	17	92	36	85	17	9
Казахстан	19	…	**37**	**98**	9	**10**	…	…	**58**	**98**	…	**16**
Кыргызстан	3	100	3	100	18	27	19	95	17	98	24	24
Монголия	3	100	4	99	25	25	8	93	8	95	32	31
Таджикистан	5	100	5	100	11	13	31	56	31	68	22	23
Туркменистан	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Узбекистан	66	96	60	95	9	9	123	84	118	85	21	18
Восточная Азия и Тихий океан												
Австралия	…	…	…	…	…	…	*105*	…	…	…	*18*	…
Бруней-Даруссалам	0,6*	83*	0,6	97	20*	20	3*	66*	4	75	14*	13

и среднем образовании

СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ										
Преподавательский персонал				Соотношение числа учащихся к числу учителей[1]						
				Первый этап среднего образования		Второй этап среднего образования		Оба этапа среднего образования		
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, законч. в		Учебный год, законч. в		Учебный год, законч. в		
1999 г.		2008 г.		1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж							Страна или территория
										Арабские государства
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Алжир
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Бахрейн
0,7	22	1	24	26	42	16	23	23	34	Джибути
454	*41*	*491*[z]	*42*[z]	*22*	…	*13*	…	*17*	…	Египет
56	*69*	…	…	*22*	…	*16*	…	*20*	…	Ирак
…	…	…	…	…	…	17	12	…	…	Иордания
22	*56*	27	55*	*12*	10	*9*	8	*11*	9	Кувейт
43	*52*	**42**	**55**	*9*	**11**	*8*	**8**	*9*	**9**	Ливан
…	…	…	…	…	…	…	5[y]	…	…	Ливийская Араб. Джамахирия
2	10	*4*[z]	*10*[z]	*28*	*29*[z]	*24*	*24*[z]	*26*	*27*[z]	Мавритания
88	*33*	…	…	*19*	…	*14*	17	*17*	…	Марокко
13	50	*21*	*57*	19	*12*	16	*18*	18	*14*	Оман
18	*48*	29	49	26	25	19	21	*24*	24	Оккуп. палестинская терр.
4	*57*	7	56	*13*	11	*8*	9	*10*	10	Катар
…	…	262*	*53*	…	10*	…	12*	…	11*	Саудовская Аравия
…	…	***83***	***55***	…	***28***	*22*	**17**	…	***22***	Судан
54	…	*181*	*60*	…	*18*	…	…	19	*15*	Сирийская Арабская Республ.
56	*40*	83	…	*23*	…	*15*	…	*19*	15	Тунис
16	55	*24*[z]	*55*[z]	14	15[z]	10	*11*[z]	12	*13*[z]	Объединенные Араб. Эмираты
48	*19*	…	…	*22*	…	21	…	*22*	…	Йемен
										Центральная и Восточная Европа
22	*52*	…	…	*16*	…	17	…	*16*	…	Албания
107	77	102[z]	80[z]	…	…	…	…	9	8[z]	Беларусь
…	…	…	…	…	…	…	13	…	…	Босния и Герцеговина
56	*73*	52	79	13	12	12	11	13	11	Болгария
33	64	42[z]	68[z]	14	11[z]	11	8[z]	12	9[z]	Хорватия
…	…	80	66	…	12	…	11	…	11	Чешская Республика[2]
11	*81*	11	78	11	9	10	9	10	9	Эстония
100	71	90	71	11	10	9	10	10	10	Венгрия
25	80	19	81	10	9	10	11	10	10	Латвия
36	*79*	41	82	*11*	…	*11*	…	*11*	9	Литва
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Черногория
…	…	*261*[y]	*69*[y]	…	*13*[y]	…	*13*[y]	…	*13*[y]	Польша
33	72	30	76	13	11	12	12	13	11	Республика Молдова
177	64	152	67	12	11	13	15	13	13	Румыния
…	…	1 183	81	…	…	…	…	…	9	Российская Федерация
…	…	59	64	…	10	14	10	…	10	Сербия
54	*72*	47	74	13	13	*12*	12	*13*	13	Словакия
17	69	16	72	14	7	13	11	13	9	Словения
13	49	16	54	16	12	16	15	16	13	б. ю. Республика Македония
…	…	…	…	…	…	…	17[y]	…	…	Турция
400	76	351[z]	79*,[z]	…	…	…	…	13	11[z]	Украина
										Центральная Азия
…	…	42	84	…	…	…	…	…	7	Армения
118	63	132[z]	66[z]	…	…	…	…	8	8[z]	Азербайджан
59	77	41	…	…	7	…	8	8	7	Грузия
…	…	**179**	**86**	…	…	…	…	…	**10**	Казахстан
48	68	53[z]	74[z]	…	…	…	…	13	14[z]	Кыргызстан
11	69	18	74	19	…	17	…	19	19	Монголия
47	43	62	49	…	…	…	…	16	17	Таджикистан
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Туркменистан
307	57	358	63	…	…	…	…	11	13	Узбекистан
										Восточная Азия и Тихий океан
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Австралия
3	48	4	61	12*	…	10*	…	11	11	Бруней-Даруссалам

Таблица 8 (продолжение)

Страна или территория	ДОНАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ						НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ					
	Преподавательский персонал				Соотношение числа учащихся к числу учителей[1]		Преподавательский персонал				Соотношение числа учащихся к числу учителей[1]	
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, законч. в		Учебный год, закончившийся в				Учебный год, законч. в	
	1999 г.		2008 г.		1999 г.	2008 г.	1999 г.		2008 г.		1999 г.	2008 г.
	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж			В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж		
Камбоджа	*2*	*99*	5	94	*27*	23	*45*	*37*	48	44	*48*	49
Китай	875	94	1 049	98	27	22	…	…	6 036	56	…	18
Острова Кука	0,03	100	0,03[z]	100[z]	14	15[z]	0,1	86	0,1[z]	77[z]	18	16[z]
Корейская НДР	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Фиджи	…	…	0,5[y]	…	…	19[y]	…	…	4	55	…	26
Индонезия	*118*	*98*	280[z]	96[z]	*17*	13[z]	…	…	1 687	59	…	17
Япония	96	…	109	…	31	28	367	…	392	…	21	18
Кирибати	…	…	…	…	…	…	0,6	62	0,6	82	25	25
Лаосская НДР	2	100	4	97	18	19	27	43	30	49	31	30
Макао, Китай	0,5	100	**0,5**	**99**	31	**18**	2	87	**2**	**88**	31	**17**
Малайзия	21	100	27[z]	96[z]	27	24[z]	143	66	206[z]	68[z]	21	15[z]
Маршалловы Острова	0,1	…	…	…	11	…	0,6	…	…	…	15	…
Микронезия (Федерат. Шт.)	…	…	…	…	…	…	…	…	*1*[z]	…	…	*17*[z]
Мьянма	2	…	6	99	22	18	155	73	177	84	31	29
Науру	…	…	0,04	98	…	16	…	…	0,06	93	…	22
Новая Зеландия	7	98	9	99	15	12	20	82	23	84	18	15
Ниуэ	0,01	100	…	…	11	…	0,02	100	…	…	16	…
Палау	…	…	…	…	…	…	0,1	82	…	…	15	…
Папуа-Новая Гвинея	…	…	…	…	…	…	…	…	*15*[y]	*43*[y]	…	*36*[y]
Филиппины	18	*92*	28[z]	97[z]	33	35[z]	360	87	390[z]	87[z]	35	34[z]
Республика Корея	22	100	30	99	24	18	122	67	153	77	32	24
Самоа	…	…	**0,3**	**98**	…	**14**	*1*	*71*	**0,9**	…	*24*	**32**
Сингапур	…	…	…	…	…	…	…	…	16	81	…	19
Соломоновы Острова	…	…	…	…	…	…	3	41	…	…	19	…
Таиланд	111	79	104	78	25	24	298	63	348	60	21	16
Тимор-Лешти	…	…	…	…	…	…	…	…	5	33	…	41
Токелау	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Тонга	0,1	100	…	…	18	…	0,8	67	0,8[y]	…	21	22[y]
Тувалу	…	…	…	…	…	…	0,1	…	…	…	19	…
Вануату	…	…	0,1[y]	91[y]	…	12[y]	1	49	2[z]	55[z]	24	24[z]
Вьетнам	94	100	173	99	23	18	337	78	345	77	30	20
Латинская Америка и Карибский бассейн												
Ангилья	0,03	100	0,04	100	18	10	0,07	87	0,1	90	22	14
Антигуа и Барбуда	…	…	0,2	100	…	11	…	…	0,7	93	…	17
Аргентина	50	96	78[z]	96[z]	24	18[z]	221	88	303[z]	87[z]	21	16[z]
Аруба	0,1	100	0,1	99	26	19	0,5	78	0,6	83	19	17
Багамские Острова	0,2	97	…	…	9	…	2	63	2	87	14	16
Барбадос	*0,3*	*93*	0,4*	98*	*18*	16*	*1*	*76*	2*	79*	*18*	13*
Белиз	0,2	98	0,3	99	19	17	*2*	*64*	2	72	*24*	23
Бермудские Острова	…	…	…	…	…	…	…	…	0,6[y]	89[y]	…	8[y]
Боливия (Многонац. Гос-во)	5	93	6[z]	…	42	39[z]	*58*	*61*	62[z]	…	*25*	24[z]
Бразилия[3]	304	98	361	97	19	19	807	93	774	91	26	23
Британские Виргинские о-ва	*0,03*	*100*	0,05[y]	100[y]	*13*	15[y]	0,2	86	0,2[z]	90[z]	18	14[z]
Каймановы Острова	0,05	96	0,1	97	9	9	0,2	89	0,3	88	15	12
Чили	…	…	22[z]	98[z]	…	19[z]	56	77	67[z]	78[z]	32	25[z]
Колумбия	59	94	49	96	18	27	215	77	180	78	24	29
Коста-Рика	4	97	7	94	19	15	20	80	28	80	27	19
Куба	26	98	**29**	**100**	19	**14**	91	79	**92**	**78**	12	**9**
Доминика	0,1	100	0,1	100	18	15	0,6	75	0,5	85	20	17
Доминиканская Республика	8	95	9	94	24	24	…	…	67	69	…	20
Эквадор	10	90	*17*	*87*	18	*17*	71	68	*90*	*70*	27	*23*
Сальвадор	…	…	9	89	…	24	…	…	30	73	…	33
Гренада	0,2	96	0,3	100	18	15	…	…	0,6	75	…	23
Гватемала	12	…	21	92	26	23	48	…	85	65	38	29
Гайана	2	99	2	100	18	15	4	86	4	88	27	26
Гаити	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Гондурас	…	…	8	94	…	29	…	…	38	75	…	33
Ямайка	5	…	6[z]	98[z]	25	24[z]	…	…	…	…	…	…
Мексика	150	94	176	95	22	27	540	62	525	66	27	28
Монтсеррат	0,01	100	0,01[z]	100[z]	12	11[z]	0,02	84	0,03[z]	100[z]	21	16[z]

СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Преподавательский персонал				Соотношение числа учащихся к числу учителей[1]						Страна или территория
Учебный год, закончившийся в				Первый этап среднего образования		Второй этап среднего образования		Оба этапа среднего образования		
1999 г.		2008 г.		Учебный год, законч. в		Учебный год, законч. в		Учебный год, законч. в		
				1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж							
18	*27*	30[z]	32[z]	*16*	31[z]	*21*	25[z]	*18*	29[z]	Камбоджа
…	…	6 344	…	17	16	…	16	…	16	Китай
…	…	0,1[z]	78[z]	…	…	…	…	…	15[z]	Острова Кука
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Корейская НДР
…	…	5	71	…	20	…	17	…	19	Фиджи
…	…	1 531	47	…	12	…	11	…	12	Индонезия
630	…	607	…	16	14	13	11	14	12	Япония
0,5	46	0,7	48	21	17	19	19	20	17	Кирибати
12	40	18	44	20	22	22	24	20	23	Лаосская НДР
1	56	**2**	**59**	24	**18**	21	**17**	23	**17**	Макао, Китай
…	…	167[z]	65[z]	18	…	…	…	…	15[z]	Малайзия
0,3	…	…	…	28	…	18	…	22	…	Маршалловы Острова
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Микронезия (Федерат. Штаты)
68	76	82	84	28	36	38	30	30	34	Мьянма
…	…	0,03[z]	79[z]	…	…	…	…	…	21[z]	Науру
28	58	36	62	18	15	13	14	15	14	Новая Зеландия
0,03	44	…	…	6	…	21	…	11	…	Ниуэ
0,2	51	…	…	14	…	12	…	13	…	Палау
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Папуа-Новая Гвинея
150	76	181[z]	76[z]	41	39[z]	21	25[z]	34	35[z]	Филиппины
189	41	219	54	22	20	22	16	22	18	Республика Корея
1	*57*	**1**	…	*26*	**27**	17	**19**	*20*	**21**	Самоа
…	…	14	67	…	16	…	17	…	16	Сингапур
1	33	…	…	…	…	…	…	13	…	Соломоновы Острова
…	…	223	55	…	20	…	23	…	21	Таиланд
…	…	3[z]	23[z]	…	*35*[z]	…	…	…	…	Тимор-Лешти
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Токелау
1	*48*	…	…	*15*	…	*13*	…	*15*	…	Тонга
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Тувалу
0,4	47	…	…	…	…	…	…	23	…	Вануату
258	65	462	*64*	29	19	29	25	29	21	Вьетнам
										Латинская Америка и Карибский бассейн
0,1	*63*	0,1[z]	69[z]	…	…	…	…	*15*	10[z]	Ангилья
…	…	…	…	…	10	…	…	…	…	Антигуа и Барбуда
…	…	286[z]	69[z]	12	16[z]	…	9[z]	…	12[z]	Аргентина
0,4	49	0,6	57	*16*	…	*16*	…	16	13	Аруба
1	*74*	3	70	*23*	13	*23*	13	*23*	13	Багамские Острова
1	*58*	1[y]	59[y]	*18*	…	*18*	…	*18*	15[y]	Барбадос
0,9	*62*	2	59	*24*	18	*23*	14	*24*	17	Белиз
…	…	0,7[y]	67[y]	…	6[y]	…	6[y]	…	6[y]	Бермудские Острова
39	*52*	58[z]	…	*24*	17[z]	20	19[z]	*21*	18[z]	Боливия (Многонац. Гос-во)
1 104	79	1 375	68	23	18	21	16	23	17	Бразилия[3]
0,2	63	0,2[z]	74[z]	6	10[z]	10	6[z]	7	9[z]	Британские Виргинские о-ва
0,2	46	0,4	61	11	…	7	…	9	9	Каймановы Острова
45	62	68[z]	63[z]	32	24[z]	27	23[z]	29	24[z]	Чили
187	*50*	186	50	*19*	…	*20*	…	*19*	26	Колумбия
13	*52*	24	58	*18*	16	*18*	15	*18*	16	Коста-Рика
65	60	**86**	**55**	12	**9**	10	**10**	11	**10**	Куба
0,4	*68*	0,5	68	*21*	18	*15*	10	*19*	14	Доминика
…	…	37	59	…	22	28	26	…	24	Доминиканская Республика
54	*50*	*85*	*50*	*17*	*15*	*17*	*15*	*17*	*15*	Эквадор
…	…	20	52	…	26	…	28	…	26	Сальвадор
…	…	0,8	63	…	14	…	24	…	17	Гренада
33	…	54	44	15	18	11	14	13	17	Гватемала
4	*63*	4	69	*19*	20	*19*	23	*19*	21	Гайана
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Гаити
…	…	…	…	…	…	…	11	…	…	Гондурас
…	…	13[z]	69[z]	…	…	…	…	…	20[z]	Ямайка
519	44	636	48	18	20	14	15	17	18	Мексика
0,03	*62*	0,03[z]	66[z]	*11*	…	*10*	…	10	12[z]	Монтсеррат

Таблица 8 (продолжение)

Страна или территория	ДОНАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ						НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ					
	Преподавательский персонал				Соотношение числа учащихся к числу учителей[1]		Преподавательский персонал				Соотношение числа учащихся к числу учителей[1]	
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, законч. в		Учебный год, закончившийся в				Учебный год, законч. в	
	1999 г.		2008 г.		1999 г.	2008 г.	1999 г.		2008 г.		1999 г.	2008 г.
	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж			В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж		
Нидерланд. Антильские о-ва	0,3	99	…	…	21	…	1	86	…	…	20	…
Никарагуа	6	97	11	95	26	20	24	83	32	76	34	29
Панама	3	98	5	95	19	18	15	75	18	76	26	24
Парагвай	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Перу	…	…	65	95	…	20	…	…	185	65	…	21
Сент-Китс и Невис	…	…	0,1	100	…	14	…	…	0,4	89	…	16
Сент-Люсия	*0,3*	*100*	0,4	100	*13*	11	1	*84*	1,0	86	22	21
Сент-Винсент и Гренадины	…	…	…	…	…	…	…	…	0,9	87	…	17
Суринам	…	…	0,8	100	…	21	…	…	4	93	…	16
Тринидад и Тобаго	*2*	*100*	2*	…	*13*	14*	8	76	8*	79*	21	17*
Острова Теркс и Кайкос	*0,1*	*92*	…	…	*13*	…	*0,1*	*92*	…	…	*18*	…
Уругвай	3	*98*	5[z]	…	31	23[z]	18	*92*	23[z]	…	20	16[z]
Венесуэла (Боливар. Респ.)	…	…	79	94	…	15	…	…	212	81	…	16
Северная Америка и Западная Европа												
Андорра	…	…	0,2	94	…	13	…	…	0,4	78	…	10
Австрия	14	99	17	99	16	13	29	89	29	89	13	12
Бельгия	…	…	30	98	…	14	…	…	66	80	…	11
Канада	30	*68*	…	…	17	…	141	*68*	…	…	17	…
Кипр	1,0	99	1	99	19	17	4	67	4	82	18	15
Дания	45	92	…	…	6	…	37	63	…	…	10	…
Финляндия	10	96	13	97	12	11	22	71	25	78	17	14
Франция	128	78	142	82	19	18	209	78	217	82	19	19
Германия	…	…	216	98	…	11	221	82	240	85	17	13
Греция	9	*100*	12[z]	99[z]	16	12[z]	48	*57*	62[z]	65[z]	14	10[z]
Исландия	*2*	*98*	2	96	*5*	6	*3*	*76*	*3*[z]	*80*[z]	*11*	*10*[z]
Ирландия	…	…	…	…	…	…	21	85	31	84	22	16
Израиль	…	…	…	…	…	…	54	…	64	86	13	13
Италия	119	99	142[z]	99[z]	13	12[z]	254	95	273[z]	95[z]	11	10[z]
Люксембург	…	…	1	98	…	12	…	…	3	72	…	12
Мальта	0,9	99	…	…	12	…	2	87	…	…	20	…
Монако	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Нидерланды	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Норвегия	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Португалия	…	…	17[z]	97[z]	…	16[z]	…	…	64[z]	82[z]	…	12[z]
Сан-Марино	…	…	0,1	97	…	8	…	…	0,2	91	…	6
Испания	68	93	133	91	17	12	172	68	211	75	15	12
Швеция	…	…	36[z]	96[z]	…	10[z]	62	80	61	81	12	10
Швейцария	…	…	…	…	…	…	…	…	40	80	…	13
Соединенное Королевство	…	…	52	95	…	21	249	81	244	81	19	18
Соединенные Штаты	327	95	445	97	22	16	1 618	86	1 803	86	15	14
Южная и Западная Азия												
Афганистан	…	…	…	…	…	…	…	…	114	29	…	43
Бангладеш	68	33	…	…	27	…	…	…	366	42	…	44*
Бутан	0,01	31	*0,02*[y]	…	22	*23*[y]	2	32	**4**	**35**	42	**28**
Индия	…	…	738[y]	100[y]	…	40[y]	3 135*	33*	…	…	35*	…
Иран (Исламская Республика)	9	98	…	…	23	…	327	53	351	63	27	20
Мальдивские Острова	0,4	90	0,7	97	31	21	3	60	4	72	24	13
Непал	…	…	20	93	…	41	92	23	**144**	**39**	39	**33**
Пакистан	…	…	…	…	…	…	…	…	447	47	…	41
Шри-Ланка	…	…	…	…	…	…	…	…	69	85	…	23
Страны Африки к югу от Сахары												
Ангола	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Бенин	0,6	61	2	73	28	38	16	23	36	19	53	45
Ботсвана	…	…	1[y]	97[y]	…	14[y]	12	81	13[y]	80[y]	27	25[y]
Буркина-Фасо	…	…	*2*	…	…	*24*	17	25	**39**	**33**	49	**49**
Бурунди	*0,2*	*99*	0,4*,[z]	87*,[z]	*28*	37*,[z]	12	54	29[z]	53[z]	46	52[z]
Камерун	4	97	12	97	23	22	41	36	70	44	52	46
Кабо-Верде	…	…	1	100	…	22	*3*	*62*	3	67	*29*	24

СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Преподавательский персонал				Соотношение числа учащихся к числу учителей[1]						
				Первый этап среднего образования		Второй этап среднего образования		Оба этапа среднего образования		
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, законч. в		Учебный год, законч. в		Учебный год, законч. в		
1999 г.		2008 г.		1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж							**Страна или территория**
1	53	…	…	12	…	21	…	15	…	Нидерландские Антильские о-ва
10*	56*	16	55	31*	30	*31*	26	*31*	29	Никарагуа
14	55	17	59	17	16	15	14	16	15	Панама
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Парагвай
…	…	161	44	…	…	…	…	…	16	Перу
…	…	0,4	57	…	11	…	11	…	11	Сент-Китс и Невис
0,7	*64*	1,0	67	*19*	…	*16*	…	18	16	Сент-Люсия
…	…	0,6	63	…	22	…	16	…	19	Сент-Винсент и Гренадины
…	…	3[z]	60[z]	…	15[z]	…	12[z]	…	14[z]	Суринам
6	*59*	*7*	*63*	*22*	14*	*19*	*14*	*21*	*14*	Тринидад и Тобаго
0,1	*62*	…	…	*9*	…	*9*	…	*9*	…	Острова Теркс и Кайкос
19	72	21[z]	…	12	11[z]	23	19[z]	15	14[z]	Уругвай
…	…	218	64	…	11	…	9	…	10	Венесуэла (Боливар. Респ.)
										Северная Америка и Западная Европа
…	…	…	…	…	7[y]	…	…	…	…	Андорра
73	57	73	62	9	9	12	13	10	11	Австрия
…	…	*82[y]*	*57[y]*	…	7[y]	…	…	…	*10[y]*	Бельгия
139	*68*	…	…	17	…	…	…	…	…	Канада
5	*51*	6	63	*14*	10	*12*	10	13	10	Кипр
44	45	…	…	10	…	9	…	10	…	Дания
39	64	43	64	10	11	14	10	12	10	Финляндия
495	57	481	59	13	14	11	11	12	12	Франция
533	51	597	58	15	12	16	16	15	13	Германия
75	*56*	87[z]	58[z]	10	8[z]	10	8[z]	10	8[z]	Греция
3	*58*	*3[z]*	*66[z]*	*11*	*9[z]*	14	12[z]	*13*	*10[z]*	Исландия
…	…	30[y]	62[y]	…	…	…	…	…	11[y]	Ирландия
55	…	53	*72*	12	13	9	11	10	12	Израиль
422	65	451[z]	67[z]	10	9[z]	11	11[z]	11	10[z]	Италия
3	38	4	48	…	…	…	…	12	10	Люксембург
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Мальта
0,4	*61*	0,5	68	*10*	…	*7*	…	*8*	6	Монако
…	…	108[z]	46[z]	…	…	…	…	…	13[z]	Нидерланды
…	…	…	…	…	…	8	…	…	…	Норвегия
…	…	93[z]	69[z]	…	8[z]	…	7[z]	…	7[z]	Португалия
…	…	…	…	…	6	…	…	…	…	Сан-Марино
277	52	284	55	…	…	…	…	12	11	Испания
63	56	79	59	12	10	17	10	15	10	Швеция
…	…	…	…	…	9	…	…	…	…	Швейцария
355	56	379*,[z]	62*,[z]	16	15[z]	14	13*,[z]	15	14*,[z]	Соединенное Королевство
1 504	56	1 718	60	16	14	14	15	15	14	Соединенные Штаты
										Южная и Западная Азия
…	…	33[z]	28[z]	…	32[z]	…	31[z]	…	32[z]	Афганистан
265	13	414[z]	20[z]	43	29[z]	32	21[z]	37	25[z]	Бангладеш
0,6	32	**3**	**49**	35	**26**	27	**12**	32	**21**	Бутан
1 995	*34*	…	…	…	…	…	…	*34*	…	Индия
…	…	…	…	…	22	…	…	…	…	Иран (Исламская Республика)
0,9	25	…	…	18	9	9	…	17	…	Мальдивские Острова
40	9	56	15	38	52	24	30	32	41	Непал
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Пакистан
…	…	…	…	…	19[z]	…	…	…	…	Шри-Ланка
										Страны Африки к югу от Сахары
16	*33*	…	…	…	…	…	…	*18*	…	Ангола
9	*12*	…	…	*27*	…	*15*	…	*24*	…	Бенин
9	45	12[y]	49[y]	…	…	…	…	18	14[y]	Ботсвана
6	…	**18**	**16**	*29*	**30**	*23*	**16**	*28*	**26**	Буркина-Фасо
…	…	*8*	*21*	…	…	…	…	…	*30*	Бурунди
26	*28*	*43[y]*	*26[y]*	*26*	…	*21*	…	*24*	*16[y]*	Камерун
…	…	…	…	…	19	…	…	…	…	Кабо-Верде

Таблица 8 (продолжение)

Страна или территория	ДОНАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ						НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ					
	Преподавательский персонал				Соотношение числа учащихся к числу учителей[1]		Преподавательский персонал				Соотношение числа учащихся к числу учителей[1]	
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, законч. в		Учебный год, закончившийся в				Учебный год, законч. в	
	1999 г.		2008 г.		1999 г.	2008 г.	1999 г.		2008 г.		1999 г.	2008 г.
	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж			В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж		
Центральноафрикан. Республ.	…	…	**0,3**	**88**	…	**54**	…	…	**6**	**14**	…	**95**
Чад	…	…	…	…	…	…	12	9	24	28	68	62
Коморские Острова	*0,1*	*94*	…	…	*26*	…	2	26	4	37	35	30
Конго	0,6	100	2	99	10	23	5	42	12	47	61	52
Кот-д'Ивуар	2	96	3	91	23	15	45	20	56	23	43	42
Д. Р. Конго	…	…	7	94	…	28	155	21	256	27	26	39
Экваториальная Гвинея	0,4	36	2[z]	87[z]	43	24[z]	1	28	3[z]	34[z]	57	28[z]
Эритрея	0,3	97	1	97	36	34	6	35	7	48	47	47
Эфиопия	2	93	10	67	36	27	…	…	215	39	…	59
Габон	…	…	…	…	…	…	6	42	…	…	44	…
Гамбия	…	…	…	…	…	…	5	32	6	33	37	34
Гана	*26*	*91*	36	84	*25*	35	80	32	112	33	30	32
Гвинея	…	…	3*	46*	…	34*	16	25	31	28	47	44
Гвинея-Бисау	*0,2*	*73*	…	…	*21*	…	*3*	*20*	4[y]	…	*44*	62[y]
Кения	44	55	78	87	27	22	148	42	*148*	*46*	32	*47*
Лесото	…	…	…	…	…	…	8	80	11[z]	77[z]	44	37[z]
Либерия	6	19	3	52	18	82	10	19	23	12	39	24
Мадагаскар[4]	…	…	6	97	…	26	43	58	85	56	47	47
Малави	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Мали	…	…	**2**	**93**	…	**37**	15*	23*	**38**	**27**	62*	**50**
Маврикий	3	100	**3**	**99**	16	**14**	5	54	**5**	**68**	26	22
Мозамбик	…	…	…	…	…	…	37	25	77	35	61	64
Намибия	1	88	…	…	27	…	12	67	14	…	32	29
Нигер	0,6	98	**2**	**94**	21	**31**	13	31	**40**	**45**	41	**39**
Нигерия	…	…	267[z]	64[z]	…	8[z]	432	48	467[z]	48[z]	41	46[z]
Руанда	…	…	…	…	…	…	24	55	32	54	54	68
Сан-Томе и Принсипи	0,1	95	**0,3**	**96**	28	**23**	0,7	…	**1**	**49**	36	**26**
Сенегал	1	78	5	77	19	25	21	*23*	44	29	49	36
Сейшельские Острова	0,2	100	0,2	100	16	14	0,7	85	0,7	84	15	13
Сьерра-Леоне	…	…	1[z]	79[z]	…	20[z]	…	…	30[z]	26[z]	…	44[z]
Сомали	…	…	…	…	…	…	…	…	13[z]	17[z]	…	36[z]
Южная Африка	…	…	…	…	…	…	227	78	236[z]	77[z]	35	31[z]
Свазиленд	…	…	…	…	…	…	6	75	7[z]	70[z]	33	32[z]
Того	0,6	97	**1,6**	**96**	20	**25**	23	13	**28**	**46**	41	**41**
Уганда	…	…	11	80	…	40	110	33	160	40	57	50
Объедин. Респ. Танзания	…	…	18[z]	56[z]	…	43[z]	104	45	165	50	40	52
Замбия	…	…	…	…	…	…	*26*	*49*	*48*	*50*	*61*	*61*
Зимбабве	…	…	…	…	…	…	60	47	64[y]	…	41	38[y]

	Сумма	% Ж	Сумма	% Ж	Взвешен. средн. знач.		Сумма	% Ж	Сумма	% Ж	Взвешен. средн. знач.	
Весь мир	5 471	91	7 244	94	21	20	25 589	58	27 821	62	25	25
Страны с переходной экон.	998	100	971	99	7	8	843	94	740	94	20	17
Развитые страны	1 421	94	1 748	95	18	15	4 471	81	4 656	82	16	14
Развивающиеся страны	3 051	87	4 525	93	26	25	20 275	52	22 425	57	27	28
Арабские государства	121	78	165	91	20	19	1 521	52	1 899	56	23	22
Центр. и Восточная Европа	1 119	100	1 067	99	8	10	1 352	83	1 120	82	18	18
Центральная Азия	150	98	153	98	9	10	332	86	330	88	21	17
Вост. Азия и Тихий океан	1 384	94	1 832	96	26	21	10 062	55	10 010	60	22	19
Восточная Азия	1 363	94	1 808	96	26	21	9 906	54	9 846	60	22	19
Тихий океан	21	94	24	92	21	20	156	71	163	72	20	20
Лат. Америка и Карибский бас.	765	96	988	96	21	21	2 705	77	2 919	78	26	23
Карибский бассейн	21	82	27	92	26	28	78	56	79	60	30	33
Латинская Америка	744	96	961	96	21	21	2 626	78	2 840	79	26	23
Сев. Америка и Зап. Европа	1 072	92	1 417	94	18	14	3 441	82	3 739	83	15	14
Южная и Западная Азия	523	71	1 059	95	41	40	4 204	35	4 970	46	37	39
Стр. Африки к югу от Сахары	336	71	564	75	19	19	1 974	43	2 835	43	42	45

Источник. База данных Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ, 2010 г.).

1. На основе поголовного подсчета числа учащихся и преподавателей.

2. Педагогический персонал на втором этапе среднего образования включает учителей, работающих как полный, так и неполный учебный день.

3. Число учителей за самый последний год по сравнению с 2005 г. снизилось главным образом потому, что исходная дата для сбора данных была перенесена с последней среды марта на последнюю среду мая, с тем чтобы избежать двойного учета одних и тех же данных по охвату, а также переводов преподавателей и учащихся из одной школы в другую, что является обычным явлением в начале календарного года. Эта новая дата для сбора исходных данных, когда состояние системы образования является более стабильным, как

СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Преподавательский персонал				Соотношение числа учащихся к числу учителей[1]						
				Первый этап среднего образования		Второй этап среднего образования		Оба этапа среднего образования		
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, законч. в		Учебный год, законч. в		Учебный год, законч. в		
1999 г.		2008 г.		1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж							Страна или территория
…	…	**1**	**12**	…	…	…	…	…	**80**	Центральноафриканская Республ.
4	5	*10*[z]	…	41	…	23	…	34	*33*[z]	Чад
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Коморские Острова
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Конго
20	…	…	…	*34*	…	*21*	…	*29*	…	Кот-д'Ивуар
89	10	189*	11*	…	…	…	…	14	17*	Д. Р. Конго
0,9	5	…	…	25	…	15	…	23	…	Экваториальная Гвинея
2	12	4[z]	10[z]	55	57[z]	45	40[z]	51	49[z]	Эритрея
…	…	80	19	…	50	…	29	…	46	Эфиопия
3	*16*	…	…	*28*	…	*28*	…	*28*	…	Габон
2	16	4	17	24	25	21	23	23	24	Гамбия
52	22	99	22	20	17	19	20	20	17	Гана
…	…	16	6	31	37	…	27	…	33	Гвинея
…	…	1[y]	…	…	…	…	…	…	37[y]	Гвинея-Бисау
…	…	*104*	*41*	…	*34*	…	26	…	*30*	Кения
…	…	6[z]	64[z]	17	20[z]	…	*12*[z]	…	*17*[z]	Лесото
7	16	13	4	17	12	18	14	17	12	Либерия
…	…	35	…	…	29	…	20	…	27	Мадагаскар[4]
…	…	…	…	…	…	…	20	…	…	Малави
8*	14*	26	10	31*	37	24	13	28*	24	Мали
5	47	**8**	**58**	…	…	…	…	20	***16***	Маврикий
…	…	16	17	…	40	…	16	…	33	Мозамбик
5	46	7	…	25	…	21	…	24	24	Намибия
4	18	**9**	**17**	34	**33**	12	**13**	24	**28**	Нигер
137	*36*	213[z]	34[z]	…	30[z]	…	26[z]	*29*	28[z]	Нигерия
…	…	12[z]	53[z]	…	…	…	…	…	22[z]	Руанда
…	…	*0,4*[y]	*13*[y]	…	…	…	…	…	*22*[y]	Сан-Томе и Принсипи
9	*14*	…	…	*29*	…	*19*	…	*25*	…	Сенегал
0,6	54	0,5	57	*14*	…	*14*	…	14	14	Сейшельские Острова
…	…	10[z]	16[z]	…	…	…	…	…	24[z]	Сьерра-Леоне
…	…	*5*[z]	*14*[z]	…	*18*[z]	…	*21*[z]	…	*19*[z]	Сомали
145	50	*165*[z]	*53*[z]	…	…	…	…	29	*29*[z]	Южная Африка
…	…	4[z]	48[z]	…	…	…	…	…	19[z]	Свазиленд
7	13	*12*[z]	*7*[z]	44	…	20	…	35	*36*[z]	Того
…	…	61	25	…	…	…	…	…	19	Уганда
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Объединенная Респ. Танзания
14	*38*	*29*	*45*	*18*	*26*	16	19	*17*	*22*	Замбия
31	37	…	…	…	…	…	…	27	…	Зимбабве

Сумма	% Ж	Сумма	% Ж	Взвешенные средние значения						
23 979	52	29 650	51	19	19	17	16	18	18	Весь мир
2 776	74	2 583	77	13	13	8	6	11	10	Страны с переходной экон.
6 297	55	6 555	58	14	12	13	13	13	13	Развитые страны
14 906	46	20 512	46	22	22	21	19	21	20	Развивающиеся страны
1 333	43	1 820	47	19	19	14	13	17	16	Арабские государства
3 194	72	2 847	73	12	11	13	12	13	11	Центральная и Восточная Европа
863	65	960	70	15	18	6	6	11	11	Центральная Азия
7 594	46	10 150	47	19	17	15	16	17	16	Восточная Азия и Тихий океан
7 355	45	9 894	47	19	17	15	16	17	16	Восточная Азия
239	52	255	53	19	18	10	11	14	14	Тихий океан
2 762	63	3 484	60	19	18	19	15	19	17	Лат. Америка Карибский бас.
51	47	57	56	19	16	26	54	20	22	Карибский бассейн
2 711	63	3 427	60	19	18	19	15	19	17	Латинская Америка
4 472	56	4 855	60	14	12	13	14	14	13	Сев. Америка и Зап. Европа
2 935	35	4 091	35	33	38	33	26	33	32	Южная и Западная Азия
827	31	1 442	29	27	31	23	19	25	25	Страны Африки к югу от Сахары

считается, позволяет добиться того, чтобы собранные данные отражали действительное положение дел в данном учебном году.

4. Данные о преподавательском персонале в начальном образовании за 2008 г. включают данные, касающиеся вспомогательного персонала.

Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИЮ.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2009 г.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2007 г.

(y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2006 г.

(*) Национальная оценка.

Таблица 9
Приверженность образованию: государственные расходы

Страна или территория	Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) ВНП		Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) от общей суммы государственных расходов		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, 2007 г.		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, 2007 г.	
	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.
Арабские государства												
Алжир	...	4,3	...	20	...	...	...	...	...	...	...	...
Бахрейн	...	3,1[z]	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...
Джибути	7,5	8,0[z]	...	23[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
Египет	...	3,7	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...
Ирак	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Иордания	5,0	...	21	...	...	...	467	553[z]	...	...	541	721[z]
Кувейт	...	*3,4*[y]	...	*13*[y]	...	*21*[y]	...	...	...	*38*[y]	...	...
Ливан	2,0	2,2	10	8	...	*33*[x]	...	...	...	*30*[x]	...	...
Ливийская Араб. Джамахирия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мавритания	*2,8*	2,8[y]	...	*16*	...	*43*	...	*173*[x]	...	*30*	...	*435*[x]
Марокко	5,5	5,8	26	26	39	45[x]	488	674	44	38[x]	1 280	1 473[z]
Оман	4,2	4,1[y]	21	31[y]	...	50[x]	...	...	...	41[x]	...	...
Оккуп. палестинская терр.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Катар	...	...	...	20[x]	...	...	...	...	...	...	...	...
Саудовская Аравия	7,0	6,4[z]	26	19	...	...	...	...	...	...	...	...
Судан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сирийская Арабская Республ.	...	4,9[z]	...	17[z]	...	...	1 747	...	...	...	3 014	...
Тунис	7,2	7,6[z]	...	22[z]	...	*35*[x]	...	*1 275*[x]	...	*43*[x]	...	*1 478*[x]
Объединенные Араб. Эмираты	...	0,9	...	27	...	...	...	...	...	...	...	...
Йемен	...	5,7	...	16	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа												
Албания	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Беларусь	6,0	5,2[z]	...	9[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Болгария	...	4,3[z]	...	10[z]	...	20[z]	...	2 340[z]	...	45[z]	...	2 230[z]
Хорватия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чешская Республика	4,1	4,9[y]	10	11[y]	*18*	13[y]	*1 727*	2 704[y]	*50*	48[y]	*3 403*	4 814[y]
Эстония	6,9	5,4[z]	15	14[z]	...	24[z]	...	3 690[z]	...	42[z]	...	4 241[z]
Венгрия	5,0	5,7[y]	13	10[y]	*20*	20[y]	*2 291*	4 527[y]	*41*	41[y]	*2 384*	4 067[y]
Латвия	5,8	5,2[z]	...	14[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
Литва	...	4,9[z]	...	13[z]	...	14[z]	...	2 501[z]	...	51[z]	...	3 275[z]
Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Польша	4,7	5,1[z]	11	12[z]	...	32[z]	...	3 635[z]	...	38[z]	...	3 332[z]
Республика Молдова	4,6	7,5	16	20	...	18	...	886	...	38	...	826
Румыния	...	4,4[z]	...	12[z]	...	20[z]	...	1 846[z]	...	36[z]	...	1 556[z]
Российская Федерация	...	4,0[y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сербия	...	4,7[z]	...	9[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
Словакия	4,2	3,8[z]	14	10[z]	...	19[z]	1 288	3 037[z]	...	47[z]	2 323	2 866[z]
Словения	...	5,3[z]	...	13[y]	...	...	...	...	...	...	...	...
б. ю. Республика Македония	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Турция	3,0	2,9[y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Украина	3,7	5,4[z]	14	20[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная Азия												
Армения	2,2	2,9[z]	...	15[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
Азербайджан	4,3	2,1	24	**9**	...	*17*[y]	...	*323*[y]	...	*50*[y]	...	*497*[y]
Грузия	2,0	2,9	10	7	...	...	...	...	...	...	...	...
Казахстан	4,0	3,2[z]	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кыргызстан	4,3	6,7[z]	21	26[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
Монголия	6,0	5,2[z]	...	...	...	27[z]	...	428[z]	...	35[z]	...	405[z]
Таджикистан	2,1	3,6	12	19	...	...	...	...	...	...	...	...
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан												
Австралия	5,2	4,9[z]	...	14[y]	*33*	34[z]	*4 979*	6 082[z]	*40*	39[z]	*4 529*	5 504[z]
Бруней-Даруссалам	4,9	...	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Камбоджа	1,0	1,7[z]	9	12[z]	...	...	...	...	...	...	...	...
Китай	1,9	...	13	...	*34*	...	...	...	*38*	...	*290*	...

Таблица 9 (продолжение)

Страна или территория	Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) ВНП		Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) от общей суммы государственных расходов		Государственные текущие расходы на начальное образование в виде доли (%) от общей суммы государственных текущих расходов на образование		Государственные текущие расходы на среднее образование в виде доли (%) от общей суммы государственных текущих расходов на образование		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, 2007 г.	
	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999	2008
Острова Кука	0,4	…	*13*	…	53	…	…	…	40	…	…	…
Корейская НДР	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Фиджи	5,3	…	18	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Индонезия	…	3,7[z]	…	19[z]	…	57[z]	…	517[z]	…	32[z]	…	462[z]
Япония	3,5	3,4[z]	9	9[z]	…	…	…	…	…	…	…	…
Кирибати	8,0	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Лаосская НДР	1,0	2,4	…	12	…	46[x]	…	55[x]	…	30[x]	…	81[x]
Макао, Китай	3,6	2,0[z]	14	14	…	…	…	…	…	…	…	…
Малайзия	6,1	4,6[z]	25	18[z]	…	33[y]	…	1 556[z]	…	26[y]	…	1 358[y]
Маршалловы Острова	13,5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Микронезия (Федерат. Штаты)	6,5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Мьянма	0,6	…	8	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Науру	…	…	…	7[*,z]	…	…	…	…	…	…	…	…
Новая Зеландия	7,2	6,6[z]	…	20[y]	*27*	24[z]	*4 185*	3 830[z]	*40*	40[z]	*5 214*	4 318[z]
Ниуэ	…	…	…	…	32	…	…	…	59	…	…	…
Палау	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Папуа-Новая Гвинея	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Филиппины	…	2,4[z]	…	15[z]	…	54[x]	…	258[x]	…	27[x]	…	269[x]
Республика Корея	3,8	4,2[z]	13	15[z]	*44*	32[z]	*2 900*	4 277[z]	*38*	43[z]	*2 409*	5 580[z]
Самоа	4,5	5,5	13	13	*32*	…	*284*	…	*27*	…	*301*	…
Сингапур	…	**3,3**	…	**12**	…	**20**	…	3 684	…	**24**	…	5 824
Соломоновы Острова	*2,3*	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Таиланд	5,1	6,3	28	26	…	37	…	1 573	…	33	…	1 661
Тимор-Лешти	…	1,2	…	7	…	…	…	…	…	…	…	…
Токелау	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Тонга	*6,4*	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Тувалу	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Вануату	6,7	7,2	17	28	39	51	427	709	52	34	2 175	…
Вьетнам	…	5,5	…	20	…	…	…	…	…	…	…	…
Латинская Америка и Карибский бассейн												
Ангилья	…	3,4	…	11	…	30[x]	…	…	…	50[x]	…	…
Антигуа и Барбуда	3,4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Аргентина	4,6	5,0[z]	13	14[z]	37	35[z]	1 357	1 880[z]	35	39[z]	1 823	2 810[z]
Аруба	…	5,2[z]	14	17[z]	30	29[z]	…	…	32	32[z]	…	…
Багамские Острова	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Барбадос	5,3	7,0	15	16	*21*	*28*[x]	…	…	31	29	…	…*
Белиз	*5,7*	5,6[z]	*17*	17[*,z]	…	49[z]	…	936[z]	…	42[z]	…	1 375[z]
Бермудские Острова	…	1,2[y]	…	…	…	*41*[x]	…	…	…	*52*[x]	…	…
Боливия (Многонац. Гос-во)	5,8	5,8[y]	16	…	*41*	…	*395*	…	*22*	…	*373*	…
Бразилия	4,0	5,3[z]	10	16[z]	*33*	32[z]	*823*	1 598[z]	*36*	44[z]	*747*	1 671[z]
Британские Виргинские о-ва	…	3,4[z]	…	15[z]	…	27[z]	…	…	…	37[z]	…	…
Каймановы Острова	…	2,9[y]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Чили	4,0	3,8[z]	16	18[z]	45	35[z]	1 358	1 534[z]	36	38[z]	1 539	1 731[z]
Колумбия	4,5	4,1	17	15	…	42	…	1 047	…	45	…	1 263
Коста-Рика	5,5	5,2	…	23	47	…	1 375	…	29	…	1 991	…
Куба	7,7	13,8	14	18	…	26	…	…	…	29	…	…
Доминика	*5,5*	5,0	…	11	…	55	…	1 436	…	44	…	1 319
Доминиканская Республика	…	2,3[z]	…	11[z]	…	…	…	485	…	…	…	432
Эквадор	2,0	…	10	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Сальвадор	*2,4*	3,7	*17*	13[*,z]	…	40	…	61	…	21	…	60
Гренада	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Гватемала	…	3,2	…	…	…	58	…	416	…	14	…	280
Гайана	*9,3*	6,3[z]	*18*	12[z]	…	33[z]	…	306[z]	…	29[z]	…	399[z]
Гаити	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Гондурас	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Ямайка	…	6,6	…	9[x]	…	32	…	999	…	41	…	1 574
Мексика	4,5	4,9[z]	23	…	41	39[z]	1 369	1 838[z]	…	29[z]	…	1 842[z]
Монтсеррат	…	…	*11*	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Нидерландские Антильские о-ва	…	…	14	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Никарагуа	4,0	…	18	…	…	…	…	223[y]	…	…	…	98[y]

Таблица 9 (продолжение)

Страна или территория	Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) ВНП		Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) от общей суммы государственных расходов		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, 2007 г.		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, 2007 г.	
	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.
Панама	5,1	4,1	…	…	…	25	1 100	787	…	22	1 569	1 136
Парагвай	5,1	3,9[z]	9	12[z]	…	41[z]	…	455[z]	30	36[z]	699	665[z]
Перу	3,4	2,9	21	21	40	40	404	570	28	34	541	719
Сент-Китс и Невис	*5,6*	10,9[x]	*13*	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Сент-Люсия	8,8	6,8	21	13	*53*	…	*1 779*	…	*33*	…	*2 380* …	
Сент-Винсент и Гренадины	*7,2*	7,3[z]	…	16[x]	…	50[x]	…	1 383[z]	…	30[x]	…	1 255[x]
Суринам	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Тринидад и Тобаго	3,9	…	*16*	…	40	…	1 387	1 844[z]	31	…	1 594	*2 080*[z]
Острова Теркс и Кайкос	…	…	17	12[x]	30	*20*[x]	…	…	40	30[x]	…	…
Уругвай	2,4	2,9[y]	…	12[y]	32	…	650	…	37	…	955	…
Венесуэла (Боливар. Респ.)	…	3,6[z]	…	…	…	32[z]	…	1 100[z]	…	17[z]	…	916[z]
Северная Америка и Западная Европа												
Андорра	…	3,2	…	…	…	25[y]	…	…	…	22[y]	…	…
Австрия	6,4	5,5[z]	12	11[z]	19	18[z]	7 510	8 439[z]	45	47[z]	9 259	9 736[z]
Бельгия	…	6,0[z]	…	12[z]	…	23[z]	…	7 015[z]	…	43[z]	…	11 469[z]
Канада	5,9	5,0[z]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Кипр	5,3	7,3[z]	…	10[z]	34	27[z]	3 693	6 437[z]	53	44[z]	5 830	9 201[z]
Дания	8,2	7,8[y]	15	15[y]	…	23[y]	*7 410*	8 138[y]	…	37[y]	*11 680*	11 596[y]
Финляндия	6,2	5,9[z]	12	12[z]	21	20[z]	4 399	5 557[z]	39	42[z]	6 537	9 737[z]
Франция	5,7	5,5[y]	11	11[y]	*20*	21[y]	*4 773*	5 309[y]	*50*	47[y]	*7 803*	7 988[y]
Германия	…	4,4[y]	…	10[y]	…	15[y]	…	5 391[y]	…	48[y]	…	6 916[y]
Греция	3,2	4,1[x]	7	9[x]	*25*	*26*[x]	*2 332*	*3 685*[x]	*38*	37[x]	*2 903*	4 736[x]
Исландия	…	7,9[z]	…	17[z]	…	32[z]	…	8 396[z]	…	33[z]	…	7 492[z]
Ирландия	4,9	5,8[z]	13	14[z]	*32*	34[z]	*3 312*	6 187[z]	*37*	35[z]	*4 986*	9 662[z]
Израиль	7,5	6,4[z]	14	14[z]	34	38[z]	4 254	5 235[z]	30	28[z]	4 770	5 180[z]
Италия	4,7	4,3[z]	10	9[z]	*26*	25[z]	*6 466*	6 595[z]	*47*	46[z]	*7 445*	7 437[z]
Люксембург	…	…	…	…	…	…	…	*11 429*[x]	…	…	…	13 183[z]
Мальта	*4,9*	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Монако	…	…	5	…	18	…	…	…	51	…	…	…
Нидерланды	4,8	5,4[y]	11	12[y]	…	…	…	…	…	…	…	…
Норвегия	7,2	6,7[z]	16	16[z]	…	24[z]	…	8 688[z]	…	34[z]	…	12 516[z]
Португалия	*5,4*	5,5[y]	*13*	11[y]	*31*	31[y]	*4 024*	4 957[y]	*44*	41[y]	*5 487*	7 444[y]
Сан-Марино	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Испания	4,4	4,5[z]	11	11[z]	*28*	27[z]	4 619	5 821[z]	*47*	39[z]	*6 105*	6 936[z]
Швеция	7,4	6,5[z]	14	13[z]	…	25[z]	…	8 685[z]	…	38[z]	…	10 670[z]
Швейцария	5,0	4,9[z]	15	16[y]	32	29[z]	7 430	8 532[z]	40	38[z]	9 243	9 751[z]
Соединенное Королевство	4,6	5,5[z]	11	12[z]	…	29[z]	…	6 438[z]	…	45[z]	…	8 220[z]
Соединенные Штаты	5,0	5,5[z]	…	14[z]	…	…	…	…	…	…	…	…
Южная и Западная Азия												
Афганистан	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Бангладеш	2,3	2,2	15	14	39	41	…	97	*42*	44	*83*	160
Бутан	…	5,2	…	17[x]	…	27	…	…	…	54	…	…
Индия	4,5	3,2[y]	13	…	*30*	36[y]	*197*	204[y]	*38*	43[y]	*411*	370[y]
Иран (Исламская Республика)	4,5	4,8	19	20	…	29	…	1 032	…	48	…	1 464
Мальдивские Острова	…	8,4	…	12	…	*54*[x]	…	*733*[x]	…	…	…	…
Непал	*2,9*	3,7	*12*	19	*53*	**60**	*62*	132	*29*	**25**	*97*	97
Пакистан	2,6	2,9	…	11[z]	…	…	…	…	…	…	…	…
Шри-Ланка	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Страны Африки к югу от Сахары												
Ангола	*3,4*	3,0[y]	*6*	…	…	28[y]	…	…	…	43[y]	…	…
Бенин	3,0	3,6[z]	16	16[z]	…	58[z]	…	160[y]	…	19[z]	…	…
Ботсвана	…	8,8[z]	…	21[z]	…	*19*[z]	…	806[z]	…	*48*[z]	…	3 811[z]
Буркина-Фасо	…	4,6[z]	…	22[z]	…	66[y]	…	323[y]	…	12[y]	…	259[y]
Бурунди	3,5	7,2	…	22	39	49	54	59	37	25	…	*201*
Камерун	…	2,9	…	15[z]	…	34	…	107	…	58	…	520
Кабо-Верде	…	5,8	…	17	…	39	…	451	…	31	…	…
Центральноафриканская Респ.	…	1,3[z]	…	12[z]	…	48[z]	…	39[z]	…	29[z]	…	…
Чад	*1,7*	2,3[x]	…	10[x]	…	48[x]	…	58[x]	…	29[x]	…	*182*[x]

Таблица 9 (продолжение)

Страна или территория	Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) ВНП		Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) от общей суммы государственных расходов		Государственные текущие расходы на начальное образование в виде доли (%) от общей суммы государственных текущих расходов на образование		Государственные текущие расходы на среднее образование в виде доли (%) от общей суммы государственных текущих расходов на образование		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, 2007 г.	
	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.
Коморские Острова	...	7,6	...	...	...	61	...	129	...	5	...	...
Конго	6,0	2,5[x]	22	8[x]	36	27[x]	481	96[x]	24	41[x]	...	...
Кот-д'Ивуар	5,6	4,8	...	25	43	...	...	...	36	...	...	...
Д. Р. Конго	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Экваториальная Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эритрея	5,2	2,0[y]	...	...	...	39[y]	...	52[y]	...	13[y]	...	27[y]
Эфиопия	*3,5*	5,5[z]	...	23[z]	...	51[z]	...	75[z]	...	8[z]	...	41[z]
Габон	*3,5*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гамбия	3,1	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гана	*4,2*	5,5[x]	...	...	...	34[x]	...	151[x]	...	37[x]	...	*357*[x]
Гвинея	*2,1*	1,7	...	19	...	...	...	...	...	...	...	...
Гвинея-Бисау	5,6	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кения	5,4	7,0[y]	...	18[x]	...	55[y]	...	270[y]	...	23[y]	...	277[y]
Лесото	10,7	9,9	26	24	43	36	273	339	24	21	799	*778*
Либерия	...	3,5	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...
Мадагаскар	*2,5*	2,9	...	13	...	52	...	70	...	23	...	133
Малави	4,7	...	25	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мали	*3,0*	3,9	...	20	*49*	37	*120*	92	*34*	44	*364*	329
Маврикий	4,2	**3,3**	18	**11**	32	28[y]	886	1 021[y]	37	43[y]	1 308	*1 439*[y]
Мозамбик	*2,2*	5,5[y]	...	21[y]	...	56[y]	...	79[y]	...	29[y]	...	456[y]
Намибия	7,9	6,6	...	22	59	...	1 027	999	28	...	1 677	960
Нигер	...	3,7	...	15	...	67	...	158	...	23	...	326
Нигерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Руанда	...	4,1	...	20	...	45[z]	...	83[z]	...	20[z]	...	292[z]
Сан-Томе и Принсипи	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сенегал	...	*5,1*	...	*19*	...	46[x]	...	264[x]	...	26[x]	...	519[x]
Сейшельские Острова	5,5	5,2[y]	...	13[y]	...	...	...	...	...	...	...	...
Сьерра-Леоне	...	*4,0*[x]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	6,2	**5,6**	22	**17**	45	**40**	1 130*	1 356	34	**31**	1 590*	*1 603*
Свазиленд	5,0	7,8	...	22	33	...	342	...	27	...	969	...
Того	4,3	3,8[z]	26	17[z]	37	42[z]	69	76[z]	34	33[z]	260	150[z]
Уганда	...	**3,3**	...	**16**	...	**60**	...	79	...	**23**	...	*221*
Объединенная Респ. Танзания	*2,2*	7,1	...	27	...	...	...	...	...	...	...	...
Замбия	2,0	1,5	...	...	...	59[x]	...	65[x]	...	15[x]	...	93[x]
Зимбабве	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Весь мир[1]	4,7	4,8	...	14	...	34	...	...	...	...	...	...
Страны с переходной экон.	4,0	3,8	14	17	...	...	...	...	...	...	...	...
Развитые страны	5,0	5,2	...	12	...	24	...	5 557	...	41	...	7 437
Развивающиеся страны	4,5	4,2	...	16	...	...	...	...	...	...	...	...
Арабские государства	...	4,2	...	19	...	...	...	...	...	...	...	...
Центр. и Восточная Европа	...	5,0	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная Азия	4,0	3,2	14	15	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан	4,9	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия	3,6	3,3	13	14	...	...	...	...	...	...	...	...
Тихий океан	6,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Лат. Америка и Карибский бас.	4,9	4,9	16	14	...	35	...	...	...	34	...	...
Карибский бассейн	...	5,6	...	13	...	32	...	...	...	37	...	...
Латинская Америка	4,5	4,0	16	15	...	37	...	...	...	32	...	...
Сев. Америка и Зап. Европа	5,3	5,5	12	13	...	28	...	7 485	...	39	...	8 986
Южная и Западная Азия	2,9	3,7	...	16	...	38	...	204	38	44	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	4,2	4,1	...	18	...	46	...	107	...	26	...	...

Источник. База данных Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ, 2010 г.).
1. Все величины по регионам показаны как медианные.
Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИЮ.
Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к 2009 г.

(z) Данные за 2007 г.
(y) Данные за 2006 г.
(x) Данные за 2005 г.
(*) Национальная оценка.

Таблица 10
Тенденции на основе базовых или косвенных показателей, используемых

		ЦЕЛЬ 1		ЦЕЛЬ 2		ЦЕЛЬ 3		ЦЕЛЬ 4	
		Воспитание и образование детей младшего возраста		Всеобщее начальное образование		Удовлетворение учебных потребностей всей молодежи и взрослых		Повышение уровней грамотности взрослых	
		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)		НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ		УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года)		УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше)	
		Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в					
		1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1985–1994 гг.[1]	2005–2008 гг.[1]	1985–1994 гг.[1]	2005–2008 гг.[1]
	Страна или территория	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)
	Арабские государства								
1	Алжир	3	23	91	95	74*	92*	50*	73*
2	Бахрейн	37	54	96	98	97*	100	84*	91
3	Джибути	0,4	3	27	41	…	…	…	…
4	Египет	10	16[z]	*85*	*94*[z]	63*	85*	44*	66*
5	Ирак	5	…	88	…	…	82	…	78
6	Иордания	29	36	91	89	…	99*	…	92*
7	Кувейт	78	76	87	88	87*	98*	74*	94*
8	Ливан	*61*	**77**	*91*	**90**	…	99*	…	90*
9	Ливийская Араб. Джамахирия	5	9[y]	…	…	98	100	77	88
10	Мавритания	…	…	62	**76**	…	67	…	57
11	Марокко	62	57	70	89	58*	77	42*	56
12	Оман	…	34	81	68	…	98*	…	87*
13	Оккуп. палестинская терр.	39	32	97	75	…	99*	…	94*
14	Катар	25	51	90	…	90*	99*	76*	93*
15	Саудовская Аравия	…	11	…	85	88*	97	71*	86
16	Судан	18	**28**	…	…	…	85	…	69
17	Сирийская Арабская Респ.	8	10	*92*	…	…	94	…	84
18	Тунис	14	…	95	98	…	97*	…	78*
19	Объедин. Араб. Эмираты	64	87[z]	79	92[z]	82*	95*	71*	90*
20	Йемен	0,7	…	56	73	60*	83	37*	61
	Центральная и Восточная Европа								
21	Албания	42	…	*100*	…	…	99	…	99
22	Беларусь	75	102[z]	…	94	100*	100	98*	100
23	Босния и Герцеговина	…	12	…	…	…	99	…	98
24	Болгария	67	81	97	96	…	97	…	98
25	Хорватия	40	51[z]	85	90[z]	100*	100	97*	99
26	Чешская Республика	90	111	*96*	*90*[y]	…	…	…	…
27	Эстония	87	95	*96*	94	100*	100	100*	100
28	Венгрия	79	87	88	90	…	…	…	…
29	Латвия	53	89	*97*	…	100*	100	99*	100
30	Литва	50	72	95	92	100*	100	98*	100
31	Черногория	…	…	…	…	…	…	…	…
32	Польша	50	60[z]	96	96[z]	…	…	…	…
33	Республика Молдова[3,4]	48	73	*93*	88	100*	100	96*	98
34	Румыния	62	73	96	90	99*	97	97*	98
35	Российская Федерация[5]	68	90	…	…	100*	100	98*	100
36	Сербия[3]	*54*	59	…	95	…	…	…	…
37	Словакия	81	94	…	…	…	…	…	…
38	Словения	74	83	96	97	100*	100	100*	100
39	б. ю. Респ. Македония	27	38[z]	93	87[z]	99*	99	94*	97
40	Турция	6	18	…	95	93*	96*	79*	89*
41	Украина	50	98	…	89	…	100	…	100
	Центральная Азия								
42	Армения	26	33[z]	…	84[z]	100*	100	99*	100
43	Азербайджан[3,6]	18	26	89	96	…	100*	…	100*
44	Грузия	35	63	…	99	…	100	…	100
45	Казахстан	14	**52**	…	90	100*	100	98*	100
46	Кыргызстан	10	17	88*	84	…	100	…	99
47	Монголия	26	57	93	89	…	95	…	97
48	Таджикистан	8	9	…	97	100*	100	98*	100
49	Туркменистан	…	…	…	…	…	100	…	100
50	Узбекистан	24	27	…	88	…	100	…	99
	Восточная Азия и Тихий океан								
51	Австралия	…	82	94	97	…	…	…	…
52	Бруней-Даруссалам	76	83	…	93	98*	100	88*	95
53	Камбоджа	*5*	13	*83*	89	…	87*	…	78*
54	Китай[7]	36	44	…	…	94*	99	78*	94

для оценки достижения целей ОДВ

ЦЕЛЬ 5								ЦЕЛЬ 6				
Гендерный паритет в начальном образовании				Гендерный паритет в среднем образовании				Качество образования				
БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) (%)				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) (%)				ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВ. ДО 5 КЛАССА		СООТНОШЕНИЕ ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ К ЧИСЛУ УЧИТЕЛЕЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ[2]		
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончив. в		
1999 г.		2008 г.		1999 г.		2008 г.		1999 г.	2007 г.	1999 г.	2008 г.	
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	В целом (%)			
Арабские государства												
105	0,91	108	0,94	…	…	…	…	95	96	28	23	1
107	1,01	105	0,98	95	1,08	97	1,04	*97*	…	…	…	2
33	0,71	46	0,88	14	0,72	30	0,70	77	…	40	34	3
93	*0,92*	100[z]	0,95[z]	*74*	*0,91*	…	…	*99*	…	*23*	*27*[z]	4
96	0,83	…	…	34	0,63	…	…	*66*	…	25	…	5
98	1,00	97	1,01	88	1,03	88	1,04	98	…	…	…	6
100	1,01	95	0,98	*98*	*1,02*	90	1,04	.	100[y]	13	9	7
110	*0,96*	**103**	**0,98**	*77*	*1,09*	**82**	**1,11**	…	**97**	*14*	**14**	8
120	0,98	110[y]	0,95[y]	…	…	93[y]	1,17[y]	…	…	…	…	9
86	1,00	**104**	**1,08**	*18*	*0,77*	*24*[z]	*0,89*[z]	*68*	**82**	47	**39**	10
86	0,81	107	0,91	37	0,79	56[z]	*0,86*[z]	82	83	28	27	11
91	0,97	75	1,01	75	0,99	88	0,97	94	…	25	*12*	12
105	1,01	80	1,00	80	1,04	90	1,07	.	.	38	29	13
101	0,96	109	0,99	87	1,07	93	1,46	…	…	13	13	14
…	…	98	0,96	…	…	95	*0,85*	…	97*	…	11*	15
47	*0,85*	**74**	**0,90**	*25*	…	**38**	**0,88**	*84*	94	…	***38***	16
102	0,92	124	0,96	40	0,91	74	0,98	92	.	25	*18*	17
116	0,95	107	0,98	74	1,01	92	1,08	92	96	24	17	18
90	0,97	108[z]	1,00[z]	76	1,06	*94*[z]	*1,02*[z]	92	100[y]	16	17[z]	19
71	0,56	85	0,80	41	0,37	…	…	*87*	…	*22*	…	20
Центральная и Восточная Европа												
110	0,99	…	…	74	0,95	…	…	.	.	*23*	…	21
111	0,99	99	1,02	85	1,05	95[z]	1,02[z]	.	.	20	15	22
…	…	109	1,01	…	…	90	1,02	.	.	…	…	23
107	0,98	101	1,00	91	0,98	89	0,96	.	.	18	16	24
93	0,99	99[z]	1,00[z]	84	1,02	94[z]	1,03[z]	.	.	19	17[z]	25
103	0,99	103	0,99	83	1,04	95	1,01	98	99	18	18	26
102	0,97	100	0,99	93	1,05	99	1,03	99	99	16	12	27
102	0,98	99	0,99	93	1,02	97	0,98	.	.	11	10	28
100	0,98	98	0,96	88	1,04	98	1,03	.	96	15	11	29
102	0,98	96	0,98	95	1,00	99	1,00	.	.	17	13	30
…	…	…	…	…	…	…	…	.	.	…	…	31
98	0,98	97[z]	1,00[z]	99	0,99	100[z]	0,99[z]	99	98[y]	…	11[z]	32
100	1,00	94	0,98	83	0,98	88	1,03	.	.	21	16	33
105	0,98	100	0,99	79	1,01	92	0,99	.	.	19	16	34
108	0,99	97	1,00	…	…	85	0,97	.	.	18	17	35
112	*0,99*	98	1,00	*93*	*1,01*	89	1,03	.	.	…	17	36
102	0,99	103	0,99	85	1,02	92	1,01	.	.	19	17	37
100	0,99	97	0,99	99	1,03	97	0,99	.	…	14	17	38
101	0,98	93[z]	1,00[z]	82	0,97	84	0,97	…	…	22	18[z]	39
99	0,92	99	0,97	68	0,70	82	0,89	…	94	…	…	40
109	0,99	98	1,00*	98	1,03*	94	0,98*	.	.	20	16	41
Центральная Азия												
100	…	105	1,02	91	…	88	1,05	.	.	…	19[z]	42
98	1,00	116	0,99	78	0,99	106	0,98	.	.	19	11	43
95	0,98	107	0,98	79	0,98	90	0,96	.	95	17	9	44
97	1,01	**108**	**1,00**	92	1,00	**99**	**0,98**	.	.	…	**16**	45
98	0,99	95	0,99	83	1,02	85*	1,01*	.	.	24	24	46
102	1,02	102	0,99	61	1,26	95	1,08	.	95	32	31	47
98	0,95	102	0,96	74	0,86	84	0,87	.	.	22	23	48
…	…	…	…	…	…	…	…	.	.	…	…	49
99	1,00	93	0,98	86	0,98	101	0,98	.	.	21	18	50
Восточная Азия и Тихий океан												
100	1,00	106	1,00	158	1,00	149	0,95	…	…	*18*	…	51
114	0,97	107	1,00	85	1,09	97	1,02	…	100	14*	13	52
97	0,87	116	0,94	*17*	*0,53*	40[z]	0,82[z]	*56*	62	*48*	49	53
…	…	113	1,04	61	…	76	1,05	…	100	…	18	54

Таблица 10 (продолжение)

	Страна или территория	ЦЕЛЬ 1 Воспитание и образование детей младшего возраста: БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%) — Учебный год, закончившийся в 1999 г. — В целом (%)	ЦЕЛЬ 1 — 2008 г. — В целом (%)	ЦЕЛЬ 2 Всеобщее начальное образование: НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ — 1999 г. — В целом (%)	2008 г. — В целом (%)	ЦЕЛЬ 3 Удовлетворение учебных потребностей всей молодежи и взрослых: УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года) — 1985–1994 гг.[1] — В целом (%)	2005–2008 гг.[1] — В целом (%)	ЦЕЛЬ 4 Повышение уровней грамотности взрослых: УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше) — 1985–1994 гг.[1] — В целом (%)	2005–2008 гг.[1] — В целом (%)
55	Острова Кука[3]	86	…	85	…	…	…	…	…
56	Корейская НДР	…	…	…	…	…	100*	…	100*
57	Фиджи	16	16[y]	99	89	…	…	…	…
58	Индонезия	*24*	43	…	96	96*	97*	82*	92*
59	Япония	83	89	100	100	…	…	…	…
60	Кирибати[3]	…	…	*97*	…	…	…	…	…
61	Лаосская НДР	8	15	78	82	…	84*	…	73*
62	Макао, Китай	…	…	85	**87**	…	100*	…	93*
63	Малайзия	54	61[z]	98	96[z]	96*	98	83*	92
64	Маршалловы Острова[3]	*59*	45[z]	…	66[z]	…	…	…	…
65	Микронезия (Федерат. Шт.)	37	…	…	…	…	…	…	…
66	Мьянма	2	6	…	…	…	96	…	92
67	Науру	…	*92*	…	*72*[z]	…	…	…	…
68	Новая Зеландия	85	94	99	99	…	…	…	…
69	Ниуэ[3]	154	…	99	…	…	…	…	…
70	Палау[3]	63	…	*97*	…	…	…	…	…
71	Папуа-Новая Гвинея	…	…	…	…	…	67	…	60
72	Филиппины	30	49	90	92	97*	95	94*	94
73	Республика Корея	76	111	98	99	…	…	…	…
74	Самоа	*53*	**45**	92	**93**	99*	100	98*	99
75	Сингапур[8]	…	…	…	…	99*	100	89*	95
76	Соломоновы Острова	*35*	…	…	67[z]	…	…	…	…
77	Таиланд	87	**92**	…	**90**	…	98*	…	94*
78	Тимор-Лешти	…	…	…	76	…	…	…	…
79	Токелау	…	…	…	…	…	…	…	…
80	Тонга	29	…	88	99[y]	…	99*	…	99*
81	Тувалу[3]	…	107[y]	…	…	…	…	…	…
82	Вануату	…	7[y]	91	…	…	…	…	…
83	Вьетнам[8]	40	…	96	…	94*	97	88*	93
	Латинская Америка и Карибский бассейн								
84	Ангилья[9]	…	*95*	…	*93*	…	…	…	…
85	Антигуа и Барбуда[3]	…	72	…	88	…	…	…	99
86	Аргентина	57	69[z]	…	…	98*	99	96*	98
87	Аруба	97	104	99	99	…	99	…	98
88	Багамские Острова	12	…	89	91	…	…	…	…
89	Барбадос[8]	…	…	…	…	…	…	…	…
90	Белиз	26	40	*89*	98	76*	…	70*	…
91	Бермудские Острова[3]	…	…	…	*92*[y]	…	…	…	…
92	Боливия (Многонац. Гос-во)	45	49[z]	95	94[z]	94*	99*	80*	91*
93	Бразилия[10]	58	65	91	94	…	98*	…	90*
94	Британские Виргинские о-ва[3]	62	93[y]	*96*	*93*[z]	…	…	…	…
95	Каймановы Острова[3,9]	…	103	…	85	…	99*	…	99*
96	Чили	77	56[z]	…	94[z]	98*	99*	94*	99*
97	Колумбия	39	49	93	90	91*	98*	81*	93*
98	Коста-Рика	84	69	…	…	…	98	…	96
99	Куба	109	**105**	97	**99**	…	100	…	100
100	Доминика[3]	80	77	*94*	72	…	…	…	…
101	Доминиканская Республика	31	35	80	80	…	96*	…	88*
102	Эквадор	64	*101*	97	97[z]	96*	95*	88*	84*
103	Сальвадор	41	60	…	94	85*	96*	74*	84*
104	Гренада	84	103	…	93	…	…	…	…
105	Гватемала	46	29	82	95	76*	86	64*	74
106	Гайана	121	85	…	95	…	…	…	…
107	Гаити	…	…	…	…	…	…	…	…
108	Гондурас	…	40	…	97	…	94*	…	84*
109	Ямайка	80	86	*89*	80	…	95	…	86
110	Мексика	74	114	97	98	95*	98*	88*	93*
111	Монтсеррат[3,8]	…	91[z]	…	92[z]	…	…	…	…
112	Нидерланд. Антильские о-ва	111	…	…	…	97*	98	95*	96
113	Никарагуа	28	56	76	92	…	87*	…	78*
114	Панама	39	69	96	98	95*	96	89*	94

Таблица 10

ЦЕЛЬ 5								ЦЕЛЬ 6				
Гендерный паритет в начальном образовании				Гендерный паритет в среднем образовании				Качество образования				
БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) (%)				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) (%)				ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВ. ДО 5 КЛАССА		СООТНОШЕНИЕ ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ К ЧИСЛУ УЧИТЕЛЕЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ[2]		
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончив. в		
1999 г.		2008 г.		1999 г.		2008 г.		1999 г.	2007 г.	1999 г.	2008 г.	
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	В целом (%)			
96	0,95	…	…	60	1,08	…	…	…	…	18	16[z]	55
…	…	…	…	…	…	…	…	.	.	…	…	56
109	0,99	94	0,99	80	1,11	81	1,07	87	95	…	26	57
…	…	119	0,97	…	…	74	0,99	…	86	…	17	58
101	1,00	102	1,00	101	1,01	101	1,00	…	…	21	18	59
104	1,01	…	…	84	1,18	…	…	…	…	25	25	60
113	0,85	112	0,91	32	0,69	44	0,81	54	67	31	30	61
100	0,96	**100**	**0,95**	76	1,08	**92**	**0,96**	…	…	31	**17**	62
98	0,98	97[z]	1,00[z]	65	1,07	68[z]	1,07[z]	…	94[y]	21	15[z]	63
101	*0,98*	93[z]	0,97[z]	*72*	*1,06*	66[z]	1,02[z]	…	…	15	…	64
…	…	110[z]	1,01[z]	…	…	*91*[z]	…	…	…	…	*17*[z]	65
100	0,98	117	0,99	34	0,99	53	…	…	74	31	29	66
…	…	*82*	*1,06*	…	…	*52*	*1,23*	…	…	…	22	67
99	1,00	101	1,00	111	1,05	119	1,05	…	…	18	15	68
99	1,00	…	…	98	1,10	…	…	…	…	16	…	69
114	0,93	99[z]	1,02[z]	101	1,07	97[z]	*0,97*[z]	…	…	15	…	70
…	…	55[y]	0,84[y]	…	…	…	…	…	…	…	*36*[y]	71
110	1,00	110	0,98	74	1,09	82	1,09	…	77[y]	35	34[z]	72
100	1,00	105	0,98	101	0,99	97	0,96	100	99	32	24	73
98	0,98	**100**	**0,98**	80	1,10	**76**	**1,13**	94	…	*24*	**32**	74
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	19	75
88	0,94	107[z]	0,97[z]	25	0,76	35[z]	0,84[z]	…	…	19	…	76
94	0,97	**91**	**0,98**	…	…	**76**	**1,09**	…	…	21	16	77
…	…	107	0,94	…	…	…	…	…	…	…	41	78
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	79
108	0,96	112[y]	0,97[y]	101	1,11	103[y]	1,03[y]	…	92[x]	21	22[y]	80
98	1,02	106[y]	0,99[y]	…	…	…	…	…	…	19	…	81
111	0,98	109[z]	0,96[z]	30	0,87	…	…	72	82[y]	24	24[z]	82
108	0,93	…	…	61	0,90	…	…	83	*92*[x]	30	20	83
Латинская Америка и Карибский бассейн												
…	…	*94*	*1,00*	…	…	*80*	*0,95*	…	…	22	14	84
…	…	100	0,92	…	…	114	0,93	…	…	…	17	85
114	0,99	116[z]	0,99[z]	85	1,05	85[z]	1,13[z]	90	96[y]	21	16[z]	86
114	0,97	114	0,96	104	1,06	95	1,06	…	88	19	17	87
95	0,98	103	1,00	78	1,00	93	1,03	…	92	14	16	88
…	…	…	…	…	…	…	…	…	96*	*18*	13*	89
111	0,97	120	0,97	63	1,08	75	1,08	78	93	*24*	23	90
…	…	100[y]	0,85[y]	…	…	84[y]	1,06[y]	…	90[x]	…	8[y]	91
113	0,98	108[z]	1,00[z]	78	0,93	82[z]	0,97[z]	82	83[y]	*25*	24[z]	92
155	0,94	127	0,93	99	1,11	101	1,11	.	.	26	23	93
112	0,97	*108*[z]	*0,96*[z]	99	0,91	*101*[z]	*1,11*[z]	…	.	18	14[z]	94
…	…	93	0,84	…	…	88	1,01	*74*	…	15	12	95
101	0,97	106[z]	0,95[z]	79	1,04	91[z]	1,03[z]	100	96[y]	32	25[z]	96
119	1,00	120	0,99	73	1,11	91	1,10	67	88	24	29	97
108	0,98	110	0,99	57	1,09	89	1,06	91	96	27	19	98
111	0,97	**104**	**0,98**	77	1,07	**90**	**0,99**	94	**96**	12	**9**	99
104	0,95	82	1,06	90	1,35	105	0,93	*91*	94	20	17	100
107	0,98	104	0,93	55	1,24	75	1,19	75	73	…	20	101
114	1,00	*118*	*1,00*	57	1,03	*76*	*1,01*	77	*83*	27	*23*	102
109	0,97	115	0,97	55	0,94	64	1,02	*65*	80	…	33	103
…	…	103	0,95	…	…	108	0,92	…	…	…	23	104
101	0,87	114	0,94	33	0,84	57	0,93	56	71	38	29	105
118	0,98	109	0,99	80	1,02	102	1,01	95	…	27	26	106
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	107
…	…	116	1,00	…	…	65	1,27	…	78	…	33	108
94	*1,00*	93	0,97	*88*	*1,01*	91	1,04	…	…	…	…	109
111	0,98	114	0,98	70	1,01	90	1,06	89	94	27	28	110
…	…	107[z]	1,12[z]	…	…	102[z]	1,02[z]	…	90[y]	21	16[z]	111
131	0,95	…	…	92	1,16	…	…	…	…	20	…	112
101	1,01	117	0,98	*52*	*1,19*	68	1,13	48	51	34	29	113
108	0,97	111	0,97	67	1,07	71	1,08	92	87	26	24	114

Таблица 10 (продолжение)

		ЦЕЛЬ 1		ЦЕЛЬ 2		ЦЕЛЬ 3		ЦЕЛЬ 4	
		Воспитание и образование детей младшего возраста		Всеобщее начальное образование		Удовлетворение учебных потребностей всей молодежи и взрослых		Повышение уровней грамотности взрослых	
		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)		НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ		УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года)		УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше)	
		Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в					
	Страна или территория	1999 г.	2008 г.	1999 г.	2008 г.	1985–1994 гг.[1]	2005–2008 гг.[1]	1985–1994 гг.[1]	2005–2008 гг.[1]
		В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)
115	Парагвай	29	35[z]	96	90[z]	96*	99*	90*	95*
116	Перу	56	72	*98*	94	95*	97*	87*	90*
117	Сент-Китс и Невис[8]	…	…	…	…	…	…	…	…
118	Сент-Люсия	*65*	68	*92*	91	…	…	…	…
119	Сент-Винсент и Гренадины	…	…	…	95	…	…	…	…
120	Суринам	…	81	…	90	…	95	…	91
121	Тринидад и Тобаго	*58*	82*	89	92	99*	100	97*	99
122	Острова Теркс и Кайкос[9]	…	…	…	…	…	…	…	…
123	Уругвай	60	81[z]	…	98[z]	99*	99*	95*	98*
124	Венесуэла (Боливар. Респ.)	45	69	86	90	95*	98*	90*	95*
	Северная Америка и Западная Европа								
125	Андорра[3]	…	98	…	80	…	…	…	…
126	Австрия	82	95	*97*	…	…	…	…	…
127	Бельгия	111	122	99	98	…	…	…	…
128	Канада	64	70[y]	99	…	…	…	…	…
129	Кипр[3]	60*	83	95	99	100*	100	94*	98
130	Дания	90	96[z]	97	96[z]	…	…	…	…
131	Финляндия	48	65	99	96	…	…	…	…
132	Франция[11]	111	110	99	98	…	…	…	…
133	Германия	94	109	*99*	*98*[z]	…	…	…	…
134	Греция	68	69[z]	92	99[z]	99*	99	93*	97
135	Исландия	88	98	99	98	…	…	…	…
136	Ирландия	…	…	93	97	…	…	…	…
137	Израиль	105	97	98	97	…	…	…	…
138	Италия	97	101[z]	99	99[z]	…	100	…	99
139	Люксембург	73	88	97	96	…	…	…	…
140	Мальта	103	101[z]	95	91[z]	98*	98*	88*	92*
141	Монако[3,9]	…	**112**	…	…	…	…	…	…
142	Нидерланды	98	100	99	99	…	…	…	…
143	Норвегия	75	95	100	99	…	…	…	…
144	Португалия	70	80[z]	…	99[z]	99*	100	88*	95
145	Сан-Марино[9]	…	…	…	…	…	…	…	…
146	Испания	100	126	100	100	100*	100*	96*	98*
147	Швеция	76	102	100	95	…	…	…	…
148	Швейцария	92	102	96	94	…	…	…	…
149	Соединенное Королевство	77	81	100	100	…	…	…	…
150	Соединенные Штаты	58	58	94	92	…	…	…	…
	Южная и Западная Азия								
151	Афганистан	…	…	…	…	…	…	…	…
152	Бангладеш	18	…	…	85	45*	74	35*	55
153	Бутан	0,9	1	56	**87**	…	74*	…	53*
154	Индия	18	47[z]	…	90[z]	62*	81*	48*	63*
155	Иран (Исламская Респ.)[12]	15	52	*93*	…	87*	97*	66*	82*
156	Мальдивские Острова	55	101	98	96	98*	99*	96*	98*
157	Непал[8]	10*	…	65*	…	50*	81	33*	58
158	Пакистан	…	…	…	66*	…	69*	…	54*
159	Шри-Ланка	…	…	…	99	…	98*	…	91*
	Страны Африки к югу от Сахары								
160	Ангола	*27*	40	…	…	…	73	…	70
161	Бенин	4	13	…	93	40*	53	27*	41
162	Ботсвана	…	16[y]	81	87[y]	89*	95	69*	83
163	Буркина-Фасо	2	**3**	35	**63**	20*	39*	14*	29*
164	Бурунди	0,8	3[z]	36	99	54*	76	37*	66
165	Камерун	11	25	…	88	…	86	…	76
166	Кабо-Верде	…	60	*99*	84	88*	98	63*	84
167	Центральноафрик. Респ.	…	**5**	…	**67**	48*	64	34*	55
168	Чад	…	…	51	…	17	45	12	33
169	Коморские Острова	3	27	65	…	…	85	…	74
170	Конго	2	12	…	59[y]	…	80	…	…

Таблица 10

ЦЕЛЬ 5								ЦЕЛЬ 6				
Гендерный паритет в начальном образовании				Гендерный паритет в среднем образовании				Качество образования				
БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) (%)				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) (%)				ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВ. ДО 5 КЛАССА		СООТНОШЕНИЕ ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ К ЧИСЛУ УЧИТЕЛЕЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ[2]		
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончив. в		
1999 г.		2008 г.		1999 г.		2008 г.		1999 г.	2007 г.	1999 г.	2008 г.	
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	В целом (%)			
119	*0,96*	105[z]	0,97[z]	58	1,04	66[z]	1,04[z]	*78*	84[y]	…	…	*115*
123	0,99	109	1,00	82	0,94	89	0,99	87	87	…	21	*116*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	82	…	16	*117*
104	0,95	98	0,97	72	1,26	93	1,04	*90*	97	22	21	*118*
…	…	109	0,92	…	…	108	1,11	…	…	…	17	*119*
…	…	114	0,95	…	…	75	1,28	…	80[y]	…	16	*120*
97	0,99	103	0,97	79	1,09	*89*	*1,07*	…	98	21	17*	*121*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	*18*	…	*122*
111	0,99	114[z]	0,97[z]	92	1,17	92[z]	0,99[z]	…	94[y]	20	16[z]	*123*
100	0,98	103	0,97	56	1,22	81	1,10	91	84	…	16	*124*
Северная Америка и Западная Европа												
…	…	87	0,96	…	…	82	1,11	…	98	…	10	*125*
102	0,99	100	0,99	98	0,95	100	0,96	.	.	13	12	*126*
105	0,99	103	1,00	143	1,07	108	0,97	…	91	…	11	*127*
99	1,00	99[y]	1,00[y]	…	…	101[y]	0,98[y]	…	…	17	…	*128*
97	1,00	103	0,99	93	1,03	98	1,01	96	99	18	15	*129*
101	1,00	99[z]	1,00[z]	125	1,06	119[z]	1,03[z]	…	…	10	…	*130*
99	1,00	97	0,99	121	1,09	110	1,05	…	…	17	14	*131*
106	0,99	110	0,99	110	1,00	113	1,00	98	…	19	19	*132*
106	0,99	105	1,00	98	0,98	102	0,98	.	.	17	13	*133*
94	1,00	101[z]	1,00[z]	90	1,04	102[z]	0,95[z]	…	98[y]	14	10[z]	*134*
99	0,98	98	1,00	110	1,06	110	1,03	…	94[y]	*11*	*10*[z]	*135*
104	0,99	105	1,01	107	1,06	115	1,06	95	…	22	16	*136*
112	0,99	111	1,01	90	1,00	90	1,01	…	…	13	13	*137*
104	0,99	104[z]	0,99[z]	92	0,99	100[z]	0,99[z]	97	100[y]	11	10[z]	*138*
101	1,02	100	1,01	98	1,04	96	1,03	*96*	98	…	12	*139*
107	1,01	99[z]	1,00[z]	…	…	98[z]	1,02[z]	99	…	20	…	*140*
…	…	**128**	**0,95**	…	…	**153**	**1,01**	…	…	…	…	*141*
108	0,98	107	0,98	123	0,96	121	0,98	100	100	…	…	*142*
101	1,00	99	1,00	120	1,02	112	0,98	100	…	…	…	*143*
123	0,96	115[z]	0,95[z]	105	1,08	101[z]	1,07[z]	…	…	…	12[z]	*144*
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	6	*145*
105	0,99	107	0,99	108	1,07	120	1,06	…	…	15	12	*146*
110	1,03	95	0,99	157	1,26	103	0,99	…	…	12	10	*147*
104	1,00	103	1,00	95	0,92	96	0,95	…	…	…	13	*148*
101	1,00	106	1,00	101	1,00	99	1,02	…	…	19	18	*149*
101	1,03	99	1,01	94	…	94	1,00	94	…	15	14	*150*
Южная и Западная Азия												
29	0,08	106	0,66	…	…	29[z]	0,38[z]	…	…	…	43	*151*
…	…	92*	1,06*	42	0,98	44[z]	1,05[z]	…	55[x]	…	44*	*152*
75	0,85	**109**	**1,01**	37	0,81	**62**	**0,99**	90	**96**	42	**28**	*153*
93	0,84	113[z]	0,97[z]	44	0,70	57[z]	0,86[z]	62	66[x]	35*	…	*154*
109	0,94	128	1,40	80	0,91	80	0,98	…	…	27	20	*155*
134	1,00	112	0,94	42	1,09	*84*[y]	*1,05*[y]	…	94	24	13	*156*
115	0,77	…	…	34	0,70	…	…	58	62	39	**33**	*157*
…	…	85	0,83	…	…	33	0,76	…	…	…	41	*158*
…	…	101	1,00	…	…	…	…	…	98	…	23	*159*
Страны Африки к югу от Сахары												
…	…	128	0,81	12	0,76	…	…	.	…	…	…	*160*
83	0,67	117	0,87	22	0,47	…	…	…	…	53	45	*161*
105	1,00	110[y]	0,98[y]	75	1,07	80[y]	1,06[y]	87	89[x]	27	25[y]	*162*
44	0,70	**78**	**0,89**	10	0,62	**20**	**0,74**	68	**82**	49	**49**	*163*
49	0,82	136	0,95	…	…	*18*	*0,71*	…	62	46	52[z]	*164*
84	0,82	111	0,86	*25*	*0,83*	37	0,80	*81*	63	52	46	*165*
121	0,96	101	0,94	…	…	…	…	…	91	*29*	24	*166*
…	…	**89**	**0,71**	…	…	**14**	**0,56**	…	**53**	…	**95**	*167*
63	0,58	83	0,70	10	0,26	19[z]	0,45[z]	55	38[x]	68	62	*168*
99	0,85	119	0,92	30	0,81	…	…	…	…	35	30	*169*
57	0,97	114	0,94	…	…	…	…	…	*77*	61	52	*170*

Таблица 10 (продолжение)

	Страна или территория	ЦЕЛЬ 1 Воспитание и образование детей младшего возраста — БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%) — Учебный год, закончившийся в 1999 г. — В целом (%)	ЦЕЛЬ 1 — 2008 г. — В целом (%)	ЦЕЛЬ 2 Всеобщее начальное образование — НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ — 1999 г. — В целом (%)	ЦЕЛЬ 2 — 2008 г. — В целом (%)	ЦЕЛЬ 3 Удовлетворение учебных потребностей всей молодежи и взрослых — УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года) — 1985–1994 гг.[1] — В целом (%)	2005–2008 гг.[1] — В целом (%)	ЦЕЛЬ 4 Повышение уровней грамотности взрослых — УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше) — 1985–1994 гг.[1] — В целом (%)	2005–2008 гг.[1] — В целом (%)
171	Кот-д'Ивуар	2	3	55	…	49*	66	34*	55
172	Д. Р. Конго	…	3	32	…	…	65	…	67
173	Экваториальная Гвинея	26	54[z]	…	…	…	98	…	93
174	Эритрея	5	13	33	39	…	88	…	65
175	Эфиопия	1	4	36	78	34*	50*	27*	36*
176	Габон	…	…	…	…	93*	97	72*	87
177	Гамбия	19	22[z]	76	69	…	64	…	45
178	Гана	*40*	68	*60*	77	…	79	…	66
179	Гвинея	…	11*	43	71	…	59	…	38
180	Гвинея-Бисау	*4*	…	*52*	…	…	70	…	51
181	Кения	42	48	62	82	…	92	…	87
182	Лесото	*21*	…	57	73[z]	…	92	…	90
183	Либерия	47	84	48	…	60	75	43	58
184	Мадагаскар	*3*	9	66	98[z]	…	70*	…	71*
185	Малави	…	…	98	91	59*	86	49*	73
186	Мали	2	**4**	*44*	**73**	…	39*	…	26*
187	Маврикий	94	**98**	91	**94**	91*	96	80*	88
188	Мозамбик	…	…	52	80	…	70	…	54
189	Намибия	34	31[y]	88	89	88*	93	76*	88
190	Нигер	1	**3**	26	**54**	…	37*	…	29*
191	Нигерия[13]	…	16[z]	*60*	*61*[z]	71*	72	55*	60
192	Руанда	…	…	…	*96*	75*	77	58*	70
193	Сан-Томе и Принсипи	25	**39**	86	**96**	94*	95	73*	88
194	Сенегал	3	11	55	73	38*	51*	27*	42*
195	Сейшельские Острова[3]	109	100	…	…	99*	99*	88*	92*
196	Сьерра-Леоне	…	5[z]	…	…	…	56	…	40
197	Сомали	…	…	…	…	…	…	…	28
198	Южная Африка	21	51[z]	92	*87*[z]	…	97	…	89
199	Свазиленд	…	…	70	83[z]	84*	93	67*	87
200	Того	2	**7**	83	**94**	…	84	…	65
201	Уганда	…	19	…	97	70*	87	56*	75
202	Объедин. Респ. Танзания	…	34	49	*99*	82*	78	59*	73
203	Замбия	…	…	69	95	66*	75	65*	71
204	Зимбабве	*41*	…	83	90[y]	95*	99	84*	91
		Взвешенные средние значения		Взвешенные средние значения		Взвешенные средние значения		Взвешенные средние значения	
I	Весь мир	33	44	82	88	83	89	76	83
II	Страны с переходной экон.	46	65	89	91	100	100	98	100
III	Развитые страны	73	79	97	95	100	100	99	99
IV	Развивающиеся страны	27	39	80	87	80	87	67	79
V	Арабские государства	15	19	75	84	74	87	56	72
VI	Центр. и Восточная Европа	50	66	92	93	98	99	96	98
VII	Центральная Азия	20	29	90	90	100	100	98	99
VIII	Вост. Азия и Тихий океан	38	48	94	94	95	98	82	94
IX	Восточная Азия	38	48	94	95	95	98	82	94
X	Тихий океан	65	67	90	84	92	91	93	93
XI	Лат. Америка и Карибский бас.	56	68	92	94	92	97	84	91
XII	Карибский бассейн	53	70	69	64	74	80	63	71
XIII	Латинская Америка	56	68	93	95	92	98	85	92
XIV	Сев. Америка и Зап. Европа	75	80	97	95	100	100	99	99
XV	Южная и Западная Азия	21	42	75	86	60	79	47	62
XVI	Стр. Африки к югу от Сахары	12	17	58	76	65	71	53	62

Источник. База данных Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ, 2010 г.).

1. Данные, имеющиеся за самый последний год указанного периода. См. размещенный в Интернете текст Введения 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 2008 г. и основаны на самых последних имеющихся данных по каждой стране.
2. На основе поголовного подсчета числа учащихся и преподавателей.
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 существовало две образовательные структуры, обе из которых предусматривали начало получения образования в возрасте 7 лет. Наиболее общей и широко распространенной была структура трехлетнего начального образования, которая использовалась для расчета показателей; второй, которой было охвачено примерно одна треть учащихся, была четырехлетняя структура начального образования (четыре класса). После 2004 г. действие четырехлетней структуры было распространено на территорию всей страны.
6. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по региону Нагорный Карабах.
7. 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.
8. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за расхождений в данных по народонаселению.

Таблица 10

ЦЕЛЬ 5								ЦЕЛЬ 6				
Гендерный паритет в начальном образовании				Гендерный паритет в среднем образовании				Качество образования				
БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) (%)				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) (%)				ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВ. ДО 5 КЛАССА		СООТНОШЕНИЕ ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ К ЧИСЛУ УЧИТЕЛЕЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ[2]		
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончив. в		
1999 г.		2008 г.		1999 г.		2008 г.		1999 г.	2007 г.	1999 г.	2008 г.	
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	В целом (%)			
73	0,74	74	0,79	*23*	*0,54*	…	…	69	94	43	42	*171*
47	0,90	90	0,83	18	0,52	35*	0,55*	…	80	26	39	*172*
109	0,79	99[z]	0,95[z]	32	0,37	…	…	…	…	57	28[z]	*173*
52	0,82	52	0,82	21	0,69	*30*	*0,71*	95	73	47	47	*174*
50	0,61	98	0,89	13	0,67	33	0,72	56	47	…	59	*175*
139	1,00	…	…	48	0,86	…	…	…	…	44	…	*176*
92	0,85	86	1,06	32	0,65	51	0,94	*92*	*72*	37	34	*177*
79	0,92	105	0,99	39	0,80	55	0,89	…	…	30	32	*178*
56	0,64	90	0,85	*14*	*0,37*	36	0,59	…	70	47	44	*179*
80	*0,67*	120[y]	…	…	…	36[y]	…	…	…	*44*	62[y]	*180*
91	0,97	112	0,98	38	0,96	58	0,92	…	…	32	*47*	*181*
102	1,08	108[z]	0,99[z]	31	1,35	*40*[z]	*1,32*[z]	74	62[y]	44	37[z]	*182*
98	0,74	91	0,90	33	0,63	32	0,75	…	…	39	24	*183*
98	0,97	152	0,97	…	…	30	0,94	51	42	47	47	*184*
136	0,96	120	1,03	36	0,70	29	0,85	49	43[y]	…	…	*185*
56	0,71	**95**	**0,84**	15	0,53	**38**	**0,65**	*78*	**87**	62*	**50**	*186*
103	1,01	**100**	**1,00**	76	0,99	***87***	***1,02***	99	**99**	26	22	*187*
70	0,74	114	0,88	5	0,62	21	0,75	43	60	61	64	*188*
116	1,01	112	0,99	58	1,11	66	1,17	93	87[x]	32	29	*189*
30	0,68	**62**	**0,80**	7	0,59	**12**	**0,61**	…	**69**	41	**39**	*190*
91	0,80	93[z]	0,88[z]	*24*	*0,88*	30[z]	0,77[z]	…	…	41	46[z]	*191*
100	0,98	151	1,01	10	1,00	22	0,90	45	…	54	68	*192*
108	0,97	**133**	**1,01**	…	…	**51**	**1,12**	…	79	36	**26**	*193*
65	*0,86*	84	1,02	16	0,64	31	0,81	…	71	49	36	*194*
116	0,99	131	0,99	113	1,04	110	1,19	99	…	15	13	*195*
…	…	158[z]	0,88[z]	…	…	35[z]	0,66[z]	…	…	…	44[z]	*196*
…	…	33[z]	0,55[z]	…	…	*8*[z]	*0,46*[z]	…	…	…	36[z]	*197*
113	0,97	105[z]	0,96[z]	89	1,12	*95*[z]	*1,05*[z]	65	…	35	31[z]	*198*
94	0,95	108[z]	0,93[z]	44	1,00	53[z]	0,90[z]	80	82[y]	33	32[z]	*199*
116	0,75	**115**	**0,94**	28	0,40	41[z]	*0,53*[z]	52	54[y]	41	**41**	*200*
126	0,92	120	1,01	*10*	*0,66*	25	0,85	…	59[y]	57	50	*201*
67	1,00	110	0,99	*6*	*0,82*	…	…	…	*87*[y]	40	52	*202*
82	0,92	119	0,98	21	*0,77*	46	0,83	81	90	*61*	*61*	*203*
100	0,97	104[y]	0,99[y]	43	0,88	41[y]	0,92[y]	…	…	41	38[y]	*204*

Взвешенные средние значения				Взвешенные средние значения				Медианные значения		Взвешен. сред. значения		
98	0,92	107	0,97	59	0,91	67	0,96	…	…	25	25	*I*
104	0,99	99	0,99	91	1,01	91	0,98	·	·	20	17	*II*
102	1,00	102	1,00	100	1,01	101	1,00	·	·	16	14	*III*
97	0,91	107	0,96	51	0,88	62	0,95	…	84	27	28	*IV*
87	0,87	96	0,92	57	0,88	68	0,92	…	…	23	22	*V*
103	0,97	99	0,99	88	0,97	88	0,96	·	·	18	18	*VI*
99	0,99	100	0,98	86	0,99	97	0,98	·	·	21	17	*VII*
109	0,99	110	1,01	63	0,94	77	1,04	…	…	22	19	*VIII*
110	0,99	111	1,01	62	0,94	76	1,04	…	…	22	19	*IX*
95	0,97	91	0,97	111	1,00	106	0,96	…	…	20	20	*X*
121	0,97	116	0,97	80	1,07	89	1,08	85	88	26	23	*XI*
108	0,98	114	1,00	48	1,01	56	1,00	…	91	30	33	*XII*
122	0,97	116	0,97	81	1,07	90	1,08	82	84	26	23	*XIII*
103	1,01	102	1,00	100	1,02	100	1,00	…	…	15	14	*XIV*
89	0,83	108	0,96	44	0,75	54	0,87	…	80	37	39	*XV*
80	0,85	102	0,91	24	0,82	34	0,79	…	72	42	45	*XVI*

9. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.

10. Коэффициент охвата за самый последний год по сравнению с 2005 г. снизился главным образом потому, что исходная дата для сбора данных была перенесена с последней среды марта на последнюю среду мая, с тем чтобы избежать двойного учета одних и тех же данных по охвату, а также переводов преподавателей и учащихся из одной школы в другую, что представляет собой обычное явление в начале календарного года. Эта новая дата для сбора исходных данных, когда состояние системы образования является более стабильным, как считается, позволяет добиться того, чтобы собранные данные отражали действительное положение дел в данном учебном году.

11. Включены данные по заморским департаментам Франции (DOM-TOM).

12. Очевидное увеличение индекса гендерного паритета (ИГП) объясняется включением в последние годы в статистические данные программ по распространению грамотности, участниками которых на 80% являются женщины

13, 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 2003 г. в разбивке по возрасту.

Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИЮ.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2009 г.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2007 г.

(y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2006 г.

(x) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2005 г.

(*) Национальная оценка.

Девочка у стен здания, пострадавшего во время боев в Могадишо, где в результате конфликта значительное большинство детей лишилось возможности посещать школу

© Jose Cendon

Таблицы с данными об оказании помощи

Введение

Данные об оказании помощи, используемые в настоящем докладе, получены из базы данных Статистики международного развития (СМР) Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), где содержится информация, ежегодно предоставляемая всеми странами – членами Комитета содействия развитию (КСР) ОЭСР. СМР включает базу данных КПР, которая показывает агрегированные данные, и Систему кредиторской отчетности (СКО), которая показывает данные на уровне проектов и мероприятий. В настоящем докладе общие суммы официальной помощи на цели развития (ОПР) взяты из базы данных КСР, а общие суммы помощи, подлежащей распределению по секторам, и помощи на цели образования – из СКО. Доступ этим двум базам данных возможен в режиме он-лайн по адресу: www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

С более подробным вариантом таблиц с данными об оказании помощи, включая общий объем ОПР на каждого реципиента и объем взятых обязательств, можно ознакомиться на веб-сайте доклада по адресу: www.unesco.org/en/efareport.

Реципиенты помощи и доноры

Официальная помощь на цели развития представляет собой государственные средства, предоставляемые развивающимся странам в целях содействия их социально-экономическому развитию. Она имеет льготный (концессионный) характер, то есть предоставляется в форме либо гранта (субсидии), либо займа с более низкой процентной ставкой, чем на рыночных условиях и, как правило, с более длительным, чем обычно, сроком выплаты.

Развивающиеся страны – это страны, включенные в Часть I Списка реципиентов помощи КСР, куда входят все страны с низким и средним уровнем доходов, за исключением двенадцати стран в Центральной и Восточной Европе и нескольких развивающихся стран, добившиеся более заметных экономических успехов.

Двусторонние доноры – это страны, которые предоставляют помощь на цели развития непосредственно странам-реципиентам. Большинство этих стран-доноров являются членами КСР, представляющего собой форум основных двусторонних доноров, созданный с целью увеличения объема и повышения эффективности помощи. Двусторонние доноры, не входящие в состав КСР, включают Китай и некоторые арабские государства. Двусторонние доноры оказывают также существенное содействие работе многосторонних доноров путем взносов, определяемых как многосторонняя 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 и региональные объединения (например, Европейскую комиссию). Банки развития также предоставляют займы на коммерческих условиях некоторым странам со средним и более высоким уровнем доходов, однако такого рода займы как ОПР не рассматриваются

Виды помощи

Прямая помощь на цели образования: помощь на цели образования, которая фиксируется в базе данных КСР в виде прямых ассигнований для сектора образования. Прямая помощь на цели образования подразделяется на четыре подкатегории: помощь на цели базового, среднего и послесреднего образования и «образования без указания ступени».

Общая сумма помощи на цели образования: прямая помощь на цели образования плюс 20% общей бюджетной поддержки [помощи, предоставляемой правительствам без указания на какие-либо конкретные проекты или сектора]; по оценкам, в сектор образования, как правило, направляются от 15% до 25% общей бюджетной поддержки [FTI Secretariat, 2006]. предназначенной для сектора

образования. Общая сумма помощи на цели базового образования рассчитывается путем добавления 10% общей бюджетной поддержки к сумме прямой помощи на цели базового образования плюс половина суммы помощи на цели образования без указания ступени. Таким образом:

- Общая сумма помощи на цели образования = прямая помощь на цели образования плюс 20% общей бюджетной поддержки.
- Общая сумма помощи на цели базового образования = прямая помощь на цели базового образования + 10% общей бюджетной поддержки + 50% помощи на цели образования без указания ступени.

ОПР, подлежащая распределению по секторам: помощь, выделяемая тому или иному конкретному сектору, такому, как образование или здравоохранение. Она не включает помощь на общие цели развития (то есть прямую бюджетную поддержку), на поддержку платежного баланса, на действия, связанные с уменьшением долговой задолженности, а также на чрезвычайную помощь.

Базовое образование: КСР определяет базовое образование как включающее начальное образование, базовые жизненные навыки молодежи и взрослых и образование детей младшего возраста.

Образование без указания ступени: помощь, касающаяся любой деятельности в области образования, которая не может быть отнесена к развитию только какой-либо одной ступени образования. В эту подкатегорию часто включают поддержку программ общего образования.

Уменьшение 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 КСР аннулирование долговой задолженности регистрируется как субсидия и поэтому рассматривается как ОПР.

Обязательства и выплаты: первый термин означает твердое обязательство донора, выраженное в письменном виде и подкрепленное необходимыми средствами, относительно предоставления конкретной помощи той или иной стране либо многосторонней организации. Выплата означает реальное международное перечисление финансовых средств реципиенту либо закупку товаров или услуг для него. В докладе за этот год в таблицах с данными об оказании помощи указываются суммы выплат, тогда как в предыдущие годы в них показывались суммы обязательств. 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, не подлежат непосредственному сопоставлению с выплатами. Надежные данные, касающиеся выплаты помощи, имеются лишь за период с 2002 г.

Текущие и постоянные цены: данные о помощи в базе данных КСР представлены в долларах США. При сопоставлении данных об объеме помощи за различные годы необходимы корректировки в целях учета инфляции и колебаний обменного курса. Такие корректировки позволяют выражать объемы помощи в постоянных долларах, то есть в долларах, установленных на том уровне, на котором они находились в тот или иной год, принятый в качестве базового. В настоящем докладе большинство данных о помощи представлено в постоянных долларах 2008 г.

Источник: OECD-DAC (2010).

Таблица 1: Двусторонняя и многосторонняя официальная помощь в целях развития (ОПР)

	Общий объем ОПР				ОПР в виде процентной доли от ВНД				ОПР, подлежащая распределению по секторам			Уменьшение задолженности и другие связанные с ней меры		
	Постоянные долл. США 2008 г. (млн)								Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)		
	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	2009 г.*	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	2009 г.*	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.
Австралия	1 537	2 378	2 653	2 637	0,26	0,32	0,32	0,29	1 054	1 754	1 882	10	306	256
Австрия	470	1 426	1 234	528	0,23	0,5	0,43	0,30	219	293	335	29	1 020	776
Бельгия	1 662	1 328	1 376	1 622	0,52	0,43	0,48	0,55	739	876	975	740	204	107
Канада	2 355	3 274	3 367	3 404	0,26	0,29	0,33	0,30	1 005	1 674	2 057	6	29	133
Дания	1 663	1 807	1 828	1 982	0,90	0,81	0,82	0,88	544	898	890	0	131	82
Финляндия	419	628	693	806	0,35	0,39	0,44	0,54	286	390	430	0	3	4
Франция	6 850	6 756	6 461	7 028	0,39	0,38	0,39	0,46	3 161	4 703	4 997	3 624	2 057	1 222
Германия	5 462	8 503	9 063	7 183	0,28	0,37	0,38	0,35	4 127	5 720	6 920	1 885	3 202	3 290
Греция	269	272	312	302	0,21	0,16	0,21	0,19	233	224	225	0	0	0
Ирландия	470	858	931	731	0,40	0,55	0,59	0,54	333	546	593	0	0	0
Италия	1 653	1 376	1 838	864	0,19	0,19	0,22	0,16	216	825	793	975	617	891
Япония	7 177	6 517	6 823	5 414	0,22	0,17	0,19	0,18	3 624	7 555	9 367	673	2 213	2 805
Люксембург	233	280	279	272	0,82	0,92	0,97	1,01	…	193	196	0	0	0
Нидерланды	4 078	5 027	5 200	4 980	0,81	0,81	0,80	0,82	1 794	2 877	3 029	484	425	124
Новая Зеландия	171	241	278	248	0,23	0,27	0,30	0,29	111	128	152	0	0	0
Норвегия	2 408	3 242	3 036	3 599	0,91	0,95	0,88	1,06	1 207	2 251	2 039	13	69	42
Португалия	299	291	373	279	0,25	0,22	0,27	0,23	260	305	250	0	1	1
Республика Корея	274	422	539	648	0,06	0,07	0,09	0,10	…	403	507	0	0	10
Испания	1 830	3 607	4 802	4 440	0,25	0,37	0,45	0,46	1 070	2 649	3 516	188	325	704
Швеция	2 214	3 068	3 142	3 352	0,82	0,93	0,98	1,12	1 046	1 896	1 901	112	79	3
Швейцария	1 214	1 412	1 550	1 724	0,35	0,38	0,44	0,47	643	755	783	25	72	99
Соединенное Королевство	4 908	5 214	7 367	8 900	0,33	0,36	0,43	0,52	2 016	4 833	5 152	491	116	549
Соединенные Штаты	14 673	19 305	23 859	24 796	0,14	0,16	0,19	0,20	8 192	14 354	17 035	1 735	184	397
Итого, КСР	**62 289**	**77 232**	**87 004**	**85 739**	**0,24**	**0,27**	**0,30**	**0,31**	**31 880**	**56 101**	**64 025**	**10 990**	**11 053**	**11 495**
Африканский фонд развития	…	1 177	1 794	…	…	…	…	…	…	885	1 210	…	…	…
Азиатский фонд развития**	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Европейская комиссия	2 625	12 348	14 786	…	…	…	…	…	1 573	8 460	9 611	4	34	123
Международная ассоциация развития	10 408	11 405	9 291	…	…	…	…	…	9 834	9 791	8 981	574	1 614	311
Специальный фонд МБР**	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ЮНИСЕФ	832	1 033	984	…	…	…	…	…	501	739	703	…	…	…
Итого, многосторонние доноры* **	**14 565**	**29 555**	**31 197**	…	…	…	…	…	**12 607**	**23 377**	**24 454**	…	…	…
Общий итог	**76 853**	**106 787**	**118 201**	…	…	…	…	…	**44 487**	**79 478**	**88 479**	…	…	…

Примечания:

* Предварительные данные.

** Азиатский фонд развития и Специальный фонд Межамериканского банка развития выделяют донорские средства на цели образования, однако они не представляют ОЭСР сведений о выплаченных ими средствах.

*** Итоговые суммы включают ОПР, поступающую из других многосторонних источников, не фигурирующих в приведенном выше списке.

(…) указывает на отсутствие данных.

Все данные касаются сумм выплаченных средств.

Общая сумма ОПР, поступающей от доноров КСР/ОЭСР, включает только ОПР, предоставленную на двусторонней основе, в то время как данные об ОПР в виде процентной доли от ВНД включают сведения об ОПР, получаемой из многосторонних источников.

Источник: OECD-DAC (2010).

Таблица 2: Двусторонняя и многосторонняя помощь на цели образования

	Общий объем помощи на цели образования			Общий объем помощи на цели базового образования			Общий объем помощи на цели образования			Прямая помощь на цели базового образования			Прямая помощь на цели среднего образования		
	Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)		
	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.
Австралия	162	212	282	52	86	157	159	212	277	35	26	99	25	14	26
Австрия	69	134	141	6	6	6	69	134	140	3	5	4	3	4	7
Бельгия	154	209	197	29	40	36	149	208	195	16	18	24	18	22	29
Канада	243	282	304	101	196	210	240	271	299	70	136	151	11	11	15
Дания	27	101	80	15	62	47	25	88	67	5	31	23	0	5	7
Финляндия	41	49	48	23	25	26	40	43	40	9	10	12	2	2	2
Франция	1 503	2 134	1 848	192	296	342	1 456	2 069	1 707	26	205	191	39	277	272
Германия	1 195	1 428	1 667	136	142	243	1 194	1 412	1 656	105	91	110	74	117	124
Греция	63	66	87	31	2	6	63	66	87	25	0	0	22	0	0
Ирландия	81	105	125	46	64	70	73	99	116	18	36	32	1	5	11
Италия	48	57	98	18	19	33	46	54	87	1	3	12	2	7	16
Япония	533	934	925	151	254	235	477	834	874	86	138	140	39	78	100
Люксембург	0	30	28	0	12	10	0	30	28	0	8	8	0	14	15
Нидерланды	344	853	682	227	656	460	312	776	628	190	603	397	1	21	26
Новая Зеландия	73	45	55	20	18	23	71	41	48	8	15	18	8	3	3
Норвегия	193	334	303	113	218	204	180	302	266	88	168	161	10	8	5
Португалия	78	77	74	12	11	9	78	77	73	7	6	4	8	9	11
Республика Корея	…	94	66	…	19	11	…	94	66	…	5	7	…	24	34
Испания	215	381	516	71	200	267	215	375	511	47	138	180	49	48	60
Швеция	108	119	160	71	79	114	90	89	129	44	52	82	3	2	3
Швейцария	60	57	58	28	20	20	55	50	52	21	10	9	24	14	16
Соединенное Королевство	295	820	589	203	617	375	181	692	440	121	464	208	8	1	6
Соединенные Штаты	394	667	791	249	491	569	221	610	690	152	334	395	0	4	3
Итого КСР	**5 879**	**9 187**	**9 125**	**1 796**	**3 535**	**3 475**	**5 393**	**8 626**	**8 476**	**1 078**	**2 502**	**2 269**	**348**	**692**	**791**
Африканский фонд развития	…	136	183	…	68	76	…	87	120	…	13	15	…	11	44
Азиатский фонд развития*	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Европейская комиссия	226	985	907	108	407	430	80	805	747	26	232	281	14	148	122
Международная ассоциация развития	1 079	1 322	1 119	706	633	665	1 079	1 322	1 119	580	355	539	120	207	180
Специальный фонд МБР*	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
ЮНИСЕФ	73	66	74	73	55	61	73	66	74	73	46	51	0	1	1
Итого, многостор. доноры**	**1 378**	**2 511**	**2 285**	**887**	**1 165**	**1 234**	**1 232**	**2 281**	**2 062**	**679**	**647**	**887**	**134**	**369**	**348**
Общий итог	**7 257**	**11 697**	**11 410**	**2 683**	**4 700**	**4 709**	**6 625**	**10 908**	**10 538**	**1 756**	**3 149**	**3 156**	**482**	**1 061**	**1 138**

Примечания:

* Азиатский фонд развития и Специальный фонд Межамериканского банка развития выделяют донорские средства на цели образования, однако они не представляют ОЭСР сведений о выплаченных ими средствах.

** Итоговая сумма включает также ОПР на цели образования по линии Программы развития Организации Объединенных Наций.

Помощь со стороны Франции, Соединенного Королевства и Новой Зеландии включает средства, предоставляемые этими странами своим заморским территориям (см. таблицу 3).

(…) указывает на отсутствие данных.

Все данные касаются основных сумм выплаченных средств.

Источник: OECD-DAC (2010).

Таблица 2

Прямая помощь на цели послесреднего образования. Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Образование без указания ступени. Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Доля помощи на цели образования от общего объема ОПР (%)			Доля прямой 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 (%)			
Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	
68	52	41	31	120	111	11	9	11	15	12	15	32	41	56	Австралия
58	122	126	5	3	3	15	9	11	32	46	42	8	5	4	Австрия
92	124	119	23	44	23	9	16	14	20	24	20	19	19	18	Бельгия
100	15	20	59	109	113	10	9	9	24	16	15	42	70	69	Канада
1	2	3	19	50	34	2	6	4	5	10	8	56	62	59	Дания
2	5	7	27	25	19	10	8	7	14	11	9	56	52	53	Финляндия
1 106	1 469	1 084	285	119	161	22	32	29	46	44	34	13	14	19	Франция
954	1 118	1 166	61	87	256	22	17	18	29	25	24	11	10	15	Германия
4	62	74	11	4	12	23	24	28	27	30	38	49	4	7	Греция
5	9	5	49	50	67	17	12	13	22	18	20	57	61	56	Ирландия
11	15	28	32	29	31	3	4	5	21	7	11	38	33	34	Италия
278	485	495	73	132	139	7	14	14	13	11	9	28	27	25	Япония
…	1	0	0	7	6	0	11	10	…	16	14	…	39	37	Люксембург
78	123	133	43	28	72	8	17	13	17	27	21	66	77	67	Нидерланды
32	21	24	22	2	4	42	19	20	64	32	32	28	40	42	Новая Зеландия
46	57	52	37	70	47	8	10	10	15	13	13	58	65	67	Норвегия
53	51	49	9	11	8	26	27	20	30	25	29	15	15	12	Португалия
…	36	17	…	29	8	…	22	12	…	23	13	…	21	17	Республика Корея
70	72	102	49	117	169	12	11	11	20	14	15	33	52	52	Испания
8	11	11	35	24	32	5	4	5	9	5	7	65	66	71	Швеция
1	12	12	8	14	14	5	4	4	8	7	7	47	36	34	Швейцария
1	51	41	51	176	185	6	16	8	9	14	9	69	75	64	Соединенное Королевство
49	14	45	20	258	248	3	3	3	3	4	4	63	74	72	Соединенные Штаты
3 018	**3 926**	**3 655**	**950**	**1 507**	**1 761**	**9**	**12**	**10**	**17**	**15**	**13**	**31**	**38**	**38**	**Итого, КСР**
…	1	2	…	61	59	…	12	10	…	10	10	…	50	41	Африканский фонд развития
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Азиатский фод развития*
22	254	206	18	171	139	9	8	6	5	10	8	48	41	47	Европейская комиссия
126	203	148	254	556	252	10	12	12	11	13	12	65	48	59	Международная ассоциация развития
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Специальный фонд МБР*
0	0	0	0	19	22	9	6	7	15	9	10	99	84	83	ЮНИСЕФ
148	**458**	**356**	**272**	**807**	**472**	**10**	**10**	**8**	**6**	**3**	**4**	**64**	**46**	**54**	**Итого, многостор. доноры****
3 165	**4 385**	**4 010**	**1 221**	**2 314**	**2 233**	**10**	**11**	**10**	**15**	**14**	**12**	**37**	**40**	**41**	**Общий итог**

Таблица 3: 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 нач. школьного возраста			Прямая помощь на цели образования			Прямая помощь на цели базового образования		
	Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)		
	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.
Арабские государства	**1 102**	**1 742**	**1 607**	**209**	**461**	**538**	**5**	**11**	**13**	**973**	**1 648**	**1 470**	**107**	**298**	**327**
Не распределенная внутри региона	*4*	*42*	*26*	*3*	*3*	*4*	…	…	…	*4*	*42*	*26*	*3*	*2*	*3*
Алжир	142	203	156	1	8	13	0	2	3	142	203	156	0	7	11
Бахрейн	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Джибути	29	29	23	6	11	10	53	90	81	27	23	16	5	7	6
Египет	110	220	257	53	143	162	6	14	16	93	164	257	43	113	125
Ирак	11	152	129	1	70	56	0	15	12	11	152	129	1	3	0
Иордания	132	51	97	55	19	41	70	23	49	29	51	47	0	10	12
Ливан	45	89	141	1	11	41	4	23	88	45	89	89	1	8	9
Ливийская Араб. Джамахирия	…	6	7	…	0	1	0	1	1	0	6	7	0	0	0
Мавритания	33	55	38	12	23	17	27	48	36	31	51	37	8	16	13
Марокко	321	378	293	18	29	46	5	8	13	321	378	293	6	21	37
Оман	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0
Оккуп. палестинская терр.	49	59	85	21	26	36	52	55	73	49	47	56	14	14	10
Саудовская Аравия	3	9	0	0	3	0	0	1	0	3	9	0	0	2	0
Судан	26	47	63	10	26	43	2	4	7	22	47	62	7	17	38
Сирийская Арабская Респ.	41	89	83	2	6	3	1	3	2	41	89	83	1	5	1
Тунис	110	223	130	2	11	4	2	11	4	110	208	130	1	3	3
Йемен	45	88	78	23	71	61	7	19	16	44	88	78	17	68	58
Центральная и Восточная Европа	**335**	**581**	**549**	**84**	**115**	**76**	**8**	**11**	**8**	**304**	**574**	**538**	**42**	**82**	**34**
Не распределенная внутри региона	*22*	*47*	*45*	*5*	*19*	*4*	…	…	…	*21*	*47*	*45*	*1*	*1*	*1*
Албания	79	58	66	37	7	4	147	32	20	79	58	66	26	5	2
Беларусь	0	17	22	0	0	1	0	0	4	0	17	22	0	0	0
Босния и Герцеговина	37	40	43	11	3	5	62	17	28	37	40	43	7	1	1
Хорватия	12	22	22	0	0	1	1	2	8	12	22	22	0	0	0
Черногория	0	8	5	0	1	2	…	43	51	0	8	5	0	1	0
Республика Молдова	9	27	29	1	6	8	5	37	49	9	20	20	0	2	2
Сербия	122	212	143	17	65	19	2	10	3	99	212	143	3	64	10
б.ю. Респ. Македония	14	19	32	4	6	15	36	60	140	10	19	30	2	6	13
Турция	42	57	62	9	5	13	27	15	43	40	57	62	3	2	4
Украина	0	74	79	0	1	3	0	1	2	0	74	79	0	0	0
Центральная Азия	**112**	**200**	**250**	**24**	**53**	**72**	**4**	**9**	**13**	**104**	**199**	**199**	**15**	**42**	**35**
Не распределенная внутри региона	*0*	*6*	*9*	*0*	*0*	*1*	…	…	…	*0*	*6*	*9*	*0*	*0*	*1*
Армения	11	32	26	3	5	5	20	43	44	10	31	26	1	3	3
Азербайджан	7	17	11	1	7	2	2	16	5	7	17	11	1	7	2
Грузия	28	34	84	4	5	29	15	16	101	27	33	33	3	3	3
Казахстан	8	16	20	1	1	2	1	1	2	8	16	20	1	0	0
Кыргызстан	6	18	22	1	6	8	3	14	19	6	18	22	0	4	5
Монголия	31	39	34	8	19	14	36	77	58	30	39	34	7	18	13
Таджикистан	6	13	14	3	8	8	4	12	12	3	13	14	1	7	8
Туркменистан	1	3	3	0	0	0	1	1	1	1	3	3	0	0	0
Узбекистан	13	22	28	2	2	3	1	1	1	13	22	28	1	1	1
Вост. Азия и Тихий океан	**1 101**	**1 995**	**2 057**	**214**	**540**	**598**	**1**	**3**	**4**	**1 037**	**1 882**	**1 969**	**114**	**289**	**351**
Не распределенная внутри региона	*13*	*23*	*46*	*3*	*5*	*9*	…	…	…	*13*	*23*	*45*	*3*	*3*	*7*
Камбоджа	42	50	42	15	26	21	7	13	10	38	46	41	6	23	18
Китай	447	840	842	17	23	40	0	0	0	447	840	842	10	6	6
Острова Кука	3	3	3	1	1	1	325	357	393	3	3	3	0	0	1
Корейская НДР	2	2	2	0	1	1	0	0	0	2	2	2	0	1	1
Фиджи	9	16	9	3	7	4	23	67	40	9	16	9	1	0	1

Таблица 3

Прямая помощь на цели среднего образования			Прямая помощь на цели послесреднего образования			Прямая помощь на цели образования (без указания ступени)			Доля помощи на цели образования в общем объеме ОПР			Доля прямой помощи на цели образования от общего объема ОПР, подлежащей распределению по секторам			Доля помощи на цели базового образования в общем объеме помощи на цели образования		
Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			(%)			(%)			(%)		
Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.
66	**183**	**169**	**726**	**935**	**690**	**75**	**233**	**284**	**14**	**9**	**7**	**5**	**4**	**5**	**19**	**26**	**33**
0	*3*	*2*	*1*	*35*	*20*	*1*	*2*	*2*	*4*	*8*	*3*	*11*	*11*	*7*	*66*	*8*	*15*
1	6	14	138	188	129	2	2	2	52	43	38	81	47	43	1	4	8
0	0	0	0	0	0	0	0	0	57	…	…	60	…	…	1	…	…
6	1	3	15	13	6	0	2	1	32	26	21	36	33	27	22	38	44
12	17	19	35	30	40	4	4	73	7	14	15	10	16	19	48	65	63
1	3	3	9	12	14	0	135	112	1	2	1	2	4	5	13	46	43
3	4	6	20	19	19	6	18	10	13	9	14	9	11	12	41	38	43
2	11	10	41	64	58	2	7	11	33	15	16	43	30	18	3	12	29
0	1	1	0	5	6	0	0	1	…	33	13	…	35	13	…	7	9
3	9	3	14	17	13	6	9	8	10	16	12	18	19	17	36	41	46
5	59	62	287	283	176	22	15	18	39	26	21	59	27	24	6	8	16
0	0	0	0	1	1	0	0	0	10	11	28	11	11	29	23	31	25
8	7	7	15	14	16	13	12	23	8	4	4	11	5	4	42	45	42
1	3	0	2	4	0	0	0	0	54	64	…	56	72	…	4	28	…
1	2	4	11	10	11	3	18	9	6	2	3	21	7	8	41	55	68
0	9	8	38	73	69	2	3	5	35	48	31	51	52	50	4	7	4
16	48	27	91	157	98	2	1	2	25	36	18	37	40	23	2	5	3
7	2	0	9	12	13	12	6	7	13	25	18	19	27	22	51	81	78
32	**55**	**27**	**178**	**377**	**405**	**54**	**60**	**72**	**7**	**12**	**8**	**12**	**13**	**9**	**25**	**20**	**14**
1	*1*	*1*	*12*	*8*	*36*	*6*	*36*	*7*	*40*	*17*	*14*	*48*	*21*	*16*	*60*	*89*	*15*
21	6	6	10	42	54	22	5	5	20	18	17	26	18	18	47	12	6
0	0	0	0	16	20	0	0	2	…	26	26	…	28	27	…	1	7
2	5	5	19	30	31	9	4	6	7	9	9	10	9	10	30	7	11
0	2	1	12	20	18	0	0	2	9	12	5	13	12	8	1	1	7
3	14	7	24	36	33	9	5	17	2	7	6	5	7	7	22	8	21
0	2	2	6	14	13	2	2	3	7	12	12	9	12	11	14	23	28
0	2	1	0	70	72	0	1	6	…	19	14	…	19	14	…	1	4
1	0	0	5	11	15	2	1	2	5	8	15	5	8	18	32	35	46
0	1	0	0	5	2	0	1	3	0	8	6	0	9	6	…	18	32
3	21	3	89	125	111	4	3	18	23	16	6	37	18	7	14	31	13
8	**33**	**34**	**70**	**104**	**106**	**11**	**20**	**25**	**6**	**10**	**9**	**8**	**11**	**8**	**22**	**26**	**29**
0	*1*	*1*	*0*	*5*	*7*	*0*	*0*	*1*	…	*2*	*3*	…	*2*	*3*	…	*0*	*16*
1	13	10	5	11	9	3	4	4	4	11	8	4	12	8	28	16	20
0	3	1	5	8	8	1	0	0	2	9	6	4	10	6	18	40	19
3	2	3	21	26	25	1	3	3	9	9	10	12	11	7	14	14	35
0	1	3	6	13	14	1	1	3	4	9	7	6	9	7	15	6	8
1	4	2	3	6	9	1	5	7	4	9	9	4	10	10	21	34	37
0	1	1	21	18	18	2	1	2	15	18	14	20	19	16	27	48	40
0	1	3	1	2	3	0	2	1	4	7	6	4	8	7	47	64	57
0	0	0	1	2	2	0	0	0	4	15	9	8	15	9	27	9	10
3	7	10	7	13	12	2	2	4	7	19	15	11	20	16	15	8	10
88	**77**	**127**	**698**	**1 127**	**1 084**	**139**	**389**	**406**	**10**	**15**	**15**	**16**	**16**	**16**	**19**	**27**	**29**
1	*14*	*25*	*9*	*2*	*8*	*1*	*3*	*5*	*10*	*7*	*11*	*15*	*9*	*13*	*21*	*22*	*21*
2	5	5	16	15	13	13	3	4	9	8	7	11	8	7	35	52	50
21	13	11	402	787	756	13	34	69	17	29	29	24	30	31	4	3	5
0	1	0	1	0	1	1	1	1	40	29	58	42	34	43	32	38	42
1	0	0	2	1	1	0	0	0	1	2	1	3	4	2	13	36	29
0	0	0	5	1	1	2	14	8	19	29	18	25	31	19	28	47	49

Таблица 3 (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 нач. школьного возраста			Прямая помощь на цели образования			Прямая помощь на цели базового образования		
	Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)		
	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.
Индонезия	157	399	471	49	182	274	2	7	11	149	309	427	34	72	189
Кирибати	8	3	3	3	1	1	193	35	…	8	3	3	0	0	0
Лаосская НДР	25	38	41	7	14	17	9	17	21	23	37	39	4	10	10
Малайзия	17	24	38	1	1	2	0	0	1	17	24	38	0	0	0
Маршалловы Острова	11	14	14	5	7	7	670	815	783	1	14	14	0	0	0
Микронезия (Фед. Штаты)	22	29	29	11	15	15	656	881	877	1	29	29	0	0	0
Мьянма	11	21	29	6	15	20	1	3	5	11	21	29	5	14	19
Науру	0	2	1	0	1	1	15	606	329	0	2	1	0	0	0
Ниуэ	4	2	2	2	1	1	8 170	7 965	…	3	0	0	1	0	0
Палау	4	1	3	2	1	2	1 047	376	1 088	1	1	1	1	0	0
Папуа-Новая Гвинея	74	31	40	33	17	23	37	17	22	73	31	40	20	8	10
Филиппины	35	50	69	8	22	30	1	2	2	33	50	69	5	8	22
Самоа	10	7	6	4	1	1	123	47	31	10	7	6	1	1	0
Соломоновы Острова	7	8	11	2	4	8	26	55	98	6	8	11	0	4	7
Таиланд	34	39	38	2	2	4	0	0	1	34	39	38	0	1	2
Тимор-Лешти	20	27	28	4	15	15	26	79	78	16	27	28	2	8	8
Тонга	6	6	7	2	3	2	104	217	140	6	6	7	1	2	1
Тувалу	2	3	2	1	1	0	474	605	…	2	3	1	0	0	0
Вануату	15	12	14	3	5	5	100	134	151	15	12	14	1	1	2
Вьетнам	123	346	269	34	169	94	4	22	12	115	329	232	19	125	45
Латинская Америка и Карибский бассейн	**562**	**794**	**870**	**213**	**289**	**364**	**4**	**5**	**6**	**549**	**751**	**852**	**163**	**165**	**228**
Не распределенная внутри региона	*10*	*16*	*29*	*3*	*3*	*5*	…	…	…	*10*	*16*	*29*	*1*	*2*	*1*
Антигуа и Барбуда	0	3	2	0	0	0	7	10	0	0	3	2	0	0	0
Аргентина	22	25	34	2	5	11	1	1	3	22	25	34	1	3	4
Аруба	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Барбадос	0	2	1	0	0	0	0	0	13	0	2	1	0	0	0
Белиз	0	1	1	0	1	0	6	13	11	0	1	1	0	0	0
Боливия (Многонац. Г-во)	88	61	82	56	37	47	42	27	34	85	61	81	46	30	35
Бразилия	46	77	94	4	13	21	0	1	1	46	77	94	2	5	6
Чили	16	23	31	1	5	6	1	3	4	16	23	31	0	4	2
Колумбия	37	55	58	5	11	15	1	3	3	37	55	58	2	11	12
Коста-Рика	4	6	10	0	2	4	1	3	8	4	6	10	0	1	3
Куба	13	8	9	3	1	2	3	1	2	13	8	9	3	1	1
Доминика	1	0	2	0	0	1	13	4	72	1	0	0	0	0	0
Доминиканская Республ.	20	69	27	13	31	11	10	25	9	20	63	26	12	4	6
Эквадор	19	33	46	3	9	23	2	5	14	19	33	46	3	3	18
Сальвадор	9	12	27	3	5	11	4	6	13	9	12	27	3	3	8
Гренада	0	3	4	0	0	3	0	16	229	0	3	3	0	0	3
Гватемала	30	24	47	15	12	30	8	5	14	30	24	47	13	8	23
Гайана	14	10	10	4	9	9	48	88	87	14	10	8	3	8	7
Гаити	23	52	51	12	19	28	9	13	19	23	47	50	9	5	16
Гондурас	37	49	58	28	26	34	26	23	31	36	49	58	23	19	21
Ямайка	12	5	10	9	4	8	25	11	23	8	4	7	6	3	6
Мексика	36	42	56	2	5	9	0	0	1	36	42	56	1	4	3
Никарагуа	54	74	68	30	45	40	36	55	49	50	67	63	22	28	27
Панама	5	5	4	0	1	1	1	2	2	5	5	4	0	0	0
Парагвай	8	16	15	4	8	9	5	9	10	8	14	13	3	6	7
Перу	37	61	57	10	19	24	3	5	7	37	61	57	7	12	16
Сент-Китс и Невис	0	1	4	0	0	2	2	58	216	0	1	2	0	0	0
Сент-Люсия	1	1	3	0	0	2	11	18	101	1	1	3	0	0	2
Сент-Винсент и Гренадины	0	5	4	0	4	2	5	254	114	0	5	4	0	3	0
Суринам	3	25	6	1	12	2	22	204	37	3	4	6	1	0	0
Тринидад и Тобаго	1	8	1	0	0	0	0	0	0	1	8	1	0	0	0
Уругвай	4	7	8	1	1	2	2	4	5	4	7	8	0	1	0
Венесуэла (Б.Р.)	11	12	14	1	1	2	0	0	1	11	12	14	1	1	1

Таблица 3

Прямая помощь на цели среднего образования			Прямая помощь на цели послесреднего образования			Прямая помощь на цели образования (без указания ступени)			Доля помощи на цели образования в общем объеме ОПР			Доля прямой помощи на цели образования от общего объема ОПР, подлежащей распределению по секторам			Доля помощи на цели базового образования в общем объеме помощи на цели образования		
Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			(%)			(%)			(%)		
Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.
20	18	20	73	90	92	23	129	127	8	14	14	16	16	14	31	46	58
0	0	0	3	1	1	5	1	2	33	9	13	34	9	13	32	20	28
2	5	10	14	16	7	3	6	11	10	11	12	10	12	13	27	36	42
4	1	1	12	21	34	2	2	3	9	6	14	36	6	14	5	6	5
0	0	0	0	0	0	0	14	13	18	27	27	10	27	27	48	50	50
1	0	0	1	0	0	0	29	29	18	26	32	7	26	32	49	50	50
0	0	1	5	5	6	1	2	3	10	10	6	16	15	18	51	71	69
0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	7	3	2	8	4	46	50	48
0	0	0	1	0	0	2	0	0	42	16	12	64	8	2	45	46	51
0	0	0	1	0	0	0	0	0	13	3	7	7	3	3	46	75	53
6	1	2	22	3	2	25	19	25	18	8	10	19	8	10	44	55	57
5	4	23	19	9	8	5	29	15	3	4	7	8	4	8	23	44	43
1	1	1	3	3	3	5	2	1	22	16	15	22	16	15	35	22	15
1	1	0	2	2	2	2	0	1	7	3	5	7	3	5	28	56	73
2	1	2	28	34	29	3	3	4	4	10	12	9	13	14	5	6	12
6	1	1	7	5	5	2	13	14	8	9	10	8	11	12	21	54	53
1	0	1	3	2	2	2	2	3	22	18	27	25	19	29	27	53	32
0	0	0	1	1	1	1	2	0	17	26	11	18	26	10	35	30	20
4	1	1	4	3	5	6	7	6	34	20	15	37	22	16	22	38	38
10	8	21	64	124	106	22	72	60	8	13	10	10	13	10	28	49	35
77	**108**	**102**	**222**	**273**	**268**	**89**	**205**	**254**	**8**	**10**	**10**	**12**	**12**	**12**	**38**	**36**	**42**
1	*2*	*3*	*4*	*9*	*17*	*5*	*4*	*9*	*4*	*3*	*5*	*5*	*4*	*6*	*34*	*21*	*17*
0	3	2	0	0	0	0	0	0	3	83	69	3	83	70	39	4	0
1	2	2	17	18	16	3	2	13	19	19	24	31	21	25	11	18	31
0	0	0	0	0	0	0	0	0	…	…	…	…	…	…	…	…	…
0	2	0	0	0	0	0	0	0	4	22	9	5	22	9	0	0	38
0	0	0	0	0	0	0	1	1	4	7	5	5	8	6	54	53	50
15	9	13	8	8	9	16	14	23	8	11	14	14	13	16	63	60	58
4	7	5	36	50	54	5	15	30	11	17	17	19	19	17	9	17	22
1	1	1	13	16	20	2	2	9	21	16	37	24	17	39	8	20	19
4	8	6	25	35	33	6	1	7	5	7	6	5	9	6	15	21	26
0	1	1	3	3	4	0	1	2	6	5	9	9	6	10	10	28	42
2	0	0	8	7	6	0	1	1	16	11	9	19	12	13	24	11	23
0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2	8	5	2	2	17	11	43
4	6	7	2	6	2	2	48	11	11	27	11	16	30	13	66	45	42
5	6	6	10	13	11	2	12	11	6	12	14	9	13	16	17	27	51
2	2	11	3	3	2	2	4	6	4	5	10	7	6	10	36	43	41
0	3	0	0	0	0	0	0	0	2	32	26	2	36	37	0	8	83
6	3	5	7	6	5	4	7	14	9	4	8	12	8	14	51	49	63
7	0	0	1	0	0	4	1	1	22	14	9	26	14	8	31	86	86
1	4	3	7	15	9	6	24	21	12	9	7	18	11	10	51	36	54
2	14	6	3	2	4	9	14	26	9	11	10	15	15	15	76	52	59
0	0	0	0	0	1	2	1	1	11	5	6	12	6	5	74	79	79
7	4	4	26	32	36	2	2	12	18	18	21	18	19	21	5	12	16
3	8	12	13	3	3	12	28	22	8	11	10	13	12	12	56	62	59
3	1	0	1	3	2	0	1	1	12	11	8	16	12	9	8	15	21
1	4	2	2	3	2	2	2	3	8	9	8	15	13	8	49	48	58
7	15	9	19	20	16	5	15	16	6	8	8	10	10	9	26	31	42
0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	47	8	1	49	80	28	45	45
0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5	13	5	5	13	33	48	77
0	0	0	0	0	0	0	2	3	5	8	15	7	25	15	25	69	44
0	0	0	1	1	1	0	3	4	7	15	6	7	7	6	43	48	40
0	0	0	1	7	1	0	0	0	16	37	7	16	41	9	1	1	0
0	3	3	2	3	2	1	1	2	21	15	19	24	17	19	16	19	20
1	1	2	8	9	9	1	0	2	13	17	24	18	22	26	9	10	14

Таблица 3 (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 нач. школьного возраста			Прямая помощь на цели образования			Прямая помощь на цели базового образования		
	Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)		
	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.
Южная и Западная Азия	**835**	**1 463**	**1 326**	**506**	**735**	**800**	**3**	**4**	**4**	**781**	**1 422**	**1 315**	**442**	**485**	**703**
Не распределенная внутри региона	*0*	*0*	*3*	*0*	*0*	*1*	…	…	…	*0*	*0*	*3*	*0*	*0*	*0*
Афганистан	40	186	233	24	113	134	6	25	29	34	157	232	15	60	89
Бангладеш	137	246	217	89	141	166	5	8	10	136	246	217	86	135	152
Бутан	8	22	24	4	8	14	42	81	141	8	22	23	3	5	12
Индия	381	305	508	272	98	312	2	1	3	361	305	508	251	87	291
Иран (Исламская Респ.)	62	66	61	1	1	1	0	0	0	62	66	61	1	0	0
Мальдивские Острова	8	5	8	3	1	1	57	29	14	8	5	8	3	0	0
Непал	49	81	91	31	61	70	9	17	19	48	81	91	24	58	69
Пакистан	105	510	128	67	304	88	3	14	4	79	499	121	46	130	79
Шри-Ланка	44	40	51	14	8	12	9	5	8	44	40	51	12	6	10
Страны Африки к югу от Сахары	**2 417**	**3 274**	**3 225**	**1 220**	**1 705**	**1 643**	**11**	**14**	**13**	**2 089**	**2 793**	**2 678**	**829**	**1 113**	**983**
Не распределенная внутри региона	*87*	*107*	*125*	*62*	*49*	*61*	…	…	…	*86*	*82*	*102*	*48*	*21*	*37*
Ангола	43	35	36	23	19	19	13	9	6	42	32	36	17	15	12
Бенин	42	77	74	14	33	41	12	25	30	38	62	61	11	17	32
Ботсвана	3	21	17	0	8	6	1	25	20	3	21	17	0	0	0
Буркина-Фасо	76	148	150	47	96	102	23	42	43	59	113	114	36	74	79
Бурунди	13	36	40	6	18	18	5	15	15	9	25	30	2	9	8
Камерун	116	145	143	12	23	28	5	8	10	115	145	112	11	21	9
Кабо-Верде	38	44	38	4	6	3	49	76	41	36	39	35	2	3	1
Центральноафрик. Респ.	10	13	7	1	4	2	2	6	2	9	8	6	1	1	1
Чад	22	21	17	10	11	9	7	6	5	17	20	17	5	8	7
Коморские Острова	14	21	15	4	5	4	48	58	46	13	21	15	4	0	0
Конго	27	33	26	2	5	7	5	8	13	27	33	26	1	4	7
Кот-д'Ивуар	85	44	35	28	8	7	10	2	2	57	44	35	9	7	5
Демокр. Респ. Конго	30	72	86	8	39	54	1	4	5	30	72	86	5	26	41
Экваториальная Гвинея	10	12	4	5	5	2	64	57	20	10	12	4	3	0	0
Эритрея	18	35	16	8	30	9	15	51	16	18	35	16	4	28	6
Эфиопия	94	331	234	51	263	120	4	21	9	78	331	234	30	223	42
Габон	33	32	26	6	0	0	27	1	2	32	32	26	4	0	0
Гамбия	9	15	11	6	13	8	26	52	30	8	15	11	5	12	6
Гана	99	125	130	61	66	74	19	19	22	73	88	80	38	28	38
Гвинея	40	55	45	20	20	13	15	14	9	39	55	45	19	17	10
Гвинея-Бисау	10	10	16	4	3	8	21	11	35	10	8	13	4	1	7
Кения	82	141	111	53	85	68	10	14	11	82	129	111	50	54	53
Лесото	18	8	15	9	6	6	24	17	15	16	8	15	7	6	6
Либерия	3	7	18	2	3	15	4	5	25	3	7	17	2	3	13
Мадагаскар	81	104	98	34	47	46	15	18	17	66	93	80	20	31	23
Малави	68	74	81	40	47	52	18	18	19	66	58	57	30	28	31
Мали	91	143	186	49	92	128	27	47	64	76	130	170	31	66	92
Маврикий	18	30	36	0	6	12	3	45	104	18	23	14	0	2	1
Мозамбик	144	231	271	81	129	155	22	31	36	105	166	178	45	66	78
Намибия	27	12	19	13	6	12	38	15	34	27	12	19	12	4	10
Нигер	43	73	60	21	50	40	11	22	16	31	62	51	8	41	30
Нигерия	37	76	104	18	52	40	1	2	2	36	74	102	13	44	31
Руанда	61	95	112	27	50	71	19	36	49	42	68	91	5	16	44
Сан-Томе и Принсипи	6	8	8	1	1	1	49	32	24	6	8	8	1	0	0
Сенегал	113	173	169	32	54	64	19	28	33	110	169	157	17	32	37
Сейшельские Острова	1	1	1	0	0	0	53	25	44	1	1	1	0	0	0
Сьерра-Леоне	14	28	34	9	16	22	13	19	26	9	19	24	6	9	15
Сомали	5	8	19	4	5	17	3	4	11	5	8	19	3	4	16
Южная Африка	117	83	81	53	49	35	8	7	5	117	83	81	42	38	20
Свазиленд	1	3	4	0	2	3	1	11	15	1	3	4	0	2	3
Того	17	23	21	1	4	6	2	4	6	16	23	18	1	4	4
Уганда	159	119	139	98	64	80	17	10	12	128	96	125	54	32	60

Таблица 3

Прямая помощь на цели среднего образования			Прямая помощь на цели послесреднего образования			Прямая помощь на цели образования (без указания ступени)			Доля помощи на цели образования в общем объеме ОПР			Доля прямой помощи на цели образования от общего объема ОПР, подлежащей распределению по секторам			Доля помощи на цели базового образования в общем объеме помощи на цели образования		
Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			(%)			(%)			(%)		
Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.
57	**155**	**155**	**208**	**323**	**275**	**75**	**460**	**183**	**8**	**12**	**9**	**12**	**13**	**11**	**61**	**50**	**60**
0	*0*	*0*	*0*	*0*	*1*	*0*	*0*	*2*	…	*0*	*2*	…	*0*	*4*	…	*100*	*37*
1	9	14	6	12	41	11	76	88	3	5	5	5	5	7	60	61	58
24	79	25	20	21	13	7	11	26	9	14	8	12	17	12	65	57	76
1	9	6	1	2	2	2	6	2	14	27	32	16	27	34	54	36	59
16	21	72	72	175	103	21	22	43	11	10	13	14	11	13	71	32	61
1	6	2	60	59	57	0	1	2	42	57	58	63	76	64	1	1	2
3	2	6	3	1	1	0	2	1	40	15	30	57	24	37	35	24	7
3	2	3	8	16	17	13	5	2	11	15	12	12	18	16	63	75	77
1	9	3	16	24	27	16	335	12	3	23	9	7	26	10	64	60	69
7	16	24	22	13	12	3	4	5	7	4	5	11	7	7	31	21	24
141	**252**	**283**	**664**	**724**	**640**	**455**	**703**	**772**	**9**	**9**	**8**	**15**	**12**	**10**	**51**	**52**	**51**
3	*3*	*5*	*8*	*25*	*35*	*27*	*33*	*25*	*5*	*4*	*3*	*8*	*4*	*4*	*71*	*46*	*49*
1	3	4	12	9	6	13	5	15	8	9	9	19	9	11	55	55	52
4	3	3	20	25	20	4	16	6	13	16	12	16	16	12	34	43	56
1	1	2	1	5	3	1	15	12	7	18	2	9	19	6	14	36	36
7	10	9	11	19	15	5	10	11	13	16	16	15	16	16	61	65	68
0	5	8	3	4	4	4	7	10	5	7	8	7	9	9	43	50	46
2	5	5	101	116	92	1	4	6	11	7	13	34	31	26	11	16	20
3	5	5	29	30	27	2	2	1	29	22	17	33	25	18	10	13	8
1	0	1	8	6	4	1	0	0	14	7	3	18	8	5	11	28	20
1	1	1	6	5	5	6	6	4	7	5	3	7	11	7	46	52	54
1	0	0	8	11	7	0	10	7	36	45	38	41	51	45	30	25	28
0	4	4	23	24	14	3	1	1	24	23	5	44	28	21	9	14	28
3	3	7	36	34	19	10	1	4	8	14	4	18	21	5	33	17	20
4	5	6	15	15	12	7	26	27	1	5	5	4	9	7	28	54	63
2	0	0	1	2	1	4	9	3	30	33	11	38	37	13	49	40	43
3	3	2	3	1	1	8	3	6	6	23	11	11	31	16	45	85	60
5	10	11	18	19	25	25	79	156	6	13	7	8	16	11	54	79	51
2	2	2	24	30	23	1	0	0	20	32	28	40	33	29	17	1	2
1	1	2	2	0	0	1	3	3	17	18	4	20	19	17	64	85	69
2	9	8	13	12	11	19	39	22	10	11	10	13	10	8	61	53	57
4	3	3	14	28	26	2	6	6	13	21	10	17	27	20	51	37	30
1	2	2	5	4	4	0	0	1	8	8	11	19	8	12	40	25	53
6	8	8	19	17	20	7	49	29	13	10	7	16	12	9	65	60	61
5	1	9	2	0	1	1	0	0	18	6	10	19	8	11	51	80	37
0	3	0	0	0	0	1	1	3	3	1	1	15	1	7	70	46	85
2	8	7	31	33	23	13	21	27	13	11	12	16	13	13	42	45	47
15	2	3	2	5	5	19	22	18	13	4	10	17	10	9	59	64	64
6	5	6	17	21	16	21	37	56	14	14	20	16	17	22	54	64	69
0	2	2	17	18	11	0	0	0	36	29	22	37	38	31	2	19	34
8	23	21	21	15	18	31	62	60	6	13	14	11	13	13	56	56	57
8	3	3	4	2	1	3	3	5	18	5	9	20	5	9	50	47	65
3	5	3	4	9	7	16	8	12	9	14	10	13	17	12	50	69	66
2	2	22	13	13	35	8	14	14	10	4	7	12	6	8	48	69	38
4	4	5	8	8	9	25	41	34	14	14	13	16	13	12	45	53	63
1	1	1	4	5	5	0	1	1	16	7	12	21	25	20	18	10	8
3	14	15	62	82	63	28	41	42	17	21	16	21	24	19	29	31	38
0	0	0	0	1	0	1	0	0	19	14	14	19	16	14	37	25	39
1	5	3	1	1	1	1	4	4	4	3	9	5	8	9	66	56	66
0	1	1	0	0	0	2	3	1	2	2	3	9	7	12	77	69	89
9	10	12	44	13	20	22	22	30	22	8	7	25	8	7	45	59	43
0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5	6	4	6	7	32	91	92
0	1	1	14	18	12	1	0	1	20	16	5	28	20	7	8	17	27
6	13	28	11	10	12	57	41	25	15	7	8	19	7	10	62	54	57

Таблица 3 (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 нач. школьного возраста			Прямая помощь на цели образования			Прямая помощь на цели базового образования		
	Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)		
	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.
Объед. Респ. Танзания	277	259	204	216	121	93	32	16	12	215	146	110	176	61	34
Замбия	105	139	139	69	91	78	33	38	32	89	109	101	46	51	29
Зимбабве	14	6	7	6	2	2	2	1	1	14	6	7	4	1	2
Заморские территории*	**255**	**379**	**402**	**127**	**149**	**150**	…	…	…	**245**	**374**	**394**	**1**	**96**	**82**
Ангилья (СК)	1	0	0	0	0	0	85	0	0	1	0	0	0	0	0
Майотта (Франция)	180	300	323	90	123	122	…	…	…	180	300	323	0	83	69
Монтсеррат (СК)	5	1	5	3	0	2	6 276	748	4 992	0	1	1	0	0	0
О-в Св. Елены (СК)	0	1	1	0	1	0	…	…	…	0	1	1	0	0	0
Токелау (Новая Зеландия)	4	2	4	2	1	2	8 732	3 251	…	4	0	0	0	0	0
О-ва Теркс и Кайкос (СК)	0	3	0	0	1	0	236	451	…	0	0	0	0	0	0
О-ва Уоллис и Футуна (Франция)	64	73	70	32	23	23	…	…	…	64	73	70	0	14	13
Без указания региона или страны	*539*	*1 272*	*1 123*	*85*	*653*	*469*	…	…	…	*539*	*1 265*	*1 122*	*45*	*579*	*414*
Итого	**7 257**	**11 697**	**11 410**	**2 683**	**4 700**	**4 709**	**4**	**8**	**8**	**6 625**	**10 908**	**10 538**	**1 756**	**3 149**	**3 156**

Страны с низким уровнем доходов	2 308	3 802	3 662	1 242	2 130	2 047	10	16	15	1 987	3 302	3 152	855	1 472	1 344
Страны с уровнем доходов ниже среднего	3 078	4 622	4 605	967	1 381	1 638	3	4	4	2 815	4 405	4 363	683	780	1 117
Страны с уровнем доходов выше среднего	1 094	1 618	1 622	270	418	435	2	4	4	1 055	1 583	1 537	115	271	218
Страны с высоким уровнем доходов	30	57	30	6	8	4	1	1	0	30	57	30	3	3	1
Без указания уровня доходов	*747*	*1 599*	*1 490*	*198*	*763*	*586*	…	…	…	*739*	*1 561*	*1 455*	*100*	*623*	*477*
Итого	**7 257**	**11 697**	**11 410**	**2 683**	**4 700**	**4 709**	**4**	**8**	**8**	**6 625**	**10 908**	**10 538**	**1 756**	**3 149**	**3 156**

Арабские государства	1 102	1 742	1 607	209	461	538	5	11	13	973	1 648	1 470	107	298	327
Центральная и Восточная Европа	335	581	549	84	115	76	8	11	8	304	574	538	42	82	34
Центральная Азия	112	200	250	24	53	72	4	9	13	104	199	199	15	42	35
Восточная Азия и Тихий океан	1 101	1 995	2 057	214	540	598	1	3	4	1 037	1 882	1 969	114	289	351
Латинская Америка и Карибский бассейн	562	794	870	213	289	364	4	5	6	549	751	852	163	165	228
Южная и Западная Азия	835	1 463	1 326	506	735	800	3	4	4	781	1 422	1 315	442	485	703
Страны Африки к югу от Сахары	2 417	3 274	3 225	1 220	1 705	1 643	11	14	13	2 089	2 793	2 678	829	1 113	983
Заморские территории	255	379	402	127	149	150	…	…	…	245	374	394	1	96	82
Без указания региона или страны	*539*	*1 272*	*1 123*	*85*	*653*	*469*	…	…	…	*539*	*1 265*	*1 122*	*45*	*579*	*414*
Итого	**7 257**	**11 697**	**11 410**	**2 683**	**4 700**	**4 709**	**4**	**8**	**8**	**6 625**	**10 908**	**10 538**	**1 756**	**3 149**	**3 156**

Примечания:

* В соответствии со списком получателей ОПР, составленным КСР/ОЭСР.

(…) указывает на отсутствие данных.

Доля средств на цели образования в итоговой сумме ОПР не совпадает с суммой, приводимой в таблице 2, так как база данных КСР используется применительно к донорам, а база данных CRS – к получателям помощи, в итоговых суммах по ОПР.

Мальта и Словения не фигурируют в приводимом в таблице списке, так как эти две страны были исключены в 2005 г. из составленного КСР/ОЭСР списка получателей помощи. Однако полученная ими в 2002-2003 гг. помощь учтена в итоговых цифрах по ОПР.

Таблица 3

Прямая помощь на цели среднего образования			Прямая помощь на цели послесреднего образования			Прямая помощь на цели образования (без указания ступени)			Доля помощи на цели образования в общем объеме ОПР			Доля прямой помощи на цели образования от общего объема ОПР, подлежащей распределению по секторам			Доля помощи на цели базового образования в общем объеме помощи на цели образования		
Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			Постоянные долл. США 2008 г. (млн)			(%)			(%)			(%)		
Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.	Среднегод. объем в 2002–2003 гг.	2007 г.	2008 г.
6	56	33	15	22	20	19	6	23	16	9	9	22	9	6	78	47	45
5	8	8	8	2	4	30	48	60	11	14	13	15	15	12	66	65	56
0	0	0	5	2	3	4	2	1	6	1	1	10	2	3	44	38	37
1	**176**	**179**	**1**	**0**	**5**	**247**	**102**	**128**	**75**	**61**	**58**	**75**	**61**	**58**	**50**	**39**	**37**
0	0	0	0	0	0	0	0	0	23	0	0	23	0	0	18	…	…
0	136	145	0	0	2	179	81	107	76	68	67	77	68	67	50	41	38
0	0	0	0	0	0	0	1	1	10	2	14	1	2	6	52	48	49
0	0	0	0	0	0	0	1	1	7	3	1	7	3	1	6	50	49
0	0	0	0	0	0	3	0	0	52	13	17	67	4	2	49	46	49
0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	18	…	19	0	…	100	50	…
0	40	34	0	0	2	64	19	20	75	58	53	75	58	53	50	32	33
13	*23*	*62*	*402*	*522*	*538*	*79*	*140*	*108*	*5*	*6*	*5*	*11*	*12*	*9*	*16*	*51*	*42*
482	**1 061**	**1 138**	**3 165**	**4 385**	**4 010**	**1 221**	**2 314**	**2 233**	**9**	**10**	**9**	**15**	**14**	**12**	**37**	**40**	**41**

157	343	299	521	670	611	453	817	898	8	10	9	13	12	11	54	56	56
233	354	450	1 595	2 285	1 997	305	985	799	10	11	10	17	15	14	31	30	36
70	267	251	599	787	719	271	259	349	11	13	10	17	15	12	20	22	24
3	10	3	18	34	21	5	10	5	15	20	6	19	21	10	19	14	12
19	*88*	*134*	*432*	*608*	*662*	*187*	*242*	*182*	*7*	*7*	*6*	*13*	*13*	*10*	*31*	*47*	*39*
482	**1 061**	**1 138**	**3 165**	**4 385**	**4 010**	**1 221**	**2 314**	**2 233**	**9**	**10**	**9**	**15**	**14**	**12**	**37**	**40**	**41**

66	183	169	726	935	690	75	233	284	14	9	7	5	4	5	19	26	33
32	55	27	178	377	405	54	60	72	7	12	8	12	13	9	25	20	14
8	33	34	70	104	106	11	20	25	6	10	9	8	11	8	22	26	29
88	77	127	698	1 127	1 084	139	389	406	10	15	15	16	16	16	19	27	29
77	108	102	222	273	268	89	205	254	8	10	10	12	12	12	38	36	42
57	155	155	208	323	275	75	460	183	8	12	9	12	13	11	61	50	60
141	252	283	664	724	640	455	703	772	9	9	8	15	12	10	51	52	51
1	176	179	1	0	5	247	102	128	75	61	58	75	61	58	50	39	37
13	*23*	*62*	*402*	*522*	*538*	*79*	*140*	*108*	*5*	*6*	*5*	*11*	*12*	*9*	*16*	*51*	*42*
482	**1 061**	**1 138**	**3 165**	**4 385**	**4 010**	**1 221**	**2 314**	**2 233**	**9**	**10**	**9**	**15**	**14**	**12**	**37**	**40**	**41**

Классификация по уровню доходов основана на составленном по состоянию на июль 2009 г. списке Всемирного банка.
Все данные касаются основных сумм выплаченных средств.
Источник: OECD-DAC (2010).

Глоссарий

Базовое образование. Весь круг образовательных мероприятий, которые осуществляются в различных рамках (формальных, неформальных и информальных) и направлены на удовлетворение базовых учебных потребностей; в Дакарских рамках действий этот термин синонимичен широкой проблематике повестки дня в области образования для всех. Аналогичным образом, в ОЭСР-КПР и стандартных классификациях для целей оказания помощи используется определение, которое включает образование детей младшего возраста, начальное образование и приобретение базовых жизненных навыков молодежью и взрослыми, включая грамотность. 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).

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. 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).

Валовой национальный доход (ВНД). 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.

Валовой национальный продукт (ВНП). Бывшее название валового национального дохода.

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.

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 5 МСКО – охватывает ступень 5А, которая включает программы в основном теоретического характера, предназначенные обеспечить получение достаточной квалификации для доступа к более продвинутым научно-исследовательским программам и профессиям, предъявляющим высокие требования к уровню квалификации; а также ступень 5В, программы которой, как правило, имеют практическую, техническую и/или профессиональную направленность. Второй этап высшего образования – ступень 6 МСКО – 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.

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 в нескольких областях, каждая из которых имеет свою шкалу для измерения различных уровней усвоения навыков и служит разным целям.

Дети, не охваченные школьным образованием. Дети, относящиеся к официально установленной для начального школьного образования возрастной группе, которые не охвачены начальным или средним школьным образованием.

Доля учащихся, доучившихся до того или иного класса. Процентная доля когорты учащихся, которые поступили в первый класс образовательного цикла в данном учебном году и которые, как предполагается, должны доучиться до определенного класса, вне зависимости от второгодничества.

Доначальное 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).

Индекс гендерного паритета (ИГП). Соотношение значений численности лиц женского и мужского пола (или, в некоторых случаях, числа лиц мужского пола и числа лиц женского пола) в рамках какого-либо показателя. ИГП, равное 1, показывает наличие паритета между лицами обоих полов; ИГП выше или ниже 1 означает наличие диспропорций в пользу одного из полов.

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.

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).

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.

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.

Ожидаемая продолжительность жизни при рождении. Теоретическое число лет, которое будет прожито новорожденным ребенком, если превалирующие 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 на второгодничество. Этот показатель представляет собой сумму повозрастных коэффициентов охвата образованием на ступенях начального, среднего, послесреднего, невысшего и высшего образования. Ожидаемая продолжительность обучения может быть рассчитана для каждой ступени образования, включая доначальное образование.

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.

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.

Постоянные цены. Цены на конкретную продукцию, скорректированные для устранения общего влияния изменения уровня цен (инфляции) по сравнению с данным базисным годом.

Поступившие. Число впервые поступивших в учебные заведения на данной ступени образования; разница между числом учащихся и числом второгодников в первом классе данной ступени образования.

Скорректированный нетто-коэффициент охвата начальным образованием (СНКО). Число детей в возрастной группе, официально установленной для начальной ступени образования, обучающихся в начальных или средних школах, выраженное в виде процентной доли от численности населения в данной возрастной группе.

Скорректированный нетто-коэффициент посещаемости в начальном образовании (СНКП). Число учащихся, относящихся к воз-

растной группе, официально установленной для начальной ступени образования, которые посещают начальную или среднюю школу, выраженное в виде процентной доли от численности населения в данной возрастной группе.

Соотношение числа учащихся и числа квалифицированных учителей. Среднее число учащихся, приходящихся на одного квалифицированного учителя на той или иной ступени образования.

Соотношение числа учащихся и числа учителей (СУУ). Среднее число учащихся, приходящихся на одного учителя на той или иной ступени образования.

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).

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. Этот показатель позволяет определить только долю учащихся, перешедших к среднему общему образованию.

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.

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 младенческой смертности. Вероятность смерти ребенка в возрасте до одного года. Выражается в виде показателя числа умерших детей в расчете на 1 000 живорожденных.

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.

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 образованию.

Библиография*

(RED). 2010. *(RED) Designed to Help Eliminate AIDS.* www.joinred.com/red (Accessed 29 October 2010.)

Abadzi, H. 2003. *Adult Literacy: A Review of Implementation Experience.* Washington, DC, World Bank, Operations Evaluation Department. (Human Development Network Children and Youth Working Paper 29387.)

Aboud, F. E. 2006. Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly,* Vol. 21, No. 1, pp. 46–60.

Academy for Educational Development. 2008. *ALEF Report Shows High Success Rate of Women's Literacy Program.* Washington, DC, AED. http://cge.aed.org/Highlights.cfm#MENA (Accessed 30 June 2010.)

Adams, A. V. 2007. *The Role of Youth Skills Development in the Transition to Work: A Global Review.* Washington, DC, World Bank. (HDNCY Working Paper 5.)

Adamu-Issah, M., Elden, L., Forson, M. and Schrofer, T. 2007. *Achieving Universal Primary Education in Ghana by 2015: A Reality or a Dream?* New York, UNICEF. (Policy and Planning Working Paper.)

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, Nigeria Universal Basic Education Commission, Capacity for Universal Basic Education.

Afghanistan Independent Human Rights Commission. 2008. *Insurgent Abuses against Afghan Civilians.* Kabul, AIHRC.

Afghanistan Ministry of Education. 2007. *National Education Strategic Plan for Afghanistan 1385–1389.* Kabul, Ministry of Education.

Afghanistan Ministry of Finance. 2009. *Donor Financial Review.* Kabul, Ministry of Finance, Aid Management Directorate. (1388.)

African Union. 2009. *African Union Convention for the Protection and Assistance of Internally Displaced Persons in Africa (Kampala Convention).* Kampala, African Union.

Afrobarometer. 2009. *Afrobarometer Online Data Analysis.* Afrobarometer. www.jdsurvey.net/afro/AnalizeSample.jsp (Accessed 5 July 2010.)

Agier, M. 2008. *Gérer les indésirables: Des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire.* Paris, Flammarion.

Aitchison, J. and Alidou, H. 2009. *The State and Development of Adult Learning and Education in Sub-Saharan Africa.* Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. (Regional Synthesis Report.)

al-Khalidi, A. and Tanner, V. 2006. *Sectarian Violence: Radical Groups Drive Internal Displacement in Iraq.* Washington, DC, Brookings Institution.

Al-Samarrai, S. 2007. Changes in employment in Bangladesh, 2000–2005: the impacts on poverty and gender equity. Background paper for 2007 Bangladesh Poverty Assessment, World Bank.

al-Sha'ar. 2009. *Education Sector in East Jerusalem: A Study Presented to Jerusalem Unit at the President's Office in the PNA.* Ramallah, Palestinian Autonomous Territories, Palestinian National Authority.

Alacaci, C. and Erbas, A. K. 2010. Unpacking the inequality among Turkish schools: findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development,* Vol. 30, No. 2, pp. 182–92.

Alden, C. 2003. Making old soldiers fade away: lessons from the reintegration of demobilised soldiers in Mozambique. *The Journal of Humanitarian Assistance,* Medford, Mass., January. http://jha.ac/articles/a112.htm (Accessed 29 October 2010.)

Alderman, H., Hoddinott, J. and Kinsey, B. 2006. Long term consequences of early childhood malnutrition. *Oxford Economic Papers,* Vol. 58, No. 3, pp. 450–74.

Alexander, R. 2008. *Education for All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy.* Brighton, UK, University of Sussex, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 20.)

Ali, N. 2008. Outrageous state, sectarianized citizens: deconstructing the 'Textbook Controversy' in the northern areas, Pakistan. *South Asia Multidisciplinary Academic Journal,* Paris, Vol. 2. http://samaj.revues.org/index1172.html (Accessed 29 October 2010.)

Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K. and Wolff, H. E. 2006. *Optimizing Learning and Education in Africa: The Language Factor – A Stock-Taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa.* Conference paper for ADEA 2006 Biennial Meeting, Libreville, 27–31 March.

Allen, J. and van der Velden, R. 2007. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project.* Maastricht, The Netherlands, Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University.

Altinok, N. 2010. An analysis of schooling quality differences in Israel and Palestinian National Authority during the Second Intifada. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011.*

Amarasuriya, H., Gündüz, C. and Mayer, M. 2009. *Rethinking the Nexus Between Youth, Unemployment and Conflict: Perspectives from Sri Lanka.* London, International Alert. (Strengthening the Economic Dimensions of Peacebuilding, Case Study.)

Amnesty International. 2004. *Sudan, Darfur: Rape as a Weapon of War – Sexual Violence and Its Consequences.* London, Amnesty International.

___. 2008. *Crimes Against Humanity in Eastern Myanmar.* London, Amnesty International.

Ampiah, G. J. and Adu-Yeboah, C. 2009. Mapping the incidence of school dropout: a case study of communities in northern Ghana. *Comparative Education,* Vol. 45, No. 2, pp. 219–32.

Anderson, A. and Hodgkin, M. 2010. The creation and development of the global IASC Education Cluster. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011.*

* All background papers for EFA Global Monitoring Reports are available at www.efareport.unesco.org

Anderson, A., Martone, G., Robinson, J. P., Rognerud, E. and Sullivan-Owomoyela, J. 2006. *Standards Put to the Test: Implementing the INEE Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crisis and Early Reconstruction*. London, Overseas Development Institute. (Humanitarian Practice Network Paper.)

Annan, K. 1998. *Secretary-General Opens United Nations Diplomatic Conference of Plenipotentiaries on the Establishment of an International Criminal Court*, United Nations. www.un.org/News/ossg/sg/stories/statments_search_full.asp?statID=46 (Accessed October 2010.)

Archer, D. and Newman, K. 2003. *Communication and Power: Reflect Practical Resource Materials*. London, ActionAid UK.

Arjona, A. M. and Kalyvas, S. N. 2007. *Insurgent and Counterinsurgent Recruitment: An Analysis of Survey Data from Colombia.* Conference paper for annual meeting of the International Studies Association, Chicago, Ill., 28 February–3 March.

Arneberg, M. 2009. *Completion Rates in Upper Secondary Education.* Conference paper for informal meeting of OECD ministers of education, Oslo, Ministry of Education and Research, 9–10 June.

Arnold, F., Parasuraman, S., Arokiasamy, P. and Kothari, M. 2009. *National Family Health Survey (NFHS-3), India, 2005–06: Nutrition in India*. Mumbai, India, International Institute for Population Sciences/India Ministry of Health and Family Welfare.

ARTF. 2010. *Administrator's Report on Financial Status as of September 22, 2010*. Washington, DC, World Bank, Afghanistan Reconstruction Trust Fund.

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. (Policy Research Working Paper 4329.)

Aslam, M. and Kingdon, G. 2010. *Parental Education and Child Health: Understanding the Pathways of Impact in Pakistan*. Cambridge, UK, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty. (CSAE Working Paper 16.)

Aslam, M., Kingdon, G. and Soderbom, M. 2008. Is female education a pathway to gender equality in the labor market? Some evidence from Pakistan. Tembon, M. and Fort, L. (eds), *Girls' Education in the 21st Century: Gender Equality, Empowerment and Economic Growth*. Washington, DC, World Bank, pp. 67–92.

Assessment and Evaluation Commission. 2005. *The Comprehensive Peace Agreement between The Government of the Republic of the Sudan and The Sudan People's Liberation Movement/Sudan People's Liberation Army*. Khartoum, Assessment and Evaluation Commission.

Association for Civil Rights in Israel and Ir Amim. 2009. *Status Report: The Arab-Palestinian School System in East Jerusalem as the 2009–10 School Year Begins*. Tel Aviv/Jerusalem, Israel, Association for Civil Rights in Israel/Ir Amim.

——. 2010. *Failed Grade: Palestinian Education System in East Jerusalem 2010*. Tel Aviv/Jerusalem, Israel, Association for Civil Rights in Israel/Ir Amim.

Ayres, A. 2003. The politics of language policy in Pakistan. Brown, M. E. and Ganguly, S. (eds), *Fighting Words: Language Policy and Ethnic Relations in Asia*. Cambridge, Mass., The MIT Press.

Bailey, S. 2009. *An Independent Evaluation of Concern Worldwide's Emergency Response in North Kivu, Democratic Republic of Congo: Responding to Displacement with Vouchers and Fairs*. London, Overseas Development Institute, Humanitarian Policy Group.

——. 2010. Early recovery in humanitarian appeals. Background paper for the Montreux Retreat on the Consolidated Appeal Process and Humanitarian Financing Mechanisms, March.

Bailey, S., Pavanello, S., Elhawary, S. and O'Callaghan, S. 2009. *Early Recovery: An Overview of Policy Debates and Operational Challenges*. London, Overseas Development Institute, Humanitarian Policy Group. (HPG Working Paper.)

Baird, S., McIntosh, C. and Özler, B. 2010. *Cash or Condition? Evidence from a Randomized Cash Transfer Program*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 5259.)

Bakke, K. M. and Wibbels, E. 2006. Diversity, disparity and civil conflict in federal states. *World Politics,* Vol. 59, No. 1, pp. 1–50.

Banerjee, A., Cole, S., Duflo, E. and Linden, L. 2005. *Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper 11904.)

Banerjee, A. V., Duflo, E., Glennerster, R. and Kothari, D. 2010. Improving immunisation coverage in rural India: clustered randomised controlled evaluation of immunisation campaigns with and without incentives. *British Medical Journal,* Vol. 340, No. 7759.

Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics. 2008. *Secondary Education Statistics*, BANBEIS. www.banbeis.gov.bd/db_bb/secondary_education_1.htm (Accessed 15 August 2010.)

Bangladesh Ministry of Primary and Mass Education. 2009. *Upazila Wise Results of Primary Terminal Examination, 2009*. Dhaka, Ministry of Primary and Mass Education, Directorate of Primary Education.

Bano, M. 2007. *Contesting Ideologies and Struggle for Authority: State-Madrasa Engagement in Pakistan*. Birmingham, UK, Religions and Development Research Programme. (Working Paper 14.)

Barakat, B., Karpinska, Z. and Paulson, J. 2008. *Desk Study: Education and Fragility.* Paris, Inter-Agency Network on Education in Emergencies. (Paper presented to the INEE Working Group on Education and Fragility.)

Barakat, B. and Urdal, H. 2009. *Breaking the Waves? Does Education Mediate the Relationship Between Youth Bulges and Political Violence?* Washington, DC, World Bank, Africa Region, Post Conflict and Social Development Unit. (Policy Research Working Paper 5114.)

Bart, G. R. 2010. The ambiguous protection of schools under the law of war: time for parity with hospitals and religious buildings. UNESCO (ed.), *Protecting Education from Attack. A State-of-the-Art Review*. Paris, UNESCO, pp. 195–225.

Bartholomew, A., Takala, T. and Ahmed, Z. 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative: Country Case Study – Mozambique*. Cambridge/Oxford, UK, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management. (Draft.)

Baxter, P. and Bethke, L. 2009. *Alternative Education: Filling the Gap in Emergency and Post-Conflict Situations*. Paris/Reading, UK, UNESCO-IIEP/CfBT Education Trust. (Education in emergencies and reconstruction.)

BBC News. 2010. *Q&A: Mexico's Drug-Related Violence*. London, British Broadcasting Corporation. www.bbc.co.uk/news/world-latin-america-10681249 (Accessed 15 October 2010.)

Beaupère, N. and Boudesseul, G. 2009. *Quitter l'Université Sans Diplôme: Quatre Figures du Décrochage Etudiant* [Leaving University Without a Degree: Four Patterns of Student Dropout]. Marseille, France, Centre d'études et de Recherches sur les Qualifications. (Bref du Céreq 265.)

Behrman, J. R., Hoddinott, J., Maluccio, Soler-Hampejsek, E., Behrman, E., Martorell, R., Ramirez-Zea, M. and Stein, A. 2008. *What Determines Adult Cognitive Skills? Impacts of Pre-Schooling, Schooling and Post-Schooling Experiences in Guatemala*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (Discussion Paper 00826.)

Behrman, J. R., Parker, S. W. and Todd, P. E. 2009. Schooling impacts of conditional cash transfers on young children: evidence from Mexico. *Economic Development and Cultural Change,* Vol. 57, No. 3, pp. 439–77.

Bender, P., Dutcher, N., Klaus, D., Shore, J. and Tesar, C. 2005. *In Their Own Language... Education for All*. Washington, DC, World Bank. (Education Notes.)

Bennell, P. 2009. A review of EFA expenditure projections made by national education plans in sub-Saharan Africa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Berlinski, S., Galiani, S. and Gertler, P. 2009. The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics,* Vol. 93, No. 1–2, pp. 219–34.

Bermingham, D. 2010. UK policy on aid to conflict affected countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Berns, J., Clark, C., Jean, I., Nagy, S. and Williams, K. n.d. *Education Policy in Multi-Ethnic Societies: A Review of National Policies that Promote Coexistence and Social Inclusion*. Waltham, Mass., Coexistence International.

Berrebi, C. 2007. Evidence about the link between education, poverty and terrorism among Palestinians. *Peace Economics, Peace Science and Public Policy,* Vol. 13, No. 1, Article 2.

Bertrand, H. and Hillau, B. 2008. *L'Enjeu des Qualifications dans la Maîtrise des Restructurations* [The Issue of Qualifications in the Management of Restructuring]. Marseille, France, Centre d'études et de recherches sur les qualifications. (Bref du Céreq 259.)

Betancourt, T., Borisova, I., Rubin-Smith, J., Gingerich, T., Williams, T. and Agnew-Blais, J. 2008a. *Psychosocial Adjustment and Social Reintegration of Children Associated with Armed Forces and Armed Groups: The State of the Field and Future Directions*. Austin, Tex., Psychology Beyond Borders.

Betancourt, T. S., Simmons, S., Borisova, I., Brewer, S. E., Iweala, U. and de la Soudière, M. 2008b. High hopes, grim realities: reintegration and the education of former child soldiers in Sierra Leone. *Comparative Education Review,* Vol. 52, No. 4, pp. 565–87.

Betts, A. 2009a. *Development Assistance and Refugees: Towards a North-South Grand Bargain?* Oxford, UK, Department of International Development, Refugee Studies. (Forced Migration Policy Briefing 2.)

___. 2009b. *Protection by Persuasion: International Cooperation in the Refugee Regime*. Ithaca, NY, Cornell University Press.

___. 2010. *Towards a 'Soft Law' Framework for the Protection of Vulnerable Migrants*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees. (New Issues in Refugee Research, Research Paper 162.)

Bhutan Ministry of Education. 2009. *A Study on Enrolment and Retention Strategies in Bhutan*. Thimphu, Ministry of Education.

Bhutta, Z. A., Ahmed, T., Black, R. E., Cousens, S., Dewey, K., Giugliani, E., Haider, B. A., Kirkwood, B., Morris, S. S., Sachdev, H. P. S. and Shekar, M. 2008. What works? Interventions for maternal and child undernutrition and survival. *The Lancet,* Vol. 371, No. 9610, Maternal and Child Undernutrition 3, pp. 417–40.

Bigio, J. and Scott, J. 2009. *Internal Displacement in Iraq: The Process of Working Toward Durable Solutions*. Washington, DC/Bern, Brookings-Bern Project on Internal Displacement.

Bird, L. 2009. Promoting resilience: developing capacity within education systems affected by conflict. Think piece for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Birkenes, A. 2006. Justice for Colombian IDPs? *Forced Migration Review,* Vol. 26, p. 70.

Black, R. E., Cousens, S., Johnson, H. L., Lawn, J., E., Rudan, I., Bassani, D. G., Jha, P., Campbell, H., Fischer Walker, C., Cibulskis, R., Eisele, T., Liu, L. and Mathers, C. 2010. Global, regional, and national causes of child mortality in 2008: a systematic analysis. *The Lancet,* Vol. 375, No. 9730, pp. 1969–87.

Blau, F. D. 1997. *Trends in the Well-Being of American Women: 1970–1995*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper 6206.)

Boak, E. 2009. *Education Financing in Côte d'Ivoire: Opportunities and Constraints*. London, Save the Children.

___. 2010. *Education Financing, Governance and Accountability in Sierra Leone*. London, Save the Children.

Bosnia and Herzegovina Parliamentary Assembly. 2003. *Framework Law on Primary and Secondary Education in Bosnia and Herzegovina*. Sarajevo, Parliamentary Assembly.

Boulet, R. C. 2010. Challenges of teaching a brutal past. *The Phnom Penh Post,* Phnom Penh, 8 January. www.phnompenhpost.com/index.php/2010010830724/National-news/challenges-of-teaching-a-brutal-past.html (Accessed 13 January 2011.)

Bourgonje, P. and Tromp, R. 2009. *Education for Refugee and Asylum Seeking Children in OECD Countries: Case Studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom*. Brussels, Education International.

Bouta, T., Frerks, G. and Bannon, I. 2005. *Gender, Conflict, and Development*. Washington, DC, World Bank, Conflict Prevention and Reconstruction Unit.

Boyce, J. 2007. *Public Finance, Aid and Post-Conflict Recovery*. New York, United Nations Development Programme.

Boyle, S., Brock, A., Mace, J. and Sibbons, M. 2002. *Reaching the Poor: The 'Costs' of Sending Children to School – A Six Country Comparative Study*. London, UK Department for International Development. (Education Research Paper 47.)

Bradbury, M. and Kleinman, M. 2010. *Winning Hearts and Minds? Examining the Relationship between Aid and Security in Kenya*. Medford, Mass., Feinstein International Center.

Braun, H. 2004. Reconsidering the impact of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 12, No. 1.

Brazil Ministry of Education. 2010. *Status and Major Challenges of Literacy in Brazil*. Conference paper for Eighth E-9 Ministerial Review Meeting on Education for All: Literacy for Development, Abuja, 21–24 June (Country Paper).

Breidlid, A. 2010. Sudanese images of the other: education and conflict in Sudan. *Comparative Education Review,* Vol. 54, No. 4, pp. 555–79.

Brett, R. and Specht, I. 2004. *Young Soldiers: Why They Choose to Fight*. Boulder, Colo., Lynne Rienner Publishers.

Brigety II, R. 2008. *Humanity as a Weapon of War: Sustainability and the Role of the US Military*. Washington, DC, Center for American Progress.

Bronner, E. 2010. Israel: defying ban, Palestinians renovate East Jerusalem schools. *The New York Times,* 2 November.

Brophy, M. and Page, E. 2007. Radio literacy and life skills for out-of-school youth in Somalia. *Journal of International Cooperation in Education,* Vol. 10, No. 1, pp. 135–47.

Brown, G. K. 2008. Horizontal inequalities and separatism in Southeast Asia: a comparative perspective. Stewart, F. (ed.), *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Violence in Multiethnic Societies*. Basingstoke, UK, Palgrave, pp. 252–84.

___. 2009. Regional autonomy, spatial disparity and ethnoregional protest in contemporary democracies: a panel data analysis, 1985–2003. *Ethnopolitics,* Vol. 8, No. 1, pp. 47–66.

___. 2010. Education and violent conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

___. Forthcoming. Education in Malaysia: rectifying inequality, reifying identity? Hanf, T. (ed.), *Education in Deeply Divided Societies*. Baden-Baden, Germany, Nomos.

Brown, K. and Tirnauer, J. 2009. *Trends in US Foreign Assistance Over the Past Decade*. Washington, DC, US Agency for International Development.

Burde, D. and Linden, L. L. 2009. *The Effect of Proximity on School Enrollment: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Afghanistan*. Washington, DC, Center for Global Development. (Draft.)

Burke, A. Pending. Peripheral conflicts and limits to peacebuilding: international aid and the far South of Thailand. Ph.D. thesis, University of London, London.

Burnett, N. and Bermingham, D. 2010. *Innovative Financing for Education*. Washington, DC, Results for Development Institute. (Education Support Program Working Paper 5.)

Bush, K. D. and Saltarelli, D. 2000. *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florence, Italy, UNICEF Innocenti Research Centre. (UNICEF Innocenti Insights.)

Buvinic, M., Guzman, J. C. and Lloyd, C. 2007. Gender shapes adolescence. *Development Outreach,* Vol. 9, No. 2, pp. 12–5.

Buvinic, M. and Morrison, A. R. 2009. Introduction, overview, and future policy agenda. Buvinic, M., Morrison, A. R., Ofosu-Amaah, A. O. and Sjöblom, M. (eds), *Equality for Women: Where Do We Stand on Millennium Goal 3?* Washington, DC, World Bank.

Caldwell, J. C. 1986. Routes to low mortality in poor countries. *Population and Development Review,* Vol. 12, No. 2, pp. 171–220.

Cambridge Education, Mokoro Ltd. and OPM. 2010a. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative: Final Synthesis Report*. Cambridge/Oxford, UK, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management.

___. 2010b. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative: Final Synthesis Report – Volume 2 – Annexes: Annex H, the FTI and Fragile States*. Cambridge/Oxford, UK, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management.

Campaign for Popular Education. 2000. *Education Watch 1999: Hope not Complacency – State of Primary Education in Bangladesh 1999*. Dhaka, CAMPE.

___. 2001. *Education Watch 2000: A Question of Quality – State of Primary Education in Bangladesh*. Dhaka, CAMPE.

Carlsson, B. T., Schubert, C. B. and Robinson, S. 2009. *The Aid Effectiveness Agenda: Benefits of a European Approach*. Brussels/Hemel Hempstead, UK, European Commission/HTSPE Limited. (Project No. 2008/170204 – Version 1.)

Carnoy, M. and Loeb, M. 2002. Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* Vol. 24, No. 4, pp. 305–31.

CEDEFOP. 2010. *Skills Supply and Demand in Europe: Medium-Term Forecast up to 2020*. Thessaloniki, Greece, European Centre for the Development of Vocational Training.

Center for Army Lessons Learned. 2009. *Commander's Guide to Money as a Weapons System Handbook*. Fort Leavenworth, Kans., US Army Combined Arms Center, CALL. http://usacac.army.mil/cac2/call/docs/09-27/09-27.pdf (Accessed 15 June 2010.)

Center for Global Development. 2010. *Aid to Pakistan By the Numbers: What the United States Spends in Pakistan*. Washington, DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/section/initiatives/_active/pakistan/numbers (Accessed 2 November 2010.)

Central African Institute of Statistics. 2009. *MICS3 Suivi de la Situation des Enfants et des Femmes* [MICS3 Monitoring of the Situation of Children and Women]. Bangui, Central African Ministry of Planning, Economy and International Cooperation, Institute of Statistics and of Economic and Social Studies.

Cepeda Espinosa, M. J. 2009. The Constitutional Protection of IDPs in Colombia. Rivadeneira, R. A. (ed.), *Judicial Protection of Internally Displaced Persons: The Colombian Experience*. Washington DC, Brookings-Bern Project on Internal Displacement.

CERF. 2010. *CERF Projects Around the World 2009*. New York, Central Emergency Response Fund. http://ochaonline.un.org/cerf/CERFaroundtheWorld/CERFProjectsaroundtheWorld2009/tabid/5351/language/fr-FR/Default.aspx (Accessed 12 November 2010.)

Chad National Institute of Statistics and ORC Macro. 2005. *Tchad: Enquête Démographique et de Santé – 2004* [Chad: Demographic and Health Survey – 2004]. N'Djamena, Chad National Institute of Statistics, and Economic and Demographic Studies/ORC Macro.

Chalmers, M. 2004. *Spending to Save? An Analysis of the Cost Effectiveness of Conflict Prevention*. Bradford, UK, University of Bradford, Department of Peace Studies, Centre for International Cooperation and Security.

Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. and Halsey Rogers, F. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic Perspectives,* Vol. 20, No. 1, pp. 91–116.

Chaudhury, N. and Parajuli, D. 2006. *Conditional Cash Transfers and Female Schooling: The Impact of the Female School Stipend Program on Public School Enrollments in Punjab, Pakistan*. Washington, DC, World Bank. (Impact Evaluation Series 9, Policy Research Working Paper 4102.)

Chauvet, L. and Collier, P. 2007. Education in fragile states. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

Chaux, E. 2009. Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: the Colombian educational response. *Harvard Educational Review,* Vol. 79, No. 1, pp. 84–93.

Chaux, E., Molano, A. and Podlesky, P. 2009. Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behaviour,* Vol. 35, pp. 520–9.

Checcaglini, A., Marion-Vernoux, I., Gauthier, C. and Rousset, P. 2009. *Les Entreprises Forment Moins Quand la Conjoncture se Dégrade* [Businesses Provide Less Training When Economic Conditions Worsen]. Marseille, France, Centre d'études et de recherches sur les qualifications. (Bref du Céreq 267.)

Chen, M., Vanek, J. and Carr, M. 2004. *Mainstreaming Informal Employment and Gender in Poverty Reduction: A Handbook for Policy-Makers and Other Stakeholders*. London/Ottawa, Commonwealth Secretariat/International Development Research Centre.

Chimombo, J., Kunje, D., Chimuzu, T. and Mchikoma, C. 2005. *The SACMEQ II Project in Malawi: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Harare, SACMEQ.

Chrétien, J.-P., Bayart, J.-F., Copans, J., Courade, G., Dubresson, A. and Tourneux, H. 1995. *Rwanda: Les Médias du Génocide* [Rwanda: The Media of the Genocide]. Paris, Karthala. (Collection Hommes et Sociétés.)

CICC. 2010. *Democratic Republic of Congo: Katanga – Ngudjolo Chui Case*, Coalition for the International Criminal Court. www.iccnow.org/?mod=drctimelinekatanga (Accessed October 2010.)

Clements, A. J. 2007. *Trapped! The Disappearing Hopes of Iraqi Refugee Children*. Geneva, Switzerland, World Vision.

Clinton, H. R. 2009. What I saw in Goma. *People,* New York, www.people.com/people/article/0,,20299698,00.html (Accessed 21 August 2009)

CNN. 2008. Two schoolgirls blinded in acid attack in Afghanistan. *CNN International,* Kabul, 15 November. http://edition.cnn.com/2008/WORLD/asiapcf/11/12/afghanistan.acid.attack/index.html (Accessed October 2010)

Coalition to Stop the Use of Child Soldiers. 2008. *Child Soldiers Global Report 2008*. London, Coalition to Stop the Use of Child Soldiers.

Coghlan, B., Ngoy, P., Mulumba, F., Hardy, C., Bemo, V. N., Stewart, T., Lewis, J. and Brennan, R. 2008. *Mortality in the Democratic Republic of Congo: An Ongoing Crisis*. New York, International Rescue Committee/Burnet Institute.

Cohen, J. E. 2008. Make secondary education universal. *Nature,* Vol. 456, No. 7222, pp. 572–3.

Cohen, R. and Deng, F. M. 2009. Mass displacement caused by conflicts and one-sided violence: national and international responses. *SIPRI Yearbook 2009: Armaments, Disarmaments and International Security*. New York, Oxford University Press, pp. 15–38.

Colclough, C., Al-Samarrai, S., Rose, P. and Tembon, M. 2004. *Achieving Schooling for All in Africa: Costs, Commitment and Gender*. Farnham, UK, Ashgate Publishing Ltd.

Collier, P. 2007. *The Bottom Billion: Why the Poorest Countries Are Failing and What Can Be Done About It*. New York, Oxford University Press.

___. 2009. *Wars, Guns and Votes: Democracy in Dangerous Places*. New York, Harper Collins.

Collier, P. and Hoeffler, A. 2004. Greed and grievance in civil war. *Oxford Economic Papers,* Vol. 56, No. 4, pp. 563–95.

Commission of the European Communities. 2009. *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks, 2009*. Brussels, Commission of the European Communities.

Conference at Bretton Woods. 1944. *Summary of Agreements*. Paper presented at the United Nations Monetary and Financial Conference at Bretton Woods, Bretton Woods, Book Department, Army Information School, 22 July.

Coomaraswamy, R. 2010. *The Security Council and Children and Armed Conflict: An Experiment in the Making – Public Lecture Delivered at the Centre on Human Rights in Conflict, University of East London School of Law, 12 April 2010*. New York, Children and Armed Conflict. www.un.org/children/conflict/english/12-apr-2010-the-security-council-and-caac.html (Accessed 29 October 2010.)

Côte d'Ivoire Government. 2009. [Stratégie de Relance du Développement et de Réduction de la Pauvreté] *Strategy to Relaunch Development and Reduce Poverty*. Yamoussoukro, Côte d'Ivoire Government. (Poverty Reduction Strategy Paper.)

Côte d'Ivoire National Institute of Statistics and UNICEF. 2007. *MICS Enquête par Grappes à Indicateurs Multiples 2006: Côte d'Ivoire* [Côte d'Ivoire Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) 2006]. Abidjan, Ministry of Planning and Development, National Statistics Institute/UNICEF.

Countdown to 2015. 2010. *Dying: Millions of Women in Childbirth, Newborns, and Young Children – A Renewed Effort to Reduce the Global Toll*. New York, United Nations. www.countdown2015mnch.org/media-centre/2010-latest-news/mnch-analysis

Coursen-Neff, Z. 2010. Attacks on education: monitoring and reporting for prevention, early warning, rapid response and accountability. UNESCO (ed.), *Protecting Education from Attack: A State-of-the-Art Review*. Paris, UNESCO, pp. 111–24.

Croso, C., Vóvio, C. and Masagão, V. 2008. Latin America: literacy, adult education and the international literacy benchmarks. *Adult Education and Development*, No. 71.

Dallman, A. 2009. *Prosecuting Conflict-Related Sexual Violence at the International Criminal Court*. Stockholm, Stockholm International Peace Research Institute. (SIPRI Insights on Peace and Security 2009/1.)

Dammers, T. 2010. The response of the international community to sexual violence in conflict-affected states. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Dang, H.-A. 2007. The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam. *Economics of Education Review,* Vol. 26, No. 6, pp. 684–99.

Dang, H.-A., Knack, S. and Rogers, F. H. 2009. *International Aid and Financial Crises in Donor Countries*. Washington, D.C., World Bank. (Policy Research Working Paper 5162.)

Danjibo, N. D. 2009. *Islamic Fundamentalism and Sectarian Violence: The "Maitatsine" and "Boko Haram" Crises in Northern Nigeria.* Paper presented at the IFRA Conference on Conflict and Violence in Nigeria, 16–19 November, Zaria, Nigeria, Institut français de recherche en Afrique.

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. (Policy Research Working Paper 4644.)

Datt, G., Payongayong, E., Garrett, J. L. and Ruel, M. T. 1997. *The GAPVU Cash Transfer Program in Mozambique*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (FCND Discussion Paper 36.)

Davies, A. and Ngendakuriyo, A. 2008. *Mid-Term Evaluation of PEAR 2006–2008: Final Report*. Lasne, Belgium, Channel Research for UNICEF.

Davies, L. 2005. Evaluating the link between conflict and education. *Journal of Peacebuilding & Development,* Vol. 2, No. 2, pp. 42–58.

de Janvry, A., Finan, F., Sadoulet, E. and Vakis, R. 2006. 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, pp. 349–73.

De Launey, G. 2009. Textbook sheds light on Khmer Rouge era. *BBC News,* Phnomh Penh, 10 November. http://news.bbc.co.uk/2/hi/asia-pacific/8350313.stm (Accessed 28 August 2010.)

Deen, T. 2008. UN seeks large military force to restrain Congo. *IPS,* New York, 20 November. http://ipsnews.net/africa/nota.asp?idnews=44796 (Accessed 4 November 2010.)

Degomme, O. and Guha-Sapir, D. 2010. Patterns of mortality rates in Darfur conflict. *The Lancet,* Vol. 375, No. 9711, pp. 294–300.

Democratic Republic of the Congo Ministry of Education. 2010. *Stratégie de Développement de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (2010/11–2015/16)* [Development Strategy of Primary, Secondary and Vocational Education (2010/11–2015/16)]. Kinshasa, Ministry of Primary, Secondary and Vocational Education and Training.

Depoortere, E., Checchi, F., Broillet, F., Gerstl, S., Minetti, A., Gayraud, O., Briet, V., Pahl, J., Defourny, I., Tatay, M. and Brown, V. 2004. Violence and mortality in West Darfur, Sudan (2003–04): epidemiological evidence from four surveys. *The Lancet,* Vol. 364, No. 9442, pp. 1315–20.

Des Forges, A. 1999. *Leave None to Tell the Story: Genocide in Rwanda*. New York, Human Rights Watch.

Development Assistance Database Pakistan. 2010. *Development Assistance Database Pakistan*. Synergy International Systems, Inc. www.dadpak.org. (Accessed 16 December 2010.)

Development Initiatives. 2009. *GHA Report 2009*. Somerset, UK, Development Initiatives.

___. 2010a. Education aid flows to conflict-affected countries with large IDP and refugee populations. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

___. 2010b. Funding to education channelled through humanitarian and development pooled financing mechanisms in conflict-affected countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

___. 2010c. *GHA Report 2010*. Somerset, UK, Development Initiatives.

___. 2010d. Monitoring the impact of the financial crisis on international aid. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

DFID. 2010a. *Building Peaceful States and Societies*. London, UK Department for International Development. (Practice Paper.)

___. 2010b. *DFID in 2009–10: Response to the International Development (Reporting and Transparency) Act 2006*. London, UK Department for International Development.

___. 2010c. *The Neglected Crisis of Undernutrition: DFID's Strategy*. London, UK Department for International Development/UK Aid.

___. 2010d. *Statistics on International Development: Additional tables*. London, UK, Department for International Development. www.dfid.gov.uk/About-DFID/Finance-and-performance/Aid-Statistics/Statistic-on-International-Development-2010/SID-2010-Additional-tables/. (Accessed 16 December 2010.)

Dhillon, N. and Yousef, T. (eds). 2009. *Generation in Waiting: The Unfulfilled Promise of Young People in the Middle East*. Washington, DC, Brookings Institution Press.

di Gropello, E. 2006. *A Comparative Analysis of School-Based Management in Central America*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper 72.)

Diagne, A. W. and Sall, B. R. A. 2009. Assessing the Faire-Faire approach to literacy programs. ADEA Secretariat (ed.), *What Makes Effective Learning in African Literacy Programs?* Tunis, Association for the Development of Education in Africa, pp. 137–69.

Djité, P. G. 2000. Language planning in Côte d'Ivoire. *Current Issues in Language Planning,* Vol. 1, No. 1, pp. 11–46.

Documentation Centre of Cambodia. 2010. *Genocide Education Project: The Teaching of a History of Democratic Kampuchea (1975–1979) – Final Project Report to Belgium, 2010*. Phnom Penh, Documentation Centre of Cambodia.

Dolan, J. and Ndaruhutse, S. 2010. Save the Children UK's financial flows, programme choices, and the influences of the Rewrite the Future Campaign. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Dom, C. 2009a. *FTI Mid-Term Evaluation: FTI and Fragile States and Fragile Partnerships*. Cambridge/Oxford, UK, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management. (Working Paper 6.)

___. 2009b. *Long Term Perspectives on Development Impacts in Rural Ethiopia: Stage 1 – Macro Level Policies, Programmes and Models Entering Rural communities, 2003-9*. Oxford, UK, Mokoro.

Doss, A. 2009. United Nations peacekeeping in the Democratic Republic of the Congo. *RUSI News,* London, 11 November. www.rusi.org/news/ref:N4AFADBFAE8827 (Accessed 8 December 2010.)

Duffy, M., Fransman, J. and Pearce, E. 2008. *Review of 16 REFLECT Evaluations.* London, ActionAid UK.

Duflo, E., Dupas, P. and Kremer, M. 2010a. *Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomised Evaluation in Kenya.* Cambridge, Mass., The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab.

Duflo, E., Hanna, R. and Ryan, S. 2010b. Incentives work: getting teachers to come to school. Cambridge, Mass., Massachussetts Institute of Technology. (Unpublished.)

Duncan, T., Jefferis, K. and Molutsi, P. 2000. Botswana: social development in a resource-rich economy. Mehrotra, S. and Jolly, R. (eds), *Development with a Human Face: Experiences in Social Achievement and Economic Growth.* Oxford, UK, Clarendon.

Dy, K. 2008. *Genocide Education in a Global Context: A Comparative Study of the Holocaust and Khmer Rouge Regime.* Phnomh Penh, Documentation Centre of Cambodia.

DynCorp International. 2010. DynCorp International acquires Casals & Associates. DynCorp International (Press release, 25 January.)

Eck, K. 2010. Recruiting rebels: indoctrination and political education in Nepal. Lawoti, M. and Pahari, A. K. (eds), *The Maoist Insurgency in Nepal: Revolution in the Twenty-First Century.* Abingdon, UK/New York, Routledge, pp. 33–51.

Eck, K. and Hultman, L. 2007. One-sided violence against civilians in war: insights from new fatality data. *Journal of Peace Research,* Vol. 44, No. 2, pp. 233–46.

Egel, D. and Salehi-Isfahani, D. 2010. *Youth Transitions to Employment and Marriage in Iran: Evidence from the School to Work Transition Survey,* Wolfensohn Center for Development/Dubai School of Government. (Middle East Youth Initiative Working Paper 11.)

Elbert, T., Schauer, M., Schauer, E., Huschka, B., Hirth, M. and Neuner, F. 2009. Trauma-related impairment in children: a survey in Sri Lankan provinces affected by armed conflict. *Child Abuse & Neglect,* Vol. 33, No. 4, pp. 238–46.

Eltringham, N. 2004. *Accounting for Horror: Post-Genocide Debates in Rwanda.* London, Pluto Press.

Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., Cabral de Mello, M., Gertler, P. J., Kapiriri, L., Martorell, R. and Young, M. E. 2007. Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet,* Vol. 369, No. 9557, pp. 229–42.

EPDC (Education Policy and Data Center) and AED-SSC (Academy for Educational Development – Systems Services Center). 2010. Seeing the reconstruction of primary education in southern Sudan through EMIS 2006–2009. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011.*

EPDC and UNESCO. 2009. Estimating the costs of achieving Education for All in low-income countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

EPDC. 2008. Pupil performance and age: a study of promotion, repetition and dropout rates among pupils in four age groups in developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009.*

Ethiopia MoFED. 2007. *Ethiopia: Building on Progress – A Plan for Accelerated and Sustained Development to End Poverty (PASDEP), Annual Progress Report 2005/06.* Addis Ababa, Ethiopia Ministry of Finance and Economic Development.

Eubank, N. 2010. *Peace-Building without External Assistance: Lessons from Somaliland.* Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper 198.)

European Commission. 2009a. *Study on Governance Challenges for Education in Fragile Situations: Cambodia Country Report.* Brussels, European Commission.

___. 2009b. *Study on Governance Challenges for Education in Fragile Situations: Democratic Republic of Congo Country Report.* Brussels, European Commission.

___. 2009c. *Study on Governance Challenges for Education in Fragile Situations: Liberia Country Report.* Brussels, European Commission.

___. 2010. *Innovative Financing at a Global Level.* Brussels, European Commission. (Staff Working Document SEC(2010) 409 final.)

European Union. 2008. *EU Military Operation in Eastern Chad and North Eastern Central African Republic (EUFOR Tchad/RCA).* Brussels, European Union Council Secretariat. (European Security and Defence Policy fact sheet.)

Fair, C. 2008. The educated militants of Pakistan: implications for Pakistan's domestic security. *Contemporary South Asia,* Vol. 16, No. 1, pp. 93–106.

Fearon, J. D. and Laitin, D. D. 2003. Ethnicity, insurgency, and civil war. *American Political Science Review,* Vol. 97, No. 1, pp. 75–90.

Fernald, L. C. H., 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.

Ferris, E. 2010a. Protecting the rights of internally displaced children. Ensor, M. O. and Goêdziak, E. M. (eds), *Children and Migration. At the Crossroads of Resiliency and Vulnerability.* Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan.

___. 2010b. The role of municipal authorities. *Forced Migration Review,* Vol. 34, p. 39.

Ferris, E. and Winthrop, R. 2010. Education and displacement: assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011.*

Field, S., Kuczera, M. and Pont, B. 2007. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education and Training Policy.)

Filmer, D. and Schady, N. 2008. Getting girls into school: evidence from a scholarship program in Cambodia. *Economic Development and Cultural Change,* Vol. 56, pp. 581–617.

Financial Management Reform Programme and OPM. 2006. *Primary Education in Bangladesh: Assessing Service Delivery.* Dhaka/Oxford, UK, FMRP/Oxford Policy Management. (Social Sector Performance Surveys.)

Fiszbein, A., Schady, N., Ferreira, F. H. G., Grosh, M., Kelleher, N., Olinto, P. and Skoufias, E. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC, World Bank.

Foaleng, M. and Olsen, C. 2008. DR Congo: key facts on funding for emergency education. *Refugees International*, Washington, DC, 19 May. www.refugeesinternational.org/content/dr-congo-key-facts-funding-emergency-education (Accessed 15 April 2010.)

Foster, M., Bennett, J., Brusset, E. and Kluyskens, J. 2010. *Country Programme Evaluation Sudan*. London, UK Department for International Development. (Evaluation Report, EV708.)

Fournié, D. and Guitton, C. 2008. *Des Emplois Plus Qualifiés, des Générations Plus Diplômées: Vers une Modification des Normes de Qualification* [Jobs that Are More Skilled, Generations that Are More Educated: Towards a Change in Qualification Standards]. Marseille, France, Centre d'études et de Recherches sur les Qualifications. (Bref du Céreq 252.)

Fox, S. E., Levitt, P. and Nelson, Charles A. III. 2010. How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, Vol. 81, No. 1, pp. 28–40.

Foy, P. and Olson, J. F. 2009. *TIMSS 2007 International Database and User Guide*. Foy, P. and Olson, J. F. (eds), Trends in International Mathematics and Science Study/Boston College, PIRLS International Study Center. http://timss.bc.edu/TIMSS2007/idb_ug.html (Accessed 14 October 2010.)

Frayha, N. 2003. Education and social cohesion in Lebanon. *Prospects*, Vol. 33, No. 1, pp. 77–88.

FTI Secretariat. 2010a. *EFA-FTI Catalytic Fund: Quarterly Financial Update for the Quarter Ending September 30 2010*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.

___. 2010b. *FTI Catalytic Fund: Quarterly Financial Status Report, March 2010*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.

___. 2010c. *How to Develop an Interim Education Plan*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat. (Draft.)

Furukawa, U. 2009. Resettlement of Myanmar refugees from Thailand camps hits 50,000 mark. *UNHCR News Stories*, ` Mae Hong Son, Thailand, 30 June. www.unhcr.org/4a4a178f9.html (Accessed 15 September 2010.)

Gakidou, E., Cowling, K., Lozano, R. and Murray, C. J. L. 2010. Increased educational attainment and its effect on child mortality in 175 countries between 1970 and 2009: a systematic analysis. *The Lancet*, Vol. 376, No. 9745, pp. 959–74.

Gamoran, A. 2002. *Standards, Inequality and Ability Grouping in Schools*. Edinburgh, UK, University of Edinburgh, Centre for Educational Sociology. (CES Briefing 25.)

Garcia-Huidobro, J. E. 2006. *900 Schools and Critical Schools Programs (Chile): Two Experiences of Positive Discrimination*. Conference paper for Latin American Lessons in Promoting Education for All, Cartagena de Indias, Colombia, October 9–11.

Gates, S. and Murshed, M. S. 2005. Spatial-horizontal inequality and the Maoist insurgency in Nepal. *Review of Development Economics*, Vol. 9, No. 1, pp. 121–34.

GAVI Alliance. 2010. *GAVI Disbursements to Countries by Type of Support and Year (2000–2009)*. Geneva, Switzerland, GAVI Alliance. www.gavialliance.org/performance/disbursements/index.php

Geneva Conventions. 1949. *Convention (I) for the Amelioration of the Condition of the Wounded and Sick in Armed Forces in the Field. Convention (II) for the Amelioration of the Condition of Wounded, Sick and Shipwrecked Members of Armed Forces at Sea. Convention (III) relative to the Treatment of Prisoners of War. Convention (IV) Relative to the Protection of Civilian Persons in Time of War*. Geneva, Switzerland, 12 August. www.icrc.org/ihl.nsf/FULL/365?OpenDocument (Accessed 11 January 2011.) (Имеется русский перевод: Женевские конвенции 1949 г. *Конвенция (I) об улучшении участи раненых и больных в действующих армиях. Конвенция (II) об улучшении участи раненых, больных и лиц, потерпевших кораблекрушение, из состава вооруженных сил на море. Конвенция (III) об обращении с военнопленными. Конвенция (IV) о защите гражданского населения во время войны).* http://www.un.org/ru/humanitarian/law/geneva.shtml

___. 1977. *Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949, and Relating to the Protection of Victims of International Armed Conflicts (Protocol I) and Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949, and relating to the Protection of Victims of Non-International Armed Conflicts (Protocol II)*. Geneva, Switzerland, International Committee of the Red Cross, 8 June. www.icrc.org/ihl.nsf/7c4d08d9b287a42141256739003e636b/f6c8b9fee14a77fdc125641e0052b079 (Accessed 11 January 2011.) (Имеется русский перевод: *Дополнительный протокол к Женевским конвенциям от 12 августа 1949 года, касающийся защиты жертв международных вооруженных конфликтов (Протокол I) и Дополнительный протокол к Женевским конвенциям от 12 августа 1949 года, касающийся защиты жертв немеждународных вооруженных конфликтов (Протокол II).* Международный Комитет Красного Креста). http://www.un.org/ru/humanitarian/law/geneva.shtml

Geneva Declaration. 2008. *Global Burden of Armed Violence*. Geneva, Switzerland, Geneva Declaration on Armed Violence and Development, Geneva Declaration Secretariat. (Женевская декларация о вооруженном насилии и развитии)

Gersherg, 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*.

Ghana Ministry of Education. 2007. *Education Reform 2007 at a Glance*. Accra, Ministry of Education.

Ghobarah, H. A., Huth, P. and Russett, B. 2003. Civil wars kill and maim people long after the shooting stops. *American Political Science Review*, Vol. 97, No. 2, pp. 189–202.

Gillies, J. 2009. *The Power of Patience: Education System Reform and Aid Effectiveness – Case Studies in Long-Term Education Reform*. Washington, DC, US Agency for International Development, EQUIP2.

Girishankar, N. 2009. *Innovating Development Finance: From Financing Sources to Financial Solutions*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 5111.)

Glad, M. 2009. *Knowledge on Fire: Attacks on Education in Afghanistan – Risks and Measures for Successful Mitigation*. Ottawa, Care Canada for World Bank/Afghanistan Ministry of Education.

Glewwe, P. 1999. Why does mother's schooling raise child health in developing countries? Evidence from Morocco. *Journal of Human Resources*, Vol. 34, No. 1, pp. 124–59.

Global Education Cluster. 2010a. *The Joint Education Needs Assessment Toolkit*. Geneva, Switzerland, Global Education Cluster.

___. 2010b. *OPT Education Cluster Needs Assessment Framework*. Geneva, Switzerland/London, UNICEF/Save the Children, Global Education Cluster.

Global Fund. 2010a. *The Global Fund 2010: Innovation and Impact – Results Summary*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria.

___. 2010b. *Global Fund Disbursements by Region, Country and Grant Agreement (in US$ Equivalents)*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria.

___. 2010c. *Scaling Up Prevention of Mother-to-Child Transmission of HIV (PMTCT): Information Note*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria.
(Имеется русский перевод: *Увеличение масштаба профилактики передачи ВИЧ от матери ребенку (ППМР) – Информационный бюллетень*. Женева, Швейцария, Глобальный фонд для борьбы со СПИДом, туберкулезом и малярией).
http://www.theglobalfund.org/documents/rounds/10/R10_InfoNote_PMTCT_ru.pdf

___. 2010d. *Second Meeting of the Third Voluntary Replenishment (2011–2013)*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria. www.theglobalfund.org/en/replenishment/newyork (Accessed October 2010.)

Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. 2010a. *Global Progress towards Prohibiting Corporal Punishment in Schools*. London, Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children.

___. 2010b. *Individual State Reports*. London, Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. www.endcorporalpunishment.org/pages/progress/reports.html (Accessed 10 May 2010.)

Global Witness. 2009. *"Faced With a Gun, What Can You Do?" War and the Militarisation of Mining in Eastern Congo*. London, Global Witness.

Goetz, A.-M. and Jenkins, R. 2010. Sexual violence as a war tactic: Security Council Resolution 1888 – next steps. *UN Chronicle,* Vol. XLVII, No. 1, pp. 19–22.

Goldin, C. 1990. *Understanding the Gender Gap: An Economic History of American Women*. New York, Oxford University Press.

Goldsmith, C. 2010. "Teacher's pay – making the pipe work": the role of improving teachers' payroll systems for education service delivery and state legitimacy in selected conflict-affected countries in Africa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Gomez, M. P. and Christensen, A. 2010. The impact of refugees on neighboring countries: a development challenge. Background paper for *World Development Report 2011*.

Good Humanitarian Donorship. 2010. *23 Principles and Good Practice of Humanitarian Donorship*. Bern, Good Humanitarian Donorship. www.goodhumanitariandonorship.org/gns/principles-good-practice-ghd/overview.aspx (Accessed December 2010.)

Goodhand, J. 2001. *Conflict Assessments: A Synthesis Report: Kyrgystan, Moldova, Nepal and Sri Lanka*. London, University of London, Security and Development Group.

Goodhand, J., Klem, B., Fonseka, D., Keethaponcalan, S. I. and Sardesai, S. 2005. *Aid, Conflict, and Peacebuilding in Sri Lanka, 2000–2005. Vol. 1*. Colombo, The Asia Foundation.

Graham-Brown, S. 1994. The role of the curriculum. *Education Rights and Minorities*. London, Minority Rights Group, pp. 27–32.

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.

Grantham-McGregor, S. M., Powell, C. A., Walker, S. P. and Himes, J. H. 1991. Nutritional supplementation, psychosocial stimulation, and mental development of stunted children: the Jamaican Study. *The Lancet,* Vol. 338, No. 8758, pp. 1–5.

Group of Eight. 2010. *G8 Muskoka Declaration: Recovery and New Beginnings*. Conference paper for G8 Summit 2010, Muskoka, Canada, 25–26 June.

Guégnard, C., Calmand, J., Giret, J.-F. and Paul, J.-J. 2008. *La Valorisation des Compétences des Diplômés de l'Enseignement Supérieur en Europe*. Marseille, France, Centre d'études et de recherches sur les qualifications. (Bref du Céreq 257.)

Guha-Sapir, D. 2005. *Viewpoint: Counting Darfur's Dead Isn't Easy*. London, Reuters AlertNet. www.alertnet.org/thefacts/reliefresources/111115822420.htm (Accessed October 2010.)

Gupta, S., Clements, B. J., Bhattacharya, R. and Chakravarti, S. 2002. *Fiscal Consequences of Armed Conflict and Terrorism in Low- and Middle-Income Countries*. Washington, DC, International Monetary Fund. (Working Paper 02/142.)

Gurr, T. R. 2000. *People Versus States: Minorities at Risk in the New Century*. Washington, DC, US Institute of Peace.

Hadley, S. 2010. *Seasonality and Access to Education: The Case of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. Brighton, UK, University of Sussex, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access. (CREATE Pathways to Access Research Monograph 31.)

Hanushek, E., Lavy, V. and Hitomi, K. 2008. Do students care about school quality? Determinants of dropout behavior in developing countries. *Journal of Human Capital,* Vol. 2, No. 1, pp. 69–105.

Hanushek, E. and Raymond, M. E. 2004. *Does School Accountability Lead to Improved Student Performance?* Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper 10591.)

Hanushek, E. and Woessmann, L. 2009. *Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper 14633.)

Harb, I. 2008. *Special Report: Education and Conflict – Higher Education and the Future of Iraq*. Washington, DC, United States Institute of Peace.

Harbom, L. 2010. *UCDP/PRIO Armed Conflict Dataset Codebook*. Stockholm, Uppsala Conflict Data Program.

Harbom, L. and Wallensteen, P. 2010. Armed Conflict, 1946–2009. *Journal of Peace Research,* Vol. 47, No. 4, pp. 501–09.

Harlen, W. 2007. *The Quality of Learning: Assessment Alternatives for Primary Education*. Cambridge, UK, University of Cambridge, Faculty of Education. (Interim Reports, Research Survey, 3/4.)

Harmer, A., Stoddard, A. and DiDomenico, V. 2010. Aiding education in conflict: the role of international education providers operating in Afghanistan and Pakistan. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Harvey, P., Stoddard, A., Harmer, A., Taylor, G., DiDomenico, V. and Brander, L. 2010. *The State of the Humanitarian System: Assessing Performance and Progress – A Pilot Study*. New York, ALNAP.

Heckman, J. J. 2008. Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry,* Vol. 46, No. 3, pp. 289–324.

Hegre, H., Karlsen, J., Nygård, H. M., Strand, H. and Urdal, H. 2009. Predicting armed conflict, 2010–2050. Oslo, Peace Research Institute Oslo, Centre for the Study of Civil War. (Unpublished.)

Heyneman, S. P. 2003. Education, social cohesion, and the future role of international organizations. *Peabody Journal of Education,* Vol. 78, No. 3, pp. 25–38.

HM Treasury. 2010. *Spending Review 2010*. London, The Stationery Office.

Holmes, R. 2010. The role of social protection programmes in supporting education in conflict-affected situations. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Holtom, P., Bromley, M., Wezeman, P. D. and Wezeman, S. T. 2010. *Trends in International Arms Transfers, 2009*. Stockholm, Stockholm International Peace Research Institute. (SIPRI Fact Sheet.)

Horton, S., Shekar, M., McDonald, C., Mahal, A. and Brooks, J. K. 2010. *Scaling Up Nutrition: What Will It Cost?* Washington, DC, World Bank. (Directions in Development.)

Hossain, N., Eyben, R., Rashid, M., Fillaili, R., Moncreiffe, J., Nyonyinto Lubaale, G. and Mulumbi, M. 2009. *Accounts of Crisis: Poor People's Experiences of the Food, Fuel and Financial Crises in Five Countries – Report on a Pilot Study in Bangladesh, Indonesia, Jamaica, Kenya and Zambia*. Brighton, UK, University of Sussex, Institute of Development Studies.

Hossain, N., Fillaili, R., Lubaale, G., Mulumbi, M., Rashid, M. and Tadros, M. 2010. *The Social Impacts of Crisis: Findings From Community-Level Research in Five Developing Countries*. Brighton, UK/Jakarta/Dhaka/London, University of Sussex, Institute of Development Studies/SMERU Research Institute/BRAC Development Institute/Department for International Development.

House of Commons and House of Lords. 2008. *Education and Skills Bill*, *HL Bill 58*. London, The Stationery Office.

Huisman, J. and Smits, J. 2009. Effects of household- and district-level factors on primary school enrollment in 30 developing countries. *World Development,* Vol. 37, No. 1, pp. 179–93.

Human Rights Watch. 2009a. *The Christmas Massacres: LRA Attacks on Civilians in Northern Congo*. New York, Human Rights Watch.

___. 2009b. *DR Congo: Civilian Cost of Military Operation is Unacceptable*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/en/news/2009/10/12/dr-congo-civilian-cost-military-operation-unacceptable (Accessed October 2010.)

___. 2009c. *Sabotaged Schooling: Naxalite Attacks and Police Occupation of Schools in India's Bihar and Jharkhand States*. New York, Human Rights Watch.

___. 2009d. *Soldiers Who Rape, Commanders Who Condone: Sexual Violence and Military Reform in the Democratic Republic of Congo*. New York, Human Rights Watch.

___. 2009e. *You Will Be Punished: Attacks on Civilians in Eastern Congo*. New York, Human Rights Watch.

___. 2010a. *Afraid and Forgotten: Lawlessness, Rape and Impunity in Western Côte d'Ivoire*. New York, Human Rights Watch.

___. 2010b. *Always on the Run: The Vicious Cycle of Displacement in Eastern Congo*. New York, Human Rights Watch.

___. 2010c. *Making Kampala Count: Advancing the Global Fight against Impunity at the ICC Review Conference*. New York, Human Rights Watch.

___. 2010d. *Targets of Both Sides: Violence against Students, Teachers, and Schools in Thailand's Southern Border Provinces*, Human Rights Watch.

___. 2010e. *UN: Strengthen Civilian Protection in Darfur*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/en/news/2010/07/19/un-strengthen-civilian-protection-darfur (Accessed November 2010.)

Human Security Report Project. 2009. *Human Security Report 2009: The Shrinking Costs of War*. Vancouver, BC, Simon Fraser University.

Humphreys, M. and Weinstein, J. M. 2008. Who fights? The determinants of participation in civil war. *American Journal of Political Science*, Vol. 52, No. 2, pp. 436–55.

Hungi, N., Makuwa, D., Saito, M., Dolata, S., van Cappelle, F., Paviot, L. and Vellien, J. 2010. *SACMEQ III Project Results: Pupil Achievements Levels in Reading and Mathematics*. Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Working Document 1.)

Hunt, F. 2008. *Dropping Out from School: A Cross Country Review of Literature*. Brighton, UK, University of Sussex, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access. (CREATE Pathways to Access Research Monograph 16.)

Husain, S. A., Nair, J., Holcomb, W., Reid, J. C., Vargas, V. and Nair, S. S. 1998. Stress reactions of children and adolescents in war and siege conditions. *American Journal of Psychiatry,* Vol. 155, No. 12, pp. 1718–19.

Hyll-Larsen, P. 2010. The right to education for children in violent conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

IAVI. 2009. *Innovative Financing Mechanisms to Advance Global Health*. New York, International AIDS Vaccine Initiative. (IAVI Insights, Policy Brief 21.)

iCasualties. 2010. *Operation Enduring Freedom*. Stone Mountain, Ga., iCasualties. http://icasualties.org/OEF/index.aspx (Accessed 12 October.)

ICF Macro. 2010. *Standard Demographic and Health Surveys (DHS) Datasets*. Calverton, Md., ICF Macro. www.measuredhs.com/aboutsurveys/dhs/start.cfm (Accessed 14 October 2010.)

IDMC. 2007. *Urgent Need for Emergency Education (Special Report, 2007)*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre. www.internal-displacement.org/idmc/website/countries.nsf/(httpEnvelopes)/4775BAE0D74AC5CAC125726E002D70A3?OpenDocument#9.7.1 (Accessed November 2010.)

___. 2008. *Azerbaijan: IDPs Still Trapped in Poverty and Dependence*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre. (Имеется резюме на русском языке: *Азербайджан: по прошествии почти 20 лет ВПЛ все еще сталкиваются с барьерами на пути к самообеспечению*. Женева, Швейцария. Internal Displacement Monitoring Centre) http://www.internal-displacement.org/8025708F004CE90B/(httpEnvelopes)/BF07604A499AD9CFC12577F5004ADCDE?OpenDocument&count=10000

___. 2009a. *Central African Republic: New Displacement Due to Ongoing Conflict and Banditry*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

___. 2009b. *Democratic Republic of Congo: Massive Displacement and Deteriorating Humanitarian Conditions*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

___. 2009c. *Georgia*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

___. 2009d. *Georgia: IDPs in Georgia Still Need Attention*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

___. 2009e. *Russian Federation*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

___. 2009f. *Russian Federation: Monitoring of IDPs and Returnees Still Needed*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre. (Имеется резюме на русском языке: *Российская Федерация: по-прежнему необходим мониторинг ВПЛ и лиц, возвращающихся в место происхождения*. Женева, Швейцария. Internal Displacement Monitoring Centre) http://www.internal-displacement.org/8025708F004CE90B/(httpEnvelopes)/5E6AA450C336EF92C12576480045CCB6?OpenDocument&count=10000

___. 2010a. *Chad: Prevailing Insecurity Blocking Solutions for IDPs – A Profile of the Internal Displacement Situation, 2 July 2010*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

___. 2010b. *Close to 2 Million IDPs in DRC as of August 2010*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre. www.internal-displacement.org/idmc/website/countries.nsf/%28httpEnvelopes%29/DF3D0DB52BC94330C125779F0069A48D?OpenDocument#sources (Accessed October 2010.)

___. 2010c. *Global Statistics*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre. www.internal-displacement.org/8025708F004CE90B/(httpPages)/22FB1D4E2B196DAA802570BB005E787C?OpenDocument&count=1000. (Accessed 20 October 2010.)

___. 2010d. *Internal Displacement: Global Overview of Trends and Developments in 2009*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

___. 2010e. *Myanmar: Increasing Displacement as Fighting Resumes in the East*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

___. 2010f. *Still at Risk: Internally Displaced Children's Rights in North-West Pakistan*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

___. 2010g. *Sudan: Rising Inter-Tribal Violence in the South and Renewed Clashes in Darfur Cause New Waves of Displacement*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

___. 2010h. *Yemen: IDPs Facing International Neglect*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

IFFIm. 2010. *IFFIm Supporting GAVI: Donors*, International Finance Facility for Immunisation. www.iff-immunisation.org/donors.html (Accessed 29 October 2010.)

Ikobwa, V., Schares, R. and Omondi, E. 2005. *Evaluation of JRS Peace Education Program in Uganda and South Sudan*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies, Peace Education Programme.

ILO. 2010a. *G20 Country Briefs: Brazil's Response to the Crisis*. Conference paper for G20 Meeting of Labour and Employment Ministers, Washington, DC, International Labour Office, 20–21 April.

___. 2010b. *Global Employment Trends for Youth, August 2010: Special Issue on the Impact of the Global Economic Crisis on Youth*. Geneva, Switzerland, International Labour Office, Economic and Labour Market Analysis Department.

IMF. 2002. *Bangladesh: 2001 Article IV Consultation – Staff Report; Staff Supplement; Staff Statement; Public Information Notice on the Executive Board Discussion; and Statement by the Executive Director for Bangladesh, June 2002*. Washington, DC, International Monetary Fund. (Country Report 02/113.)

___. 2006a. *Regional Economic Outlook: Middle East and Central Asia, September 2006*. Washington, DC, International Monetary Fund. (World Economic and Financial Surveys.)

___. 2006b. *Regional Economic Outlook: Sub-Saharan Africa, September 2006*. Washington, DC, International Monetary Fund. (World Economic and Financial Surveys.)

___. 2009. *Nigeria: 2009 Article IV Consultation – Staff Report; Staff Supplement; Public Information Notice on the Executive Board Discussion; Statement by the IMF Staff Representative; and Statement by the Executive Director for Nigeria*. Washington, DC, International Monetary Fund. (Country Report 09/315.)

___. 2010a. *Bangladesh: 2009 Article IV Consultation – Staff Report; Staff Supplement; Public Information Notice on the Executive Board Discussion, February 2010*. Washington, DC, International Monetary Fund. (Country Report 10/55.)

___. 2010b. *A Fair and Substantial Contribution by the Financial Sector*. Washington, DC, International Monetary Fund. (Final Report for the G20.)

___. 2010c. *Regional Economic Outlook: Middle East and Central Asia*. Washington, DC, International Monetary Fund, May. (World Economic and Financial Surveys.)

___. 2010d. *Regional Economic Outlook: Middle East and Central Asia*. Washington, DC, International Monetary Fund, October. (World Economic and Financial Surveys.)

___. 2010e. *Regional Economic Outlook: Sub-Saharan Africa – Resilience and Risks, October 2010*. Washington, DC, International Monetary Fund. (World Economic and Financial Surveys.)

___. 2010f. *World Economic Outlook Database*. Washington, DC, International Monetary Fund. www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2010/02/weodata/index.aspx (Accessed 11 October 2010.)

INEE. 2010. *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies.

Institute for Fiscal Studies. 2010. *Opening remarks by Carl Emmerson at IFS Briefing on the October 2010 Spending Review*. Paper presented at the 2010 Spending Review Analysis, London, Institute for Fiscal Studies, 21 October.

International Criminal Court. 2010a. *Darfur, Sudan: ICC-02/05-01/09 – Case the Prosecutor vs. Omar Hassan Ahmad Al Bashir*. The Hague, International Criminal Court. www.icc-cpi.int/menus/icc/situations%20and%20cases/situations/situation%20icc%200205/related%20cases/icc02050109/icc02050109?lan=en-GB (Accessed October 2010.)

___. 2010b. *Situations and Cases*. The Hague, International Criminal Court. www.icc-cpi.int/Menus/ICC/Situations+and+Cases (Accessed November 2010.)

Iraq Body Count. 2010. *Database: Documented Civilian Deaths From Violence*. Iraq Body Count. www.iraqbodycount.org/database (Accessed 12 September 2010.)

IRIN. 2009. Global: Does emergency education save lives? *IRIN Global,* Dakar, www.irinnews.org/Report.aspx?ReportId=82272 (Accessed November 2010.)

___. 2010a. *Indepth: Congo's Refugee Crisis*. Nairobi, Office of the United Nations for the Coordination of Humanitarian Affairs. www.irinnews.org/IndepthMain.aspx?InDepthID=86&ReportID=88469 (Accessed 15 September 2010.)

___. 2010b. Rwanda: Empowering genocide widows. *IRIN Africa,* Kigali, 11 February. www.irinnews.org/report.aspx?Reportid=88069 (Accessed 29 October 2010.)

J-PAL. 2006. *Making Schools Work for Marginalized Children: Evidence from an Inexpensive and Effective Programme in India*. Cambridge, Mass., MIT Department of Economics, The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. (Policy Briefcase 2.)

Jackson, A. 2010. *Quick Impact, Quick Collapse: The Dangers of Militarized Aid in Afghanistan*. Oxford, UK, Oxfam International. (Joint Agency Media Briefing, with Action Aid, Afghanaid, CARE, Christian Aid, Concern Worldwide, Norwegian Refugee Council and Trocaire.)

Jacob, B. A. and Levitt, S. D. 2003. Rotten apples: an investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating. *Quarterly Journal of Economics,* Vol. 118, No. 3, pp. 843–77.

Jacobsen, K. and IDMC. 2008. *Internal Displacement to Urban Areas: The Tufts-IDMC Profiling Study – Case Study 1: Khartoum, Sudan*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

Jhingran, D. and Sankar, D. 2009. *Addressing Educational Disparity: Using District Level Education Development Indices for Equitable Resource Allocations in India*. Washington, DC, World Bank, South Asia Region, Human Development Department. (Policy Research Working Paper 4955.)

Johnson, K., Scott, J., Rughita, B., Kisielewski, M., Asher, J., Ong, R. and Lawry, L. 2010. Association of sexual violence and human rights violations with physical and mental health in territories of the Eastern Democratic Republic of the Congo. *Journal of the American Medical Association,* Vol. 304, No. 5, pp. 553–62.

Joint Assessment Mission for Sudan. 2005. *Joint Assessment Mission (JAM). Volume 2: Cluster Costings and Matrices*. Khartoum, Joint Assessment Mission for Sudan.

Jones, B. 2009. Examining reconciliation's citizen: insights from the multi-ethnic district of Brãko, Bosnia-Herzegovina. Ph.D. thesis, University of Manchester, Manchester, UK.

Jones, N. and Espey, J. 2008. *Increasing Visibility and Promoting Policy Action to Tackle Sexual Exploitation in and around Schools in Africa: A Briefing Paper with a Focus on West Africa*. Woking, UK, Plan.

Jones, N., Moore, K., Villar-Marquez, E. and Broadbent, E. 2008. *Painful Lessons: The Politics of Preventing Sexual Violence and Bullying at School*. Woking, UK/ London, Plan/Overseas Development Institute. (Working Paper 295.)

Justino, P. 2010. How does violent conflict impact on individual educational outcomes? The evidence so far. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Kabubo-Mariara, J. 2003. *Wage Determination and the Gender Wage Gap in Kenya: Any Evidence of Gender Discrimination?* Nairobi, African Economic Research Consortium. (Research Paper 132.)

Kaldor, M. 2006. *New & Old Wars: Organized Violence in a Global Era*, 2nd edn. Palo Alto, Calif., Stanford University Press.

Kane, E. 2004. *Girls' Education in Africa: What Do We Know About Strategies That Work?* Washington, DC, World Bank, United Nations Girls' Education Initiative. (Africa Region Human Development Working Paper.)

Kapsos, S. 2008. *The Gender Wage Gap in Bangladesh*. Bangkok, International Labour Office, Regional Office for Asia and the Pacific. (Asia-Pacific Working Paper.)

Karafuli, K., Namegabe, N., Hinganya, B., Kikoli, M., Mbasa, M., Kambere, K. and Kahindukya, N. 2008. *Rapport de l'étude sur les Causes des Abandons Scolaires et de la Non Scolarisation des Enfants dans la Province du Nord-Kivu (Cas des Sous Divisions de Goma, Masisi, Rutshuru et Butembo)* [Report of the Sudy on Causes of School Dropout and Non-Schooling of Children in North-Kivu (Case of the Goma, Masisi, Rutshuru and Butembo Subdivisions)]. Goma, Democratic Republic of the Congo, Université Libre des Pays des Grands Lacs.

Kashfi, F. 2009. *Youth Financial Services: The Case of BRAC & the Adolescent Girls of Bangladesh*. Washington, DC, Making Cents International/BRAC, Youth-Inclusive Financial Services Linkage Program. (Case Study 5.)

Kellaghan, T., Greaney, V. and Scott Murray, T. 2009. *Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement*. Washington, DC, World Bank. (National Assessments of Educational Achievement, Vol. 5.)

Kenya National Bureau of Statistics and ICF Macro. 2010. *Kenya Demographic and Health Survey 2008–09*. Nairobi/Calverton, Md., KNBS/ICF Macro.

Kerr, M. Forthcoming. Nations apart: mutually exclusive identity forming narratives in Northern Ireland's education system. Hanf, T. (ed.), *Education in Deeply Divided Societies*. Baden-Baden, Germany, Nomos.

Ketel, H. 2008. *Evaluation Report: Youth Education Pack in Burundi – Equipping Youth for Life*. Oslo, Norwegian Refugee Council.

Khan, A. 2001. Education in East Jerusalem: a study in disparity. *Palestine-Israel Journal,* Vol. 8, No. 1, pp. 41–7.

King, E., Orazem, P. and Paterno, E. M. 2008. *Promotion with and without Learning: Effects on Student Enrollment and Dropout Behaviour*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 4722.)

Kingdon, G. and Banerji, R. 2009. *Addressing School Quality: Some Policy Pointers from Rural North India*. Cambridge, UK, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty. (RECOUP Policy Brief 5.)

Kirk, J. 2009. *Certification Counts: Recognizing the Learning Attainments of Displaced and Refugee Students*. Paris, UNESCO-IIEP. (Education in emergencies and reconstruction.)

Kivlahan, C. and Ewigman, N. 2010. Rape as a weapon of war in modern conflicts. *British Medical Journal,* Vol. 340, No. 3270.

Kolieb, J. 2009. *The Six Grave Violations against Children during Armed Conflict: The Legal Foundation*. New York, United Nations Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict. (Working Paper 1.)

Koser, K. and Schmeidl, S. 2009. Displacement, human development, and security in Afghanistan. Amr, H. (ed.), *Displacement in the Muslim World: A Focus on Afghanistan and Iraq*. Washington, DC, Brookings Institution, Human Development Task Force, US-Islamic World Forum, pp. 13–21.

Kothari, B. 2008. Let a billion readers bloom: same language subtitling (SLS) on television for mass literacy. *International Review of Education,* Vol. 54, No. 5–6, pp. 773–80.

Kreutz, J. 2010. How and when armed conflicts end: introducing the UCDP Conflict Termination dataset. *Journal of Peace Research,* Vol. 47, No. 2, pp. 243–50.

Kristof, N. D. and WuDunn, S. 2009. *Half the Sky: Turning Oppression into Opportunity for Women Worldwide*. New York, Knopf.

Krueger, A. B. and Malecková, J. 2003. Education, poverty and terrorism: is there a causal connection? *Journal of Economic Perspectives,* Vol. 17, No. 4, pp. 119–44.

Kyrili, K. and Martin, M. 2010. Monitoring the impact of the financial crisis on national education financing: a cross-country study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Lacina, B. and Gleditsch, N. P. 2005. Monitoring trends in global combat: a new dataset of battle deaths. *European Journal of Population,* Vol. 21, No. 2–3, pp. 145–66.

Lam, D., Leibbrandt, M. and Mlatsheni, C. 2009. Education and youth unemployment in South Africa. Kanbur, R. and Svejnar, J. (eds), *Labour Markets and Economic Development*. Abingdon, UK, Routledge, pp. 90–109.

Land, A. 2004. *Developing Capacity for Tax Administration: The Rwanda Revenue Authority*. Maastricht, The Netherlands, European Centre for Development Policy Management. (Discussion Paper 57D.)

Lang, H. J. 2003. *Fears and Sanctuary: Burmese Refugees in Thailand*. Ithaca, NY, Cornell University, Southeast Asia Program Publications. (Studies on Southeast Asia 32.)

Langer, A. 2005. Horizontal inequalities and violent group mobilisation in Côte d'Ivoire. *Oxford Development Studies,* Vol. 33, No. 1, pp. 25–45.

Lawson, A. 2007. *DFID Budget Support to Sierra Leone, 2004–2007: Achievements & Lessons for the Future*. London, Overseas Development Institute.

Leading Group. 2010. *Globalizing Solidarity: The Case for Financial Levies*. Paris, Leading Group on Innovative Financing to Fund Development. (Report of the Committee of Experts to the Taskforce on International Financial Transactions and Development.)

Lehman, D. C., Buys, P., Atchina, G. F. and Laroche, L. 2007. *Shortening the Distance to Education for All in the African Sahel*. Washington, DC, World Bank.

Leste, A. 2005. *Streaming in Seychelles: From SACMEQ Research to Policy Reform*. Paper presented at the International Invitational Educational Policy Research Conference, Paris, 28 September–2 October.

Lewin, K. and Sabates, R. 2009. Who gets what? Is improved access to basic education pro-poor in SSA? Brighton, UK, University of Sussex. (Unpublished.)

Lewin, K. M. 2007. *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda*. Brighton, UK, University of Sussex, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access. (CREATE Pathways to Access Research Monograph 1.)

___. 2008. *Access, Age and Grade*. Brighton, UK, University of Sussex, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access. (CREATE Policy Brief 2.)

Lewis, M. and Lockheed, M. 2008. *Social Exclusion and the Gender Gap in Education*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 4562.)

Liberia Government and United Nations. 2004. *Republic of Liberia: Millennium Development Goals Report 2004*. Monrovia, Liberia Government/United Nations.

Liberia Ministry of Education. 2007. *Liberian Primary Education Recovery Program*. Monrovia, Ministry of Education. (Report prepared for Fast Track Initiative.)

Lim, S. S., Dandona, L., Hoisington, J. A., James, S. L., Hogan, M. C. and Gakidou, E. 2010. India's Janani Suraksha Yojana, a conditional cash transfer programme to increase births in health facilities: an impact evaluation. *The Lancet,* Vol. 375, No. 9730, pp. 2009–23.

Lind, A. 2008. *Literacy for All: Making a Difference*. Paris, UNESCO-IIEP. (Fundamentals of Educational Planning 89.)

Lleras, C. and Rangel, C. 2009. Ability grouping practices in elementary school and African/Hispanic achievement. *American Journal of Education,* Vol. 115, No. 2, pp. 279–304.

Lloyd, C., El-Kogali, S., Robinson, J. P., Rankin, J. and Rashed, A. 2010. *Schooling and Conflict in Darfur: A Snapshot of Basic Education Services for Displaced Children*. New York, Population Council/Women's Refugee Council.

Lloyd, C. B. 2010. Translating education gains into labor force gains for young women; alternative education strategies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Lloyd, C. B., Mensch, B. S. and Clark, W. H. 2000. The effects of primary school quality on school dropout among Kenyan girls and boys. *Comparative Education Review,* Vol. 44, No. 2, pp. 113–47.

Lloyd, C. B., Mete, C. and Grant, M. J. 2009. The implications of changing educational and family circumstances for children's grade progression in rural Pakistan: 1997–2004. *Economics of Education Review,* Vol. 28, No. 1, pp. 152–60.

Lloyd, C. B. and Young, J. 2009. *New Lessons: The Power of Educating Adolescent Girls – A Girls Count Report on Adolescent Girls*. New York, Population Council.

Lopes Cardozo, M. T. A. and Novelli, M. 2010. Dutch aid to education and conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

López, L. E. 2009. Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Luo, Z. and Terada, T. 2009. *Education and Wage Differentials in the Philippines*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 5120.)

Macdonald, K., Barrera, F., Guaqueta, J., Patrinos, H. A. and Porta, E. 2010. *The Determinants of Wealth and Gender Inequity in Cognitive Skills in Latin America*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 5189.)

Machel, G. 1996. *Impact of Armed Conflict on Children*. New York, UNICEF.

Macours, K., Schady, N. and Vakis, R. 2008. *Cash Transfers, Behavioral Changes, and Cognitive Development in Early Childhood: Evidence from a Randomized Experiment*. Washington, DC, World Bank, Human Development and Public Services Team. (Policy Research Working Paper 4759.)

Macro International. 2009. *Global Fund Five-Year Evaluation: Study Area 3 – The Impact of Collective Efforts on the Reduction of the Disease Burden of AIDS, Tuberculosis and Malaria*. Geneva, Switzerland/Calverton, Md., Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria/Macro International. (Final Report.)

Magill, C. 2010. *Education and Fragility in Bosnia and Herzegovina*. Paris, UNESCO-IIEP/Inter-Agency Network for Education. (IIEP Research Paper.)

Malakolunthu, S. 2009. Educational reform and policy dynamics: a case of the Malaysian "Vision School" for racial integration. *Educational Research for Policy and Practice,* Vol. 8, No. 2, pp. 123–34.

Mandela, N. 1994. *Long Walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela*. London, Abacus.

Marion-Vernoux, I., Théry, M., Gauthier, C. and Sigot, J.-C. 2008. *Le DIF, un Outil pour Réduire les Inégalités d'Accès à la Formation Continue* [The DIF, a Tool to Reduce Inequalities in Access to Continuing Education]. Marseille, France, Centre d'études et de Recherches sur les Qualifications. (Bref du Céreq 255.)

Marques, J. and Bannon, I. 2003. *Central America: Education Reform in a Post-Conflict Setting, Opportunities and Challenges*. Washington, DC, World Bank. (Conflict Prevention and Reconstruction Working Paper 4.)

Martinez, H. 2008. Colombia: Violent society, violent schools. *IPS,* Bogota, 7 April. http://ipsnews.net/news.asp?idnews=41894 (Accessed December 2010.)

Martone, G. 2007. *Educating Children in Emergency Settings: An Unexpected Lifeline*. New York, International Refugee Committee.

Masalski, K. W. 2001. *Examining the Japanese History Textbook Controversies*. Bloomington, Ind., Indiana University, National Clearinghouse for United States-Japan Studies. (Japan Digest.)

McCaffery, J., Merrifield, J. and Millican, J. 2007. *Developing Adult Literacy: Approaches to Planning, Implementing and Delivering Literacy Initiatives*. Oxford, UK, Oxfam.

McEwan, P. 2004. The indigenous test score gap in Bolivia and Chile. *Economic Development and Cultural Change,* Vol. 53, No. 1, pp. 435–52.

McGlynn, C. 2009. Negotiating cultural difference in divided societies: an analysis of approaches to integrated education in Northern Ireland. McGlynn, C., Zembylas, M., Bekerman, Z. and Gallagher, T. (eds), *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 9–26.

McGlynn, C., Zembylas, M., Bekerman, Z. and Gallagher, T. (eds). 2009. *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies*. New York, Palgrave Macmillan.

McKay, S. and Mazurana, D. 2004. *Where Are the Girls? Girls in Fighting Forces in Northern Uganda, Sierra Leone and Mozambique: Their Lives During and After War*. Montreal, Que, International Centre for Human Rights and Democratic Development.

McLean Hilker, L. 2010. The role of education in driving conflict and building peace: the case of Rwanda. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

McLean Hilker, L. and Fraser, E. 2009. *Youth Exclusion, Violence, Conflict and Fragile States: Report Prepared for DFID's Equity and Rights Team*. London, Social Development Direct.

Melvin, N. J. 2007. *Conflict in Southern Thailand: Islamism, Violence and the State in the Patani Insurgency*. Stockholm, Stockholm International Peace Research Institute. (SIPRI Policy Paper 20.)

Michaelowa, K. 2001. Primary education quality in francophone sub-Saharan Africa: determinants of learning achievement and efficiency considerations. *World Development,* Vol. 29, No. 10, pp. 1699–716.

Miguel, E. 2004. Tribe or nation? Nation building and public goods in Kenya versus Tanzania. *World Politics,* Vol. 56, pp. 327–62.

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.

MINEDAF VIII. 2002. *Document statistique : scolarisation primaire universelle, un objectif pour tous* [Statistical document: universal primary education, a goal for all]. Dar es Salaam, Conference of the Ministers of Education of African Member States.

Mitchell, A. 2010. *Development in a Conflicted World: Speech by International Development Secretary Andrew Mitchell at the Royal College of Defence Studies on 16 September 2010,* UK Department for International Development. www.dfid.gov.uk/Media-Room/Speeches-and-articles/2010/Development-in-a-Conflicted-World (Accessed November 2010.)

Miyazawa, I. 2009. *Literacy Promotion through Mobile Phones.* Conference paper for 13th UNESCO-APEID International Conference and World Bank-KERIS High Level Seminar on ICT in Education, Hangzhou, China, 15–17 November (Project Brief Paper).

Mohsin, A. 2003. Language, identity, and the state in Bangladesh. Brown, M. E. and Ganguly, ?. (eds), *Fighting Words: Language Policy and Ethnic Relations in Asia.* Cambridge, Mass., The MIT Press, pp. 81–104.

Montalvo, J. G. and Reynal-Querol, M. 2005. Ethnic polarization, potential conflict, and civil wars. *American Economic Review,* Vol. 95, No. 3, pp. 796–816.

___. 2007. Fighting against malaria: prevent wars while waiting for the 'miraculous' vaccine. *Review of Economics and Statistics,* Vol. 89, No. 1, pp. 165–77.

MONUSCO and OHCHR. 2010. *Rapport Préliminaire de la Mission d'Enquête du Bureau Conjoint des Nations Unies aux Droits de l'Homme sur les Viols Massifs et Autres Violations des Droits de l'Homme Commis par une Coalition de Groupes Armés sur l'Axe Kibua-Mpofi, en Territoire de Walikale, Province du Nord-Kivu, du 30 Juillet au 2 Août 2010* [Preliminary Report of the United Nations Joint Human Rights Office Fact-Finding Mission on the Mass Rapes and Other Violations of Human Rights Committed by a Coalition of Armed Groups between Kibua and Mpofi, in the Walikale Territory, North Kivu Province, from 30 July to 2 August 2010]. Kinshasa, United Nations Organization Stabilization Mission in the Democratic Republic of the Congo/Office of the High Commissioner for Human Rights.

Morocco DLCA. 2008. *Tendances Récentes et Situation Actuelle de l'Education et de la Formation des Adultes* [Recent Trends and Current Situation in Adult Education and Training]. Rabat, Direction de la Lutte contre l'Analphabétisme. (CONFINTEA VI National Report for the Kingdom of Morocco.)

Morrison, A. and Sabarawal, S. 2008. *The Economic Participation of Adolescent Girls and Young Women: Why Does It Matter?* Washington, DC, World Bank. (PREM Note 18.)

Moser, C. and McIlwaine, C. 2001. *Violence in a Post-Conflict Context.* Washington, DC, World Bank.

Moss, O. 2010. *Too Big to Succeed? Why (W)Hole of Government Cannot Work for US Development Policy.* Washington, DC, Center for Global Development. http://blogs.cgdev.org/globaldevelopment/2010/10/too-big-to-succeed-why-whole-of-government-cannot-work-for-u-s-development-policy.php (Accessed 15 June 2010.)

Mullis, I., Martin, M. and Foy, P. 2008. *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades.* Chestnut Hill, Mass., TIMSS/Boston College, Lynch School of Education, PIRLS International Study Center.

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 Schools in 40 Countries.* Chestnut Hill, Mass., TIMSS/Boston College, Lynch School of Education, PIRLS International Study Center.

Multi-Country Demobilization and Reintegration Program. 2008. *The Rwanda Demobilization and Reintegration Program: Reflections on the Reintegration of Ex-Combatants.* Washington, DC, Multi-Country Demobilization and Reintegration Program. (MDRP Dissemination Note 5.)

Multi-Donor Trust Fund for Southern Sudan. 2010. *Turning the Corner: 2009 Annual Report.* New York, UNDP, Multi-Donor Trust Fund for Southern Sudan.

Mundy, K. 2009. Canadian aid for education in conflict-affected states. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010.*

Mundy, K. and Dryden-Peterson, S. Forthcoming. Developing capacity in conflict settings: lessons from IIEP's partnership in planning with Afghanistan's Ministry of education. Mundy, K. and Dryden-Peterson, S. (eds), *Education in Conflict: A Tribute to Jackie Kirk.* New York, Teachers College Press.

Narayan, S. and Rao, N. 2009. *Make Girls and Women Count: South Asia Gender Equality in Education Report.* Mumbai, India, Asian South Pacific Association for Basic and Adult Education.

Nath, S. R. 2006. *Quality of BRAC Education Programme: Review of Existing Studies.* Dhaka, BRAC Research and Evaluation Division. (Research Monograph 26.)

National Commission on Terrorist Attacks upon the United States. 2005. *The 9/11 Commission Report.* New York, W.W. Norton & Co.

National Scientific Council on the Developing Child. 2005. *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain.* Cambridge, Mass., Harvard University, Center on the Developing Child, National Scientific Council on the Developing Child. (Working Paper 3.)

___. 2010. *Persistent Fear and Anxiety Can Affect Young Children's Learning and Development.* Cambridge, Mass., Harvard University, Center on the Developing Child, National Scientific Council on the Developing Child. (Working Paper 9.)

Nelles, W. 2005. Education, underdevelopment, unnecessary war and human security in Kosovo/Kosova. *International Journal of Educational Development,* Vol. 25, No. 1, pp. 69–84.

Nicolai, S. 2004. *Learning Independence: Education in Emergency and Transition in Timor-Leste since 1999.* Paris, UNESCO-IIEP.

___. (ed.). 2009. *Opportunities for Change: Education Innovation and Reform during and after Conflict*. Paris, UNESCO-IIEP. (Education in emergencies and reconstruction.)

Nigeria Federal Ministry of Education. 2010. *Status and Major Challenges of Literacy in Nigeria*. Conference paper for Eighth E-9 Ministerial Review Meeting on Education for All: Literacy for Development, Abuja, 21–24 June.

Nigeria National Population Commission and ORC Macro. 2004. *Nigeria DHS EdData Survey 2004: Education Data for Decision Making*. Calverton, Md., Nigeria National Population Commission/ORC Macro.

Nirantar. 2009. *Mapping Nirantar's Work 2005–2009*. New Delhi, Nirantar.

Nkutu, A., Bang, T. and Tooman, D. 2010. *Protecting Children's Right to Education: Evaluation of NRC's Accelerated Learning Programme in Liberia*. Oslo, Norwegian Refugee Council.

Nonoyama-Tarumi, Y. and Ota, Y. 2010. Early childhood development in developing countries: pre-primary education, parenting, and health care. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Northern Ireland Council for Integrated Education. 2010. *Northern Ireland Council for Integrated Education*. Belfast, NICIE. www.nicie.org (Accessed 6 August 2010.)

Nzomo, J. and Makuwa, D. 2006. How can countries move from 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-IIEP, pp. 213–28.

O'Malley, B. 2010a. *Education Under Attack 2010*. Paris, UNESCO.

___. 2010b. The longer term impact of attacks on education on education systems, development and fragility and the implications for policy responses. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

O'Connor, U. 2008. *Evaluation of the Pilot Introduction of Education for Local and Global Citizenship into the revised Northern Ireland Curriculum*. Coleraine, UK, University of Ulster, UNESCO Centre, School of Education.

Obura, A. 2002. *Peace Education Programme in Dadaab and Kakuma: Kenya – Evaluation Summary*. Geneva, Switzerland, UNHCR.

OCHA. 1998. *Guiding Principles on Internal Displacement*. New York/Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.
(Имеется русский перевод: *Руководящие принципы по вопросу о перемещении лиц внутри страны.* Нью-Йорк/Женева, Швейцария, United Nations Управление по координации гуманитарной деятельности).
http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pdf/ecn4-1998-53a2.pdf

___. 2009a. *Assessment and Classification of Emergencies (ACE) Project: Mapping of Key Emergency Needs Assessment and Analysis Initiatives – Final Report*. Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

___. 2009b. *Kenya: Revision Update – Mid-Year Review, 2009 Emergency Humanitarian Response Plan*. Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

___. 2010a. *Central African Republic: Mid-Year Review 2010 – Consolidated Appeal*. New York/Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

___. 2010b. *Chad: Mid-Year Review – 2010 Consolidated Appeal*. New York/Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

___. 2010c. *Financial Tracking Service (FTS)*. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. http://fts.unocha.org/pageloader.aspx?page=emerg-emergencyDetails&appealID=905 (Accessed 20 October 2010.)

___. 2010d. *Humanitarian Action Plan 2010: Democratic Republic of Congo*. Kinshasa, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. (Short Version.)

___. 2010e. *Iraq: 2010 Humanitarian Action Plan*. New York/Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

___. 2010f. *Pakistan Humanitarian Response Plan: 2010 Mid-Year Review*. New York/Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

___. 2010g. *Plan d'Action Humanitaire 2010: République Démocratique du Congo – Examen Semestriel Juin 2010*. Kinshasa, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

___. 2010h. *République Démocratique du Congo: Mouvements de Populations au 30 Septembre 2010* [Democratic Republic of the Congo: Population Movements as of 30 September 2010], United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

___. 2010i. *Yemen: Mid-Year Review – 2010 Humanitarian Response Plan*. New York/Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

OCHA Nepal. 2010. *Basic Operating Guidelines*, UN Nepal Information Platform,. www.un.org.np/resources/index.php (Accessed November 2010.)

OECD-DAC. 2006. *Whole of Government Approaches to Fragile States*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Assistance Committee. (Governance, Peace and Security.)

___. 2007. *Principles for Good International Engagement in Fragile States & Situations*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Assistance Committee.

___. 2008. *2008 Survey on Monitoring the Paris Declaration: Making Aid More Effective by 2010*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Assistance Committee. (Better Aid.)

___. 2009a. Development aid at its highest level ever in 2008. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Assistance Committee. (Press release, 30 March.)

___. 2009b. *International Good Practice Principles for Country-Led Division of Labour and Complementarity*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Assistance Committee, Working Party on Aid Effectiveness.

___. 2010a. *Conflict and Fragility: Do No Harm – International Support for State-Building*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Assistance Committee.

___. 2010b. Development aid rose in 2009 and most donors will meet 2010 aid targets. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Assistance Committee. (Press release, 14 April.)

___. 2010c. *International Development Statistics: Creditor Reporting System*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Assistance Committee. http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=CRSNEW (Accessed 16 April 2010.)

___. 2010d. *International Development Statistics: DAC Annual Aggregates*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Assistance Committee. http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=ODA_DONOR (Accessed 30 April 2010.)

___. 2010e. *Japan: Development Assistance Committee Peer Review*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Assistance Committee.

___. 2010f. *Monitoring the Principles for Good International Engagement in Fragile States and Situations: Country Report 5 – Sierra Leone*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Assistance Committee.

___. 2010g. *Monitoring the Principles for Good International Engagement in Fragile States and Situations: Fragile States Principles Monitoring Survey – Global Report*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Assistance Committee.

___. 2010h. *The State's Legitimacy in Fragile Situations: Unpacking Complexity*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Assistance Committee, International Network on Conflict and Fragility.

___. 2010i. *Transition Financing: Building a Better Response*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Assistance Committee, International Network on Conflict and Fragility.

___. Forthcoming. *2010 DAC Report on Aid Predictability: Survey on Donors' Forward Spending Plans 2010–2012*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Assistance Committee.

OECD. 2006a. *Live Longer, Work Longer*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Ageing and Employment Policies.)

___. 2006b. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2007a. *Jobs for Youth: Korea*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2007b. *Jobs for Youth: Spain*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2008a. *Jobs for Youth: New Zealand*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2008b. *Jobs for Youth: United Kingdom*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2009a. *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2009b. *Jobs for Youth: France*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2009c. *Jobs for Youth: Japan*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2009d. *Jobs for Youth: United States*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2009e. *OECD Communications Outlook 2009*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Information and Communications Technologies.)
(Имеется резюме на русском языке: *Перспективы коммуникаций 2009*). http://www.oecd.org/dataoecd/19/29/43584806.pdf

___. 2010. *Jobs for Youth: Denmark*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD, UK Mission to the United Nations, Democratic Republic of Timor-Leste, World Bank and International Dialogue on Peacebuilding and Statebuilding. 2010. *Conflict, Fragility and Armed Violence are Major Factors Preventing the Achievement of the MDGs*. Conference paper for side-event at the MDG Summit: "Achieving the MDGs: Addressing Conflict, Fragility and Armed Violence", New York.

Offenloch, V. 2010. The worst forms of child labour, education and violent conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Office of the High Representative. 2001. *Education Policy in Bosnia and Herzegovina*, Office of the High Representative and EU Special Representative. www.ohr.int/ohr-dept/hr-rol/thedept/education/default.asp?content_id=3519 (Accessed 29 October 2010.)

Oh, S.-A. 2010. Education in refugee camps in Thailand: policy, practice and paucity. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Onsumu, E., Nzomo, J. and Obiero, C. 2005. *The SACMEQ II Project in Kenya: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Harare, SACMEQ.

Ortiz, I., Chai, J., Cummins, M. and Vergara, G. 2010. *Prioritizing Expenditures for a Recovery for All: a Rapid Review of Public Expenditures in 126 Developing Countries*. New York, UNICEF. (Social and Economic Working Paper.)

OSCE. 2007. *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Warsaw, Organization for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief.

OSCE Mission in Kosovo. 2009. *Communities Rights Assessment Report*. Vienna, Organization for Security and Co-operation in Europe, Mission in Kosovo, Department of Human Rights and Communities.

OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina. 2006. *School Boards in Bosnia and Herzegovina: Potential Advocates for Change and Accountability in Education*. Sarajevo, Organization for Security and Co-operation in Europe, Mission to Bosnia and Herzegovina.

___. 2007a. *Criteria for School Names and Symbols: Implementation Report*. Sarajevo, Organization for Security and Co-operation in Europe, Mission to Bosnia and Herzegovina, Co-ordination Board for the Implementation of the March 5th 2002 Interim Agreement on Returnee Children.

___. 2007b. *Lessons From Education Reform in Brãko*. Sarajevo, Organization for Security and Co-operation in Europe, Mission to Bosnia and Herzegovina, BiH Education Department.

___. 2007c. *Tailoring Catchment Areas: School Catchment Areas in Bosnia and Herzegovina*. Sarajevo, Organization for Security and Co-operation in Europe, Mission to Bosnia and Herzegovina.

___. 2008a. Education in Bosnia and Herzegovina should be inclusive, not exclusive. Sarajevo, Organization for Security and Co-operation in Europe, Mission to Bosnia and Herzegovina. (Press release, 12 February.)

___. 2008b. *Education Reform Briefing Materials*. Sarajevo, Organization for Security and Co-operation in Europe, Mission to Bosnia and Herzegovina.

___. 2010. *Education Reform: Background*. Sarajevo, Organization for Security and Co-operation in Europe, Mission to Bosnia and Herzegovina. www.oscebih.org/education/default.asp?d=2 (Accessed 15 October 2010.)

Østby, G. 2008a. Horizontal inequalities, political environment and civil conflict: evidence from 55 developing countries. Stewart, F. (ed.), *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Violence in Multiethnic Countries*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, pp. 136–62.

___. 2008b. Polarization, horizontal inequalities and violent civil conflict. *Journal of Peace Research,* Vol. 45, No. 2, pp. 143–62.

Østby, G. and Strand, H. 2010. *Regional Inequalities and Civil Conflict in Africa: The Influence of Political Institutions and Leadership*. Paper presented at the Conference on Territorial Origins of African Civil Conflicts, 29–30 January, University of KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg, South Africa.

Østby, G. and Urdal, H. 2010. Education and civil conflict: a review of the quantitative, empirical literature. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Othieno, T. 2008. *A New Donor Approach to Fragile Societies: the Case of Somaliland*. London, Overseas Development Institute. (ODI Opinion 103.)

Overseas Development Institute. 2010. *Millennium Development Goals Report Card: Learning from Progress*. London, Overseas Development Institute. (End Poverty 2015 Millennium Campaign.)

Oxenham, J. 2005. Reinforcements from Egypt: observations from a comparison of literacy strategies. *Adult Education and Development*, No. 65.

___. 2008. *Effective Literacy Programmes: Options for Policy-Makers*. Paris, UNESCO. (Fundamentals of Educational Planning 91.)

Oyefusi, A. 2007. *Oil and the Propensity to Armed Struggle in the Niger Delta Region of Nigeria*. Washington DC, World Bank. (World Bank Policy Research Working Paper 4194.)

___. 2008. *Education, Studentship, and the Disposition to Civil Unrest among Youths in Resource-Abundant Regions: Evidence from Nigeria's Delta*. Conference paper for Youth Exclusion and Political Violence: Breaking the Link and Engaging Young People Positively in Development, Centre for the Study of Civil War at the Peace Research Institute, Oslo, 4–6 December.

Pan, E. 2005. *Indonesia: The Aceh Peace Agreement*. New York, Council on Foreign Relations. www.cfr.org/publication/8789/indonesia.html (Accessed October 2010.)

Pantuliano, S., Buchanan-Smith, M. and Murphy, P. 2007. *The Long Road Home: Opportunities and Obstacles to the Reintegration of IDPs and Refugees Returning to Southern Sudan and the Three Areas – Report of Phase I*. London, Overseas Development Institute, Humanitarian Policy Group. (Report commissioned by the UK Department for International Development.)

Papadopoulos, N. 2010. Achievements and challenges of the Education Cluster in the Palestinian Autonomous Territories, Somalia and Sri Lanka. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Patrick, S. and Brown, K. 2007a. *Greater Than the Sum of its Parts? Addressing "Whole of Government" Approaches in Fragile States*. New York, International Peace Academy.

___. 2007b. *The Pentagon and Global Development: Making Sense of the DoD's Expanding Role*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper 131.)

Paul, V. K. 2010. India: conditional cash transfers for in-facility deliveries. *The Lancet,* Vol. 375, No. 9730, pp. 1943–4.

Pavanello, S., Elhawary, S. and Pantuliano, S. 2010. *Hidden and Exposed: Urban Refugees in Nairobi, Kenya*. London, Overseas Development Institute, Humanitarian Policy Group. (HPG Working Paper.)

Paxson, C. and Schady, N. 2007. Cognitive development among young children in Ecuador: the roles of wealth, health and parenting. *Journal of Human Resources,* Vol. 42, No. 1, pp. 49–84.

Payne, J., Raai, R. V. and Werquin, P. 2008. *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Note for Norway*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Peiris, G. L. 2001. *Poverty and Entitlement Dimensions of Political Conflict in Sri Lanka: A Bibliographic Survey*. The Hague, Netherlands Institute of International Relations Clingendael, Conflict Research Unit. (Working Paper 7.)

Perez, L. 2010. *National Outrage: Violence Against Internally Displaced Women and Girls in Eastern Congo*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.

Perlo-Freedman, S., Ismail, O. and Somirano, C. 2010. Military expenditure. *SIPRI Yearbook 2010: Armaments, Disarmaments and International Security*. Stockholm, Stockholm International Peace Research Institute, pp. 177–200.

Pilon, M. and Compaoré, M. 2009. Les 'cours du soir' au Burkina Faso ['Evening classes' in Burkina Faso]. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Pingel, F. 2008. Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to reconciliation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science,* Vol. 617, No. 1, pp. 181–98.

Pinheiro, P. S. 2006. *World Report on Violence Against Children*. Geneva, Switzerland, United Nations Secretary-General's Study on Violence against Children.

Pinnock, H. 2009. *Language and Education: the Missing Link – How the Language Used in Schools Threatens the Achievement of Education for All*. London/Reading, UK, Save the Children/CfBT Education Trust. (Perspective.)

Pinto, N. 2010. *EFA Fund*. Paper presented at the Fast Track Initiative Catalytic Fund Committee Meeting, Madrid, 10–12 November.

Plan. 2008. *Learn without Fear: The Global Campaign to End Violence in Schools*. Woking, UK, Plan.

___. 2009. *Learn without Fear Progress Report*. Woking, UK, Plan.

Pôle de Dakar. 2009. *Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge*. Dakar, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA.

___. 2010. *L'état des Lieux des Systèmes éducatifs Africains: Fiches Pays et Fiches régionales 2010* [Survey of African Education Systems: Country and Regional Reports]. Dakar, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA.

Poppema, M. 2009. Guatemala, the Peace Accords and education: a post-conflict struggle for equal opportunities, cultural recognition and participation in education. *Globalisation, Societies and Education,* Vol. 7, No. 4, pp. 383–408.

Pratham Resource Centre. 2008. *Hewlett Foundation Grant 2007-9570: Annual Report 2007–08*. New Delhi, Pratham Resource Centre.

___. 2010. *Annual Status of Education Report (Rural) 200*. New Delhi, Pratham Resource Centre. (Provisional report.)

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, Centre for International Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access/University of London, Institute of Education. (CREATE Pathways to Access Research Monograph 2.)

Prunier, G. 1995. *The Rwanda Crisis: History of a Genocide 1959–1994*. London, Hurst and Co.

___. 2008. *Africa's World War: Congo, the Rwandan Genocide, and the Making of a Continental Catastrophe*. New York, Oxford University Press.

Psacharopoulos, G. and Patrinos, H. A. 2004. Returns to investment in education: a further update. *Education Economics,* Vol. 12, No. 2, pp. 111–34.

Purcell, R., Dom, C. and Ahobamuteze, G. 2006. *Partnership General Budget Support: Rwanda Brief*. London, UK Department for International Development.

Questscope. 2010. *Education in Jordan: Second Chances for At-Risk Youth in Jordan – Education, a Job, and a Future*. Amman/Washington, DC/London, Questscope. www.questscope.org/education (Accessed 1 December 2010.)

Rahman, T. 1997. The medium of instruction controversy in Pakistan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* Vol. 18, No. 2, pp. 145–54.

Ramos, C., Nieto, A. M. and Chaux, E. 2007. Classrooms in peace: preliminary results of a multi-component program. *Inter-American Journal of Education for Democracy,* Vol. 1, No. 1, pp. 35–58.

Reilly, B. and Dutta, P. 2005. The gender pay gap in an era of economic change: evidence for India 1983 to 2004. *Indian Journal of Labour Economics,* Vol. 40, No. 3, pp. 341–66.

Rene, R. (ed.). 2010. *Afghanistan in 2010: A Survey of the Afghan People*. Kabul, The Asia Foundation.

Rice, X. 2010. Militia commander Mayele arrested after mass rape of Congo villagers. *The Guardian,* London, 6 October. www.guardian.co.uk/world/2010/oct/06/congo-rape-arrest-mayele (Accessed 27 October 2010.)

Robin Hood Tax Campaign. 2010. *Robin Hood Tax Campaign*. London, Robin Hood Tax Campaign. www.robinhoodtax.org.uk (Accessed 1 November 2010.)

Rodríguez, C., Sánchez, F. and Armenta, A. 2010. Do interventions at school level improve educational outcomes? Evidence from a rural programme in Colombia. *World Development,* Vol. 38, No. 3, pp. 415–28.

Rogers, S. 2010. Afghanistan civilian casualties: year by year, month by month. *Data Blog, The Guardian,* London, 10 August. www.guardian.co.uk/news/datablog/2010/aug/10/afghanistan-civilian-casualties-statistics#data (Accessed 20 October 2010.)

Ruble, B. A., Tulchin, J. S., Varat, D. H. and Hanley, L. M. (eds). 2003. *Youth Explosion in Developing World Cities: Approaches to Reducing Poverty and Conflict in an Urban Age*. Washington, DC, Woodrow Wilson International Center for Scholars.

Rudd, K. 2010. *Address to the High-level Plenary Meeting of the United Nations General Assembly (Millennium Development Goals Summit)*. New York, 23 September.

Russell, W. 2007. Sexual violence against men and boys. *Forced Migration Review,* Vol. 27, pp. 22–3.

Rutembesa, F. 2002. Le discours sur le peuplement comme instrument de manipulation identitaire [The discourse on population settlement as an instrument to manipulate identity]. *Cahiers du Centre de Gestion des Conflits*, No. 5, pp. 73–102.

Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J. and Hunt, F. 2010. School drop-out: patterns, causes, changes and policies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Sachs, J. 2010. Rob rich bankers and give money to the poor. *The Sunday Times,* 10 March.

Saleem, M. 2008. *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE): National Report of Pakistan*. Islamabad, Ministry of Education, Projects Wing. (National report for CONFINTEA VI.)

Salehi-Isfahani, D. and Egel, D. 2007. *Youth Exclusion in Iran: The State of Education, Employment and Family Formation*. Washington, DC/Dubai, Wolfensohn Center for Development/Dubai School of Government. (Middle East Youth Initiative Working Paper.)

Salomon, G. 2004. Does peace education make a difference in the context of an intractable conflict? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology,* Vol. 10, No. 3, pp. 257–74.

Samson, M., van Niekerk, I. and Quene, K. M. 2006. *Designing and Implementing Social Transfer Programmes*. Cape Town, Economic Policy Research Institute.

Sany, J. 2010. *Education and Conflict in Côte d'Ivoire*. Washington, DC, US Institute of Peace. (Special Report.)

Sarr, M. 2010. Examens de fin d'études primaires: Kalidou Diallo projette la suppression du Cfee et de l'entrée en 6e [Primary school leaving exams: Kalidou Diallo plans to eliminate the Cfee and middle school entry tests]. *Journal Walfadjri,* 6 June.

Save the Children. 2007. *Case Study: James – Southern Sudan*. London, Save the Children.

___. 2009a. *Case Study: Robeka – Sri Lanka*. London, Save the Children.

___. 2009b. *Last in Line, Last in School 2009: Donor Trends in Meeting Education Needs in Countries Affected by Conflict and Emergencies*. London, Save the Children.

___. 2010. *The Future is Now: Education for Children in Countries Affected by Conflict*. London, Save the Children.

Scanteam. 2007. *Review of Development Cooperation in Timor Leste: Final Report*. Oslo, Norwegian Agency for Development Cooperation. (Norad Report 7/2007.)

___. 2008. *Afghanistan Reconstruction Trust Fund: External Evaluation – Final Report*. Oslo, Scanteam.

___. 2010. *Multi-Country Demobilization and Reintegration Program: End of Program Evaluation – Final Report*. Oslo, Scanteam.

Scarpetta, S., Sonnet, A. and Manfredi, T. 2010. *Rising Youth Unemployment During the Crisis: How to Prevent Negative Long-Term Consequences on a Generation?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Social, Employment and Migration Paper 106.)

Schmidt, C. 2009. *The Education Pooled Fund in the Republic of Liberia: One Program, One Mechanism, One Process – Making the Case to Use the Education Pooled Fund for More and Better Coordinated Aid to Education*. Monrovia, UNICEF.

Schultz, T. P. 2004. School subsidies for the poor: evaluating the Mexican Progresa poverty program. *Journal of Development Economics*, Vol. 74, No. 1, pp. 199–250.

Schweinhart, L. J. 2003. *Validity of the High/Scope Preschool Education Model*. Ypsilanti, Mich. (Update and adaptation of a proposal submitted to the US Department of Education's Program Effectiveness Panel on 5 November 1991.)

Security Council Report. 2009. *Cross-Cutting Report: Children and Armed Conflict*. New York, United Nations Security Council. (Report 2009 No. 1.)

Seeley, N. 2010. The Politics of Aid to Iraqi Refugees in Jordan. *Middle East Report*, Vol. 256.

Sen, A. 2006. *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*. London, Allen Lane.

Senegal Ministry of Education. 2008. *Rapport National sur la Situation de l'Education 2007*. Dakar, Ministry of Education, Vocational Education and Training, Department of Planning and of Education Reform.

SIGAR. 2009a. *Increased Visibility, Monitoring, and Planning Needed for Commander's Emergency Response Program in Afghanistan*. Arlington, Va., Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction. (SIGAR 09–5.)

___. 2009b. *Inspection of Kohi Girls' School Construction Project in Kapisa Province: Construction Delays Resolved, but Safety Concerns Remain*. Arlington, Va., Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction.

SIGIR. 2009. *Iraq Commander's Emergency Response Program: Generally Managed Well, But Project Documentation and Oversight Can Be Improved*. Arlington, Va., Special Inspector General for Iraq Reconstruction. (SIGIR 10–003.)

Sigsgaard, M. (ed.). Forthcoming. *On the Road to Resilience: Capacity Development with the Ministry of Education in Afghanistan*. Paris, UNESCO-IIEP.

Sinclair, M. 2004. *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century*. Geneva, Switzerland, UNESCO, International Bureau of Education. (Studies in Comparative Education.)

Singh-Manoux, A., Dugravot, A., Smith, G. D., Subramanyam, M. and Subramanian, S. V. 2008. Adult education and child mortality in India: the influence of caste, household wealth and urbanization. *Epidemiology,* Vol. 19, No. 2, pp. 294–301.

Singh, M. and Mussot, L. M. C. (eds). 2007. *Literacy, Knowledge and Development: South-South Policy Dialogue on Quality Education for Adults and Young People*. Hamburg, Germany/Mexico City, UNESCO Institute for Lifelong Learning/Mexico National Institute for Adult Education.

SIPRI. 2010a. *SIPRI Arms Transfers Database*. Stockholm International Peace Research Institute. www.sipri.org/databases/armstransfers (Accessed 20 October 2010.)

___. 2010b. *SIPRI Military Expenditure Database*. Stockholm International Peace Research Institute. www.sipri.org/databases/milex (Accessed 20 October 2010.)

Slater, R., Ashley, S., Tefera, M., Buta, M. and Esubalew, D. 2006. *PSNP Policy, Programme and Institutional Linkages: Final Report*. London, Overseas Development Institute/IDL Group Ltd./Indak International.

Slavin, R. E. 1987. Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research,* Vol. 57, No. 3, pp. 293–336.

___. 1990. Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research,* Vol. 60, No. 3, pp. 471–99.

Smith, A. 2010a. The influence of education on conflict and peace building. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Smith, K., Fordelone, T. Y. and Zimmermann, F. 2010. *Beyond the DAC: Welcome Role of Other Providers of Development Co-Operation*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Assistance Committee. (DCD Issues Brief, May.)

Smith, M. 2004. Warehousing refugees: a denial of rights, a waste of humanity. *World Refugee Survey 2004*. Arlington, Va., US Committee for Refugees and Immigrants, pp. 38–56.

___. 2010b. Schools as zones of peace: Nepal case study in access to education during armed conflict and civil unrest. UNESCO (ed.), *Protecting Education from Attack: A State-of-the-Art Review*. Paris, UNESCO, pp. 261–78.

Soder, K. 2010. *Multilateral Peace Operations: Africa, 2009*. Stockholm, Stockholm International Peace Research Institute. (SIPRI Fact Sheet.)

Somerset, A. 2007. *A Preliminary Note on Kenya Primary School Enrolment: Trends over Four Decades*. Brighton, UK, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access 9.)

Sommers, M. 2005. *"It Always Rains in the Same Place First": Geographic Favoritism in Rural Burundi*. Washington, DC, Woodrow Wilson International Center for Scholars. (Africa Program Issue Briefing 1.)

___. 2006. *Fearing Africa's Young Men: The Case of Rwanda*. Washington, DC, World Bank. (Conflict Prevention & Reconstruction, Social Development Paper 32.)

Sommers, M. and Buckland, P. 2004. *Parallel Worlds: Rebuilding the Education System in Kosovo*. Paris, UNESCO-IIEP.

South Asia Forum for Education Development. 2010. *Annual Status of Education Report (Rural): ASER Pakistan, 2008*. Lahore, Pakistan, SAFED/ITA. (Provisional.)

Specht, I. 2006. *Red Shoes: Experiences of Girl-Combatants in Liberia*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.

Statistics Canada and OECD. 2005. *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa/Paris, Statistics Canada/Organisation for Economic Co-operation and Development.

Steets, J., Grünewald, F., Binder, A., de Geoffroy, V., Kauffmann, D., Krüger, S., Meier, C. and Sokpoh, B. 2010. *Cluster Approach Evaluation 2: Synthesis Report*. Berlin/Plaisians, France, Global Public Policy Institute/Groupe Urgence, Réhabilitation, Développement.

Stepanova, E. 2009. Trends in armed conflicts: one-sided violence against civilians. *SIPRI Yearbook 2009: Armaments, Disarmament and International Security*. New York, Oxford University Press, pp. 39–68.

___. 2010. Armed conflict, crime and criminal violence. *SIPRI Yearbook 2010. Armaments, Disarmaments and International Security*. New York, Oxford University Press, pp. 37–60.

Stewart, F. 2008a. Horizontal inequalities and conflict: an introduction and some hypotheses. Stewart, F. (ed.), *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Violence in Multiethnic Societies*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, pp. 3–24.

___. 2010. Horizontal inequalities as a cause of conflict: a review of CRISE findings. Background paper for *World Development Report 2011*.

___. (ed.). 2008b. *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Mobilization in Multiethnic Societies*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan.

Stewart, F., Brown, G. and Langer, A. 2007. *Policies Towards Horizontal Inequalities*. Oxford, UK, University of Oxford, Department of International Development, Centre for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity. (CRISE Working Paper 42.)

Stöber, G. 2007. Religious Identities Provoked: The Gilgit 'Textbook Controversy' and its Conflictual Context. *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research,* Vol. 29, No. 4, pp. 389–411.

Stoddard, A. and Harmer, A. 2010. Supporting security for humanitarian action: a review of critical issues for the humanitarian community. Background paper for the Montreux Retreat on the Consolidated Appeal Process and Humanitarian Financing Mechanisms, March.

Strand, H. and Dahl, M. 2010. Defining conflict-affected countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Subrahmaniam, R. 2005. Education exclusion and the developmental state. Chopra, R. and Jeffery, P. (eds), *Educational Regimes in Contemporary India*. New Delhi, Sage, pp. 62–82.

Swee, E. L. 2009. *On War and Schooling Attainment: The Case of Bosnia and Herzegovina*. Brighton, UK, University of Sussex, Institute of Development Studies. (HiCN Working Paper 57.)

Tamashiro, T. 2010. Impact of conflict on children's health and disability. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

Thomas, F. 2006. *SOMDEL: Somali Distance Education for Literacy Programme – External Evaluation for Comic Relief*. London, Africa Educational Trust.

Thorn, W. 2009. *International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper 26.)

Thyne, C. L. 2006. ABC's, 123's, and the Golden Rule: the pacifying effect of education on civil war, 1980–1999. *International Studies Quarterly,* Vol. 50, No. 4, pp. 733–54.

Tiwari, S. and Zaman, H. 2010. *The Impact of Economic Shocks on Global Undernourishment*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 5215.)

Tóibín, C. 2010. Looking at Ireland, I don't know whether to laugh or cry. *The Guardian,* 20 November.

Torres, R. M. 2009. *From Literacy to Lifelong Learning: Trends, Issues and Challenges in Youth and Adult Education in Latin America and the Caribbean*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. (Regional Synthesis Report.)

Torsti, P. and Ahonen, S. 2009. Deliberative history classes for a post-conflict society: theoretical development and practical implication through international education in United World College in Bosnia and Herzegovina. McGlynn, C., Zembylas, M., Bekerman, Z. and Gallagher, T. (eds), *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 215–29.

Tranchant, J.-P. 2008. Fiscal decentralisation, institutional quality, and ethnic conflict: a panel data analysis, 1985–2001. *Conflict, Security and Development,* Vol. 8, No. 4, pp. 419–14.

TRC Liberia. 2009. *Volume II: Consolidated Final Report*. Monrovia, Truth and Reconciliation Commission Liberia.

TRC Sierra Leone. 2004. *Witness to truth: report of the Sierra Leone Truth & Reconciliation Commission*. Freetown, TRC Sierra Leone.

Triplehorn, C. 2002. *Leveraging Learning: Revitalizing Education in Post-Conflict Liberia: Review of the International Rescue Committee's Liberia Repatriation and Reintegration Education Program, 1998–2001*. New York, International Rescue Committee.

Turk, C. and Mason, A. D. 2010. Impacts of the economic crisis in East Asia: findings from qualitative monitoring in five countries. Bauer, A. and Thant, M. (eds), *Poverty and Sustainable Development in Asia: Impacts and Responses to the Global Economic Crisis*. Manila, Asian Development Bank.

UCDP. 2010. *Frequently Asked Questions*. Uppsala, Sweden, Uppsala Conflict Data Program. www.pcr.uu.se/research/ucdp/faq (Accessed 29 November 2010.)

UIL. 2007. *Making a Difference: Effective Practices in Literacy in Africa*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

___. 2009. *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

UIS. 2009. *Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

___. 2010. *The Quantitative Impact of Conflict on Education*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

UK Government. 2010a. *Securing Britain in an Age of Uncertainty: The Strategic Defence and Security Review*. London, The Stationery Office.

___. 2010b. *A Strong Britain in an Age of Uncertainty: The National Security Strategy*. London, The Stationery Office.

UK Parliament. 2010. *Oral Evidence Taken Before the Liaison Committee. The Prime Minister. Thursday 18 November 2010. Rt. Hon. David Cameron MP. Uncorrected Transcript of Oral Evidence to be Published as HC HC608-i*. London, The Stationery Office. www.publications.parliament.uk/pa/cm201011/cmselect/cmliaisn/uc608-i/60801.htm (Accessed November 2010.)

UN-Habitat. 2009. *Planning Sustainable Cities: Global Report on Human Settlements 2009*. Nairobi, United Nations Human Settlement Programme.

UN Action. 2010. *About UN Action: Working Together to Stop Rape in Conflict*. New York, UN Action against Sexual Violence in Conflict. www.stoprapenow.org/about (Accessed October 2010.)

UN News Centre. 2010. Mass rapes underline urgency of consolidating peace in Eastern DR Congo – Ban. *News Focus,* 25 August. www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=35714&Cr=democratic&Cr1=congo (Accessed October 2010.)

UNAIDS. 2010. *Global Report: UNAIDS Report on the Global AIDS Epidemic*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS.

UNAMA. 2010. *Afghanistan: Mid-Year Report 2010 – Protection of Civilians in Armed Conflict*. Kabul, United Nations Assistance Mission in Afghanistan.

UNAMA and OHCHR. 2009. *Silence is Violence: End the Abuse of Women in Afghanistan*. Kabul, United Nations Assistance Mission in Afghanistan/Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

UNAMID. 2007. *UNAMID Mandate*. El Fasher, Sudan, African Union/United Nations Hybrid Operation in Darfur. www.un.org/en/peacekeeping/missions/unamid/mandate.shtml (Accessed November 2010.)
(Имеется русский перевод: *Дарфур – ЮНАМИД.* Смешанная операция Африканского союза – Организации Объединенных Наций в Дарфуре). http://www.un.org/russian/peace/pko/unamid/unamid_mandat.html

UNDG. 2010. *Post-Conflict Needs Assessments*. New York, United Nations Development Group. www.undg.org/index.cfm?P=144 (Accessed 4 October 2010.)

UNDP. 2006. *Youth and Violent Conflict: Society and Development in Crisis?* New York, United Nations Development Programme.

___. 2009. *Third Consolidated Annual Progress Report on Activities Implemented under the Peacebuilding Fund (PBF) for the Period 1 January to 31 December 2009*. New York, United Nations Development Programme, Bureau of Management, Multi-Donor Trust Fund Office.

___. 2010a. *Global Programme on Strengthening the Rule of Law in Conflict and Post-Conflict Situations: Annual Report 2009*. New York, United Nations Development Programme.

___. 2010b. *Multi-Donor Trust Fund Office Gateway*. New York, United Nations Development Programme. http://mdtf.undp.org (Accessed 10 December.)

UNDP Guatemala. 2010. *Guatemala: Hacia un Estado para el Desarrollo Humano: Informe Nacional de Desarrollo Humano 2009/2010* [Guatemala: Towards a State for Human Development: National Human Development Report 2009/2010]. Guatemala City, United Nations Development Programme Guatemala.

UNESCO-IIEP. 2010a. *Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction*. Revised edn. Paris, UNESCO-IIEP. (5 vols.)

___. 2010b. *Planipolis*. Paris, UNESCO-IIEP. http://planipolis.iiep.unesco.org (Accessed 22 November 2010.)

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 de Chile, UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education.

UNESCO. 1945. *Constitution of the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*. Paris, UNESCO. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Accessed 11 January 2011.)
(Имеется русский перевод: *Устав Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры*. Париж. ЮНЕСКО). http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001255/125590r.pdf#page=7

___. 2000. *The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments (Including Six Regional Frameworks for Action)*. Adopted by the World Education Forum, Dakar, 26–28 April. Paris, UNESCO.
(Имеется русский перевод: *Дакарские рамки действий – Образование для всех: выполнение наших общих обязательств (Включая шесть региональных рамок действий).* Приняты Всемирным форумом по образованию. Дакар, ЮНЕСКО, 2000 г.). http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147r.pdf

___. 2003. *Situation Analysis of Education in Iraq 2003*. Paris, UNESCO.

___. 2005. *EFA Global Monitoring Report 2006: 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

___. 2007. *EFA Global Monitoring Report 2008: Education For All by 2015 – Will We Make It?* Paris, UNESCO.
(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

___. 2008. *EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming Inequality – Why Governance Matters*. Paris, UNESCO/Oxford University Press.
(Имеется русский перевод: *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ за 2009 г. «Преодоление неравенства: важная роль управления»*. Париж, ЮНЕСКО, 2009 г.). http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177683r.pdf

___. 2009. *Records of the General Conference: 35th Session, Paris, 6 October–23 October*. Paris, UNESCO. (Vol. 1, Resolutions.)
(Имеется русский перевод: *Акты Генеральной конференции, 35-я сессия. Париж, 6-23 октября 2009 г.,* том 1: Резолюции).
http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186470r.pdf

___. 2010a. *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris, UNESCO/Oxford University Press.
Имеется русский перевод: *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ за 2010 г. «Охватить обездоленных»*. Париж, ЮНЕСКО, 2010 г.). http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606r.pdf

___. 2010b. Field visit to Jordan. Field notes. Paris, UNESCO Global Monitoring Report team. (Unpublished.)

___. 2010c. Field visit to Kenya. Field notes. Paris, UNESCO Global Monitoring Report team. (Unpublished.)

___. 2010d. Field visit to the Democratic Republic of the Congo. Field notes. Paris, UNESCO Global Monitoring Report team. (Unpublished.)

UNESCO, Misselhorn, M., Harttgen, K. and Klasen, S. 2010. *Deprivation and Marginalization in Education (UNESCO-DME)*. Data set prepared for *EFA Global Monitoring Report 2010*. www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/dme (Accessed 18 November 2010.)

UNHCR. 2007a. *Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
(Имеется русский перевод: *УВКБ ООН. Конвенция и Протокол, касающиеся статуса беженцев*. Управление Верховного комиссара ООН по делам беженцев). http://www.unhcr.ru/files/convention.pdf

___. 2007b. *UN Human Rights Council: Report of the High-Level Mission on the Situation of Human Rights in Darfur Pursuant to Human Rights Council Decision S-4/101*. New York, United Nations High Commissioner for Refugees. (A/HRC/4/80.)
(Имеется русский перевод: *Доклад Миссии высокого уровня о положении в области прав человека в Дарфуре в соответствии с решением S-4/101 Совета по правам человека*. Управление Верховного комиссара ООН по делам беженцев).
http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/specialsession/4/index.htm

___. 2008. *Standards and Indicators Report 2008*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees .

___. 2009a. *Refugee Education in Urban Settings: Case Studies from Nairobi, Kampala, Amman, Damascus*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2009b. *Statistical Yearbook 2008: Trends in Displacement, Protection and Solutions*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2010a. *2009 Global Trends: Refugees, Asylum-Seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2010b. A grandma's flight from the hell that is Mogadishu. *Telling the Human Story,* Galkayo, Somalia, 31 August. www.unhcr.org/4c7d176da.html (Accessed October 2010.)

___. 2010c. Refugees from Darfur call for improved educational facilities in eastern Chad camps. *News Stories,* Goz Beida, Chad, 29 January. www.unhcr.org/4b6305939.html (Accessed October 2010.)

___. 2010d. *Statistical Summary as at 28 February 2010: Refugees and Asylum Seekers in Kenya*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2010e. UNHCR concerned at continuing deportations of Iraqis from Europe. *News and Views,* Geneva, Switzerland, 3 September. www.unhcr.org/4c80ebd39.html (Accessed October 2010.)

___. 2010f. *UNHCR Global Report 2009*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

___. 2010g. UNHCR poll indicates Iraqi refugees regret returning home. *UNHCR News Stories,* Geneva, Switzerland, 19 October. www.unhcr.org/4cbdab456.html (Accessed 20 October 2010.)

___. 2010h. UNHCR poll: Iraqi refugees reluctant to return to Iraq permanently. *Briefing Notes,* Geneva, Switzerland, 8 October. www.unhcr.org/4caee5a99.html (Accessed November 2010.)

___. 2010i. UNHCR welcomes first ratification of AU Convention for displaced. New York, United Nations High Commissioner for Refugees. (Press release, 19 February.)

UNICEF. 2009a. *Consolidated 2008 Progress Report to the Government of the Netherlands*. New York, UNICEF.

___. 2009b. *Machel Study 10-Year Strategic Review: Children and Conflict in a Changing World*. New York, UNICEF/Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict.

___. 2009c. *The State of the World's Children: Special Edition – Celebrating 20 Years of the Convention of the Rights of the Child*. New York, UNICEF. (Statistical Tables.)

___. 2009d. *Tracking Progress on Child and Maternal Nutrition: A Survival and Development Priority*. New York, UNICEF.

___. 2009e. UNICEF applauds the launch of first Child Act for Southern Sudan. New York, UNICEF. (Press release, 8 April.)

___. 2009f. *UNICEF Humanitarian Action Report 2009*. New York, UNICEF.

___. 2010a. *Child Protection From Violence, Exploitation and Abuse: Children in Conflict and Emergencies*. New York, UNICEF. www.unicef.org/protection/index_armedconflict.html (Accessed October 2010.)

___. 2010b. *Consolidated 2009 Progress Report to the Government of the Netherlands*. New York, UNICEF.

___. 2010c. *Current Status: DPT3 Immunization Coverage, 2009*. New York, UNICEF, ChildInfo. www.childinfo.org/immunization_status.html (Accessed 20 August 2010.)

___. 2010d. *Protecting Salaries of Frontline Teachers and Health Workers*. New York, UNICEF. (Social and Economic Policy Working Brief.)

___. 2010e. *The State of the World's Children*. New York, UNICEF.

___. 2010f. *UNICEF Humanitarian Action 2010: Mid-Year Review*. New York, UNICEF.

___. 2010g. *UNICEF Humanitarian Action Report 2010*. New York, UNICEF.

UNICEF Nepal. 2010. *Schools as Zones of Peace (SZOP): Education for Stabilization and Peace Building in Post-Conflict Nepal*. Conference paper for World Congress of Comparative Education Societies, Istanbul, Turkey, 14–18 June

UNIFEM and DPKO. 2010. *Addressing Conflict-Related Sexual Violence: An Analytical Inventory of Peacekeeping Practice*. New York, United Nations Development Fund for Women/United Nations Department of Peacekeeping Operations.

UNITAID. 2009. *Annual Report 2009*. Geneva, Switzerland, World Health Organization, UNITAID Secretariat.

United Nations. 1945. *Charter of the United Nations and Statute of the International Court of Justice*. New York, United Nations. (1 UNTS XVI.) http://www.un.org/en/documents/charter/index.shtml (Accessed 11 January 2011)
(Имеется русский перевод: *Устав Организации Объединенных Наций и Статут Международного Суда.* Организация Объединенных Наций). http://www.icj-cij.org/homepage/ru/

___. 1948. *The Universal Declaration of Human Rights*. New York, United Nations General Assembly. www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml (Accessed October 2010.)
(Имеется русский перевод: *Всеобщая декларация прав человека.* Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций). http://www.un.org/ru/documents/udhr/

___. 1966. *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. New York, United Nations, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. www2.ohchr.org/english/law/cescr.htm (Accessed October 2010.)
(Имеется русский перевод: *Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах.* Управление Верховного комиссара Организации Объединенных Наций по правам человека).
http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pactecon.shtml

___. 1989. *Convention on the Rights of the Child*. New York, United Nations, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
(Имеется русский перевод: *Конвенция о правах ребенка.* Организация Объединенных Наций. Управление Верховного комиссара Организации Объединенных Наций по правам человека). http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml

___. 1995. *Agreement on Identity and Rights of Indigenous Peoples*. New York, United Nations General Assembly and Security Council. (A/49/882-S/1995/256/Annex 1.)
(Имеется русский перевод: *Соглашение о самобытности и правах коренных народов.* Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций и Совет Безопасности. A/49/882-S/1995/256/Annex 1).

___. 1997. *Agreement on a Firm and Lasting Peace*. New York, United Nations General Assembly and Security Council. (A/51/796-S/1997/114/Annex 2.)
Имеется русский перевод: *Соглашение о прочном и стабильном мире.* Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций и Совет Безопасности. A/51/796-S/1997/114/Annex 2).

___. 1998. *Rome Statute of the International Criminal Court*. (A/CONF.183/9.)
(Имеется русский перевод: *Римский статут Международного уголовного суда).*
http://untreaty.un.org/cod/icc/statute/russian/rome_statute(r).pdf

___. 2000a. *Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the Involvement of Children in Armed Conflict*. New York, United Nations, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
(Имеется русский перевод: *Факультативный протокол к Конвенции о правах ребенка, касающийся участия детей в вооруженных конфликтах.* Организация Объединенных Наций, Управление Верховного комиссара Организации Объединенных Наций по правам человека). http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/rightschild_protocol1.shtml

___. 2000b. *Report of the Panel on United Nations Peace Operations*. New York, United Nations General Assembly and Security Council. (A/55/305–S/2000/809.)
Имеется русский перевод: *Доклад Группы по операциям Организации Объединенных Наций в пользу мира.* Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций и Совет Безопасности). http://www.un.org/russian/peace/reports/peace_operations/

___. 2000c. *Resolution 1325 (2000): Adopted by the Security Council at its 4213th Meeting, on 31 October 2000*. New York, United Nations Security Council. (S/RES/1325.)
(Имеется русский перевод: *Резолюция 1325 (2000), принятая Советом Безопасности на его 4213-м заседании 31 октября 2000 года*). http://www.un.org/russian/documen/scresol/res2000/res1325.htm

___. 2005a. *Humanitarian Response Review*. New York/Geneva, Switzerland, United Nations. (Commissioned by the United Nations Emergency Relief Coordinator and Under-Secretary-General for Humanitarian Affairs, Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.)

___. 2005b. *In Larger Freedom: Towards Development, Security and Human Rights for All – Report of the Secretary-General*. New York, United Nations General Assembly. (A/59/2005.)
(Имеется русский перевод: *При большей свободе: к развитию, безопасности и правам человека для всех – Доклад Генерального секретаря.* Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций). http://www.un.org/russian/largerfreedom/a59_2005.pdf

___. 2005c. *Resolution 1612 (2005)*. New York, United Nations Security Council. (S/RES/1612.)
(Имеется русский перевод: *Резолюция 1612 (2005).* Совет Безопасности ООН).
http://www.un.org/Docs/journal/asp/ws.asp?m=S/RES/1612(2005)

___. 2007. *Report of the Secretary-General on the protection of civilians in armed conflict*, United Nations Security Council. (S/2007/643.)
(Имеется русский перевод: *Доклад Генерального секретаря о защите гражданских лиц в вооруженном конфликте.* Совет Безопасности ООН). http://www.un.org/Docs/journal/asp/ws.asp?m=S/2007/643

___. 2008a. *Report of the Secretary-General on Children and Armed Conflict in Chad*. New York, United Nations Security Council. (S/2008/532.)
(Имеется русский перевод: *Доклад Генерального секретаря по вопросу о детях и вооруженном конфликте в Чаде*. Совет Безопасности ООН). http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/2008/532&referer=http://www.google.fr/url?sa=t&Lang=R

___. 2008b. *Report of the Security Council Mission to Djibouti (on Somalia), the Sudan, Chad, the Democratic Republic of the Congo and Côte d'Ivoire, 31 May to 10 June 2008*. New York, United Nations Security Council. (S/2008/460.)
(Имеется русский перевод: *Доклад о миссии Совета Безопасности в Джибути (в связи с Сомали), Судан, Чад, Демократическую Республику Конго и Кот-д'Ивуар, 31 мая – 10 июня 2008 года*. Совет Безопасности ООН).
http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/2008/460&referer=http://www.google.fr/url?sa=t&Lang=R

___. 2008c. *Resolution 1820 (2008)*. New York, United Nations Security Council. (S/RES/1820.)
(Имеется русский перевод: *Резолюция 1820 (2008)*. Совет Безопасности ООН).
http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/swp/2010/SC1820_rus.pdf

___. 2009a. *Children and Armed Conflict: Report of the Secretary-General*. New York, United Nations General Assembly and Security Council. (A/63/785-S/2009/158.)
(Имеется русский перевод: *Дети и вооруженные конфликты – Доклад Генерального секретаря*. Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций и Совет Безопасности). http://unispal.un.org/UNISPAL.NSF/0/A85C9BB45A921C6E852575A10050D6FC

___. 2009b. Closing humanitarian, development funding gap vital to successful peacebuilding, Secretary-General tells Forum on Impact of Crises on Post-Conflict Countries. United Nations, Department of Public Information. (Press release, 29 October.)

___. 2009c. *Report of the Commissioner-General of the United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East: 1 January–31 December 2008*. New York, United Nations General Assembly. (A/64/13.)
(Имеется русский перевод: *Доклад Генерального комиссара Ближневосточного агентства Организации Объединенных Наций для помощи палестинским беженцам и организации работ: 1 января – 31 декабря 2008 года*. Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций. A/64/13(SUPP)). http://www.un.org/Docs/journal/asp/ws.asp?m=A/64/13(SUPP)

___. 2009d. *Report of the Secretary-General on Children and Armed Conflict in Colombia*. New York, United Nations Security Council. (S/2009/434.)
Имеется русский перевод: *Доклад Генерального секретаря о детях и вооруженном конфликте в Колумбии*. Совет Безопасности ООН). http://www.un.org/docs/journal/asp/ws.asp?m=s/2009/434

___. 2009e. *Report of the Secretary-General on Children and Armed Conflict in the Central African Republic*. New York, United Nations Security Council. (S/2009/66.)
(Имеется русский перевод: *Доклад Генерального секретаря по вопросу о детях и вооруженном конфликте в Центральноафриканской Республике*. Совет Безопасности ООН). http://www.un.org/Docs/journal/asp/ws.asp?m=S/2009/66

___. 2009f. *Report of the Secretary-General on Children and Armed Conflict in the Sudan*. New York, United Nations Security Council. (S/2006/662.)
(Имеется русский перевод: *Доклад Генерального секретаря о детях и вооруженном конфликте в Судане*. Совет Безопасности ООН). http://www.un.org/Docs/journal/asp/ws.asp?m=S/2006/662

___. 2009g. *Report of the Secretary-General on Peacebuilding in the Immediate Aftermath of Conflict*. New York, United Nations General Assembly and Security Council. (A/63/881-S/2009/304.)
(Имеется русский перевод: *Доклад Генерального секретаря о миростроительстве в период сразу же после окончания конфликта*. Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций и Совет Безопасности).
http://www.un.org/Docs/journal/asp/ws.asp?m=S/2009/304

___. 2009h. *Report of the Secretary-General Pursuant to Security Council Resolution 1820*. New York, United Nations Security Council. (S/2009/362.)
(Имеется русский перевод: *Доклад Генерального секретаря во исполнение резолюции 1820 (2008)*. Совета Безопасности).
http://www.un.org/Docs/journal/asp/ws.asp?m=S/2009/362

___. 2009i. *Resolution 1882 (2009)*. New York, United Nations Security Council. (S/RES/1882.)
(Имеется русский перевод: *Резолюция 1882 (2009)*. Совет Безопасности ООН).
http://www.un.org/Docs/journal/asp/ws.asp?m=S/RES/1882(2009)

___. 2009j. *Resolution 1888 (2009)*. New York, United Nations Security Council. (S/RES/1888.)
(Имеется русский перевод: *Резолюция 1888 (2009)*. Совет Безопасности ООН).
http://www.un.org/Docs/journal/asp/ws.asp?m=S/RES/1888(2009)

___. 2009k. *Strengthening of the Coordination of Emergency Humanitarian Assistance of the United Nations: Report of the Secretary-General to the 64th Session of the General Assembly, 28 May*. New York, United Nations General Assembly. (A/64/84–E/2009/87.)
(Имеется русский перевод: *Укрепление координации в области чрезвычайной гуманитарной помощи Организации Объединенных Наций: Доклад Генерального секретаря*. Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций).
http://www.un.org/Docs/journal/asp/ws.asp?m=A/64/84

___. 2009l. *World Population Prospects: The 2008 Revision*. New York, United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (CD-ROM.)

___. 2010a. *Annual report of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed conflict, Radhika Coomaraswamy*. United Nations General Assembly and Human Rights Council. (A/HRC/15/58.)
(Имеется русский перевод: *Ежегодный доклад Специального представителя Генерального секретаря по вопросу о детях и вооруженных конфликтах Радхики Кумарасвами*. Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций и Совет по правам человека). http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/15session/A.HRC.15.58_ru.pdf

___. 2010b. *Children and Armed Conflict: Report of the Secretary-General*. New York, United Nations General Assembly and Security Council. (A/64/742-S/2010/181.)
(Имеется русский перевод: *Дети и вооруженные конфликты – Доклад Генерального секретаря*. Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций и Совет Безопасности). http://www.un.org/Docs/journal/asp/ws.asp?m=S/2010/181

___. 2010c. *Keeping the Promise: United to Achieve the Millennium Development Goals*. New York, United Nations General Assembly. (A/65/L.1.)
(Имеется русский перевод: *Выполнение обещания: объединение во имя достижения целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия.* Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций). http://www.un.org/Docs/journal/asp/ws.asp?m=S/2010/181

___. 2010d. *Millennium Development Goal 8: The Global Partnership for Development at a Critical Juncture – MDG Gap Task Force Report 2010*. New York, United Nations.
(Имеется русский перевод: *Цель развития тысячелетия 8: Глобальное партнерство в целях развития на решающем этапе – Доклад Целевой группы по оценке прогресса в достижении ЦРТ 2010*. Организация Объединенных Наций). http://www.un.org/Docs/journal/asp/ws.asp?m=S/2010/181

___. 2010e. *Mission Report: Visit of the Special Representative for Children & Armed Conflict to Afghanistan, 20–26 February 2010*. New York, United Nations, Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict.

___. 2010f. *Report of the Secretary-General on Children and Armed Conflict in the Democratic Republic of the Congo*, United Nations Security Council. (S/2010/369.)
(Имеется русский перевод: *Доклад Генерального секретаря о положении детей в условиях вооруженного конфликта в Демократической Республике Конго,* Совет Безопасности ООН). http://www.un.org/Docs/journal/asp/ws.asp?m=S/2010/369

___. 2010g. *Report of the Secretary-General on the United Nations Mission in the Central African Republic and in Chad (MINURCAT)*. New York, United Nations Security Council. (S/2010/217.)
Имеется русский перевод: *Доклад Генерального секретаря о Миссии Организации Объединенных Наций в Центральноафриканской Республике и Чаде.* Совет Безопасности ООН). http://www.un.org/Docs/journal/asp/ws.asp?m=S/2010/217

___. 2010h. *Report of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict*. New York, United Nations General Assembly. (A/65/219.)
(Имеется русский перевод: *Доклад Специального представителя Генерального секретаря по вопросу о детях и вооруженных конфликтах.* Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций). http://www.un.org/Docs/journal/asp/ws.asp?m=A/65/219

___. 2010i. *Review of the Sexual Violence Elements of the Judgments of the International Criminal Tribunal for the Former Yugoslavia, the International Criminal Tribunal for Rwanda, and the Special Court for Sierra Leone in the light of Security Council Resolution 1820*. New York, United Nations Department of Peacekeeping Operations.

___. 2010j. *Security Council Open Meeting on "Women, Peace and Security: Sexual Violence in Situations of Armed Conflict": Statement by UN Special Representative of the Secretary-General, Margot Wallström, 27 April*. New York, United Nations Security Council. (S/PV.6302.)

___. 2010k. *Women and Peace and Security: Report of the Secretary-General*. New York, United Nations Security Council. (S/2010/498.)
(Имеется русский перевод: *Женщины и мир и безопасность – Доклад Генерального секретаря.* Совет Безопасности ООН). http://www.un.org/Docs/journal/asp/ws.asp?m=S/2010/498

___. 2010l. Youth unemployment poses 'latent threat' to Sierra Leone's stability, top officials warn in Security Council briefing. New York, United Nations Security Council. (Press release, 22 March.)

United Nations and World Bank. 2007. *UN/World Bank PCNA Review: In Support of Peacebuilding: Strengthening the Post Conflict Needs Assessment*. New York/Washington, DC, United Nations/World Bank.

United States Congress. 2010. *International Violence Against Women Act of 2010*. H.R. 4594 [111th], introduced in the House of Representatives on 4 February. http://thomas.loc.gov/cgi-bin/query/z?c111:H.R.4594: (Accessed December 2010.)

UNODC. 2010a. The global heroin market. *World Drug Report 2010*. Vienna, United Nations Office on Drugs and Crime, pp. 37–63.
(Имеется русский перевод: *Всемирный доклад о наркотиках 2010 год.* Мировой рынок героина. Стр. 37-63. Управление Организации Объединенных Наций по наркотикам и преступности).
http://www.unodc.org/documents/wdr/WDR_2010/World_Drug_Report_2010_rus_web.pdf

___. 2010b. *Rape at the National Level, Number of Police-Recorded Offences*. New York, United Nations Office on Drugs and Crime. www.unodc.org/documents/data-and-analysis/Crime-statistics/Sexual_violence_sv_against_children_and_rape.xls. (Accessed 15 November 2010.)

UNRWA. 2010. *UNRWA in Figures as of January 2010*. Gaza City/Amman/New York, United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East. www.unrwa.org/etemplate.php?id=253. (Accessed 20 October 2010.)

US Department of Defense. 2005. *The National Defense Strategy of The United States of America*. Washington, DC, US Department of Defense.

US National Research Council and Panel on Transitions to Adulthood in Developing Countries. 2005. *Growing Up Global: The Changing Transitions to Adulthood in Developing Countries*. Lloyd, C. B. (ed.). Washington, DC, The National Academies Press.

USAID. 2004. *Conducting a Conflict Assessment: A Framework for Analysis and Program Development*. Washington, DC, US Agency for International Development, Office of Conflict Management and Mitigation.

Uvin, P. 1997. Prejudice, Crisis, and Genocide in Rwanda. *African Studies Review,* Vol. 40, No. 2, pp. 91–115.

___. (ed.). 1999. *L'Aide Complice? Coopération Internationale et Violence au Rwanda,* [Complicit Aid? International Cooperation and Violence in Rwanda]. Paris, L'Harmattan. (Collection l'Afrique des Grands Lacs.)

Uwezo. 2010. *Kenya National Learning Assessment Report 2010*. Nairobi, Uwezo Kenya/WERK.

Valdes Cotera, R. 2009. A review of youth and adult literacy policies and programmes in Mexico. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Van Ravens, J. and Aggio, C. 2005. The costs of achieving Dakar goal 4 in developing and 'LIFE' countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

___. 2007. *The Costs and the Funding of Non Formal Literacy Programmes in Brazil, Burkina Faso and Uganda*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Vaux, T., Smith, A. and Subba, S. 2006. *Education for All – Nepal: Review from a Conflict Perspective*. London, International Alert.

Vegas, E. and Petrow, J. 2008. *Raising Student Learning in Latin America: The Challenge for the 21st Century*. Washington, DC, World Bank.

Verspoor, A. 2006. *The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa*. Paris, Association for the Development of Education in Africa.

Villar-Márquez, E. 2010. School-based violence in Colombia: links to state-level armed conflict, educational effects and challenges. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

von Braun, J. 2010. Time to regulate volatile food markets. *The Financial Times,* 9 August.

Wagner, D. 2009. Youth and adult literacy policies and programs in Morocco: a brief synopsis. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Wallström, M. 2010. 'Conflict minerals' finance gang rape in Africa. *The Guardian,* 14 August.

Watanabe, K., Flores, R., Fujiwara, J. and Tran, L. T. H. 2005. Early childhood development interventions and cognitive development of young children in rural Vietnam. *Journal of Nutrition,* Vol. 135, No. 8, pp. 1918–25.

WCRWC. 2006. *Beyond Firewood: Fuel Alternatives and Protection Strategies for Displaced Women and Girls*. New York, Women's Commission for Refugee Women and Children.

Weinstein, J. M., Porter, J. E. and Eizenstat, S. E. 2004. *On the Brink: Weak States and US National Security*. Washington, DC, Center for Global Development.

Werquin, P. 2008. *Recognition of Non-Formal and Informal Learning in OECD Countries: A Very Good Idea in Jeopardy?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Lifelong Learning in Europe 3.)

___. 2010. *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Wezeman, P. D. 2009. *Arms Transfers to East and Southern Africa*. Stockholm, Stockholm International Peace Research Institute. (SIPRI Background Paper.)

Whaites, A. 2008. *States in Development: Understanding State-Building*. London, UK Department for International Development. (Working Paper.)

Whalan, J. 2010. Education for All: Solomon Islands. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.

White House. 2010a. *Building American Skills through Community Colleges*. Washington, DC, White House. www.whitehouse.gov/sites/default/files/100326-community-college-fact-sheet.pdf (Accessed 26 July 2010.)

___. 2010b. Fact sheet: US Global Development Policy. Washington, DC, White House, Office of the Press Secretary. (Press release, 22 September.)

___. 2010c. *National Security Strategy*. Washington, DC, White House.

WHO and UNICEF. 2010. *Countdown to 2015 Decade Report (2000–2010): Taking Stock of Maternal, Newborn and Child Survival*. Geneva, Switzerland, World Health Organization/UNICEF.

Wilder, A. 2009. Losing hearts and minds in Afghanistan. *Viewpoints Special Edition. Afghanistan 1979–2009: In the Grip of Conflict*. Washington, DC, The Middle East Institute.

Wilder, A. and Gordon, S. 2009. Money can't buy America love. *Foreign Policy,* Washington, DC, 1 December. www.foreignpolicy.com/articles/2009/12/01/money_cant_buy_america_love?page=0,0 (Accessed 29 October 2010.)

Williams, J. and Bentrovato, D. 2010. *Education and Fragility in Liberia*. Paris, UNESCO-IIEP/Inter-agency Network on Education in Emergencies. (IIEP Research Paper.)

Wimmer, A., Cederman, L.-E. and Min, B. 2009. Ethnic politics and armed conflict: a configurational analysis of a new global data set. *American Sociological Review,* Vol. 74, April, pp. 316–37.

Winthrop, R. and Graff, C. 2010. *Beyond Madrasas: Assessing the Links Between Education and Militancy in Pakistan*. Washington, DC, Brookings Institution, Center for Universal Educational (Working Paper 2.)

Women's Initiative for Gender Justice. 2010. *Advancing Gender Justice: A Call to Action*. The Hague, Women's Initiative for Gender Justice.

Wong, M., Cook, T. D. and Steiner, P. M. 2009. *No Child Left Behind: An Interim Evaluation of its Effects on Learning Using Two Interrupted Time Series Each with its Own Non-Equivalent Comparison Series*. Evanston, Ill., Northwestern University, Institute for Policy Research. (Working Paper 09–11.)

World Bank. 1996. *Bosnia and Herzegovina: The Priority Reconstruction and Recovery Program – the Challenges Ahead*. Washington, D.C., World Bank. (Discussion Paper 2.)

___. 2000. *East Timor: Emergency School Readiness Project*. Washington, DC, World Bank. (Project Information Document 9188.)

___. 2004. *Bosnia and Herzegovina Country Assistance Evaluation*. Washington, DC, World Bank, Operations Evaluation Department.

___. 2005a. *Pakistan Country Gender Assessment: Bridging the Gender Gap – Opportunities and Challenges*. Washington, DC, World Bank, Environment and Social Development Sector Unit, South Asia Region.

___. 2005b. *Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction*. Washington, DC, World Bank.

___. 2006a. *Bosnia and Herzegovina: Addressing Fiscal Challenges and Enhancing Growth Prospects: A Public Expenditure and Institutional Review*. Washington, DC, World Bank, Poverty Reduction and Economic Management Unit, Europe and Central Asia Region.

___. 2006b. *Repositioning Nutrition as Central to Development: A Strategy for Large-Scale Action*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development.)

___. 2007. *Education in Sierra Leone: Present Challenges, Future Opportunities*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development.)

___. 2008a. *Nigeria: A Review of the Costs and Financing of Public Education. Volume II: Main Report*. Washington, DC, World Bank, Human Development Unit, Africa Region.

___. 2008b. *Project Appraisal Document on a Proposed Credit in the Amount of SDR 33.5 Million (US$ 50.0 Million Equivalent) to the Federal Democratic Republic of Ethiopia in Support of the First Phase of the General Education Quality Improvement Program (GEQIP)*. Washington, DC, World Bank.

___. 2008c. *Realizing Rights through Social Guarantees: An Analysis of New Approaches to Social Policy in Latin America and South Africa*. World Bank, World Bank, Social Development Department.

___. 2009a. *Afghanistan Reconstruction Trust Fund*. Washington, DC, World Bank, Afghanistan Reconstruction Trust Fund.

___. 2009b. *IDA at Work: Côte d'Ivoire – Emerging from Crisis*. Washington, DC, World Bank.

___. 2009c. *Project appraisal document on a proposed loan in the amount of US$60 million to the Hashemite Kingdom of Jordan for a Second Education Reform for the Knowledge Economy Project*. Washington, DC, World Bank.

___. 2010a. *Fast-Track Initiative Education Program Development Fund: Annual Progress Report for 2009*. Washington, DC, World Bank.

___. 2010b. *Food Price Watch: May 2010*. Washington, DC, World Bank.

___. 2010c. *Food Price Watch: September 2010*. Washington, DC, World Bank.

___. 2010d. *Scaling Up School Feeding: Keeping Children in School While Improving their Learning and Health*. Washington, DC, World Bank. http://go.worldbank.org/TWVS7613V0 (Accessed 20 December 2010.)

___. 2010e. *Stepping up Skills for More Jobs and Higher Productivity*. Washington, DC, World Bank.

___. 2010f. *World Development Indicators Online*. Washington, DC, World Bank. http://data.worldbank.org/indicator (Accessed 30 September 2010.)

World Bank and IMF. 2010. *Global Monitoring Report 2010: The MDGs after the Crisis*. Washington, DC, World Bank/International Monetary Fund.

World Bank and UNICEF. 2009. *Abolishing School Fees in Africa: Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi, and Mozambique*. Washington, DC/New York, World Bank/UNICEF. (Development Practice in Education.)

World Food Programme. 2010. *Niger Backgrounder*. Geneva, Switzerland, World Food Programme.

Yang, Y., Dudine, P., Mitra, E., Kvintradze, E., Mwase, N. and Das, S. 2010. *Creating Policy Space in Low-Income Countries During the Recent Crises*. Washington, DC, International Monetary Fund, Strategy, Policy, and Review Department.

Yates, R. 2010. Women and children first: an appropriate first step towards universal coverage. *Bulletin of the World Health Organization,* Vol. 88, No. 6, pp. 401–80.

Yousif, A. A. 2009. *The State and Development of Adult Learning and Education in the Arab States: Regional Synthesis Report*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Zoellick, R. B. 2008. *Fragile States: Securing Development (Keynote Address)*. Conference paper for International Institute for Strategic Studies 6th Global Strategic Review Conference. Changing Trends in Global Power and Conflict Resolution, Geneva, Switzerland, 12 September.

Zulfiqar, S. and Calderon, H. 2010. Chad and five other Central African countries pledge to end use of children in armed conflict: 'N'Djaména Declaration' adopted. *Newsline,* N'Djamena, 11 June. www.unicef.org/infobycountry/chad_53966.html (Accessed 29 October 2010.)

Список сокращений

АзФР	Азиатский фонд развития
Альянс ГАВИ	Глобальный альянс за вакцинацию и иммунизацию
АМРМ	Автономный мусульманский регион Минданао (Филиппины)
АНО	Армия национального освобождения (Колумбия)
АРО	Академия развития образования
АС	Африканский союз
АфФР	Африканский фонд развития
БАПОР	Ближневосточное агентство Организации Объединенных Наций для помощи палестинским беженцам и организации работ
БДИПЧ	Бюро по демократическим институтам и правам человека ОБСЕ
Би-Би-Си	Британская радиовещательная и телевизионная корпорация
БКН	Брутто-коэффициент набора
БКО	Брутто-коэффициент охвата образованием
БРАК	Комитет развития сельских районов Бангладеш
БЦЖ	Противотуберкулезная вакцина
ВВП	Валовой внутренний продукт
ВЗНО	Всеобщее завершение начального образования
ВИЧ	Вирус иммунодефицита человека
ВНД	Валовой национальный доход
ВНО	Всеобщее начальное образование
ВНП	Валовой национальный продукт
ВОДМ	Воспитание и образование детей младшего возраста
ВОЗ	Всемирная организация здравоохранения
ВПЛ	Внутренне перемещенные лица
ВПО	Всемирные показатели в области образования
Г-20	«Группа двадцати» министров финансов и руководителей центральных банков
Г-8	«Группа восьми» (Германия, Италия, Канада, Российская Федерация, Соединенное Королевство, Соединенные Штаты Америки, а также представители ЕС)
ГАЛП	Глобальная модель прогнозирования уровня грамотности
ГИСТ	Группа поддержки осуществления программы на глобальном уровне
ГОИ	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ
ГТЗ	Германское общество по техническому сотрудничеству
ДМО	Депривация и маргинализация в образовании
ДМО	Депривация и маргинализация в образовании (набор данных)
ДОПМ	Департамент операций по поддержанию мира ООН
ДССН	Документ по стратегии сокращения масштабов нищеты
ДФИД	Департамент международного развития (Соединенное Королевство)

ЕВРОСТАТ	Статистическое бюро Европейских сообществ
ЕВФОР	Силы Европейского союза
ЕК	Европейская комиссия
ЕС	Европейский союз
ИАЛС	Международное обследование уровня грамотности взрослых
ИГП	Индекс гендерного паритета
ИНЕЕ	Межучрежденческая сеть по образованию в чрезвычайных ситуациях
ИРО	Индекс развития ОДВ
ИСУО	Информационная система управления образованием
ИУП	Инициатива ускоренного продвижения к целям ОДВ
ИЮОЖ	Институт ЮНЕСКО по обучению на протяжении всей жизни
КАМПЕ	Кампания за народное просвещение (Бангладеш)
КИДА	Канадское агентство международного развития
КМС	Комиссия ООН по миростроительству
КОБЕТ	Дополнительное базовое образование в Танзании
КОНАФЕ	Национальный совет развития образования (Мексика)
КОНФИНТЕА	Международная конференция по образованию взрослых
КПР	Конвенция о правах ребенка
КРИС	Комплексная региональная информационная сеть
КСР	Комитет содействия развитию (ОЭСР)
ЛАМП	Программа по оценке и мониторингу грамотности
МАР	Международная ассоциация развития (ОЭСР)
МБП	Международное бюро просвещения (ЮНЕСКО)
МБР	Межамериканский банк развития
МВФ	Международный валютный фонд
МИНЕДАФ	Конференция министров образования африканских государств-членов
МИНУРКАТ	Миссия Организации Объединенных Наций в Центральноафриканской Республике и Чаде
МИПО	Международный институт планирования образования (ЮНЕСКО)
ММФИ	Международный механизм финансирования иммунизации
МООНСА	Миссия Организации Объединенных Наций по содействию Афганистану
МООНСДРК	Миссия Организации Объединенных Наций по стабилизации в Демократической Республике Конго
МОПП	Методология оценки потребностей в постконфликтный период
МОТ	Международная организация труда
МПП	Мировая продовольственная программа
МСКО	Международная стандартная классификация образования
МУС	Международный уголовный суд
МФФО	Международный фонд для финансирования образования (который предлагается создать)
НАТО	Организация Североатлантического договора
НКН	Нетто-коэффициент набора

НКО	Нетто-коэффициент охвата образованием
НПО	Неправительственная организация
НРС	Наименее развитые страны
ОБСЕ	Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе
ОДВ	Образование для всех
ОДЗ	Обзоры в области демографии и здравоохранения
ОНООН	Отдел народонаселения ООН
ОНООН	Отдел народонаселения Организации Объединенных Наций
ООН	Организация Объединенных Наций
ООН-женщины	Структура Организации Объединенных Наций по вопросам гендерного равенства и расширения прав и возможностей женщин
ООН-Хабитат	Программа Организации Объединенных Наций по населенным пунктам
ОПР	Официальная помощь в целях развития
ОРЕАЛК	Региональное бюро ЮНЕСКО по образованию для Латинской Америки и Карибского бассейна
ОСП	Общесекторальный подход
ОЭСР	Организация экономического сотрудничества и развития
ПГВ	Провинциальная группа по восстановлению (Афганистан)
ПИРЛС	Исследование, посвященное развитию навыков чтения/грамотности
ПКЧО	Программа командирских мер в чрезвычайных обстоятельствах
ПМОУ	Программа по международной оценке успеваемости учащихся
ППС	Паритет покупательной способности
ПРГПК	Программа реагирования на глобальный продовольственный кризис
ПРИО	Международный исследовательский институт по проблемам мира (Осло)
ПРНО	Программа развития начального образования
ПРОНАДЕ	Национальная программа введения школьного самоуправления в целях развития образования (Гватемала)
ПРООН	Программа развития Организации Объединенных Наций
РДР	Разоружение, демобилизация и реинтеграция
РМПОС	Региональная миссия помощи Соломоновым Островам
САКМЕК	Консорциум по мониторингу качества образования в странах южной и восточной частей Африки
СЕПКЕ	Второе региональное сравнительное и аналитическое исследование
СИПРИ	Международный институт по изучению проблем мира (Стокгольм)
СИЮ	Статистический институт ЮНЕСКО
СК	Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии
СКО	Система кредиторской отчетности (ОЭСР)
СМР	Статистика в области международного развития
СНКО	Скорректированный нетто-коэффициент охвата начальным образованием
СОМДЕЛ	Дистанционное образование и грамотность в Сомали
СПЗ	Специальные права заимствования
СПИД	Синдром приобретенного иммунодефицита

СПОО	Страновая политика и организационная оценка (Всемирный банк)
США	Соединенные Штаты Америки
ТИМСС	Исследование международных тенденций в области изучения математических и научно-технических дисциплин
УВКБ ООН	Управление Верховного комиссара ООН по делам беженцев
УВКПЧ	Управление Верховного комиссара Организации Объединенных Наций по правам человека
УКГД	Управление по координации гуманитарной деятельности Организации Объединенных Наций
УПДК	Упсальская программа данных о конфликтах
ФАО	Продовольственная и сельскохозяйственная организация Объединенных Наций
ФИФА	Международная федерация футбольных ассоциаций
ФРПО	Фонд развития программы по образованию
ФСНР	Фонд для сокращения масштабов нищеты и обеспечения роста
ФУНДЕФ	Фонд поддержки и развития фундаментального образования и улучшения положения учителей начальных школ (Бразилия)
ЦРТ	Цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия
ЦФМД	Целевой фонд с участием многих доноров
ЦФРА	Целевой фонд реконструкции Афганистана
ЦФЧС	Центральный фонд реагирования на чрезвычайные ситуации (Организация Объединенных Наций)
ЭДЮКО	Программа развития образования с участием общин (Сальвадор)
ЮНАМИД	Смешанная операция Африканского союза — Организации Объединенных Наций в Дарфуре
ЮНЕВОК	Международный центр ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию и подготовке (ЮНЕСКО)
ЮНЕСКО	Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры
ЮНИСЕФ	Детский фонд Организации Объединенных Наций
ЮНИТЭЙД	Международный центр по закупкам медикаментов против СПИДа, малярии и туберкулеза
ЮНИФЕМ	Фонд Организации Объединенных Наций для развития в интересах женщин
ЮНОДК	Управление Организации Объединенных Наций по наркотикам и преступности
ЮНЭЙДС	Совместная программа Организации Объединенных Наций по ВИЧ/СПИДу
ЮСЭЙД	Агентство международного развития США
3D	Defence, development and diplomacy (Оборона, развитие, дипломатия)
DC-Cam	Камбоджийский центр документации
DPT3	Коклюшно-дифтерийно-столбнячный анатоксин (третья прививка)
HepB3	Вакцина против гепатита B (третья прививка)
Polio3	Вакцина против полиомиелита (третья прививка)
REFLECT	Регенерированная грамотность по Фрейре посредством методики расширения прав и возможностей общин
REFLEX	Исследование вопросов занятости и профессиональной адаптивности
SIGAR	Специальный генеральный инспектор по реконструкции Афганистана (США)
WCRWC	Женская комиссия по делам женщин и детей-беженцев

Скрытый кризис: вооруженные конфликты и образование

Когда вспыхивает война, в центре внимания международного сообщества и средств информации в первую очередь неизбежно оказываются сцены непосредственных человеческих страданий. Однако за ними одновременно таится скрытый кризис. Во многих беднейших странах мира вооруженный конфликт ведет не только к разрушению школьной инфраструктуры, но и к краху надежд и устремлений целого поколения детей.

В настоящем выпуске доклада под названием *Скрытый кризис: Вооруженные конфликты и образование* на основе документов показаны разрушительные последствия вооруженных конфликтов для образования. В нем рассматриваются широко распространенные нарушения прав человека, в результате которых дети оказываются вне стен школы. В докладе ставится под вопрос эффективность международной системы оказания помощи, оказывающейся несостоятельной перед проблемами затронутых конфликтом стран, что имеет разрушительные последствия для образования, и содержится предупреждение о том, что школы часто используются для насаждения нетерпимости, предубеждений и социальной несправедливости.

В настоящем, девятом издании *Всемирного доклада по мониторингу образования для всех* содержится обращенный к правительствам призыв более решительно бороться с культурой безнаказанности, которая сложилась в отношении нападений на школьников и школы, и предлагается программа действий по улучшению конфигурации международной системы помощи. В нем также предлагаются стратегии для укрепления роли образования в процессах миростроительства.

В доклад включены статистические показатели более чем 200 стран и территорий по всем ступеням образования. Он служит авторитетным источником для лиц, ответственных за разработку политики в области образования, специалистов по вопросам развития, исследователей и средств информации.

«Я поддерживаю обращенный к правительствам всего мира призыв ЮНЕСКО вкладывать меньше средств в бомбы и пули и больше – в книги, учителей и школы».

Оскар Ариас Санчес,
лауреат Нобелевской премии мира 1987 г.

«Я надеюсь, что политические лидеры всех стран примут во внимание идеи, изложенные во Всемирном докладе ЮНЕСКО по мониторингу ОДВ*, и будут помнить о том, что образование никогда не следует использовать для того, чтобы вливать в молодые умы отраву предубеждений, нетерпимости и неуважения. Школы могут выступать в качестве мощного фактора мира».*

Ширин Эбади,
лауреат Нобелевской премии мира 2003 г.

«Одна из главных идей, высказанных во Всемирном докладе ЮНЕСКО по мониторингу образования для всех*, состоит в том, что образование может быть силой, препятствующей конфликту, способствующей национальной реконструкции после конфликта и обеспечивающей укрепление мира. Я всецело согласен с этим».*

Хосе-Рамос Хорта,
лауреат Нобелевской премии мира 1996 г.

*«*Всемирный доклад ЮНЕСКО по мониторингу ОДВ *помогает нашему пониманию пагубных последствий сексуального насилия и изнасилований, напоминая нам о том, что они сказываются и на образовании – взаимосвязь между этими явлениями игнорировалась на протяжении долгого времени».*

Мэри Робинсон,
Верховный комиссар Организации Объединенных Наций по правам человека в 1997-2002 гг.

«Необходимость в этом докладе ЮНЕСКО созрела уже давно. В нем подробно документируется абсолютная жестокость насилия, проявляемого против самых уязвимых групп населения мира, включая школьников, и содержится призыв к руководителям всех стран, богатых и бедных, предпринять решительные действия. Я обращаюсь к мировым лидерам с призывом сделать простое заявление о намерении: "Довольно терпеть"».

Десмонд Туту,
лауреат Нобелевской премии мира 1984 г.

UNESCO
Организация Объединенных Наций по вопросам образования
Издательство ЮНЕСКО

EFA GMR EDUCATION FOR ALL GLOBAL MONITORING REPORT