



ВСЕМИРНЫЙ ДОКЛАД ПО МОНИТОРИНГУ
ОБРАЗОВАНИЯ

2016 г.

Образование в интересах людей и планеты:

ПОСТРОЕНИЕ УСТОЙЧИВОГО БУДУЩЕГО ДЛЯ ВСЕХ



Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры



Цели
в области
устойчивого
развития



Всемирный
Доклад по
Мониторингу
Образования

ВСЕМИРНЫЙ ДОКЛАД ПО МОНИТОРИНГУ
ОБРАЗОВАНИЯ

2016

Образование в интересах людей и планеты:

ПОСТРОЕНИЕ УСТОЙЧИВОГО
БУДУЩЕГО ДЛЯ ВСЕХ



Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

Издательство
ЮНЕСКО

Настоящий Доклад является независимым изданием по инициативе ЮНЕСКО от имени международного сообщества. Это результат совместной работы участников группы по Всемирному докладу и большого количества других лиц, учреждений, институций и правительственных организаций.

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

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

© ЮНЕСКО, 2017

Второе издание.

Опубликовано в 2016 г. Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Оригинальное название (на английском): Education for people and planet: Creating sustainable futures for all

Графическое оформление выполнено FHI 360
Макет выполнен Milan Havlin - PRESTO

Фотографии на обложке и задней стороне обложки:
Fadil Aziz/Alcibbum Photography

На обложке представлена фотография школьников острова Палау Папан, архипелага Тогоан в Сулавеси, Индонезия. Дети из племени бахо, живущие в домах на сваях, каждый день ходят в школу по мосту длиной 1,8 километра на соседний остров Маленге.

Напечатано ЮНЕСКО
ISBN: 978-92-3-400015-4

На настоящее издание распространяются условия открытого доступа по лицензии Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO)

(<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>).

При использовании содержания настоящего издания пользователи берут на себя обязательства согласно условиям использования архива ЮНЕСКО в открытом доступе (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

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

Вступление

В мае 2015 г. в Инчхоне (Республика Корея) прошел Всемирный форум по образованию, участниками которого стали 1600 делегатов из 160 стран. Основной задачей форума стал поиск способов обеспечения к 2030 г. для всех равноправного доступа к инклюзивному и качественному образованию и обучению на протяжении всей жизни.

Инчхонская декларация по образованию на период до 2030 г. сыграла важную роль в формулировке Цели устойчивого развития в сфере образования — «обеспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и создать возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех». Согласно ей на ЮНЕСКО возлагается руководство, координация и мониторинг повестки в области образования на период до 2030 г. Кроме того, в декларации изложен призыв к группе по Всемирному докладу по мониторингу образования (ВДМО) об обеспечении независимого мониторинга и отчетности по Цели устойчивого развития в области образования (ЦУР 4) и по вопросам образования в остальных ЦУР на следующие пятнадцать лет.

Главная цель этой повестки заключается в обеспечении всеохватного образования. Такой подход требует наличия надежных данных и проведения масштабного мониторинга. В издании Всемирного доклада по мониторингу образования от 2016 года для правительственных учреждений и лиц, ответственных за формирование политики, представлены ценные сведения, позволяющие улучшить качество мониторинга и форсировать выполнение ЦУР 4, основанные на имеющихся у нас показателях и задачах, когда критериями итогового успеха являются равенство и инклюзивность.

Настоящий доклад представляет три очевидные идеи.

Во-первых, существует острая необходимость в применении новых подходов. Исходя из нынешних тенденций, только 70 % детей в странах с низким уровнем дохода смогут пройти полный курс обучения в начальной школе в 2030 г.; ранее планировалось, что этот показатель будет достигнут в 2015 г. Для изменения такой тенденции необходимо наличие политической воли, принятие политических мер, применение новаторских подходов и использование дополнительных ресурсов.

Во-вторых, если мы решительно настроены реализовать ЦУР4, действовать необходимо как можно быстрее и с полной отдачей. В случае невыполнения данных условий, это не только отрицательно скажется на образовании, но и затормозит прогресс в достижении каждой из поставленных целей: искоренение бедности, ликвидация голода, улучшение состояния здоровья, гендерное равенство и расширение прав и возможностей женщин, рациональное производство и потребление, жизнеспособные города, и общества с равными правами и возможностями.

Нам необходимо коренным образом изменить способ нашего мышления относительно образования и его роли в благосостоянии людей и всемирном развитии. В настоящее время, более чем когда-либо ранее, на образование возложена ответственность по культивированию необходимых навыков, взглядов и поведения, которые приведут к устойчивому и всестороннему росту.

Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года требует разработки комплексных и всеобъемлющих ответных мер на множество возникающих перед нами социальных, экономических и экологических проблем. Для этого необходимо выходить за традиционные рамки, и налаживать эффективные, межсекторальные партнерские отношения.

Под устойчивым будущим для всех подразумевается человеческое достоинство, социальная интеграция и защита окружающей среды. Это будущее, в котором экономический рост не обостряет неравенство, а обеспечивает экономическое процветание для всех; где городское пространство и рынки труда рассчитаны на воплощение всеми своих прав и возможностей, а коммунальная и корпоративная экономическая деятельность носит экологически рациональный характер. Под устойчивым развитием подразумевается, что человечество может развиваться исключительно на здоровой планете. Взяв на себя обязательства по выполнению новой повестки дня в области ЦУР, мы должны обсудить крайнюю важность обучения на протяжении всей жизни. Потому что при условии правильной организации оно, как ни что другое, в состоянии воспитать уверенного, мыслящего, заинтересованного и квалифицированного гражданина, стремящегося к обеспечению для всех более безопасной, экологически рациональной и благоприятной жизни на планете. В данном докладе представлены

важные сведения, которые могут стать вескими аргументами в таких обсуждениях и помочь в формировании стратегий по созданию этой новой реальности.

Ирина Бокова
Генеральный директор ЮНЕСКО

Handwritten signature of Irina Bokova in black ink.

Вступление

Всемирный доклад по мониторингу образования (ВДМО) за 2016 г. выполнен на высоком уровне, однако полон тревожных тезисов. Это примечательный доклад: всеобъемлющий, глубокий и мудрый. В то же время он вызывает чувство беспокойства. Он подтверждает, что образование лежит в основе устойчивого развития и Целей устойчивого развития (ЦУР), но в то же время ясно указывает, насколько далеко человечество от достижения целей устойчивого развития. Настоящий доклад должен послужить сигналом тревоги в мировом масштабе и стать причиной значительной активизации действий, направленных на выполнение ЦУР 4.

ВДМО представляет авторитетный отчет, подтверждающий исключительно важный вклад образования во все аспекты устойчивого развития. Повышение уровня образования приводит к росту экономического благосостояния, к усовершенствованию сельскохозяйственной деятельности, положительно влияет на состояние здоровья, уменьшает насилие, приводит к большему гендерному равенству, увеличивает социальный потенциал и улучшает состояние естественной окружающей среды. Образование выступает ключевым фактором, который поможет людям во всем мире понять, почему устойчивое развитие является жизненно важной концепцией для нашего общего будущего. Образование предоставляет нам основные инструменты — экономические, социальные, технологические, даже этические, — необходимые для работы над ЦУР и их реализации. Эти факты полно и бесприммерно глубоко освещаются в настоящем докладе. Из таблиц, графиков и текста можно почерпнуть огромный объем информации.

В то же время в докладе подчеркивается поразительная разница между текущей ситуацией в образовании и тем уровнем, который запланировано достигнуть к 2030 г. Наблюдается просто ужасающее несоответствие в уровне образования между богатыми и бедными, в пределах отдельных стран или на международном уровне. Во многих странах перед детьми из бедных семей в настоящее время стоят непреодолимые преграды. Среди них — отсутствие книг дома, невозможность получения дошкольного образования, посещение учреждений без электричества, воды, средств гигиены, квалифицированных педагогов, учебников и прочих необходимых элементов базового образования, не говоря уже о качественном образовании. Все это приводит к неутешительным последствиям. Тогда как ЦУР 4 призывает к обеспечению всеобщего полного среднего образования к 2030 г., текущая доля получивших его в странах с низким уровнем дохода составляет всего 14 % (Таблица 10.3).

Во Всемирном докладе по мониторингу образования предпринимается основательная попытка определить, сколько стран выполнят поставленную задачу к 2030 г. при условии сохранения текущих темпов развития, или даже взяв темп стран с лучшими результатами в регионе. Ответ впечатляет: чтобы получить шанс на успешную реализацию ЦУР 4, необходимо совершить невиданный рывок и начинать нужно практически немедленно.

Циники могли бы сказать, что ЦУР 4 просто недостижима и предложить нам принять это как «данность». Однако авторы доклада упорно придерживаются мысли, что подобное мнение безответственно и аморально. Если мы сегодня оставим юное поколение без адекватного образования, то обречем его и весь мир на бедность в будущем, на разрушение окружающей среды и даже на социальное насилие и нестабильность на протяжении будущих десятилетий. Беспечность в этом вопросе ничем нельзя оправдать. В настоящем докладе выражен призыв ко всеобщей координации действий с целью беспрецедентного повышения уровня образования.

Одним из основных условий такого повышения является финансирование. Опять необходимо отметить, в докладе приводятся впечатляющие факты. Объемы помощи развивающимся странам на образование в настоящее время сократились по сравнению с 2009 г. (Диаграмма 20.7). Это чрезвычайно недальновидно со стороны богатых стран. Действительно ли страны-доноры считают, что сокращение финансирования образования в странах с низким уровнем доходов позволит «экономить средства»? Ознакомившись с настоящим докладом, руководители и жители стран с высоким уровнем дохода, будут всесторонне проинформированы о том, что образование является основой всемирного благополучия и что текущий уровень помощи, около 5 миллиардов долларов США в год на начальное образование — а это всего 5 долларов США в год

на одного жителя богатой страны — является крайне незначительным вложением в устойчивое развитие и мир в будущем.

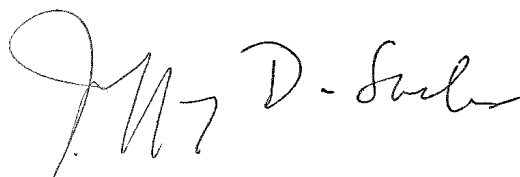
Во Всемирном докладе по мониторингу образования за 2016 г. приводится огромное количество фактов, рекомендаций и стандартов для получения лучших результатов. В нем представлены неоценимые предложения относительно отслеживания и оценки достижений по ЦУР 4. Например, продемонстрирована целесообразность применения более уточненных критериев для измерения образовательных ресурсов, качества образования и достижений в данной сфере, по сравнению с упрощенными, используемыми сегодня критериями, такими как охват образованием и количество граждан, окончивших школу. Использование больших объемов данных, усовершенствованных инструментов опроса, методики мониторинга объектов и информационных технологий позволяет получить более детальные показатели и результаты образовательного процесса на всех уровнях.

Пятнадцать лет назад мир наконец-то осознал масштабы эпидемии СПИДа и других угроз здоровью и предпринял конкретные меры по активизации действий, направленных на защиту общественного здоровья в рамках Целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия. Так были разработаны такие инициативы, как Глобальный фонд для борьбы со СПИДом, туберкулезом и малярией, Глобальный альянс по вакцинам и иммунизации (в настоящее время — Gavi, Альянс по вакцинам) и т.д. Такие усилия привели к важнейшим изменениям в программах общественного здоровья и их финансировании. Запланированное не удалось реализовать в полном объеме (в основном из-за того, что финансовый кризис 2008 г. застопорил рост финансирования общественного здравоохранения), однако эффект от некоторых нововведений ощущается и в наши дни.

Всемирный доклад по мониторингу образования за 2016 г. следует воспринимать в качестве такого-же призыва к действиям в интересах образования, лежащего в основе всех ЦУР. В течение последних лет мной неоднократно высказывалось мнение о крайней необходимости учреждения Глобального фонда образования, основываясь на положительном опыте Глобального фонда для борьбы со СПИДом, туберкулезом и малярией. В основе проблемы образования лежит недостаток финансирования, о чем с предельной ясностью свидетельствует настоящий доклад на основе международных данных и показателей в пределах отдельных стран.

Этот аргументированный документ требует от нас ответной реакции на потенциальные возможности, срочность и заявленную глобальную цель, утвержденную в ЦУР 4: обеспечение высококачественного образования для всех и возможности учиться на протяжении всей жизни. Обращаюсь ко всем с призывом тщательно изучить данный доклад и всем сердцем принять основные его идеи. И самое главное, давайте руководствоваться ими на всех уровнях своей деятельности — от местных общин до глобального сообщества.

Джеффри Д. Сакс
Специальный консультант Генерального секретаря ООН по Целям устойчивого развития



Благодарность

Создание настоящего доклада стало возможным благодаря ценному вкладу большого количества лиц и учреждений. Группа по *Всемирному докладу по мониторингу образования* (ВДМО) хотела бы выразить признательность за их поддержку и поблагодарить за потраченное ими время и усилия.

Неоценимый вклад был внесен Консультативным советом по ВДМО. Особенно слова признательности хотелось бы высказать нынешнему Председателю, профессору Джеффри Саксу, и вице-председателю, Беле Раза Джамил. Особую благодарность хотим принести нашим убежденным и приверженным спонсорам, без чьей финансовой помощи данный Всемирный доклад по мониторингу образования был бы невозможен.

Хотим поблагодарить ЮНЕСКО за умелое руководство, как в штаб-квартире, так и в её подразделениях на местах, а также выразить признательность институтам ЮНЕСКО. Мы очень благодарны большому количеству отдельных лиц, отделам и подразделениям ЮНЕСКО, особенно в Секторе образования и Бюро управления службами поддержки за помощь в нашей ежедневной работе. Как всегда, ключевую роль сыграл Статистический институт ЮНЕСКО, и мы хотели бы поблагодарить его директора, Сильвию Монтоя, а также ее самоотверженных сотрудников, включая, в частности, Альберта Мотиванса, Патрика Монжуридеса, Элизу Лего, Саймона Ип Чо, Элисон Кеннеди и Паскаля Ратовондрахона, Вонга Шиана и Петера Воллета. Мы также благодарны всем коллегам из Института ЮНЕСКО по обучению на протяжении всей жизни, Международного бюро просвещения, Международного института планирования образования и Бюро ЮНЕСКО в Бангкоке.

От всей души благодарим Радху Иенгар, нашу специальную советницу, которая работала с группой, когда доклад начал приобретать свои формы. Она помогла составить концепцию основных тем доклада, подчеркивала необходимость сотрудничества с другими отраслевыми экспертами, а позже внесла огромное количество идей и провела анализ проектов глав.

Несколько сторонних экспертов, в частности, Марта Фереди, Франсуа Леклерк, Эдуард Морена, Фату Нйанг, Эшли Степанек Локхарт, Рози Пеппин Воган, Архен Волс и Сэмюэль Верн, также помогли нам во время разработки и планирования настоящего Всемирного доклада по мониторингу образования, и мы хотели бы поблагодарить их за конструктивную критику.

Группа по Всемирному докладу по мониторингу образования также хотела бы поблагодарить научных работников, подготовивших справочный материал и ключевые данные, на которых базировался анализ Всемирного доклада. Среди них Бассель Акар, Сэнди Балфур, Кэрол Бэнсон, Патриша Бромли, Натали Браус, Кенн Чуа, Джеймс Корнвелл, Люк Гаконелл, Бриони Хоскинс, Джереми Хименес, Джули Лерч, Марлен Локхид, Джорджия Манья, Юлия Макарова, Исмаилу Маман Кейта, Диего Мартино, Доминик Орт, Амлата Персон, Эбби Райкс, и наконец, Энтони Рид, Николас Рид, Филиберто Витери и Лайза Завал.

Мы также благодарны следующим учреждениям и их научному персоналу: Австралийский научно-исследовательский совет по педагогике (Australian Council of Educational Research) (Джон Эйтли, Вольфрам Шульц, Джулиан Фрэйлон), Centre for Environment Education India Incorporated (Картикея Сарабхаи, Рикса Шварц), Centre for Environment Education Australia Incorporated (Д-р Прити Намбиар), Technopolis (Карлос Инохоса, Аннемиеке Пиклз), Центр Виттгенштейна по демографии и глобальному человеческому капиталу (Билаль Баракат, Стефани Бенгтссон), Development Finance International (Джо Волкер), Международный совет по обучению взрослых (Катарина Попович), Хайфский университет (Иддо Гал), Research Triangle Institute International (Амбер Гоув) и Международный учебный институт (Раджика Бхандари).

Две группы студентов программы МРА Лондонской школы экономики подготовили справочный материал для доклада в рамках своего проекта Carstone, за что также хотелось бы поблагодарить их. Следующие лица также предоставили нам ценные данные: Мо Адефесо-Алатеху, Эрика Албо, Надир Алтинол, Айан Эттфилд, Лора-Эшли Боден, Мануэль Кардосо,

Даниэл Капистрано де Оливейра, Клодиа Каппа, Эрик Шарбоньё, Кристи Чэттерли, Джеймс Сьера, Дэвид Колеман, Арлетт Делакс, Марта Энсинас-Мартин, Джаррет Гажардо, Соня Геррейро, Хиро Хаттори, Фабрис Энар, Рам Хари Ламичхан, Мич Леб, Эсперанца Магпантай, Даниэл Монт, Карэн Мур, Сара Пузевара, Филипа Шмиц Жино, Мантас Секмокас, Том Слэймэйкер, Пауло Спеллер, Анджей Суходолски, Сьюзен Тэльчер, Хаир Торрэс, Лина Юрибе Коррэа, Квентин Водон и Гонсало Запата.

Также группа независимых экспертов провела проверку глав Всемирного доклада по мониторингу образования и представила свой ценный критический анализ.

За представленные данные мы благодарны Фарзана Африди, Монише Бахах, Эрике Ченовет, Джессике Фанзо, Ллойдю Груберу, Моргану Базилиану, Диего Мартино, Аромару Реви, Гидо Шмидт-Траубу и Пэйшэнс Стивенс.

Особая благодарность Карену Фортену, Кэйт Левин, Мутизве Мукутэ и Стивэну Пэкеру, которые сделали обзор планов доклада в целом и представили свои ценные и глубокие комментарии.

Доклад был отредактирован Энди Квоном, который позволил представить приведенные в данном амбициозном докладе идеи с разных точек зрения. Мы также благодарны Эндрю Джонстону за подготовку заключительного раздела. Мы также выражаем признательность Abracadabra за создание нового логотипа *Всемирного доклада по мониторингу образования* и FNI 360 за создание новых шаблонов.

Кроме того, нам хотелось бы отметить тех, кто неустанно трудился, чтобы поддержать нас в работе над созданием доклада, в частности, Ребекку Брайт, Эрин Крум, Шаннон Дайсон, FNI 360, Кристен Гарсию, Phoenix Design Aid A/S, Мелани Тингстром и Джана Ворралла.

Большое количество коллег в ЮНЕСКО, а также тех, кто не являлся ее сотрудниками, вели работу над переводом, дизайном и выводом в печать ВДМО за 2016 г., и мы хотели бы выразить свое глубокое чувство благодарности за их поддержку.

Несколько человек оказывало поддержку в ведении коммуникации и мобильной социальной работе в рамках ВДМО, в частности компания Beard & Braid Ltd и Blossom snc. И наконец, выражаем благодарность практикантам и младшим консультантам, оказывавшим поддержку группе по ВДМО в различных сферах их работы, а именно: Фаре Алтахер, Фатине Гедера, Мобарак Хоссаину, Лидии Лозано, Кэслин Ладгейт, Манбо Ойанг, Робину Сэйнсоту, Лоре Стипанович, Эллен Стэй и Каю Жу.

Всемирный доклад по мониторингу образования

Директор: Аарон Бенавот

Манос Антонинис, Мэдэлин Бэрри, Николь Белла, Нихан Кеселеци Бланчи, Маркос Дельпрато, Глен Хертеленди, Кэтрин Джир, Приядаршани Джоши, Катажина Кубацка, Лэйла Лупис, Кассиани Литрангомитис, Аласдэр МакВиллиам, Анисса Мечтар, Бранвен Миллар, Клодин Мукизва, Юки Мураками, Тая Луиз Оуенс, Джудит Рандрианатоавина, Кэйт Рэдман, Мария Рожнов, Анна Эва Рушкевич, Вилл Смит, Эмили Сабден, Роса Видарте и Асма Зубаири.

Всемирный доклад по мониторингу образования (или ВДМО) — это независимое ежегодное издание. Доклад ВДМО финансируется группой правительственных учреждений, организаций многоцелевого кредитования и частными фондами, при помощи и поддержке ЮНЕСКО.

Чтобы получить более подробную информацию, воспользуйтесь следующими контактными данными:

Группа по *Всемирному докладу по мониторингу образования*

c/o UNESCO 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP,
France

Адрес эл. почты: gemreport@unesco.org
Тел.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport

Новая серия *Всемирных докладов по мониторингу образования*

2016 г. Образование в интересах людей и планеты: построение устойчивого будущего для всех

Серия *Всемирных докладов по мониторингу ОДВ*

2015 г. Образование для всех 2000–2015 гг.: Достижения и вызовы

2013–2014 гг. Преподавание и обучение – Обеспечение качества для всех

2012 г. Молодежь и навыки – Образование должно работать

2011 г. Скрытый кризис: вооруженные конфликты и образование

2010 г. Охватить обездоленных

2009 г. Преодоление неравенства: важная роль управления

2008 г. Образование для всех к 2015 г. Добьемся ли мы успеха?

2007 г. Прочная основа: воспитание и образование детей младшего возраста

2006 г. Грамотность: жизненная необходимость

2005 г. Образование для всех – императив качества

2003–2004 гг. Гендерные проблемы и образование для всех – семимильными шагами к равенству

2002 г. Образование для всех – следуем ли мы намеченному курсу?

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

Содержание

Вступление	i
Благодарность	v
Содержание	viii
Ключевые аспекты.....	xviii
Мониторинг ЦУР 4	xxii

ВВЕДЕНИЕ • Устойчивое развитие: стратегия для людей, планеты и процветания	1
Повестка дня на период до 2030 года объединяет в себе вопросы развития и экологической устойчивости	5
Образование в рамках устойчивого развития	8
Руководство для читателей доклада	13
ГЛАВА 1 • Планета: экологическая устойчивость	18
Решение глобальных проблем экологии не терпит отлагательств	21
В решении этих проблем обучение играет решающую роль	26
Необратимые изменения климата требуют комплексного подхода к вопросам обучения	35
Заключение	38
ГЛАВА 2 • Процветание: устойчивая и инклюзивная экономика	40
Существующие модели экономического развития вызывают разрушение окружающей среды	44
Для экологической трансформации необходимы экологически чистые новые предприятия и более безопасные существующие	44
Необходимы преобразования в методах ведения сельского хозяйства	48
Образование и повышение квалификации способствуют длительному экономическому росту	52
Экономический рост не означает процветание для каждого	57
Образование способствует интеграции	58
Образование способствует улучшению ситуации на рынке труда и достойной его оплате	60
Заключение	68
ГЛАВА 3 • Люди: инклюзивное социальное развитие	70
Комплексное социальное развитие является важным фактором для стабильного будущего всех людей	73
Образование улучшает результаты социального развития	84
Социальное развитие влияет на образование	91
Необходимы интегрированные социально-образовательные программы	94
Заключение	100
ГЛАВА 4 • Мир: участие в политической жизни, мир и доступ к правосудию	98
Образование и грамотность способствуют более активному участию населения в политической жизни	105
Взаимосвязь между образованием и конфликтами включает много аспектов	111
Образование может стать ключевым инструментом для построения эффективной системы правосудия	118
Заключение	119
ГЛАВА 5 • Местоположение: равноправье и устойчивое развитие в городах	120
Города влияют на планирование образования	124
Образование положительно влияет на развитие городов	126
Образование и знания могут способствовать неравенству в городах	129
Образование может влиять на городское планирование	133

Город может преобразиться преобразиться, уделяя особое внимание образовательным учреждениям и центрам повышения квалификации	136
Заключение	139
ГЛАВА 6 • Партнерства: создание условий достижения ЦУР 4 и прочих ЦУР	140
Финансы	143
Последовательность политики	149
Партнерства	156
Заключение	158
ГЛАВА 7 • Прогнозы: прогнозирование влияния распространения образования на результаты устойчивого развития	160
Прогнозирование охвата образованием в мире до 2030 года и в последующий период	163
Прогнозирование влияния образования на результаты развития	167
ГЛАВА 8 • Образование и устойчивое развитие: выводы и рекомендации относительно формирования политик	172
Рекомендации относительно формирования политик	177
ГЛАВА 9 • Проблемы мониторинга образования в Целях устойчивого развития	184
Достижение консенсуса по задачам образования после 2015 г.	188
Возможности и трудности мониторинга глобального образования и роль Всемирного доклада по мониторингу образования	191
Краткое изложение части, посвященной мониторингу	193
ГЛАВА 10 • Цель 4.1: Начальное и среднее образование	196
Доступ к образованию, участие в обучении и завершение образования	198
Обязательное и бесплатное образование	205
Качество образования	206
Результаты обучения	211
Заключение	222
ГЛАВА 11 • Цель 4.2: Раннее детство	224
Доступ и участие	226
Качество образования	231
Результаты детского развития	234
ГЛАВА 12 • Цель 4.3: Техническое, профессионально-техническое и высшее образование и образование для взрослых	242
Техническое и профессионально-техническое образование и профессиональная подготовка	244
Высшее образование	250
Образование для взрослых	261
ГЛАВА 13 • Цель 4.4: Навыки для работы	266
Когнитивные навыки	269
Некогнитивные навыки	271
Сочетание когнитивных и некогнитивных навыков для работы	275
Заключение	278
ГЛАВА 14 • Цель 4.5: Равенство	280
Критерии неравенства	283
Пол	290
Инвалидность	292

Язык	294
Миграция и вынужденное переселение	297
ГЛАВА 15 • Цель 4.6: грамотность и навыки счета	300
Участие в программах распространения грамотности среди взрослых	303
Уровень грамотности	306
Уровень грамотности и навыков счета	307
Заключение	311
ГЛАВА 16 • Цель 4.7: Устойчивое развитие и глобальная гражданственность	312
Международные инструменты определения стандартов	315
Учебные планы	315
Учебники	321
Подготовка педагогов	322
Работа вне класса	324
Результаты	326
ГЛАВА 17 • Цель 4.A: технические средства и условия обучения	332
Инфраструктура школы	334
Информационные и коммуникационные технологии в школах	338
Насилие и драки в школах	341
ГЛАВА 18 • Цель 4.B: Стипендии	346
Количество стипендий	348
Данные о финансовой помощи, касающиеся стипендий	352
ГЛАВА 19 • Цель 4.C: Учителя	354
Должное обеспечение квалифицированными учителями	356
Мотивация и поддержка учителей	363
ГЛАВА 20 • Финансы	370
Национальные счета по расходам на образование	372
Повышение качества финансовых данных	376
ГЛАВА 21 • Системы образования	390
Диагностические методы контроля систем образования	393
Перспективы	398
ГЛАВА 22 • Образование в остальных ЦУР	400
Прямые ссылки на образование в глобальных показателях ЦУР	402
Непрямые ссылки на образование в глобальных показателях ЦУР	403
Обучение в течение всей жизни как фактор, способствующий осуществлению ЦУР	407
ГЛАВА 23 • Приоритетные задачи мониторинга образования в Целях устойчивого развития	408
Синтез проблем и возможностей мониторинга	411
Рекомендации по мониторингу повестки дня в области образования	414
ГЛАВА 24 • Эпилог	420
Всемирный доклад по мониторингу образования, как содержательный и честный посредник в вопросах образования и устойчивого развития	423
Повышение отчетности в структуре последующей деятельности и обзора ЦУР, а также в сфере образования	425

Дополнение	426
Статистические таблицы	428
Дополнительные таблицы	538
Словарь специальных терминов	560
Сокращения.....	564
Индекс.....	570

Библиографический список для Всемирного доклада по мониторингу образования за 2016 г. можно загрузить по следующей ссылке:
<https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/2016ReportReferences.pdf>

Список диаграмм, таблиц и текстовых вставок

ДИАГРАММЫ

Диаграмма 0.1: Возможность обучения на протяжении всей жизни для всех.....	9
Диаграмма 1.1: Состояние окружающей среды в глобальном масштабе приближается к критическому порогу по нескольким показателям	22
Диаграмма 1.2a: Высокий уровень гуманитарного развития достигнут за счет экологии	24
Диаграмма 1.2b: Некоторые государства подняли качество развития человеческого потенциала, сохранив низкий уровень экологического следа	25
Диаграмма 1.3: Дети из бедных семей в странах повышенной опасности из-за катастроф, вызванных изменением климата, больше всех рискуют не получить среднее образование	37
Диаграмма 2.1: Поляризация занятости на мировом уровне по категориям квалификации	55
Диаграмма 2.2: Значительная часть работников остается за чертой нищеты.....	58
Диаграмма 2.3: Выросло неравенство между богатыми и бедными регионами.....	58
Диаграмма 2.4: Рост уровней образованности связан с меньшей долей работающих малоимущих	63
Диаграмма 2.5: Охват полным средним образованием может значительно снизить риск нестабильной и неформальной занятости.....	63
Диаграмма 2.6: Высшее образование крайне необходимо для занятости в высококвалифицированных профессиях.....	65
Диаграмма 3.1: Отмечается прогресс в улучшении показателей школьного образования и здравоохранения, а также в предоставлении основных услуг, хотя основные проблемы остаются нерешенными	75
Диаграмма 3.2: Женщины выполняют больше неоплачиваемой работы, чем мужчины, и наиболее склонны к занятости в теневом секторе экономики	76
Диаграмма 3.3: Мужчины и женщины в различных официальных профессиях	76
Диаграмма 3.4: Относительно меньше женщин занимают руководящие должности в компаниях и правительстве в странах с высоким и средним уровнем доходов.....	77
Диаграмма 3.5: Существуют большие различия между уровнями образования внутри страны в зависимости от благосостояния и пола	80
Диаграмма 3.6: Многие сельские районы имеют более низкий уровень грамотности, особенно среди бедных женщин	81
Диаграмма 3.7: Маргинализация в образовании углубляется этническим и региональным положением, особенно в отношении женщин.....	82
Диаграмма 3.8: В то время как проблема недостаточного веса распространена в странах с низким уровнем дохода, в странах с высоким уровнем дохода распространена проблема избыточного веса	86
Диаграмма 3.9: Во многих странах женщины со средним и высшим образованием реже сообщают об опыте насилия со стороны супругов	88
Диаграмма 3.10: Во многих странах женщины с более высоким уровнем образования меньше подвергаются женскому обрезанию.....	88
Диаграмма 3.11: Почти все дети доживают до пяти лет в странах, где большинство женщин грамотны	90
Диаграмма 3.12: Многие страны с дискриминационными социальными нормами имеют наибольшие гендерные различия в показателях получения неполного среднего образования.....	94
Диаграмма 3.13: Женщины стабильно зарабатывают меньше, чем мужчины в странах ОЭСР, несмотря на разные показатели гендерного разрыва в получении среднего образования.....	95
Диаграмма 3.14: Рост показателей получения неполного среднего образования среди женщин не всегда соответствует более высокому уровню вовлеченности женщин в состав рабочей силы	96
Диаграмма 4.1: На Филиппинах дети и молодежь в регионе, где происходил конфликт, оказались забытыми	113
Диаграмма 4.2: Условия обучения детей-беженцев могут значительно отличаться.....	115
Диаграмма 4.3: Насилие в школе влияет на способность учеников достичь минимального уровня математической грамотности.....	118
Диаграмма 5.1a: Мы живем в мире, где города занимают все более важное место.....	124
Диаграмма 5.1b: ... и значительный рост городов ожидается в будущем в странах с низким уровнем дохода.....	124
Диаграмма 5.2: В развивающихся странах наряду с разницей между городом и сельской местностью также наблюдаются очень большие внутригородские различия.....	130
Диаграмма 5.3: В Кисуму (Кения) концентрация начальных и частных школ а также достаточное количество туалетов в начальных школах зависит от их местоположения	131
Диаграмма 5.4a: В Медельине в Колумбии реформа образования была направлена на улучшение интеграции.....	137
Диаграмма 5.4b: ... и привела к снижению уровня преступности	138
Диаграмма 5.5: Представители местной власти считают, что управление сектором образования должно осуществляться на национальном и региональном уровне	139
Диаграмма 6.1: Какой тип интеграции и поддержки необходим, чтобы выполнить повестку дня в области устойчивого развития?.....	144
Диаграмма 6.2: Увеличение финансирования образования может иметь место при любом уровне экономического развития.....	146
Диаграмма 6.3: Помощь на начальное не связана с потребностью	148
Диаграмма 6.4: Неравенство в финансировании начального образования сохраняется.....	149
Диаграмма 6.5: Доноры отдают приоритет уровням образования, менее доступным для бедных	149
Диаграмма 7.1: При предыдущих тенденциях к 2030 году в странах с низким и средним уровнем дохода даже не будет	

достигнут уровень всеобщего начального образования.....	166
Диаграмма 7.2: Достижение уровня всеобщего среднего образования к 2030 году потребует беспрецедентного ускорения	166
Диаграмма 7.3: Достижение цели ЦУР в сфере образования спасет миллионы детских жизней	168
Диаграмма 7.4: Всеобщее полное среднее образование к 2030 году может избавить миллионы людей от нищеты к 2050 году в странах с низким уровнем дохода	169
Диаграмма 10.1: Более 4 из 10 детей, не посещающих школу, никогда не будут зачислены в нее	199
Диаграмма 10.2: Почти 30 % детей самых бедных слоев населения в странах с низким доходом никогда не посещали школу	199
Диаграмма 10.3: В некоторых странах посещаемость школы в возрасте, превышающем установленный, особенно относится к девочкам и детям из бедных семей.....	202
Диаграмма 10.4: Всеобщий охват средним образованием является недостижимой целью для многих стран	204
Диаграмма 10.5: Из 90 стран с низким и средним доходом только в 2 молодежь из бедных слоев населения окончила по крайней мере 12-летний курс образования.....	204
Диаграмма 10.6: Почти в 25 % стран обязательное образование составляет менее 9 лет	205
Диаграмма 10.7: В некоторых странах Африки к югу от Сахары всего несколько учеников в школе имеют собственные копии учебников.....	208
Диаграмма 10.8: В северной Нигерии только 25 % времени используется на обучение	210
Диаграмма 10.9: В Латинской Америке почти 50 % учеников 3 и 6 классов не достигают минимального уровня знаний по математике	213
Диаграмма 10.10: Оценка навыков чтения в младших классах показала, что многие дети не способны прочесть ни одного слова после двух-трех лет обучения в школе	214
Диаграмма 10.11: На глобальную отчетность значительно влияет охват показателями либо всех учащихся, либо же всех детей.....	215
Диаграмма 10.12: Большинство национальных оценок предусматривают тестирование по языку и математике	217
Диаграмма 10.13: Бурунди опередила другие страны в плане успехов в обучении — но почему?.....	221
Диаграмма 11.1: Во многих странах значения сходных показателей участия в дошкольном образовании существенно отличаются	228
Диаграмма 11.2: Уход и образовательные программы в период раннего детства — оценка участия неодинакова для различных домохозяйств и школ	229
Диаграмма 11.3: Существует заметное неравенство с точки зрения доступа к программам образования, предназначенным для периода раннего детства, как между различными странами так и в пределах одной страны	230
Диаграмма 11.4: Страны заметно отличаются по показателям домашней обстановки	235
Диаграмма 11.5: Согласно данным по 56 странам, приблизительно три четверти детей в возрасте 3-х и 4-х лет имеют адекватный уровень развития	240
Диаграмма 12.1: Лишь 2 % учащихся средних школ в Южной Азии были включены в программы технического и профессионально-технического образования.....	245
Диаграмма 12.2: Более широкое определение предполагает более широкий доступ молодежи к профессионально-техническим программам.....	246
Диаграмма 12.3: Существуют огромные различия между странами в плане доступа к высшему образованию.....	250
Диаграмма 12.4: Доля молодых людей, которые выпускаются со степенью бакалавра или магистра, значительно варьируется в зависимости от страны	251
Диаграмма 12.5: Диспропорция по количеству мужчин усугубляется в период между поступлением и окончанием высшего учебного заведения	252
Диаграмма 12.6: Существуют огромные различия в охвате высшим образованием между бедными и богатыми.....	253
Диаграмма 12.7: В Колумбии студенты с более низкими баллами при поступлении имеют меньше шансов окончить высшее учебное заведение	232
Диаграмма 12.8: Существуют различные способы сделать высшее образование доступным.....	255
Диаграмма 12.9: Количество исследований имеет большое значение в глобальных рейтинговых системах высшего образования	257
Диаграмма 12.10: В Боливии один из восьми взрослых, не имеющих среднего образования, участвовал в программе «Второй шанс».....	259
Диаграмма 12.11: Доля участия взрослых в образовании в Европе выше среди более образованных	260
Диаграмма 12.12: Различные исследования указывают на различные уровни участия в образовании для взрослых	261
Диаграмма 13.1: Частота выполнения определенных действий на компьютере зависит от страны и от задачи.....	270
Диаграмма 13.2: Существует большая разница в уровне цифровой грамотности между бедными и богатыми странами.....	271
Диаграмма 13.3: Социально-экономическая незащищенность отрицательно пропорциональна настойчивости	273
Диаграмма 13.4: Навыки финансовой грамотности неравномерно распределены по странам.....	275
Диаграмма 14.1: Для одного и того же населения применение различных критериев может привести к противоположным выводам о неравенстве в образовании.....	284
Диаграмма 14.2: Критерии неравенства можно рассчитать для различных показателей образования и по различным характеристикам групп населения.....	285
Диаграмма 14.3: Гендерное неравенство наиболее выражено среди бедного населения	286
Диаграмма 14.4: Неравенство в образовании по благосостоянию снижается быстрее в странах Южной Азии, чем в африканских странах к югу от Сахары	287
Диаграмма 14.5: Индекс равенства как критерий неравенства в образовании следует толковать крайне осмотрительно.....	287
Диаграмма 14.6: Многие нюансы в вопросе неравенства в образовании теряются при использовании простых критериев.....	288
Диаграмма 14.7: Какой уровень окончания начальной школы в Нигерии?	289
Диаграмма 14.8: Восприятие и реакция на особые потребности в области образования	292
Диаграмма 14.9: Лингвистическое разнообразие наиболее выражено в африканских странах к югу от Сахары.....	295
Диаграмма 14.10: Растет использование местных языков в африканских странах к югу от Сахары, но большинство стран далеки еще от всеобщего национального преподавания на родном языке.....	295
Диаграмма 14.11: В провинции Лаокай во Вьетнаме большинство учителей и учащиеся общаются на разных языках.....	285

Диаграмма 14.12: Кения и Уганда пошли различными путями в реализации своей политики относительно языка преподавания	285
Диаграмма 15.1: В более бедных странах менее 1 из 10 взрослых когда-либо принимали участие в программе распространения грамотности среди взрослых	304
Диаграмма 15.2: Меньшее число взрослых в сельских районах принимало участие в программе распространения грамотности среди взрослых в Нигере, но в сельской местности участие принимало большее число взрослых с навыками грамотности.....	305
Диаграмма 15.3: Во многих странах данные по уровню грамотности значительно различаются между официальными обследованиями и опросом семей.....	307
Диаграмма 15.4: Оценка грамотности по непрерывной шкале более точно отражает навыки взрослого населения	309
Диаграмма 16.1: В 32 странах в менее чем половине школ проводится обучение жизненным навыкам профилактики ВИЧ.....	318
Диаграмма 16.2: Права человека — наиболее преобладающая концепция национальных учебных планов.....	319
Диаграмма 16.3: Приоритетность ключевых терминов, касающихся глобальной гражданственности и устойчивого развития, меняется в разных странах.....	320
Диаграмма 16.4: Некоторый прогресс был достигнут в представлении в учебниках вопроса гендерного равенства	322
Диаграмма 16.5: Все большее значение в учебниках придается проблемам окружающей среды.....	322
Диаграмма 16.6: Во многих странах не более двух третей знают о Всеобщей декларации прав человека	327
Диаграмма 16.7: Уровень знаний проблем окружающей среды значительно отличается между странами.....	328
Диаграмма 17.1: Три из 10 начальных школ все еще не имеют соответствующего водоснабжения и канализации	335
Диаграмма 17.2: Большинство начальных школ в некоторых беднейших странах не имеют электричества.....	338
Диаграмма 17.3: Доступ к электричеству не всегда подразумевает доступ к Интернету в школах	340
Диаграмма 17.4: Во многих странах соотношение «ученик/компьютер» слишком большое, чтобы способствовать полноценному обучению.....	340
Диаграмма 17.5: В Латинской Америке психологические издевательства происходят в два раза чаще, чем физические	341
Диаграмма 17.6: Многие подростки во всем мире участвовали в драках.....	342
Диаграмма 18.1: Многие студенты из малых островных развивающихся государств обучаются за рубежом	350
Диаграмма 18.2: Половина всей финансовой помощи на стипендии и неявные затраты учащихся сосредоточена в 13 странах со средним уровнем доходов	352
Диаграмма 18.3: Большая часть финансовой помощи в области высшего образования направлена на стипендии и вмененные затраты на учащихся.....	353
Диаграмма 19.1: Соотношение учеников и учителей — это не то же самое, что и количество учащихся в классе	357
Диаграмма 19.2: Более половины учителей дошкольных учреждений и одна четверть учителей средней школы в африканских странах к югу от Сахары не обладают подготовкой	359
Диаграмма 19.3: В половине стран у более чем одного из четырех учителей начальной школы нет подготовки	359
Диаграмма 19.4: Мотивация учителей зависит от взаимодействия внешних факторов с индивидуальными характеристиками, ценностями и навыками	362
Диаграмма 19.5: Процент учителей, работающих по контракту, отличается между странами и внутри стран	366
Диаграмма 19.6: Учителя в странах Латинской Америки зарабатывают меньше других профессионалов.....	367
Диаграмма 20.1: Существует несколько основных источников и сфер применения финансирования образования.....	373
Диаграмма 20.2: С учетом расходов домохозяйств национальное финансирование образования воспринимается иначе.....	375
Диаграмма 20.3: Каждая четвертая страна не соответствует обоим глобальным целевым эталонам в области финансирования образования	378
Диаграмма 20.4: Движение Мьянмы в направлении минимального целевого эталона финансирования образования.....	379
Диаграмма 20.5: Имеющихся данных зачастую недостаточно даже для расчета простейших показателей финансирования образования	379
Диаграмма 20.6: С 2000 года объем расходов на образование увеличился	380
Диаграмма 20.7: Объем помощи снизился по сравнению с 2010 годом.....	384
Диаграмма 20.8: Доля помощи, выделяемой на нужды образования в странах с низким уровнем дохода и наименее развитых странах, остается неизменной	385
Диаграмма 20.9: Для различных доноров и в различные моменты времени помощь странам с низким уровнем дохода имеет различный приоритет	386
Диаграмма 20.10: Кредиты составляют существенную часть официальной помощи в целях развития, даже в сфере образования	387
Диаграмма 20.11: Образование по-прежнему имеет низкий приоритет при распределении гуманитарной помощи. Объемы гуманитарной помощи, поступающей в образовательную сферу, явно недостаточны.....	388
Диаграмма 21.1: Программа SABER охватывает различные аспекты систем образования	394
Диаграмма 22.1: Образование находится в прямой зависимости с желаемыми результатами развития	404
Диаграмма 22.2: Существуют огромные различия в наличии научных и технических сотрудников.....	407

ТАБЛИЦЫ

Таблица 0.1: Как образование связано с другими целями устойчивого развития	11
Таблица 0.2: Результаты обучения в рамках образования в интересах устойчивости.....	12
Таблица 1.1: Рост численности населения снижается, но будет оставаться проблемой для стран с низким уровнем дохода.....	23
Таблица 1.2: Развитие образования в сфере экологии	27
Таблица 7.1: Прогнозируемые сценарии.....	164

Таблица 7.2: Прогнозируемый охват образованием в 2030 году и год достижения всеобщего охвата образованием в сценарии тенденций, по уровню образования	165
Таблица 7.3: Процент стран, которые достигнут отдельных целей при наиболее высоком темпе улучшения в сфере образования, ранее достигнутом в их регионе	167
Таблица 10.1: Показатели посещаемости начальной и средней школы, 2014 г.	200
Таблица 10.2: Страны с самым высоким количеством и долей детей, не посещающих школу, 2014 г. или позже	201
Таблица 10.3: Уровень завершения в разбивке по уровню образования, группе дохода, полу и благосостоянию, 2008–2014 гг. (%)	203
Таблица 10.4: Структура обеспечения качественного образования	188
Таблица 11.1: Распределение стран по длительности и начальному возрасту дошкольного образования, а также по критериям бесплатности и обязательности дошкольного образования	227
Таблица 11.2: Наличие и обеспечение соблюдения стандартов, регулирующих соотношение численности преподавателей и учеников в дошкольных учреждениях, 2012–2015 гг. (отдельные страны)	233
Таблица 11.3: Инструменты оценки уровня развития в период раннего детства	239
Таблица 12.1: Типология обеспечения технического и профессионально-технического образования и профессиональной подготовки	245
Таблица 12.2: Показатели высшего образования	250
Таблица 12.3: Показатели участия в высшем образовании	251
Таблица 12.4: Основные различия в вопросах участия взрослых в образовании в Опросе рабочей силы Европейского союза (European Union Labour Force Survey) и Опросе по образованию для взрослых (Adult Education Survey)	260
Таблица 13.1: Связанные с компьютером операции, включенные в определение навыков ИКТ	269
Таблица 13.2: Направления предпринимательских навыков	276
Таблица 14.1: Индекс гендерного равенства по регионам и группам по уровню дохода в стране, 2014 г.	288
Таблица 14.2: Потенциальные показатели гендерного неравенства в образовании, по сферам	291
Таблица 14.3: Избранные вопросы из Модуля Вашингтонской группы/ЮНИСЕФ по сбору данных о детской инвалидности и функционировании	293
Таблица 15.1: Грамотность молодежи и взрослых	306
Таблица 17.1: Основные показатели СИЮ по ИКТ в образовании	338
Таблица 19.1: Возможности поддержки новых учителей в начальных школах, избранные страны, 2010–2014 гг.	363
Таблица 20.1: Отдельные показатели финансирования образования, рассчитанные с использованием национальных счетов по расходам на образование	375
Таблица 20.2: Государственные расходы на образование с разбиением по регионам и уровням дохода стран, 2014 г.	377
Таблица 20.3: Платформа для оценки приверженности государства принципам равенства финансирования	382
Таблица 20.4: Объем помощи на нужды образования, с разбиением по регионам и уровням дохода, 2010 и 2014 гг.	385
Таблица: Предлагаемые тематические и глобальные показатели, представленные в статистических таблицах	419

ТЕКСТОВЫЕ ВСТАВКИ

Вставка 0.1: Цели развития тысячелетия не смогли обеспечить экологическую устойчивость	6
Вставка 0.2: Цели устойчивого развития	7
Вставка 0.3: ЦУР 4: цели и задачи образования	8
Вставка 0.4: Международные договоры, подтверждающие право на образование	9
Вставка 1.1: Правительства приняли подход местной общины <i>bien vivir</i> (хорошая жизнь)	30
Вставка 1.2: Быть примером: поощрять людей к экологическому поведению	34
Вставка 1.3: Изменение климата и природные катаклизмы оказывают сильное влияние на системы образования и результаты образования	36
Вставка 1.4: Маленькие островные государства используют систему образования в целом для подготовки к изменению климата	38
Вставка 2.1: Потребность «зеленых» отраслей промышленности в конкретных навыках	46
Вставка 2.2: Что такое достойная работа?	61
Вставка 4.1: Лучшее образование тесно связано с участием женщин в национальных и местных руководящих органах	108
Вставка 5.1: Решение проблемы сокращения населения путем объединения сельских школ	125
Вставка 5.2 Образование в отношении осведомленности и достижения консенсуса имело важное значение для постепенного внедрения скоростных автобусных систем	129
Вставка 5.3 Образование является важнейшим фактором превращения езды на велосипеде в норму городского транспорта	130
Вставка 5.4: Подход «от колыбели до карьеры» может интегрировать образование в развитие местных общественных структур	134
Вставка 5.5: Улучшения в программах городского планирования способствуют интеграции жителей трущоб	135
Вставка 5.6: Город Куриitiba использовал явные и неявные образовательные инициативы, чтобы стать «зеленым городом»	136
Вставка 6.1: Школьное питание и школьное здравоохранение как комплексные механизмы доставки	151
Вставка 6.2: Фонд для достижения ЦРТ и фонд ЦУР	154
Вставка 7.1: Основные принципы при прогнозировании охвата образованием	164
Вставка 10.1: Мониторинг качества в ЦУР 4	207
Вставка 10.2: Сбор сравнительных данных классных наблюдений в африканских странах к югу от Сахары	209

Вставка 10.3: Новый модуль для результатов обучения в обследованиях по многим показателям с применением гнездовой выборки	215
Вставка 10.4: Оценка результатов обучения в Нигерии	216
Вставка 10.5: Проведение нескольких оценок и отсутствие системы национальной оценки обучения в Объединенной Республике Танзания	220
Вставка 11.1: Определение благоприятной домашней обстановки, стимулирующей развитие	236
Вставка 12.1: В Колумбии сильная информационная система управления предоставляет данные по высшему образованию, определяемые политикой	254
Вставка 12.2: В Чили постоянные студенческие требования доступного высшего образования привели к реформе	256
Вставка 12.3: Система образования взрослых в Португалии в большей степени поддерживает социально незащищенные группы населения	260
Вставка 13.1: Фундаментальные, но трудноопределимые навыки креативности, критического мышления и сотрудничества	272
Вставка 13.2: Обучение навыкам предпринимательства в Палестине	277
Вставка 14.1: Различные критерии могут привести к различным выводам относительно неравенства	284
Вставка 14.2: Межучрежденческая группа по показателям неравенства в образовании	289
Вставка 15.1: Оценка участия в программах распространения грамотности в Нигере	305
Вставка 15.2: Различия между национальными и международными оценками навыков счета	310
Вставка 16.1: Мониторинг изучения Холокоста в содержании учебных планов	317
Вставка 16.2: Процесс мониторинга работы в классе по устойчивому развитию является сложным вопросом	325
Вставка 16.3: Оценка глобальных профессиональных качеств в оценке ПМОУ за 2018 г.	329
Вставка 17.1: Индекс инфраструктуры школы в Парагвае	334
Вставка 19.1: Мониторинг готовности и развитие школьных лидеров	360
Вставка 19.2: Прямая оценка навыков учителей	361
Вставка 19.3: Повышение «родительских учителей» в должности в Камеруне	365
Вставка 20.1: Решение проблемы хронического дефицита государственной поддержки образования в Мьянме	379
Вставка 20.2: Равенство за счет политики образовательного финансирования в Марокко	383
Вставка 21.1: Участие в ряде инициатив по диагностике систем образования — на примере Бразилии	397

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ

Образование для людей и планеты: ключевые факты и цифры



ПЛАНЕТА

Образование является самым эффективным инструментом уменьшения коэффициента фертильности: например, на Мадагаскаре введение дополнительного года обучения увеличило перерыв между родами на полгода.

Образование в области окружающей среды может способствовать росту знаний в вопросах экологии: 73 % из 78 стран используют в своих учебных планах термин «устойчивое развитие», 55 % — «экология» и 47 % — «экологическое образование».

Применение принципов экологической рациональности за пределами школы: согласно опросу 2008 г. более 40 % управленческого персонала в мире считали важным вопросом приведение деятельности их компании в соответствие с требованиями экологической рациональности.

Образование играет важную роль в подготовке к природным катаклизмам: если прогресс в образовании остановится, за десятилетие это может привести к увеличению смертности из-за катаклизмов на 20 %.

Системы образования не должны поддерживать экологически нерациональный образ жизни; с этой целью многое может быть позаимствовано у местных общин: к местным культурам и множественным системам знаний следует относиться с уважением, а обучение должно проводиться на местных языках.



ПРОЦВЕТЕНИЕ

Образование может способствовать увеличению производительности сельского хозяйства: производительность фермерских хозяйств должна увеличиться минимум на 70 % к 2050. Полевые школы и продленное образование способствуют увеличению фермерами продуктивности на 12 %, а чистой выручки на 19 %.

Образование может привить навыки экологического новаторства: однако, доля африканских стран к югу от Сахары в глобальных расходах на государственные сельскохозяйственные исследования сократилась с 10 % в 1960 г. до 6 % в 2009 г.

Образование способствует снижению уровня бедности среди работников: 90 % работающего населения стран с низким уровнем дохода живут в бедности. Увеличение количества населения с высшим образованием в 10 странах, ставших за последнее время членами ЕС, уменьшит количество бедных на 3,7 миллиона.

Высшее образование призвано увеличить и поддерживать уровень трудоустройства высококвалифицированных специалистов: в 2015 году две трети трудящихся были заняты на работах, требующих среднего уровня навыков.

Образование должно идти в ногу с требованиями рынка труда: К 2020 году нехватка работников с высшим образованием в мире по сравнению со спросом может достичь 40 миллионов.



ЛЮДИ

Миллионы людей, особенно из маргинализированных слоев общества, не могут пользоваться элементарными удобствами: в 2012 г. в странах с низким доходом лишь 28 % населения имели доступ к объектам гигиены и 25 % пользовались электричеством, 67 % находились в таких условиях до последнего класса начальной школы.

Гендерное равенство будет достигнуто не скоро: лишь 19 % руководителей государств или правительств являются женщинами. Объем неоплачиваемой работы женщин во многих странах минимум в два раза превышает объем неоплачиваемой работы мужчин.

Образование положительно влияет на состояние здоровья и уменьшает коэффициент фертильности: большее количество образованных матерей, до 90 %, отдают предпочтение кормлению грудью в первые шесть месяцев. В Нигерии увеличение срока обучения на четыре года привело к уменьшению коэффициента фертильности на одни роды на одну девушку.

Хорошее здоровье и питание положительно влияют на образование: в местах с хорошо организованным водоснабжением доля грамотных женщин в Индии была выше на 5 %. В Кении девочки, которым провели дегельминтизацию, имели на 25 % больше шансов успешно сдать государственный выпускной экзамен начальной школы.



МЕСТОПОЛОЖЕНИЕ

Урбанизация создает дополнительную нагрузку на системы образования: в Китае в 2004 г. пятая часть из 120 миллионов внутренних мигрантов не имела начального уровня образования. В городских районах в 2015 г. проживало 60 % из более 25 миллионов беженцев, возраст половины которых был ниже 18 лет. В Турции только 30 % беженцев в городских районах формально обучались.

Образование путем обучения жизненно необходимым для работы навыкам способствует сокращению неравенства в городах: уличные продавцы составляют одну треть трудоустроенных жителей городов в Индии и одну шестую — в ЮАР.

Образование также снижает уровень преступности в городах: если бы в Соединенных Штатах высшие учебные заведения заканчивали на 5 % больше мужчин, это увеличило бы поступление в экономику на 20 миллиардов долларов США благодаря уменьшению преступлений и увеличению зарплаток.

Образование положительно влияет на благосостояние городов и делает их более экологически устойчивыми: около 18 000 фирм, созданных выпускниками Стэнфордского Университета, находятся в Калифорнии, в городских районах. В странах, где распространено передвижение на велосипедах, например, в Дании, Германии и Нидерландах, дети с раннего детства проходят обучение безопасной езде в школах.



МИР

Образование может стимулировать конструктивное участие в политической жизни: в 106 странах граждане с более высоким уровнем образования были более расположены к мирным протестам. В 102 странах частота обращения к правительству с запросами по предоставлению информации среди взрослого населения с высшим образованием на 60 % превышала аналогичные показатели среди населения с начальным уровнем образования или ниже начального.

В мирных соглашениях необходимо делать больший упор на образование: это имело место лишь в двух третьих подобных соглашений в период между 1989 и 2005 гг.

Положительное влияние оказывает лишь правильный вид образования: в Руанде содержание учебных планов обострило разделение племен хуту и тутси.

Конфликты оказывают разрушительное действие на образование: из того количества населения, которое не посещает школу, 35 % в возрасте начальной школы, 25 % подростков в возрасте младшей средней и 18 % молодежи в возрасте старшей средней школы живут на территориях, затронутых конфликтами.

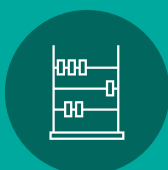
Образование способствует получению доступа к судебным системам: в 2011 г. в бывшей югославской республике Македония только 32 % граждан с начальным образованием понимали устройство судебной системы, а среди граждан с высшим образованием их было уже 77 %.



ПАРТНЕРСТВА

Помощь не предоставляется тем, кто более всего в этом нуждается: начиная с 2003 г. 170 стран получали помощь в области образования не из-за того, что испытывали в этом острую нужду, а исходя из торговых интересов.

Плохое образование может привести к падению уровня выполнения налоговых обязательств: в 123 странах в период между 1996 и 2010 гг. низкий уровень образования напрямую влиял на снижение уровня поступления налогов.



ПРОГНОЗЫ

С сохранением нынешних тенденций уровень получения всеобщего начального образования будет достигнут в 2042 году; уровень получения всеобщего неполного среднего образования — в 2059 году; уровень получения всеобщего полного среднего образования — в 2084 году.

Даже обеспеченные страны медленно движутся в этом направлении: даже при наиболее быстрых темпах прогресса, который когда-либо наблюдался в регионе, 1 из 10 стран Европы и Северной Америки все равно не достигнет уровня всеобщего полного среднего образования к 2030 году.

Достижение всеобщего полного среднего образования к 2030 г. среди женщин, живущих в африканских странах к югу от Сахары, могло бы сократить детскую смертность на 300 000–350 000 случаев к 2050 г.

В странах с низким уровнем дохода обеспечение всеобщего полного среднего образования к 2030 г. могло бы увеличить доход на душу населения на 75 % к 2050 г. и ускорить ликвидацию бедности на 10 лет.

При достижении уровня всеобщего полного среднего образования до 2030 года количество смертей вследствие стихийных бедствий сократится на 50 000 в течение 2040–2050 годов.

Мониторинг ЦУР 4

ЦЕЛЬ 4.1: начальное и среднее образование

- В 2014 году 263 миллиона детей, подростков и молодежи не посещали школу.
- За период 2008–2014 гг. 84 % молодежи получили полное среднее образование в странах с высоким уровнем дохода, 43 % — в странах с доходом выше среднего, 38 % — в странах с доходом ниже среднего, 14 % — в странах с низким доходом.
- По результатам проведенного в 15 странах Латинской Америки исследования TERCE, 60 % учащихся 3 класса были на уровне 2 и выше по навыкам чтения.

ЦЕЛЬ 4.2: раннее детство

- В 38 странах применяется обязательное бесплатное дошкольное образование с длительностью обучения минимум в 1 год.
- Количество детей из самых богатых семей, участвующих в образовательных программах, рассчитанных на период раннего детства, почти в шесть раз выше количества детей из самых бедных семей.

ЦЕЛЬ 4.3: техническое, профессионально-техническое, высшее образование и образование для взрослых

- Около 11 % учащихся, получивших среднее образование, продолжили в 2014 г. обучение, получая техническое и профессионально-техническое образование и подготовку.
- В 76 странах 20 % наиболее богатых людей в возрасте от 25 до 29 лет закончили высшее учебное заведение с обучением

продолжительностью минимум 4 года, и лишь менее 1 % — наиболее бедных.

- В странах Европейского Союза в 2011 году 37 % взрослого населения участвовало в неформальном образовании.

ЦЕЛЬ 4.4: навыки для работы

- В Европейском Союзе в 2014 году 65 % совершеннолетних могут послать электронное письмо с вложением, 44 % — использовать простые арифметические формулы в электронных таблицах.
- Согласно одному из определений, одна треть совершеннолетних в мире финансово грамотны.

ЦЕЛЬ 4.5: равенство

- В странах с низким уровнем дохода на каждые 100 молодых людей из богатых семей, получивших полное среднее образование, приходится лишь 7 молодых людей из беднейших семей.
- В 2014 г. 63 % стран достигли равного представительства полов в начальном, 46 % — в неполном среднем и 23 % — в полном среднем образовании.
- В 2010 году в 30 системах образования в Европе 3,7 % учеников имели особые потребности в области образования.
- Около 40 % людей на планете не получают образование на том языке, на котором общаются, или который полностью понимают.
- 50 % беженцев в возрасте начальной школы и 75 % — в возрасте средней школы не посещают школу.

ЦЕЛЬ 4.6: Грамотность и навыки счета

- В 2004–2011 годах лишь 6 % взрослого населения в 29 бедных странах участвовало в какой-либо из программ обучения грамотности.
- В 2005–2014 гг. 758 миллионов совершеннолетних, 114 миллионов из которых находятся в возрасте от 15 до 24 лет, не могут прочитать или написать простого предложения; около две третьих из них женщины.

ЦЕЛЬ 4.7: устойчивое развитие и глобальная гражданственность

- Три четверти стран особое внимание в своих учебных планах между 2005 и 2015 гг. уделили вопросам устойчивого развития; 15 % включили в них ключевые термины, касающиеся гендерного равенства.
- В период 2000–2013 гг. о правах человека упоминается уже приблизительно в 50 % учебников для среднего образования.

ЦЕЛЬ 4.A: технические средства и условия обучения

- В 2013 г. в трех из десяти начальных школах отсутствует необходимое водоснабжение.
- В период между 2005 и 2015 гг. в 26 странах школы использовались в военных целях.

ЦЕЛЬ 4.B: стипендии

- В 2015 г. около 25 000 учащихся в развивающихся странах получили стипендии по правительственным программам.

ЦЕЛЬ 4.C: учителя

- В 2014 г., 82 % учителей обладали минимальной квалификацией, необходимой для преподавания в дошкольных учебных заведениях, 93 % — в начальной школе и 91 % — в средней школе.
- В африканских странах к югу от Сахары менее трех четвертей учителей дошкольных учреждений и менее половины учителей средней школы прошли соответствующую подготовку.

ФИНАНСЫ:

- Минимум в 35 странах правительства расходуют менее 4 % ВВП и менее 15 % от своих общих расходов на образование.
- Требуется минимум шестикратное увеличение помощи, чтобы заполнять недостачу финансирования образования в 39 миллиардов долларов США, однако в 2014 г. ее уровень был на 8 % меньше по сравнению с пиковым значением в 2010 г.



Парень принимает участие в проекте лесовосстановления в Кейптауне, ЮАР, а рамках которого дети учатся бережному отношению к природе

© ФОТО: Sydelle Willow Smith/GEM Report

ВВЕДЕНИЕ



**Устойчивое
развитие:
стратегия для
людей, планеты и
процветания**

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ВВЕДЕНИЯ

Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года

В сентябре 2015 года на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций государства-члены приняли новую глобальную повестку дня под названием «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года».

Новая повестка дня объединяет глобальные цели в области развития и охраны природы в одной концепции.

Не существует единого определения устойчивого развития: большинство определений ставит под сомнение существующее положение дел настаивая на том, что развитие человечества не имеет никакого значения без здоровой планеты.

Всемирный доклад по мониторингу образования

Инчхонская декларация подтверждает мандат Всемирного доклада по мониторингу образования как механизма мониторинга и отчетности касательно четвертой глобальной цели по образованию, а также задач, посвященных образованию в других целях устойчивого развития (ЦУР).

Всемирный доклад по мониторингу образования за 2016 год станет первым докладом в новой 15-летней серии. Он доказывает, что образование не способно полностью раскрыть свой потенциал для развития мира, если значительно не улучшить уровень участия, не сделать обучение непрерывным процессом и не внедрить в полной мере принципы устойчивого развития в системы образования.

В тематической части Всемирного доклада по мониторингу образования рассматриваются комплексные связи между ЦУР 4 по образованию и другими шестнадцатью ЦУР. Доклад содержит убедительные аргументы относительно типов образования и обучения, которые жизненно необходимы для достижения других ЦУР.

Мониторинг ЦУР 4

Успех концепции ЦУР будет зависеть от национальной политики стран, их планов и программ. Однако цели и задачи повестки дня будут проконтролированы и пересмотрены при помощи глобальных показателей и концепции, координируемой Межучрежденческой и экспертной группой по показателям ЦУР, и согласованы со Статистической комиссией ООН.

Для оказания поддержки странам в рамках реализации ЦУР 4 и ее задач, международное сообщество по вопросам образования приняло в ноябре 2015 года в Париже Рамочную программу действий в области образования на период до 2030 года.

Важным акцентом ЦУР 4 является обеспечение «возможности обучения на протяжении всей жизни для всех», то есть процесса, который длится с самого рождения и на протяжении всех этапов жизни.

ЦУР, их цели и способы реализации являются универсальными, неделимыми и взаимосвязанными

Существуют убедительные доказательства важности качественного и равноправного образования и обучения для поддержки социальных изменений, а также роли образования как межсекторального метода продвижения повестки дня на период до 2030 года.

Повестка дня на период до 2030 года объединяет в себе вопросы развития и экологической устойчивости	5
Образование в рамках устойчивого развития	8
Руководство для читателей о структуре доклада	13

Планета Земля находится в плачевном состоянии: истощены природные ресурсы, имеет место значительная утрата биоразнообразия, а масштабный рост выбросов углерода ведет к изменению климата и связанным с ним экстремальным погодным явлениям. Все большее количество токсичных веществ обнаруживается в воздухе, воде, почве, растениях и животных. Планета страдает от опустынивания, засух и деградации почвы. Условия жизни человека оказались немногим лучше. Несмотря на сократившееся более чем на 1 млрд число людей, живущих в условиях крайней нищеты (United Nations, 2015a), разрыв между бедными и богатыми продолжает расти. По последним данным Оксфам, 62 самых богатых человека планеты сегодня владеют состоянием, эквивалентным состоянию 3,6 млрд представителей беднейших слоев (Hardoon et al., 2016). Множество людей оказалось в тисках нищеты и испытывает нужду в чистом воздухе, питьевой воде, надлежащем продовольствии и питании. Многие семьи вынуждены переезжать или спасаться бегством из-за непрекращающихся конфликтов. Серьезное неравенство сохраняется и в доступе к качественному образованию. Именно эти проблемы привели к появлению концепции устойчивого развития

“ Устойчивое развитие — это организующий принцип глобального развития, направленного на обеспечение благополучия как людей, так и планеты в целом ”

ЧТО ТАКОЕ «УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ»?

Устойчивое развитие представляет собой организующий принцип глобального развития, направленного на обеспечение благополучия как людей, так и планеты в целом. За

время своего существования концепция и термин «устойчивое развитие» получили расширенное толкование, позволившее увязать воедино экологические, экономические и социальные аспекты существующих проблем в стремлении обеспечить защиту окружающей среды, экологическую стабильность, экономическую жизнеспособность, социальное развитие и развитие человеческого потенциала. Ключевой составляющей этого понятия является также принцип равноправия разных поколений и сбалансированного учета потребностей нынешнего и будущих поколений

В 1960–1970 гг. понятие устойчивого развития получило распространение в качестве концепции, позволявшей связать наблюдаемые последствия взаимодействия человека и природы и нашло отражение в таких работах, как Silent Spring («Безмолвная весна») (Carson, 1962), The Population Bomb («Демографическая бомба») (Ehrlich, 1968) и The Limits to Growth («Пределы роста») (Meadows et al., 1972). Проведение в Стокгольме в 1972 году Конференции Организации Объединенных Наций по проблемам окружающей человека среды положило начало глобальному диалогу по вопросам устойчивого управления, хотя определение самого термина все еще требовало доработки. Спустя два года в Мексике состоялся всемирный симпозиум специалистов, по итогам которого была подписана Кокойокская декларация 1974 года, направленная на гармонизацию стратегий в области охраны окружающей среды и развития на основе принципа «экологически ответственного развития» (UNEP and UNCTAD, 1974)

Впервые термин «устойчивое развитие» был использован в общественно значимом документе в тексте Всемирной стратегии охраны окружающей среды 1980 года, в которой было заявлено, что сохранение живых ресурсов является важнейшим условием устойчивого развития (IUCN et al., 1980). На Конференции по охране окружающей среды и развитию (Оттава, 1986 г.) понятие

устойчивого развития было определено как: (a) согласование вопросов, касающихся охраны окружающей среды и развития, (b) удовлетворение основных потребностей человека, (c) достижение равноправия и социальной справедливости, (d) обеспечение социального самоопределения и культурного разнообразия и (e) поддержание экологического равновесия (Lele, 1991)

В наиболее популярной форме понятие устойчивого развития было изложено в опубликованном в 1987 году докладе «Наше общее будущее» (доклад Брундтланд), в котором были затронуты вопросы, связанные с последствиями традиционной модели экономического роста с точки зрения деградации окружающей среды и проблем нищеты (United Nations, 1987). В докладе Брундтланд говорится о «развитии которое удовлетворяет потребности настоящего без ущерба возможности будущих поколений удовлетворять свои потребности» и приводится перечень важнейших целей для устойчивого развития: изменение качества экономического роста; удовлетворение первоочередных потребностей в рабочих местах, продовольствии, энергии, воде и санитарии; обеспечение устойчивой численности населения; охрана и оптимизация потребления природных ресурсов; переориентация технологий и управление рисками; установление взаимосвязи между экологическими и экономическими проблемами при принятии решений, а также переориентация международных экономических отношений в целях более коллективного развития (Lele, 1991).

С того времени глобальное понимание устойчивого развития переросло в концепцию, разрабатываемую уже десятки лет международным сообществом, состоящим из правительств государств-членов, агентств ООН, партнеров по многостороннему и двустороннему развитию, организаций гражданского общества, исследователей и ученых. Результатом этой кропотливой работы стала Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года — ценностно-ориентированная рамочная программа действий, отображающая основные убеждения и принципы концепции устойчивого развития (Sachs, 2015).

Существует несколько основных терминов и ценностей, играющих крайне важную роль для понимания повестки дня на период после 2015 года:

- **Люди, планета и процветание.** Эти взаимосвязанные и взаимодополняющие понятия (так называемые 3P — People, Planet and Prosperity) являются опорой для социального, экологического и экономического аспектов прогресса для всех форм жизни на Земле.
- **Эффективное управление.** Это направление поддерживает 3P благодаря ответственному лидерству и активному участию как в государственном, так и в частном

секторе. Эффективное управление обеспечивает мирный характер существования общества и защищает права человека во благо нашей планеты.

- **Связи.** Устойчивое развитие действует как организационный принцип, поскольку признает взаимосвязанность сложных природных и социальных систем. Изменения, произошедшие в одной системе, могут повлиять на другие системы таким образом, что результат превзойдет сумму составных частей.
- **Межпоколенческое равенство и справедливость.** Справедливость является важной составляющей мира, который мы готовим для будущих поколений, мира, в котором дети смогут расти здоровыми, хорошо питаться, быть жизнерадостными, образованными, культурно-восприимчивыми, защищенными от насилия и отсутствия заботы, а также иметь доступ к незагрязненным экосистемам. Различным группам сегодняшнего поколения также необходимы равенство и справедливость.

НЕ СУЩЕСТВУЕТ ЕДИНОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

С различных перспектив устойчивое развитие рассматривают, в частности, как модель усовершенствования текущих систем (ее поддерживают сторонники жизнеспособного экономического роста), призыв к решительным реформам (при поддержке приверженцев «зеленой» экономики и технологических инноваций) и необходимость крупных преобразований в государственных структурах и присущих обществу ценностях (поддерживаемую движениями за переходные процессы).

Некоторые экологи, например, приверженцы «глубокой экологии», считают, что сегодняшнее развитие человечества чрезмерно сосредоточено на людях и игнорирует растительный, животный и духовный миры (Leonard and Barry, 2009). Они убеждены, что человечество должно научиться быть менее эгоистичным и учитывать потребности других видов наряду со своими. Сторонники преобразований заявляют, что общества должны вернуться к образу жизни, являющемуся экологически устойчивым на локальном уровне — снизить уровень потребления, производить меньше отходов, ограничивать потребности в местных ресурсах, сохранять бережное отношение к природе, отказаться от загрязняющих технологий, которые стали неотъемлемой частью современного общества. Приверженцы «культурного» подхода считают, что устойчивая жизнедеятельность возможна только при условии, что общины по-настоящему будут воспринимать ее как часть ежедневной культуры (Hawkes, 2001), влияющей на решения о том, что потреблять в пищу, как добираться на работу, как провести свободное время.

“ Многие определения устойчивого развития ставят под сомнение статус-кво, настаивая на том, что развитие человечества не имеет никакого значения без здоровой планеты ”

Южноамериканское движение *buena vivir* («жизнь в достатке») отрицает развитие, называя его материалистичным и эгоистичным, и настаивает, что устойчивый образ жизни заключается в поиске альтернатив развитию (Gudynas, 2011). Система

убеждений движения *buena vivir* берет свои истоки непосредственно из традиционных ценностей коренных народов, утверждая, что коллективные потребности более важны, чем индивидуальные. В Эквадоре эта концепция имеет название *sumak kawsay* — термин, означающий «полнота жизни в общине» на языке кечуа. Она подразумевает обучение тому, как жить в рамках определенных границ, искать пути для сокращения потребления или для получения больших результатов при меньших затратах, как раскрыть нематериальные ценности. В Эквадоре и Многонациональном Государстве Боливия концепцию *buena vivir* внедрила на уровне конституции.

Многие определения устойчивого развития ставят под сомнение статус-кво, настаивая на том, что развитие человечества не имеет никакого значения без здоровой планеты. С этой точки зрения необходимо, чтобы люди, общины и нации пересмотрели свои основные ежедневные ценности, изменили способ мышления. Понимание собственных ценностей, ценностей своей общины и нации, а также других ценностей во всем мире является центральной составляющей воспитания в целях создания устойчивого будущего. Это значит, что системы образования должны непрерывно развиваться и изменяться, чтобы установить, какая практика наилучшим образом подходит в определенном контексте и как ее следует развивать со временем. На самом деле большинство сторонников устойчивого развития в образовании воспринимают его скорее как путешествие, а не место назначения.

ПОВЕСТКА ДНЯ НА ПЕРИОД ДО 2030 ГОДА ОБЪЕДИНЯЕТ В СЕБЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ И ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года объединяет глобальные цели в области развития и охраны природы в одной концепции. Это результат десятилетий

коллективных успехов и неудач, это формулировка предстоящих трудностей. С момента опубликования Доклада Брундтланд состоялось три международных собрания, которые сыграли решающую роль на пути к формированию Повестки дня на период до 2030 года: Встречи на высшем уровне «Планета Земля» в Рио-де-Жанейро (1992 г.), Йоханнесбурге (2002 г.), а также «Рио +20» (2012 г.)

В ходе Конференции ООН по окружающей среде и развитию, состоявшейся в 1992 г., также известной как «Планета Земля», была создана Повестка дня на XXI век — план действий, предназначенный для правительств и других основных групп населения. Участники конференции в Рио-де-Жанейро надеялись, что реализация плана приведет к широкомасштабным изменениям, которые необходимы для внедрения экологической устойчивости и развития. Повестка дня на XXI век содержит специальную главу (Глава 36), посвященную потребности в образовании, повышении общественной осведомленности и подготовке к переориентации общества по направлению к устойчивому развитию.

Всемирная встреча на высшем уровне по устойчивому развитию (ВВУР), состоявшаяся в Йоханнесбурге в 2002 году, взяла на себя обязательство укрепить взаимодополняющие принципы, являющиеся опорой устойчивого развития на местном, национальном, региональном и глобальном уровнях, с целью «навсегда искоренить экономическую отсталость» (United Nations, 2002). Повестка дня ВВУР включает в себя борьбу с такими серьезными угрозами устойчивому развитию, как хронический голод, недостаточность питания, терроризм, коррупция, ксенофобия, эндемические, инфекционные и хронические болезни. Особое внимание уделялось расширению прав и возможностей женщин, эмансипации и гендерному равенству.

На Конференции ООН по устойчивому развитию, прошедшей в Рио-де-Жанейро в 2012 году, которая известна как «Рио + 20», снова были установлены три ключевых принципа — социальный, экологический и экономический аспекты устойчивости, в качестве направляющих для международного развития (United Nations, 2013). Следует отметить, что в рамках конференции «Рио + 20» признана нехватка прогресса в достижении устойчивого развития, особенно в плане интеграции трех ключевых аспектов. Таким образом, на конференции «Рио +20» была подчеркнута роль эффективного управления и комплексного планирования в обеспечении устойчивого развития.

Несмотря на эти глобальные встречи, в течение последних двух десятилетий биосфера Земли продолжает разрушаться, нищета все еще повсеместна, а социальное неравенство выросло. Такие неблагоприятные тенденции усилились несмотря на приложенные усилия по достижению целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия (ЦРТ), и повесток

ВСТАВКА 0.1

Цели развития тысячелетия не смогли обеспечить экологическую устойчивость

Восемь ЦРТ — ликвидация крайней нищеты и голода, обеспечение всеобщего начального образования, поощрение равенства мужчин и женщин и расширение прав и возможностей женщин, сокращение детской смертности, улучшение охраны материнства, борьба с ВИЧ/СПИДом, малярией и другими заболеваниями, обеспечение экологической устойчивости, формирование глобального партнерства в целях развития — позволили спасти миллионы жизней и помогли улучшить качество жизни миллиардов. Но проведение окончательной оценки в достижении ЦРТ позволило установить неравные достижения и недоработки во многих сферах.

Успеху препятствовали три основных фактора. Первый: органы власти и фирмы частного сектора не были подотчетны за нанесенный окружающей среде вред вследствие экономического роста. Такой вред, скорее всего, был оправдан как цена экономического развития, и цену такого вреда заплатило общество, а не загрязнители. Второй: последствия нанесенного окружающей среде ущерба для будущих поколений в процессе развития не оценивались, поскольку существовало широкое убеждение, что страны развиваться могут сейчас, а очистку можно провести позже. Наконец, ЦРТ были направлены на развитие наций, предоставляя богатым странам выполнение роли финансовых доноров. Искусственное разделение стран на богатые и бедные не позволило установить взаимосвязь между обществами, которые одновременно находятся в зависимости от изменений социально-экономических и природных систем на Земле, а также могут влиять на подобные изменения.

Однако органы, отвечающие за формирование политики в данной сфере, получили ценный опыт, свидетельствующий о необходимости признания различий между странами в начале процессов и необходимости определения контекстуальных целей, установки приоритетов и согласованной политики между глобальным, региональным, национальным и субнациональным уровнями.

Источники: United Nations (2012, 2015a); Zusman et al. (2015).

дня в области глобального развития и ликвидации нищеты на период 2000–2015 гг. После конференции «Рио +20» начался коллективный межправительственный процесс по формулировке целей в области устойчивого развития (ЦУР) с целью заменить поддающиеся критике ЦРТ, срок осуществления которых подходит к концу (**Вставка 0.1**).

ЦУР БЫЛИ СОЗДАНЫ ПУТЕМ КОЛЛЕКТИВНОГО ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

В сентябре 2015 года на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН государства-члены приняли новую глобальную повестку дня под названием «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года». Было выделено 17 основных ЦУР, включая ЦУР 4 относительно образования. ЦУР определяют приоритеты развития на период до 2030 года и являются продолжением ЦРТ и целей «Образование для всех» (ОДВ) — глобального движения за обеспечение качественного базового образования для всех детей, молодежи и взрослых, срок реализации которых истек в 2015 году.

Как так произошло? Практически сразу после конференции «Рио + 20» различные заинтересованные лица начали планирование новой повестки дня в области устойчивого развития. Получив мандат от Генеральной Ассамблеи ООН в 2010 году, Генеральный Секретарь ООН руководил процессом реализации повестки дня в области развития на период после 2015 года, который после трех лет работы объединил в себе два основных направления по открытому и совместному развитию конкретных целей: одни процессы носили более консультационный характер и происходили при участии влиятельных игроков, другие — имели более официальный межправительственный характер.

Среди многих других инициатив и факторов, которые привели к утверждению Повестки дня на период до 2030 года, важное место занимает Сеть по поиску решений в целях устойчивого развития. Она была создана ООН в 2012 году в целях мобилизации знаний и помощи в создании и реализации повестки дня на период после 2015 года, основанной опыте на ЦРТ и встреч «Планета Земля». В отчете за 2012 год опубликовано заключение, что рамочную концепцию ЦРТ необходимо сохранить, но и реорганизовать для формирования целостного процесса принятия решений на международном и национальном уровне в четырех аспектах: (а) инклюзивное социальное развитие, (б) инклюзивное экономическое развитие, (в) экологическая устойчивость, и (г) мир и безопасность (United Nations, 2012).

В течение первой половины 2013 года представительствами ООН была проведена серия «глобальных обсуждений» с участием почти 2 миллионов людей в 88 странах. В рамках этих событий состоялись 11 тематических консультаций, включая одну консультацию на тему образования, мероприятия на национальном уровне и адресные исследования. ООН также инициировала исследование под названием «Мой мир», в рамках которого

ВСТАВКА 0.2

Цели устойчивого развития

- Цель 1:** Повсеместная ликвидация нищеты во всех ее формах
- Цель 2:** Ликвидация голода, обеспечение продовольственной безопасности и улучшение питания и содействие устойчивому развитию сельского хозяйства
- Цель 3:** Обеспечение здорового образа жизни и содействие благополучию для всех в любом возрасте
- Цель 4:** Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех
- Цель 5:** Обеспечение гендерного равенства и расширение прав и возможностей всех женщин и девочек
- Цель 6:** Обеспечение наличия и рационального использования водных ресурсов и санитарии для всех
- Цель 7:** Обеспечение всеобщего доступа к недорогим, надежным, устойчивым и современным источникам энергии для всех
- Цель 8:** Содействие поступательному, всеохватному и устойчивому экономическому росту, полной и производительной занятости и достойной работе для всех
- Цель 9:** Создание стойкой инфраструктуры, содействие всеохватной и устойчивой индустриализации и инновациям
- Цель 10:** Сокращение неравенства внутри стран и между ними
- Цель 11:** Обеспечение открытости, безопасности, жизнестойкости и экологической устойчивости городов и населенных пунктов
- Цель 12:** Обеспечение перехода к рациональным моделям потребления и производства
- Цель 13:** Принятие срочных мер по борьбе с изменением климата и его последствиями
- Цель 14:** Сохранение и рациональное использование океанов, морей и морских ресурсов в интересах устойчивого развития
- Цель 15:** Защита и восстановление экосистем суши и содействие их рациональному использованию, рациональное лесопользование, борьба с опустыниванием, прекращение и обращение вспять процесса деградации земель и прекращение процесса утраты биоразнообразия
- Цель 16:** Содействие построению миролюбивого и открытого общества в интересах устойчивого развития, обеспечение доступа к правосудию для всех и создание эффективных, подотчетных и основанных на широком участии учреждений на всех уровнях
- Цель 17:** Укрепление средств осуществления и активизация работы в рамках Глобального партнерства в интересах устойчивого развития

участники должны были указать, какую из 16 целей развития они считают наиболее важной. В период с июля по декабрь 2014 года был проведен опрос более 7 миллионов людей. Ответить на вопросы можно было через Интернет, с помощью печатных бюллетеней или SMS-сообщения, при этом более 5 миллионов респондентов ответили с помощью бумажных бюллетеней, и почти 500 000 — через мобильную связь (United Nations, 2014). Участники исследования «Мой мир» указали среди основных приоритетов «хорошее образование» и «лучший медицинский уход». Образование было названо важнейшим фактором, независимо от пола, возраста, благополучия или уровня образования респондентов.

Одновременный процесс, который включал обсуждения Рабочей группы открытого состава, был санкционирован итоговым документом конференции «Рио + 20» в июне 2012 г., в котором подтверждалась роль и полномочия Генеральной Ассамблеи ООН как органа, руководящего процессом ЦУР. В январе 2013 года государства-члены создали межправительственную рабочую группу открытого состава (30 мест на 70 государств-членов) для реализации ЦУР. Рекомендации касательно видения и формы повестки дня в области ЦУР были внесены в доклад Группы видных деятелей высокого уровня по разработке повестки дня в области развития на период после 2015 года, изданный в середине 2013 года. После 13 сессий рабочая группа открытого состава в июле 2014 года оформила документ, который содержал 17 целей и 169 задач (Вставка 0.2).

Результаты работы в двух упомянутых направлениях были объединены в сводном докладе Генерального Секретаря в декабре 2014 года, вследствие которого был начат новый межправительственный процесс, направленный на принятие ЦУР. Было проведено еще семь дополнительных этапов переговоров в течение первой половины 2015 года, которые позволили конкретизировать и окончательно оформить цели и задачи процесса

ЦУР были разработаны на основании принципов эффективного управления: отчетность, прозрачность и открытое участие в принятии решений (Sachs, 2015). В общем успех концепции ЦУР будет зависеть от национальной политики стран, их планов и программ. Однако цели и задачи повестки дня будут проконтролированы и пересмотрены при помощи глобальных показателей и концепции, координируемой

ВСТАВКА 0.3

ЦУР 4: цели и задачи образования

- **Цель 4:** Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех
- **Цель 4.1:** К 2030 году обеспечить, чтобы все мальчики и девочки смогли получить бесплатное, равноправное и качественное среднее образование, которое ведет к соответствующим и эффективным результатам обучения
- **Цель 4.2:** К 2030 году обеспечить всем девочкам и мальчикам необходимые возможности для развития и ухода в период раннего детства, а также доступ к дошкольному образованию. На момент вступления в начальную школу все дети должны быть готовы к учебе
- **Цель 4.3:** К 2030 году обеспечить равный доступ всем женщинам и мужчинам к доступному и качественному техническому, профессионально-техническому и высшему образованию, в том числе университетскому образованию
- **Цель 4.4:** К 2030 году существенно увеличить число молодых и взрослых людей, обладающих востребованными навыками, в том числе профессионально-техническими навыками, для трудоустройства, получения достойной работы и занятий предпринимательской деятельностью
- **Цель 4.5:** К 2030 году ликвидировать гендерное неравенство в сфере образования и обеспечить равный доступ к образованию и профессионально-технической подготовке всех уровней для уязвимых групп населения, в том числе инвалидов, представителей коренных народов и детей, находящихся в уязвимом положении
- **Цель 4.6:** К 2030 году обеспечить, чтобы вся молодежь и значительная часть взрослого населения, как мужчин, так и женщин, получила навыки грамотности и счета
- **Цель 4.7:** К 2030 году обеспечить, чтобы все учащиеся приобретали знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, в том числе посредством обучения по вопросам устойчивого развития и устойчивого образа жизни, прав человека, гендерного равенства, пропаганды культуры мира и ненасилия, глобальной гражданственности и осознания ценности культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие
- **Цель 4.a:** Создать и улучшить условия обучения, особенно для детей с ограниченными возможностями и детей, уязвимых по половому признаку, и обеспечить безопасные, свободные от насилия, всесторонние и эффективные условия обучения для всех
- **Цель 4.b:** К 2020 году существенно увеличить в мировом масштабе число стипендий, доступных для развивающихся стран, в частности для наименее развитых стран, малых островных развивающихся государств и стран Африки, для поступления в высшие учебные заведения, включая профессиональную подготовку и обучение работе с информационно-коммуникационными технологиями, технические, инженерные и научные программы в развитых странах и других развивающихся странах
- **Цель 4.c:** К 2030 году значительно увеличить контингент квалифицированных учителей, в том числе путем международного сотрудничества по подготовке учителей в развивающихся странах, особенно менее развитых странах и малых островных развивающихся государствах

Межучрежденческой и экспертной группой по показателям ЦУР, и согласованы со Статистической комиссией ООН.

По оценкам Конференции Организации Объединенных Наций по торговле и развитию, расходы на реализацию ЦУР в развивающихся странах составят 2,5 триллиона долларов США в год за счет государственных и частных средств в течение следующих 15 лет (UNCTAD, 2014), что приблизительно соответствует 4 % мирового ВВП. Недавно в программе ООН по окружающей среде прозвучало заявление, что стоимость мер по адаптации к изменениям климата в развивающихся странах может вырасти до 280–500 миллиардов долларов США в год к 2050 г. (UNEP, 2016). Но неудача в достижении

значительного прогресса в реализации ЦУР может стоить намного больше.

ОБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Повестка дня на период до 2030 года объединяет глобальные цели в области развития в одну концепцию. ЦУР 4 является продолжением приоритетов ЦРТ и ОДВ в сфере образования. На Всемирном форуме по образованию в Инчхоне, Республика Корея, состоявшемся в мае 2015 года, представители глобального сообщества по

ВСТАВКА 0.4

Международные договоры, подтверждающие право на образование

- Статья 26 Всеобщей декларации прав человека (1948 г.)
- Конвенция о статусе беженцев (1951 г.)
- Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (1960 г.)
- Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 г.)
- Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (1979 г.)
- Конвенция о правах ребенка (1989 г.)
- Конвенция о правах инвалидов (2006 г.)
- Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН «Право на образование в чрезвычайных ситуациях» (2010 г.)

Источник: UNESCO (2015a).

образованию подписали Инчхонскую декларацию, в которой предложенная ЦУР 4 рассматривается как единая универсальная цель в сфере образования, в рамках которой страны обязуются «[о]беспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и создать возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех» (**Вставка 0.3**). ЦУР 4 и ее задачи представляют модель, в которой обучение в любых его формах и проявлениях обладает властью оказывать влияние на выбор населения в пользу создания более справедливого, инклюзивного и устойчивого общества. В целях содействия прогрессу на пути реализации ЦУР 4 и ее задач глобальное сообщество по вопросам образования приняло в ноябре 2015 года в Париже Рамочную программу действий в области образования на период до 2030 года (UNESCO, 2015a).

Образование в рамках повестки дня в области устойчивого развития основано на принципах, заложенных в большом количестве международных соглашений и договоров (**Вставка 0.4**). Согласно этим принципам, образование является как основополагающим правом человека, так и позволяющим правом, т. е. оно позволяет реализовывать другие права человека; это общественное благо и коллективное общественное стремление, подразумевающее всеохватный процесс формирования государственной политики и ее реализации; а гендерное равенство

ДИАГРАММА 0.1:

Возможность обучения на протяжении всей жизни для всех



Источник: Данные Группы по всемирному докладу по мониторингу образования.

“
Обучение на протяжении всей жизни — это процесс, который длится с самого рождения и на протяжении всех этапов жизни

”
ЧТО ЗНАЧИТ «ОБУЧЕНИЕ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ»?

ЦУР 4 включает в себя обеспечение «возможности обучения на протяжении всей жизни для всех». Обучение в течение всей жизни включает в себя всю образовательную активность на протяжении всей жизни с целью усовершенствования знаний, умений и навыков с личной, гражданской и социальной перспективы, в том числе с целью трудоустройства (UIL, 2015). Обучение на протяжении всей жизни часто сводят в более узкие рамки и связывают с образованием взрослых, особенно в плане подготовки, компенсирующей взрослому населению некачественное обучение в школе (UNESCO, 2000).

Повестка дня в области развития на период после 2015 года воспринимает обучение на протяжении всей жизни как процесс, который длится с самого рождения и на протяжении всех этапов жизни (**Диаграмма 0.1**). Такой подход к образованию охватывает множественные и гибкие пути обучения, зачисление и повторное зачисление в любом возрасте, и крепкую связь между формальными и неформальными структурами, включая формальную аккредитацию знаний, навыков и компетенции, приобретенных благодаря неформальному и внешкольному образованию.

Формальное образование предоставляют в учреждениях, созданных для обеспечения дневной формы обучения для учащихся в системе, организованной как непрерывный образовательный путь — от дошкольного и начального образования до среднего и высшего образования. Исторически сложилось, что международная политика в сфере образования была сосредоточена на попытках обеспечить всеобщее начальное образование и сократить количество детей, не посещающих школу. Неформальное образование и подготовка обеспечиваются в спланированных для обучения местах, но за пределами формальной системы. Неформальное обучение часто связано с работой, но также включает обучение жизненным навыкам и другие типы саморазвития. Формальное и неформальное образование обеспечиваются согласно продуманным программам в школах, центрах, ассоциациях или на рабочих местах. Внешкольное

неразрывно связано с правом на образование для всех (UNESCO, 2015a). Эти принципы обусловлены гуманистическим видением образования и развития, основанным на правах и достоинстве человека, правосудии и общей ответственности.

образование обеспечивается за пределами организованных программ и включает различные виды ежедневной деятельности, такие как чтение газеты или посещение музея. Такой тип обучения также включает знания и навыки, передаваемые из поколения в поколение в семьях и через членов общины (UNESCO and UIS 2012).

ЦУР 4 касается конкретного вида образования: инклюзивное, справедливое и качественное. Урок, который был усвоен за последние 15 лет, показал, что прогресс в образовании заключается не только в росте количества зачисленного на учебу населения. Около 38 % детей в возрасте, достаточном для окончания начальной школы, не обладали наиболее базовыми навыками, необходимыми для достижения успеха в жизни (UNESCO, 2014a). Качественное образование способствует приобретению учащимися гибких навыков и знаний, позволяющих им справляться с различными трудностями. Акцент на качестве обеспечивает то, что основные навыки грамотности и математических познаний способствуют развитию мышления более высокого порядка, креативности, способностей к решению проблем, социально-эмоциональных навыков.

Местный контекст и разнообразие могут одновременно служить как причиной трудностей, так и их решением. Вместо того, чтобы завлекать население под одну гребенку стандартной программы, подход, подразумевающий обучение на протяжении всей жизни, делает разнообразие частью инклюзивной системы с равными правами для всех. Образование в целях устойчивого развития призвано служить маргинализированным общинам путем применения любых видов образования, совмещающая обучение и контекст.

Хотя глобальные достижения можно считать отличными — 91 % детей были зачислены в школы, для охвата оставшихся 9 % необходимо применение различных стратегий. Вероятнее всего, школу не посещают дети из бедных семей, этнических и языковых меньшинств, работающие дети, дети в кочевых и малозаселенных регионах, сироты и дети, страдающие от ВИЧ и СПИДа, жители трущоб, дети с ограниченными возможностями, дети, переселенные в результате конфликта или проживающие в условиях сложных чрезвычайных ситуаций (UNESCO, 2015b). Эти группы имеют конкретные потребности и требуют узконаправленных и гибких решений.

Успешные программы для маргинализированных групп основаны на решениях, учитывающих местную специфику и способствующих социальной инклюзивности. Например, кочевники или скотоводы испытывают трудности в получении базового образования, которое они заслуживают, ввиду того, что их мобильный образ жизни противоречит типовым форматам школьного образования. Кроме

ТАБЛИЦА 0.1:

Как образование связано с другими целями в области устойчивого развития

Цель 1	Образование необходимо для преодоления нищеты.	Цель 10	При равном доступе к образованию удается преодолеть социально-экономическое неравенство.
Цель 2	Образование играет ключевую роль в содействии переходу фермеров к более устойчивым методам ведения сельского хозяйства и пониманию правильности питания.	Цель 11	Образование может предоставить населению навыки для участия в создании и содержании более устойчивых городов, обеспечивая способность к восстановлению в случае катастроф.
Цель 3	Образование может оказать значительное влияние на широкий ряд проблем в области здравоохранения, включая раннюю смертность, репродуктивное здоровье, распространение болезней, здоровый образ жизни и благополучие.	Цель 12	Образование может оказать значительное влияние на модели производства (например, относительно экономики замкнутого цикла) и понимание потребителей о более рациональном производстве товаров и предотвращении образования отходов.
Цель 5	Образование женщин и девочек, является особо важным для достижения уровня базовой грамотности, улучшения навыков и возможностей участия, а также жизненных шансов.	Цель 13	Образование является ключом к всеобщему пониманию влияния, оказываемого изменениями климата, а также к применению мер по адаптации и уменьшению последствий, в частности, на местном уровне.
Цель 6	Образование и подготовка увеличивают навыки и возможности более рационального использования природных ресурсов, способствуют улучшению гигиены.	Цель 14	Образование важно для повышения осведомленности в вопросах морской среды и достижения активного консенсуса относительно рационального и устойчивого природопользования.
Цель 7	Образовательные программы, в частности, неформальные и внешкольные, способствуют энергосбережению и популяризации использования возобновляемых источников энергии.	Цель 15	Образование и подготовка способствуют развитию навыков и возможностей для поддержания устойчивых хозяйств, сохранения природных ресурсов и биоразнообразия, в частности, под влиянием неблагоприятных условий.
Цель 8	Существует прямая связь между такими явлениями, как экономическая жизнеспособность, предпринимательство, навыки, необходимые на рынке труда, и уровни образования.	Цель 16	Социальное обучение жизненно важно для содействия формированию и обеспечения жизнедеятельности коллективного, инклюзивного и справедливого общества, а также социального единства.
Цель 9	Образование требуется для формирования навыков, необходимых для создания более устойчивой инфраструктуры и более устойчивой индустриализации.	Цель 17	Обучение на протяжении всей жизни развивает способности понимания и содействия в вопросах политики и практики устойчивого развития.

Источник: ICSU and ISSC (2015).

того, изменения в погоде, ураганы, засухи и конфликты снижают шансы детей кочевников на посещение школы. Правительства и гражданское общество столкнулись с такими трудностями, как

“ **Повышение достигнутого уровня образования способствует жизненным преобразованиям посредством сокращения уровня нищеты, улучшения результатов в сфере здравоохранения, продвижения технологий и повышения социальной сплоченности** ”

понимание, для начала, кем являются эти отсутствующие учащиеся, и что такого необычного в их кочевом способе жизни. Начиная с 2000 г. начали появляться специально разработанные для кочевых народов планы образования в Эфиопии, Нигерии, Судане и Объединенной Республике Танзания (UNESCO, 2015b). Эти программы не только позволили оказать помощь целевым

общинам, но и продемонстрировали примеры инноваций для общеобразовательных школ.

Обучение на протяжении всей жизни — это больше, чем описание системы образования в разрезе многих лет, начиная с колыбели и до самой пенсии, или еще дольше; это организационный принцип, призванный улучшить качество жизни населения.

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗАНО С ДРУГИМИ ЦУР

ЦУР, их задачи и способы реализации следует считать универсальными, неделимыми и взаимосвязанными. Каждая из 17 целей включает серию задач. В каждой серии как минимум одна задача связана с обучением, подготовкой, образованием или хотя бы повышением осведомленности относительно основных аспектов устойчивого развития. Образование уже давно признано решающим фактором при решении вопросов защиты окружающей среды и экологической устойчивости, а также при обеспечении благополучия населения (**Таблица 0.1**).

Во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за 2013–2014 гг. была проанализирована зависимость и взаимосвязь между образованием и другими целями развития. Существуют убедительные доказательства важности образования и обучения для поддержки социальных изменений, а также роли образования как межсекторального метода продвижения повестки дня на период до 2030 года. Повышение достигнутого уровня образования способствует жизненным преобразованиям посредством сокращения уровня нищеты, улучшения результатов в сфере здравоохранения, продвижения технологий и повышения социальной сплоченности (UNESCO, 2013, 2014b). Оно также помогает людям справляться с трудностями в области климатических изменений, и снижает их уязвимость человека от таких явлений.

Образование ассоциируется с ростом информированности в вопросах защиты окружающей среды, обеспокоенности и, в некотором роде, активности. В 57 странах, принявших участие в Программе

по международной оценке успеваемости учащихся (ПМОУ) Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в 2006 году, учащиеся, набравшие высокий балл по экологии, продемонстрировали высокий уровень информированности в сложных экологических вопросах. Согласно результатам Всемирного обзора ценностей, увеличение длительности школьного образования неизменно приводит к росту озабоченности

“ Не все виды образования могут служить гарантией одинаковых выгод для всех. Важными факторами являются время, место, ситуация и контекст

людей вопросами защиты окружающей среды. Образованные граждане с высоким уровнем информированности и обеспокоенности вопросами защиты окружающей среды с большей вероятностью будут принимать участие в политических природоохранных мероприятиях. Образование также позволяет людям приобрести навыки, необходимые для адаптации к

негативным последствиям изменения климата. Фермеры в странах с низким уровнем дохода в наибольшей мере подвержены влиянию климатических изменений. Согласно результатам исследования в Буркина-Фасо, Камеруне, Египте, Эфиопии, Гане, Кении, Нигере, Сенегале, Южно-Африканской Республике и Замбии, фермеры с высшим уровнем образования продемонстрировали большую способность к адаптации.

В данном случае причинно-следственная связь является двусторонней. Дети, проживающие в нищете, в большинстве случаев получают недостаточное образование и страдают от

ограниченного доступа к элементарным удобствам. Наличие чистой воды и улучшенных санитарных условий является особо важным фактором для образования девочек. Оно оказывает влияние на их решения касательно образования и позволяет улучшить показатели здоровья, сэкономить время и обеспечить приватность. Применение рациональных моделей потребления и производства, таких как улучшение физической среды, «зеленые» правительственные нормы и изменения в спросе потребителей в сторону экологически чистой продукции и услуг, способствует повышению заинтересованности в образовании в области устойчивого развития. Преодоление последствий изменения климата крайне важно для общего прогресса в рамках ЦУР, в частности, ЦУР 4. Цель ЦУР 13 заключается в необходимости принятия неотложных действий для борьбы с изменением климата и его последствиями; без этого устойчивое развитие невозможно.

Следует отметить отсутствие долгосрочных исследований, посвященных изучению взаимных связей между образованием и другими ЦУР. Обзор 40 ведущих докладов ООН, основанных на фактах, продемонстрировал довольно слабый охват взаимосвязей между образованием и ЦУР 12 и 15, касающимися проблем рационального производства и потребления, изменения климата, ресурсов океанов и морей, а также наземных экосистем (Vladimirova and Le Blanc, 2015). Аналогичная ситуация наблюдается с нехваткой или отсутствием фактических данных о препятствиях и трудностях при взаимодействии ЦУР. Данная ситуация с явным дефицитом сведений требует пристального внимания: необходимо изучить не только множественные связи между секторами развития, но и любые возможности возникновения нежелательных последствий их взаимодействия.

ТАБЛИЦА 0.2:

Результаты обучения в рамках образования в интересах устойчивости

Аспект образования в вопросах экологической устойчивости	Соответствующие результаты обучения
<i>Обучение знаниям</i> Динамика и содержание понятия экологической устойчивости	Грамотность в сфере экологической устойчивости Системное мышление Общее видение Понимание планетарных границ
<i>Обучение критике</i> Критический аспект устойчивости	Подвержение сомнению гегемонии и установившихся практик Анализ нормативности Деструктивность, нарушения
<i>Обучение внедрению изменений</i> Аспект изменений и инноваций в сфере экологической устойчивости	Лидерство и предпринимательство Раскрытие креативности, использование разнообразия Восприятие сложностей Адаптация, устойчивость к внешним воздействиям Создание условий для полноправного участия в жизни общества и коллективные изменения
<i>Обучение активной жизнедеятельности, заботе</i> Экзистенциальный и нормативный аспект экологической устойчивости	Связь с людьми, местами и другими биологическими видами Приверженность, ценности и создание смысла Моральное позиционирование, уважение к этическим вопросам, границы и ограничения

Источник: Wals and Lenglet (2016).

“ Инчонская декларация подтвердила мандат Всемирного доклада по мониторингу образования как механизма мониторинга и отчетности по ЦУР 4 и по вопросам образования в рамках других ЦУР ”

КАКОЙ ВИД ОБРАЗОВАНИЯ НЕОБХОДИМ?

Качественное образование, вне всякого сомнения, способствует развитию дееспособных и сознательных граждан, что, в свою очередь, позволяет улучшить их жизнедеятельность и жизнедеятельность окружающих их людей. Но в Инчонской декларации четко сказано, что некоторые знания и навыки способствуют устойчивому развитию в большей мере, чем другие. Не все виды образования могут служить гарантией одинаковых выгод для всех. Важными факторами являются время, место, ситуация и контекст (Harber, 2014).

Некоторые ученые считают, что системы образования, действующие, в основном, в интересах развития экономики и сосредоточенные на подготовке молодежи к жизни, наполненной работой и потреблением, оказывают негативное влияние (Nussbaum, 2010; Orr, 1994). Они утверждают, что без критического рассмотрения сильных и слабых сторон, а также конечной цели обучения, системы образования рискуют стать продолжением неустойчивой глобализирующейся экономики. Такую проблему довольно четко выразил Джон Эванс, Генеральный Секретарь Профсоюзного консультативного комитета при ОЭСР (2015 г.): «На мертвой планете рабочих мест не будет».

Образование и обучение на протяжении всей жизни способны поддержать реализацию ЦУР по крайней мере при помощи двух подходов. Первый подход акцентирует внимание на приобретении и развитии навыков грамотности или на получении конкретных знаний для инициации поведенческих изменений, что показывает, как образование может способствовать изменениям ценностей, взглядов на мир и поведения на уровне личности, общины и общества в целом. Этот подход особо актуален при наличии согласованности в вопросах общих ценностей и оптимальной или наиболее предпочтительной практики, например, идея, утверждающая, что сокращение продовольственных отходов и потребления энергии является важным в контексте рациональной жизнедеятельности, а также мысль о том, что люди могут сократить объемы продовольственных отходов и экономить энергию в домах.

Второй подход заключается в развитии способностей к действиям, совершенствованию профессиональных качеств и активизации участия, что должно продемонстрировать, как образование содействует рефлексивному или критическому обучению, приобретению знаний и навыков и активным действиям

для решения сложных проблем, связанных с рациональной жизнедеятельностью, например, при решении вопроса о том, как создать экологически устойчивую школу или город с нулевым выбросом углерода. В частности, это важно в ситуациях, где существует неуверенность относительно того, что следует сделать, или когда следует определить зависящие от контекста решения в рамках кооперативных и итеративных процессов. Оба образовательных подхода дополняют друг друга и являются основой для получения результатов в сфере критического обучения и устойчивости (**Таблица 0.2**).

Процесс внедрения преобразований, необходимых для создания более чистой и экологически устойчивой планеты, предусматривает наличие интеграционного, инновационного и креативного мышления, поощряемого общими усилиями школ, правительств стран, организаций гражданского общества и предприятий. Для такого сотрудничества требуется образование, которое выходит за рамки передачи знаний и моделей желаемого поведения и акцентирует внимание на многочисленных перспективах — экономических, экологических, природоохранных и социально-культурных, а также формирует управомоченное, критичное, внимательное и компетентное население. Такое образование способно повлиять на реализацию новых форм гражданственности, предпринимательства и управления, сосредоточенных на настоящем и будущем благополучии людей и планеты.

РУКОВОДСТВО ДЛЯ ЧИТАТЕЛЕЙ ДОКЛАДА

В Инчонской декларации международное сообщество по вопросам образования подтвердило мандат *Всемирного доклада по мониторингу образования* как независимого, авторитетного доклада, оформленного и изданного под эгидой ЮНЕСКО, в качестве «механизма мониторинга и отчетности по... ЦУР 4 и по вопросам образования в других предлагаемых ЦУР в рамках будущего механизма мониторинга и обзора осуществления предлагаемых ЦУР» (UNESCO, 2015b). После изменения названия со «Всемирного доклада по мониторингу образования для всех» на «Всемирный доклад по мониторингу образования» издание продолжает служить источником достоверного, тщательного анализа глобального прогресса по повестке дня в области образования посредством предоставления систематичной

фактологической отчетности с использованием 14 летнего опыта в сфере мониторинга.

Всемирный доклад по мониторингу образования за 2016 год, являющийся первым докладом из новой 15-летней серии, засвидетельствовал, что мир не сможет в полной мере использовать возможности образования для инициации процесса

“
Для достижения ЦУР необходимо преодолеть разобщенность и создать условия для межсекторального сотрудничества, способного обеспечить общее видение

стремительного развития, если темпы улучшения не будут подвергнуты кардинальному пересмотру, а принципы устойчивого развития не будут рассматриваться образовательными системами в качестве основополагающих способов предоставления услуг.

Выполненное в целях этого доклада исследование показало, что в 90% промышленно развитых

стран, во всех странах в Южной Азии, а также к югу от Сахары в Африке даже самые быстрые из когда-либо наблюдаемых темпов расширения местных систем образования будут недостаточными для осуществления первой задачи глобальной цели в сфере образования, ЦУР 4.

Также сказано, насколько важно для системы образования поддерживать темпы расширения, указанные в намеченных целях Повестки дня на период до 2030 года. Если каким-то образом в мире удастся достичь всеобщего окончания полного среднего образования к 2030 году, доход на душу населения способен вырасти на 75 % до 2050 года, что позволит на 10 лет сократить срок достижения цели по ликвидации нищеты. Аналогично, уровень смертности детей в возрасте до 5 лет в африканских странах к югу от Сахары упал бы до 13 смертей на 1000 живых рожденных детей к 2050 году, а во всем мире этот показатель ежегодно сокращался бы до 50 000 смертей в результате катастроф.

В тематической части данного доклада (Главы 1–8) приведены веские доводы касательно типов образования, представляющих жизненную важность для достижения целей по снижению уровня нищеты, ликвидации голода, улучшению состояния здоровья, гендерному равенству и расширению прав и возможностей женщин, устойчивому сельскому хозяйству, устойчивым городам, более равным, инклюзивным и справедливым обществам. В них выделяются доводы, практики и политики, демонстрирующие, что образование, которое в широком понимании включает

формальное, неформальное и внешкольное обучение, может стать катализатором для общей повестки дня по вопросам устойчивого развития. В то же время здесь признается, каким образом трудности и успех в развитии влияют на системы образования и результаты.

Многие трудности, касающиеся процесса и способов оценивания прогресса в реализации ЦУР 4, рассматриваются в части, посвященной мониторингу (Главы 9–23), включая конкретные рекомендации по изменению политики в ближайшие годы. Доклад призван оказать помощь в проведении дискуссии о самых оптимальных способах реагирования на предложенную рамочную концепцию глобального мониторинга образования, с целью оказания поддержки странам и их международным партнерам.

Всемирный доклад по мониторингу образования рассчитан сделать свой взнос в повестку дня в области устойчивого развития на начальной стадии ее формирования. Результаты доклада свидетельствуют о том, что равноправное качественное образование и обучение на протяжении всей жизни крайне важны для обеспечения устойчивого будущего для всех. Предмет и способ изучения влияет не только на знания, навыки, отношение и взгляды обучающихся на мир, но и на их уважение друг к другу, помимо выбора инвестиций и исследований, которые повлияют на будущее поколения. Путь, по которому будет развиваться образование в течение следующих 15 лет, будет иметь невероятное влияние на то, сможет ли мир реализовать свое амбициозное видение международного сообщества наций. Необходимо критически рассматривать системы образования, чтобы они не способствовали нерациональному образу жизни, а стимулировали создание устойчивых сообществ, помогали людям совершать перемены, поощряя сотрудничество в решении значительных трудностей текущей эры. Человечество должно представлять, думать и действовать по-другому, чтобы преодолеть негативные последствия изменения климата и достичь устойчивого развития, а для этого крайне необходимо образование.

Опыт, полученный с 2000 года свидетельствует, что только путем общих усилий человечество сможет преодолеть трудности, с которыми столкнулись люди и планета. Для достижения ЦУР необходимо преодолеть разобщенность и создать условия для межсекторального сотрудничества, способного обеспечить общее видение. Лидеры в каждой сфере, начиная со здравоохранения, образования и правосудия до экологии, гендерного равенства и градостроительства, должны сотрудничать и создавать равноправную политику, стремиться к согласованности ради обеспечения достойной и порядочной жизни для всех.

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

В тематической части Всемирного доклада по мониторингу образования рассматриваются взаимные связи между ЦУР 4 по образованию и другими шестнадцатью ЦУР. В ней рассматриваются доводы, практика и политика, ориентированные на образование, демонстрирующие роль образования в общей реализации Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. В то же время признается, что изменение реалий в других секторах развития влияет на системы образования и результаты.

Тематическая часть состоит из восьми глав. Шесть из них рассматривают фундаментальные основы и важнейшие концепции устойчивого развития, такие как планета, процветание, люди, мир, местоположение и партнерство. В завершающей главе тематической части «Прогнозы» рассматривается, каким образом ожидаемый рост достигнутого уровня охвата образованием к 2030 году повлияет на основные цели развития к 2050 году.

В главе «Планета» внимание сосредоточено на роли образования в преобразовании общества в сторону экологической устойчивости. Здесь приведены сведения о том, как образование способно развивать знания, навыки и решения, которые помогут повысить озабоченность состоянием окружающей среды, повысить информированность в вопросах изменения климата и других климатических рисков, изменить индивидуальное поведение, сделав его более экологически дружелюбным. Также подчеркивается важность изменения систем образования в пользу популяризации устойчивого образа жизни и смещения акцента с индивидуальных экономических и материальных выгод. В главе обсуждается потребность в поощрении различных перспектив относительно достижения экологической устойчивости — например, путем изучения знаний и образа жизни коренных общин — и потребность в обучении и привлечении частного сектора к достижению устойчивых преобразований.

В главе *Процветание* рассматривается роль образования в содействии экологически устойчивому и экономически инклюзивному развитию. Здесь приведены данные о связях между образованием и приобретением навыков, с одной стороны, и долгосрочным экономическим ростом, с другой стороны. В то же время обсуждается важность преобразования экономических процессов в сторону экологической устойчивости благодаря опыту «зеленой» промышленности и устойчивого сельского хозяйства. Подчеркнута роль образования в снижении уровня нищеты и неравенства, что указывает на потребность в большей интеграции образования, экономической и трудовой политики для содействия охвату всех людей экономикой.

В главе *Люди* рассматривается инклюзивное социальное развитие как стремление обеспечить, чтобы все женщины и

мужчины, девочки и мальчики вели здоровый, достойный и управомоченный образ жизни. Как минимум, это подразумевает, что всем людям нужен доступ к ключевым базовым услугам, таким как образование, здравоохранение, вода, санитария и энергия. Глава также сосредоточена на трансформационном социальном развитии, которое необходимо для изменения социальных структур, учреждений и взаимоотношений. В ней раскрыт объем трудностей, связанных с предоставлением ключевых базовых услуг для всех, достижением гендерного равенства и охватом различных маргинализированных групп населения. Приведены данные о том, насколько образование важно для расширения прав и возможностей женщин для достижения позитивных результатов в области здравоохранения, питания, санитарии и энергопотребления, а также отношений между поколениями. Обсуждается то, как образование как институциональный сектор может улучшить способы функционирования других секторов, например, через связанные со здравоохранением мероприятия в школах. Система образования является центральной точкой для инклюзивного социального развития, поскольку образование может обеспечить людей знаниями, навыками и ценностями, которые позволят улучшить социальные результаты и изменить социальные нормы. В то же время обеспечение инклюзивного социального развития требует признания границ роли образования, понимания того, как другие институты и секторы влияют на образование, с гарантией комплексного взаимодействия между ними.

В главе *Мир* показана роль образования в содействии мирному, справедливому и инклюзивному обществу. В ней сказано, что стабильный мир более вероятен в обществах с демократическими и представительскими институтами, а также хорошо налаженной системой правосудия. Образование играет ключевую роль в участии и приобщении, которые крайне необходимы для обеспечения социальной сплоченности, предотвращения и устранения социальной напряженности. В главе речь идет о взаимосвязи образования и политики, о тех возможностях, которые предлагает образование для участия, интеграции, пропаганды и демократии. Рассматриваются многосторонние взаимоотношения между образованием, конфликтом и насилием: если образование недостаточное, неравноправное или предубежденное, оно может усугубить конфликт, но эффективное образование способно его уменьшить или устранить. В главе также рассказывается, каким образом образование может сыграть преобразующую роль в миростроительстве и устранении тревожных последствий пренебрежения им. Кроме этого, образование и насилие здесь не связаны с конфликтами или войнами, приведены доказательства того, как образовательные инициативы, в частности, под руководством организаций гражданского общества, помогают маргинализированным группам населения получить доступ к правосудию.

В главе *Местоположение* рассматриваются города в пространственном измерении развития, поскольку урбанизация является определяющей тенденцией в плане населения. Здесь утверждается, что города являются движущей силой инноваций и роста, основанных на знаниях. В свою очередь, образование оказывает влияние на города и является ключом к выгодам, предоставляемым их физическим и социальным капиталом. В главе приведены сведения о том, что образование может оказывать положительное влияние, например, снизить уровень преступности, и эффективно использоваться в городском планировании, например, для поощрения использования экологически безопасного транспорта. В то же время города можно охарактеризовать массовым неравенством, в том числе и в образовании, что может привести к разочарованности, несогласию и, в некоторых случаях, к насилию. Образование следует рассматривать как крайне важный элемент мероприятий по городскому управлению и планированию для обеспечения того, чтобы перспективы урбанизации превзошли проблемы и привели к созданию свободных от дискриминации, экологически устойчивых и процветающих городов.

Глава *Партнерства* описывает эффективную реализацию ЦУР при наличии комплексных планов и мероприятий.

Необходимо сотрудничество между всеми правительственными уровнями, секторами и типами национальных и международных субъектов; для этого требуется надлежащее финансирование и другие благоприятные условия (человеческий потенциал, эффективные институты и политическая воля) в целях реализации целей новой повестки дня.

Эти вопросы рассматриваются с перспективы сектора образования, который должен выполнить гораздо более широкую повестку дня — обучение на протяжении всей жизни для всех — и в то же время способствовать интеграции с другими повестками дня в области развития, с учетом его решающей роли в других аспектах развития. В главе обсуждается наличие внутренних и внешних ресурсов для образования, концепции, сведения и способы реализации комплексного планирования, а также партнерские договоренности.

В главе *Прогнозы* рассматриваются смоделированные сценарии повышения уровня охвата образованием и описывается роль образования в достижении целей развития. Прогнозируемые сценарии роста охвата образованием рассчитаны на период с 2015 по 2030 г. С учетом того, что количественный анализ обычно рассматривает образование через призму его долгосрочных межпоколенческих последствий, в главе также предоставлена информация о том, как охват образованием, достигнутый до 2030 года, повлияет на основные измеримые цели развития к 2050 году — уровень смертности среди детей и новорожденных, среднюю продолжительность жизни взрослых, экономический рост, уровень нищеты и смертности в связи с катастрофами.

ЧАСТЬ, ПОСВЯЩЕННАЯ МОНИТОРИНГУ

В посвященной мониторингу части Всемирного доклада по мониторингу образования за 2016 г. изложен широкий диапазон проблем и обсуждений, касающихся мониторинга повестки дня в области образования на период до 2030 г., а также дальнейших действий странам и международному сообществу. Данная часть доклада разделена на 15 глав, включая введение и заключение.

Первые 10 глав (главы 10–19) рассматривают каждую из 7 целей образования, а также 3 способа их выполнения. В них определяются концепции, прямо или косвенно содержащиеся в формулировке цели. В каждой главе обсуждается выраженность концепции в предлагаемых глобальных и тематических показателях. Внимание в них в основном обращено на то, в какой степени определена методология показателей, и на идентификации инструментов, имеющихся на сегодняшний день, для сбора соответствующих данных. Кроме того, в данной части доклада предоставляются базовые данные, используемые в качестве ориентира и позволяющие убедиться в достаточной степени определения методологии, а также наличия исчерпывающей информации по достаточному количеству стран. Также обсуждаются подходы к мониторингу областей, еще не охваченных предложенными показателями.

Авторы данной части Всемирного доклада по мониторингу образования пытаются избежать директивного тона и лишь желают сделать своевременный вклад в обсуждение того, какие аспекты подлежат мониторингу и как такой мониторинг должен осуществляться. Всемирный мониторинг образования пребывает в состоянии изменений. Большое количество инициатив стремится ответить на проблемы предложенной системы показателей. С учетом опоздания, пока данные становятся доступными, все еще слишком рано предоставлять базовые данные за 2015 год или же, на самом деле, окончательные данные на конец периода ОДВ.

Главы с 20 по 22 касаются пересекающихся проблем. В Главе 20 обсуждается вопрос финансирования образования, для которого не выделена отдельная цель ЦУР, хотя в Рамочной программе действий в области образования на период до 2030 года предоставлен полный набор рекомендаций по этому вопросу. Используя систему национальной отчетности по образованию, в данной главе обсуждаются возможности улучшения учета данных по государственным расходам, затратам на помощь и потребительским расходам. В Главе 21 отражается тот факт, что некоторые из предложенных показателей не касаются ни вкладов, ни результатов, а оценивают растущий интерес к роли систем образования. В ней дается обзор имеющихся механизмов и их масштаб для лучшей координации, особенно на региональном уровне. В краткой Главе 22 рассматриваются все задачи остальных целей ЦУР, а также соответствующие глобальные показатели,

чтобы идентифицировать те из них, в которых образование образование упоминается прямо или косвенно.

В настоящем всеобъемлющем обзоре проблем всемирного мониторинга образования изложен ценный информационный материал, сведены воедино разрозненные части информации, а также определен круг заинтересованных лиц, чья работа требует признания и координации. Учитывая, что имплементация такой повестки дня может отпугнуть и сбить с толку, особенно в масштабах стран, посвященная мониторингу часть Всемирного доклада по мониторингу образования разработана для того, чтобы поддержать страны и партнеров в обсуждении и определении самых подходящих шагов для выполнения ЦУР 4. Глава 23 посвящена рассмотрению общих тем и незатронутых в данной дискуссии вопросов, а также определению структурных элементов и моментов потенциальной синергии для формирования более эффективной и продуктивной повестки дня по всемирному мониторингу образования на предстоящие 15 лет на национальном, региональном и международном уровнях.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В качестве заключения, в Главе 24 представлен общий обзор Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года, а также рассмотрен вопрос решающей важности последующих процессов по ее выполнению и оценке проделанной работы. В Повестке дня на период до 2030 года представлена амбициозная коллективная концепция развития людей и планеты, требующая политической воли, ресурсов и сотрудничества. Тематические доклады, такие как Всемирный доклад по мониторингу образования, служат соединяющим звеном между глобальным диалогом и национальными инициативами, приносящим пользу не только в рамках одного конкретного сектора, но и в более широких попытках по определению эффективной политики, направленной на сокращение уровня нищеты, улучшение состояния здоровья, создание справедливого, инклюзивного и устойчивого общества.



Здесь школьники
Индонезии изучают
животных и растения
недалеко от берега. Данное
мероприятие проводится
для того, чтобы привить
школьникам любовь к
природе.

© ФОТО: Nur'aini Yuwanita Wakan/UNESCO

ГЛАВА

1

Планета: экологическая устойчивость

Мы преисполнены решимости уберечь планету от деградации, в том числе посредством внедрения рациональных моделей потребления и производства, рационального использования ее природных ресурсов, принятия неотложных мер в связи с изменением климата, с тем чтобы планета могла обеспечивать удовлетворение потребностей нынешнего и будущих поколений.

*– Повестка дня в области устойчивого развития на период
до 2030 года*



КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Экологически ответственный способ жизни требует значительного изменения способа мышления. Образование должно стать частью такого изменения.

1 Образование может помочь людям понять проблемы экологии и действовать в соответствии с этим пониманием.

- a. Образование позволяет развить знания, умения и найти технические решения, которые могут изменить воздействие на окружающую среду.
 - b. Опыт показал, что образование — это лучший инструмент для понимания проблем изменения климата.
 - c. Образование также является самым эффективным средством для сокращения роста населения.
 - d. Образование улучшает подготовку на случай катастрофы и снижает уязвимость при климатических катастрофах.
 - e. Экологически ориентированные школы, всесторонне продуманный учебный план и практические занятия вне школы могут укрепить связь человека с природой.
-

2 Внешкольное образование должно включать в себя обучение в общинах на протяжении всей жизни.

- a. Обучение в общинах стимулирует людей задуматься над своими ценностями и более активно участвовать в изменении способа жизни в сторону экологически сознательного.
 - b. Традиционные — особенно свойственные автохтонным общинам — знания, передаваемые из поколения в поколение, — это основной ресурс для адаптации к изменениям климата.
 - c. Проведение занятий в школах на местных языках способствует передаче знаний между поколениями и общинами вне школы.
-

3 Образовательные системы должны быть тщательно продуманы, чтобы не стимулировать экологически неустойчивый образ жизни.

- a. Обучение исключительно с целью экономического роста не даст ответов на вопросы экологии.
 - b. В системах образования и учебных планах должны найти отражение важнейшие фундаментальные знания коренных общин, базирующиеся на глубоком чувстве уважения к другим культурам, наряду с открытостью к многообразию систем знаний и культур.
-

4 Школам необходим комплексный подход в работе над решением экологических проблем.

- a. Как учителям, так и школьникам нужно знать об изменении климата и его причинах.
 - b. Педагогика должна стимулировать совместную работу и участие.
 - c. Школам нужно тесно сотрудничать с местными общинами.
 - d. Необходимо строить экологические предприятия и фабрики.
-

5 Частный сектор должен стимулировать непрерывный процесс обучения борьбе с изменением климата.

- a. Усилия могут быть направлены на обучение на рабочем месте, создание многосторонних партнерских организаций для разработки способов решения проблем экологии, уменьшения экологического воздействия компаний и на финансирование более экологических школ.

Решение глобальных проблем экологии не терпит отлагательств.....	21
В решении этих проблем обучение играет решающую роль	26
Необратимые изменения климата требуют комплексного подхода к вопросам обучения	35
Заключение	38

Убедительная доказательная база, собранная с 1972 года, когда была проведена Конференция Организации Объединенных Наций по проблемам окружающей человека среды, свидетельствует, что поведение и образ жизни только одного вида, *Homo sapiens*, ведут к беспрецедентному нарушению жизнедеятельности планеты. Все большая часть населения мира живет за пределами экологических границ, обусловленных конечными природными ресурсами и системами поддержания жизнеспособности Земли.

Так как проблемы для планеты создает поведение человека, именно люди обязаны найти им решение. В Повестке дня в области устойчивого развития на период до 2030 года основное внимание уделяется вопросам экологической устойчивости, необходимости преобразовать потребление и производство для возобновления баланса жизни на земле и в воде, а также необходимости принятия экстренных мер по проблеме изменения климата. Более того, экологическая устойчивость напрямую связана с социальной и экономической устойчивостью, так как проблемы, связанные с соразмерным и экологическим использованием природных ресурсов, влияют на возможность людей вести мирную, спокойную, состоятельную и здоровую жизнь.

Зависимость между развитием человека и влиянием на окружающую среду не однозначна. С одной стороны, люди, живущие в богатых странах с более высоким уровнем образования, более склонны к образу жизни, отрицательно влияющему на мировую экосистему,— начиная с увеличения количества пищевых отходов, до более высокого уровня выбросов углекислого газа из-за использования автомобилей и самолетов. С другой стороны, углубление экологического образования и осведомленности в вопросах экологии помогает людям изменить свое мировоззрение и поведение в быту, например, перерабатывать отходы, сокращать количество мусора и расход энергии, а также изменить свое отношение к вопросу водной гигиены и здравоохранения. А это значит, что некоторые (если не все) виды образования являются эффективными инструментами в борьбе за здоровье экологической системы и всей планеты.

В данной главе речь пойдет о неотложных проблемах окружающей среды и о стратегиях, направленных на достижение экологической устойчивости. В ней исследуются разные пути осознания ответственности за поведение человека, приведшее к угрожающему кризису, а также различные возможности, когда образование и обучение может помочь найти решение. Также в ней рассматривается комплексный подход к непрерывному повышению квалификации в данной области, что поможет решению проблем изменения климата.

РЕШЕНИЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ЭКОЛОГИИ НЕ ТЕРПИТ ОТЛАГАТЕЛЬСТВ

Большинство климатологов считает, что Земля вступила в новую геологическую эру, антропоцен, когда человеческая активность нарушает способность планеты к восстановлению. До промышленной революции конца 1700-х глобальные климатические изменения не были вплотную связаны с человеческой активностью. В основном это были последствия плавно протекающих изменений в природе, например, изменения солнечной активности или извержения вулканов. Но с началом современного производства, когда человечество стало извлекать выгоды от развивающейся торговли, экономического роста и более продолжительной и здоровой жизни, природный мир начал страдать от изменений окружающей среды (UNEP, 2012).

Масштабы и скорость утрат биологического разнообразия, деградацию почв, уменьшение озонового слоя и изменения климата напрямую связывают с человеческой деятельностью. Человечество ответственно за масштабные выбросы углекислого газа и иных теплоулавливающих газов в атмосферу. Человеческое поведение нанесло непоправимый ущерб некоторым видам растений и животных. Разнообразие позвоночных (млекопитающих, птиц, пресмыкающихся, земноводных и рыб) сократилось на 52 % с 1970 г. (McLellan et al., 2014). Наибольшему уничтожению подверглись пресноводные, в основном из-за потери среды обитания и широкомасштабного зверо- и рыболовства.

Эксперты разработали концепцию планетарных границ, ставшую надежным способом описания и измерения экологических границ, в которых человечество и прочие живые организмы могут безопасно вести свою деятельность (Rockström et al., 2009). Существует девять планетарных границ, которые контролируются при помощи различных показателей: изменение климата, потеря биоразнообразия, азотное и фосфорное загрязнение, уменьшение озонового слоя, закисление океана, глобальное потребление пресной воды, изменение сельскохозяйственного землепользования, загрязнение воздуха и химическое загрязнение. Уровень шести показателей значительно возрос по сравнению с доиндустриальной эрой; пять показателей находятся в зоне повышенного риска (**Диаграмма 1.1**). Учитывая, что все планетарные границы тесно взаимосвязаны, данная тенденция свидетельствует об опасности для почвы, воды и атмосферы Земли (Steffen et al., 2015).

ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА ПРИВЕЛО К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ КРИЗИСУ

Хотя есть общая уверенность ответственности человечества за глобальный экологический кризис, нет единого мнения относительно того, что является основным фактором. Эксперты

определили взаимозависимые пути влияния на планетарные границы, каждый из которых соотносится с определенным комплексом действий и решений. В данном разделе рассматриваются три самых распространенных объяснения: перенаселение, современный образ жизни и индивидуальное поведение.

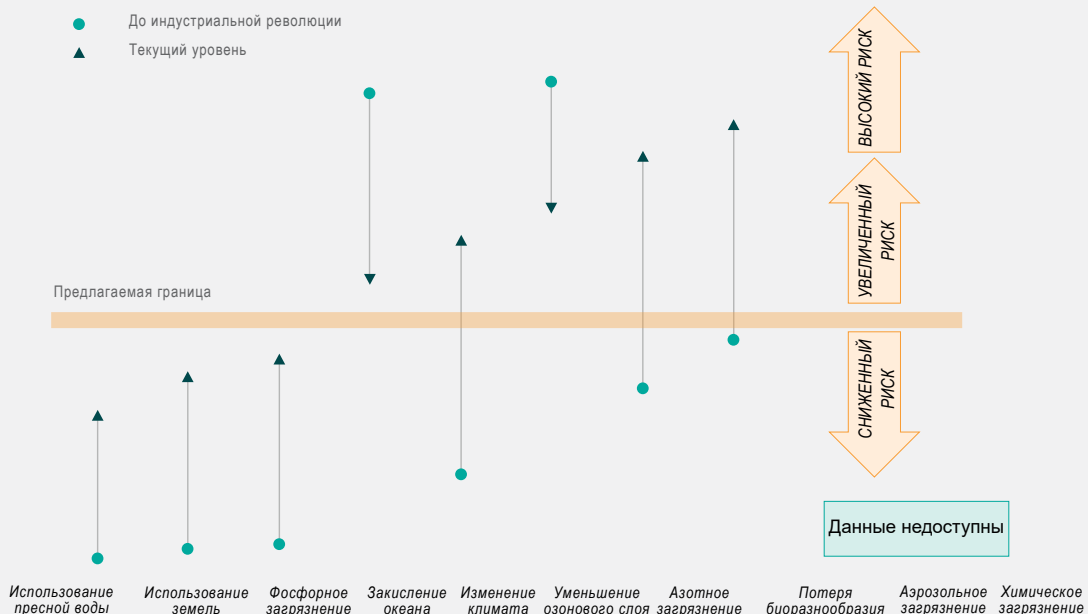
Демографическая проблема

Данная идея заключается в том, что на планете просто слишком много людей. Больше людей использует больше природных ресурсов, передвигая планетарные границы в зону риска. Население Земли утроилось в период между 1950 и 2015 гг. (United Nations, 2015), в основном, благодаря улучшениям в области здравоохранения, и ожидается, что до 2030 г. численность населения увеличится еще на 1 миллиард — до 8,5 миллиардов. Население распределено не равномерно: Около трех четвертей роста придется на страны с доходом низким и ниже среднего, особенно в странах Африки к югу от Сахары, а также Южной Азии. (**таблица 1.1**).

“ В период 1950–2015 гг. население Земли увеличилось в три раза ”

ДИАГРАММА 1.1:

Состояние окружающей среды в глобальном масштабе приближается к критическому порогу по нескольким показателям
Девять планетарных систем, доиндустриальный и текущий уровни



Примечание: Для одной из девяти планетарных границ, загрязнения, есть два показателя: один — для фосфорного загрязнения, и второй — для азотного. В Диаграмме 1.1. данные результаты определены 10 показателями

Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных Steffen et al. 2011

Население не только увеличивается, оно также постоянно перемещается. Два вида миграции влияют на взаимосвязь между населением и ресурсами: внутренняя миграция из сельской местности в города и международная миграция из бедных стран в богатые. К 2050 г. двое из трех человек на планете будут жить в городах; значительная часть будущей урбанизации будет осуществлена благодаря миграции из сельской местности в города (Buhaug and Urdal, 2013). В основном это будет иметь место в странах и регионах, где урбанизация может стать причиной серьезных экологических проблем в городах, включая нехватку и загрязнение воды, недостаток земли, загрязнение воздуха и несоответствующие санитарные условия.

Тем временем в страны с высоким уровнем дохода из более бедных стран в период с 2000 по 2015 г. въезжало в среднем по 4,1 миллиона мигрантов в год (United Nations, 2015). Эта тенденция будет продолжаться. Население, живущее в городской местности и более богатых странах, потребляет больше ресурсов на одного человека (UNEP, 2012). Подобная тенденция будет оказывать все большее воздействие на экологическую систему.

Проблема современного образа жизни

Данный принцип основан на том факте, что население в городской местности и в более богатых странах выбирает стиль жизни с

менее экологическими моделями потребления. Потребление ресурсов может быть определено показателем экологического следа, основанным на расчете использованных страной земельных и водных ресурсов в сравнении с их общим фондом (Ewing et al., 2010).

В 2012 году экологический след для большинства стран с высоким доходом был довольно значительным, за исключением стран с незначительной плотностью населения. Большинство стран со средним доходом Восточной и Юго-восточной Азии, Северной Африки и Западной Азии, а также Южной Азии, особенно Китай, также продемонстрировали дефицит. Страны к югу от Сахары с многочисленным населением и средним уровнем дохода испытывали дефицит ресурсов. Единственным регионом, где страны укладывались в пределы экологического капитала, была Латинская Америка, благодаря малочисленности населения и большому объему природных ресурсов. За некоторыми исключениями, доступные природные ресурсы на душу населения стремительно уменьшались в течение 2000–2015 гг., таким образом, ожидается, что даже страны с запасом природных ресурсов в 2012 станут испытывать нехватку уже в 2015–2030 гг. (Ewing et al., 2010; Global Footprint Network, 2016).

ТАБЛИЦА 1.1:

Рост численности населения снижается, но будет оставаться проблемой для стран с низким уровнем дохода
Общее количество населения и изменение процентного соотношения, 2000–2030 гг. (прогноз)

	Всего жителей (в миллионах)			Изменения 2000–2015 гг.	Изменения 2015–2030 гг.
	2000	2015	2030	%	%
В мире	6127	7349	8501	20	16
Низкий доход	426	639	924	50	45
Доход ниже среднего уровня	2305	2916	3532	27	21
Доход выше среднего уровня	2113	2390	2567	13	7
Высокий доход	1254	1373	1447	10	5
Восточная и Юго-Восточная Азия	2001	2222	2352	11	6
Китай	1270	1376	1416	8	3
Индонезия	212	258	295	22	15
Южная Азия	1452	1823	2147	26	18
Индия	1053	1311	1528	24	17
Пакистан	138	189	245	37	30
Бангладеш	131	161	186	23	16
Европа и Северная Америка	1041	1097	1131	5	3
США	283	322	356	14	11
Российская Федерация	146	143	139	-2	-3
Страны Африки к югу от Сахары	641	961	1306	50	36
Нигерия	123	182	263	48	44
Латинская Америка и Карибские Острова	522	629	716	21	14
Бразилия	176	208	229	18	10
Мексика	103	127	148	24	17
Северная Африка и Западная Азия	340	463	584	36	26
Кавказ и Средняя Азия	71	84	96	18	15
Страны Тихоокеанского бассейна	30	38	46	27	21

Примечания: Данные для 2030 г. базируются на интервале прогнозирования среднего значения. Регионы и страны перечислены в порядке уменьшения населения в 2015 г. Перечислены десять стран с наибольшим количеством населения в 2015 г.

Источник: United Nations (2015).

Наблюдается четкое взаимоотношение между современным образом жизни и потреблением ресурсов. Страны с более высоким индексом человеческого развития, измеряемого такими показателями, как образование, уровень жизни и здоровье, склонны к более масштабному влиянию на экологию (**Диаграмма 1.2а**).

Страны, оставляющие наибольший экологический след, расположены в основном в Европе и Северной Америке. Страны, испытывавшие стремительный рост уровня образования, здравоохранения и стандартов жизни, среди которых Южная Корея и Сингапур, стали свидетелями увеличения своего экологического следа почти в два раза в результате возрастания бытового потребления. По сравнению с ними страны с низким уровнем человеческого развития, в основном страны к югу от Сахары, оставляют меньший экологический след. Например экологический след Эритреи и Восточного Тимора составляет менее 5 % от самых высоких показателей экологического следа.

Страны стремятся найти баланс между человеческим развитием и экологически устойчивым образом жизни. Некоторые страны, среди них Куба, Грузия, Республика Молдова и Шри Ланка, близки

к балансу, удерживая производство и потребление в экологических рамках. (**Диаграмма 1.2b**). У их граждан относительно неплохие перспективы в области здравоохранения с продолжительностью жизни от 68 до 79 лет. Продолжительность школьного обучения составляет от 10 до 12 лет, т.е. выше среднего мирового значения в 8 лет. Однако их доход на душу населения меньше среднемирового — от 5200 долларов США в год в Республике Молдова до 9780 долларов США в год в Шри Ланке (UNDP, 2015b).

Следует отметить, что условия местной окружающей среды в стране не учитывались при сравнении человеческого развития и экологического следа. Ресурсы стран и даже отдельных регионов страны распределены неравномерно. Как результат, некоторым странам, таким как, например, Колумбия и Финляндия, легче оставаться в пределах границ имеющихся ресурсов, по сравнению с другими странами, такими как, например, Монголия или Судан.

Проблема индивидуального поведения

Третье объяснение фокусируется на индивидууме как на источнике экологических проблем и их решении. В то же время наблюдается несоответствие между масштаб экологических проблем,

ДИАГРАММА 1.2А:

Высокий уровень человеческого развития достигнут за счет экологии

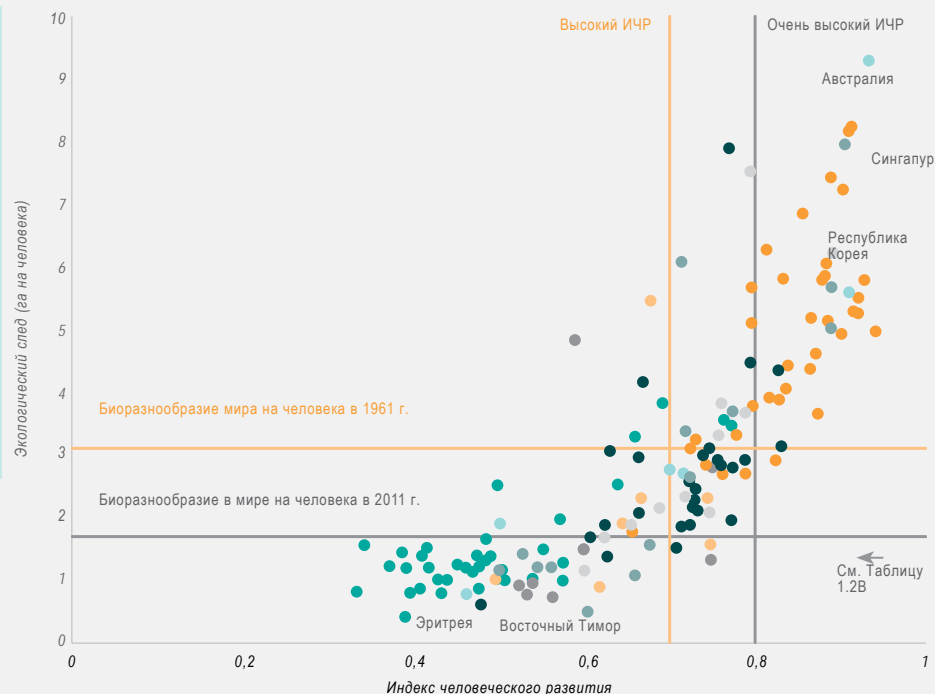
Общий экологический след по индексу человеческого развития, по странам, 2012 г.

Устойчивость возможна при значении экологического следа менее 1,7 га на человека в глобальном масштабе, учитывая количество населения и доступные плодородные земли и морские районы (биоразнообразие) на сегодняшний день; Земля может восполнить ресурсы, используемые страной.

Индекс человеческого развития (ИЧР, по Программе развития ООН) измеряет средние для страны показатели по здоровью, образованию и жизненному уровню. ИЧР 0,8 и более означает очень высокое человеческое развитие.

ИЧР Сингапура (0,91) связан с большим экологическим следом на человека (7,97). Это значит, что жители Сингапура, имея хороший уровень жизни, требуют большого количества ресурсов.

- Кавказ и Средняя Азия
- Восточная и Юго-Восточная Азия
- Европа и Северная Америка
- Латинская Америка и Карибские Острова
- Северная Африка и Западная Азия
- Страны Тихоокеанского бассейна
- Южная Азия
- Страны Африки к югу от Сахары



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных Глобальной сети экологического следа.

ДИАГРАММА 1.2В:

Некоторые государства подняли качество развития человеческого потенциала, сохранив низкий уровень экологического следа
Общий экологический след по индексу человеческого развития, по странам, 2012 г.



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных Глобальной сети экологического следа.

обычно измеряемых глобально, и масштабом решений, обычно обсуждаемых на индивидуальном уровне и уровне общин. Тогда как влияние человечества на экологию можно наблюдать в широком масштабе, необходимо проанализировать роль индивидуума, чтобы понять возможность уменьшения влияния при изменении индивидуального поведения. Более тщательный анализ на индивидуальном уровне может помочь определить факторы, поощряющие определенные виды поведения или препятствующие им.

Сторонники такого подхода уверены, что глубокие изменения происходят при целевом влиянии на индивидуальное поведение, в том числе путем убеждения отдельных лиц покупать автомобили с меньшим расходом топлива, утеплять дома и т. п. (Swim et al., 2011). Зачастую индивидуальные действия взаимосвязаны. Усвоение одного вида экологически дружелюбного поведения может привести к принятию прочих или отказу от отрицательного поведения, хотя может и усугубить экологически вредное поведение (например, переход на гибридные автомобили приведет к росту поездок и приостановит динамику снижения выбросов). Индивидуальное поведение также может отражать социальные нормы и культурные ценности. Например, противники европейской программы по поощрению совместных поездок на одном автомобиле, говорят, что предпочитают независимость во время поездок уменьшению расходов или выбросов на одного человека (van Vugt et al., 1996).

Из-за того, что индивидуальные действия взаимосвязаны и отражают социальный контекст, важно не только стимулировать

изменение поведения, но также предоставить людям весь набор знаний, умений и точек зрения, чтобы они изменили свое поведение в комплексе.

РАЗНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТРЕБУЮТ РАЗНЫХ КОМПЛЕКСНЫХ РЕШЕНИЙ

Тот факт, что эксперты акцентируют различные проблемы и имеют свою точку зрения, влияет на их мнение о способе решения проблем экологического кризиса.

Некоторые верят, что технологические инновации, такие как возобновляемые источники энергии, экологическая инфраструктура и более чистые производственные процессы, и есть решение. Другие, наблюдая результаты развития западных стран, зачастую приводившего к экологическим проблемам, считают, что страны с более низким доходом должны во избежание подобных результатов искать иные пути и одновременно улучшать качество жизни. Те, кто считает, что рост населения является основным источником экологических проблем, сосредотачивают внимание на сокращении рождаемости в бедных странах, особенно в Африке к югу от Сахары.

Также существовала довольно популярная точка зрения, что источником проблем является каждый отдельный человек, а успех общества в преодолении экологических испытаний зависит от поведения индивидуумов отдельно и в коллективе. Сторонники данной точки зрения считают, что, когда индивидуумы получают больше знаний, и когда изменение поведения будет в их интересах,

они, как потребители и избиратели, направят свои силы на поддержку того поведения, которое даст экологически позитивные результаты (Tietenberg and Lewis, 2012).

Тогда как различные точки зрения предлагают целый ряд возможных решений, для достижения Целей Устойчивого Развития (ЦУР) требуется осознание необходимости сотрудничества и

“
Выполнение ЦУР означает, что все люди как в странах с низким, так и в странах с высоким доходом должны внести свой посильный вклад в обеспечение экологической устойчивости для всех

сплоченности, не взирая на ситуативные и идеологические разногласия. Все народы, как в странах с низким так и в странах с высоким доходом, должны внести свой посильный вклад в обеспечение экологической

устойчивости для всех. Чтобы изменить давление на планету в связи с ростом населения, необходимо особое внимание уделить улучшению жизненных возможностей и уменьшению неравенства как между странами, так и внутри их. Чтобы изменить способ функционирования экономик, будь то путем технологических инноваций или внедрения локальных решений, требуется заинтересованность на национальном уровне с привлечением различных международных и местных организаций. Важнейшим шагом является осознание необходимости революционных изменений в образе жизни, а не просто его постепенного корректирования (Senge et al., 2008).

В РЕШЕНИИ ЭТИХ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЕ ИГРАЕТ РЕШАЮЩУЮ РОЛЬ

Образование играет ключевую роль в решении экологических проблем, не зависимо от того, является ли их причина экономической или демографической, возникли ли они на глобальном или национальном уровне либо вследствие индивидуального поведения. Образование можно направить на смягчение специфических экологических проблем и противостояние их влиянию, а также на изменение поведения, из-за которого они возникли.

Например, образование, особенно девочек и женщин, является единственным наиболее эффективным способом сдерживания роста населения путем увеличения независимости в принятии решений, касающихся рождаемости и отсрочки беременности (см. Главу 3). Образование не только улучшает качество жизни, увеличивая доходы, но также формирует грамотных и умелых

работников, являющихся фундаментом технологического преобразования в экономике и продовольственной системе (см. Главу 2).

В данном разделе рассматриваются пути влияния образования на индивидуальное и коллективное экологическое поведение через применение современных и традиционных видов обучения и повышения квалификации: формальное образование, обучение внутри общины, медийные и общеобразовательные программы, лидерство в широком спектре секторов. Также раскрыта необходимость обучения на основе традиционных систем образования и местных общин.

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД: ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ

Основной современный подход в решении экологических проблем путем образования основывается на формальном школьном обучении. Образование помогает школьникам понять экологическую проблему, ее последствия и необходимые пути решения. Благодаря улучшению экологической грамотности и знаний об охране окружающей среды, школьники охотнее меняют поведение, влияющее на проблемы окружающей среды. Примерами могут служить проводимые в школе общеобразовательные программы и акции по переработке отходов, сокращению количества мусора, уменьшению расхода энергии и улучшению состояния воды, санитарных условий и здравоохранения. Экологически грамотные школьники более подготовлены, чтобы увидеть связь между конкретной проблемой и глобальными изменениями в окружающей среде. Формальное обучение снабжает знаниями, терминологией и основными принципами экологической грамотности, а также дает историческую и философскую подготовку.

Начиная с 19-го столетия, выделено три основных типа соответствующих образовательных программ — образование в области охраны природы, экологическое образование, и образование в сфере устойчивого развития. В каждом из них указывалось на связь между человечеством и планетой (Wals, 2012). Каждый тип связан с отдельным периодом и основным направлением — единение и воссоединение человечества с природой, развитие экологической грамотности с целью изменения экологического поведения и образа жизни. В настоящее время особое внимание уделяется наращиванию потенциала устойчивого развития и глобальной социальной ответственности (**Таблица 1.2**). Данная тенденция показывает глубокое понимание прямой связи между окружающей средой, образом жизни и жизненными возможностями, а также все более частое включение экологического образования в формальную школьную учебную программу путем обучения устойчивому развитию.

ТАБЛИЦА 1.2:

Развитие образования в сфере экологии

Три типа современного экологического образования

	Образование по охране окружающей среды	Экологическое образование	Образование в вопросах экологической устойчивости
Начальный период	Конец 19 века	Конец 1960-х, начало 1970-х	Начало 1990-х
Основное внимание	Связь с природой, понимание форм жизни, защита видов, повышение осведомленности, знаний и понимания	Повышение экологической осведомленности о загрязнении воды, почвы и воздуха	Увеличение активности граждан, их участия в вопросах устойчивого развития и увеличение понимания связи между окружающей средой, экономикой, культурой и экологией, а также о том, как текущая деятельность влияет на будущие поколения
Предполагаемые результаты	Экологическая грамотность, общественная поддержка охраны природы путем создания национальных парков	Изменение индивидуального экологического поведения, развитие способности к действиям и общественная поддержка законодательства по охране окружающей среды	Более комплексный, всеобъемлющий подход при решении проблем, связанных с водой, продовольствием, энергией, бедностью и биоразнообразием, в управлении, образовании и бизнесе
Примеры	Информационные центры в национальных парках, кампании, направленные на повышение общественной осведомленности, программы по защите природы в учебных заведениях, обустройство школьных садов	Экологические образовательные центры в городах, кампании в целях повышения общественной осведомленности, программы учебных заведений, подготовка учителей	Платформы, учрежденные по инициативе множества заинтересованных лиц, концентрирующиеся на проблемах устойчивого развития, подход «учебное заведение в целом» для решения экологических проблем и развитие корпоративной социальной ответственности

Источник: Wals (2012).

Анализ 78 национальных программ в рамках Всемирного доклада по мониторингу образования свидетельствует о том, что темы, связанные с устойчивым развитием, широко представлены — хотя оформлены и определены по-разному в зависимости от страны, — и содержание их, как правило, похоже: 73 % стран используют в своих учебных планах термин «устойчивое развитие», 55 % — «экология» и 47 % — «экологическое образование». Данные концепции введены в разные части учебных планов.

Некоторые страны сделали программы экологического развития одним из главных приоритетов. В Индии, например, экологическое обучение было введено Верховным Судом в 1991, а в 2003 правительство дало указание Государственному научно-исследовательскому совету по педагогике подготовить обширную программу по экологическому образованию (Centre for Environmental Education, 2015). В результате, более 300 миллионов учащихся в 1,3 миллиона учебных заведений в настоящий момент получают определенное экологическое образование (Gardiner, 2015).

Факты доказывают, что формирование учебного плана влияет на знания учащихся. При тестировании на тему «научные знания будущего» по Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), проводимой Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), в 2006 году учащиеся Эстонии и Швеции, где тема устойчивого развития стоит в учебном плане, давали более корректные ответы на вопросы по науке об окружающей среде по сравнению со своими сверстниками из стран того же уровня развития (см. Главу 16).

В 62 % из 119 стран, где в 2007 и 2008 был проведен опрос Gallup World Poll, уровень образования и уверенность в причинах изменения климата были основными средствами прогнозирования

уровня понимания изменений климата и сопутствующих рисков (Lee et al., 2015). Люди с более высоким уровнем образования лучше ориентировались в различных экологических вопросах в 70

“
В 31 стране большая образованность увеличивает вероятность того, что люди будут выражать обеспокоенность проблемами экологии

из 119 стран. Люди с доступом к средствам коммуникации были более информированы, что демонстрирует растущее значение информационных и коммуникационных технологий в экологическом образовании.

Обучение углубляет связанные с экологией знания, умения и отношение к проблеме

”
Образование не только расширяет знания и понимание, но также совершенствует навыки и позволяет индивидуумам принимать более взвешенные, экологически информированные решения. Результаты опроса по программе International Social Survey Programme (ISSP), проведенного в 2010 г. в 31 стране в основном с высоким уровнем дохода, показывают, что с каждой ступенькой на образовательной лестнице, начиная с начального до неполного среднего, полного среднего и высшего образования, увеличиваются шансы того, что людей будут интересовать проблемы экологии, даже с учетом таких факторов, как уровень дохода, индивидуальные особенности и политическая ориентация (Franzen and Vogl, 2013).

Люди с более высоким уровнем образования более склонны следить за экологическими проблемами с готовностью продвигать и поддерживать политические решения, направленные на защиту окружающей среды. Анализ ISSP за 2010 г. показывает, что в

течение последних пяти лет почти во всех странах-участницах респонденты с более высоким уровнем образования выражали большую готовность подписать петицию, жертвовать больше денег или принять участие в демонстрации по поводу экологии. В Южной Корее, стране с одним из самых высоких уровней выбросов, влияние образования очевидно: 19 % респондентов со средним образованием предприняли описанные выше политические шаги, но среди респондентов с высшим образованием таких было уже 30 % (Clery and Rhead, 2013).

Учебная подготовка прививает ценности, помогает учащимся воссоединиться с природой, развить чувство своего места в мире и способность к действиям, а также получить профессиональные знания. Полученный практический опыт, например, благодаря обучающим программам по работе в школьных садах, помогает развить эмоциональную связь как с городским пространством, так и с природой (Anderson, 2013; Gruenewald and Smith, 2008; Theimer and Ernst, 2012). Прямой контакт с землей и средой обитания, живое восприятие связи между человечеством и природой через понимание их взаимного воздействия и взаимозависимости, стали ключом к успеху проводимых программ (Mackenzie et al., 2014; Rickinson et al., 2004). В Индии разработана концепция Handprint («отпечаток руки» в противовес термину footprint для обозначения экологического следа), с упором на положительные акции, а не традиционные дискуссии о глобальном экологическом следе. Программа Paragavan Mitra, стартовавшая в 2010 г., основывается на данной концепции, выдвигая принцип обучения на практике. В рамках ее проведения была создана сеть юных «друзей природы», и в настоящее время программа объединяет более 220 000 учебных заведений, а также имеет сторонников в правительстве и обществе (Centre for Environmental Education, 2015).

В группах младшего возраста чрезмерный упор на понимание глобальных проблем может отодвинуть на задний план обучение знаниям и умениям, необходимым для решения местных вопросов экологии, и для увеличения личного участия. PISA за 2006 г. показала, что хотя учащиеся из стран-участниц ОЭСР и обладали высоким чувством личной и социальной ответственности по экологическим вопросам, они не были настроены оптимистически — лишь от 13 % до 21 % верили, что общая ситуация улучшится в течение последующих 20 лет (OECD, 2009). Так как экологические проблемы легко могут привести к чувству апатии и бессилия, для образования крайне важно развить у учащихся способность к действию, решению проблем экологии, расширить профессиональные навыки, чтобы они могли осуществить реальные перемены в своих общинах и повседневной жизни (Anderson, 2013).

Наконец, исследования показывают, что участие в экологических мероприятиях вне учебного заведения, улучшает результаты

работы в классе. Опрос International Civics and Citizen Survey, проведенный в 2009 г. показал, что две трети учащихся из 38 стран участвовали в общественных мероприятиях вне учебного заведения (Schulz et al., 2010). В основном это были природоохранные организации, в которых участвовали около 30 % учащихся, и более 50 % — в Колумбии, Доминиканской Республике, Гватемале, Индонезии и Таиланде. В Южной Корее учащиеся, изучавшие экологические проблемы и реально участвовавшие в их решении, показали лучшие результаты на университетских вступительных экзаменах. Ввиду того, что место обучения было перенесено из школы, между природоохранными организациями и школами были созданы выгодные партнерства (UNESCO, 2014).

“ В Англии внедрение концепции «учебное заведение в целом» привело к укреплению школьного духа, улучшению здоровья учащихся, положительным сдвигам в обучении и уменьшению экологического следа учебных заведений ”

Быть примером: учебное заведение в целом

Так как школьники и студенты большую часть времени проводят в аудиториях, школы и университеты должны стать примером для подражания в вопросе устойчивого экологического развития. Сфера образования может стать примером экологического управления. Подход в экологическом образовании,

называемый «учебное заведение в целом», охватывает все стороны обучения: учебный план, внеплановые мероприятия, подготовку преподавателей, кадры, функционирование и процессы инфраструктуры (McMillin and Dyball, 2009). Международное бюро просвещения ЮНЕСКО определяет подход «учебное заведение в целом», как принцип «соответствия требованиям учащихся, сотрудников и общины не только в рамках учебного плана, но и охватывая всю инфраструктуру, связанную с учебным заведением и образованием», а также подчеркивает, что «этот принцип подразумевает коллективную работу участников образовательного процесса над совершенствованием обучения, поведения и благосостояния, а также условий, поддерживающих их (UNESCO-IBE, 2013)».

Чтобы сделать учебные заведения более безопасными, адаптированными к климату и экологически устойчивыми, данный принцип стимулирует учреждения преобразовывать здания, территории и учебные планы соответствующим образом, а также сотрудничать с местными общинами (Anderson, 2012). В дополнение к пересмотру учебного плана (рассматриваются ли в нем новые темы и идеи, дает ли он новые профессиональные навыки?), подход «учебное заведение в целом» подразумевает

переосмысление и модернизацию деятельности учебного заведения и мер по охране окружающей среды (бережет ли учебное заведение воду и энергию, предлагает ли здоровую пищу, уменьшает ли количество отходов и формирует ли экологическую и здоровую территорию вокруг учебного заведения?), принципов педагогики и обучения (являются ли преподавание, обучение и участие в принятии решения адекватными и целесообразными?), а также отношений в общине (относится ли учебное заведение к проблемам и ресурсам общины, как к своим?).

Исследования по результатам применения подхода «учебное заведение в целом» в Англии (Великобритания) продемонстрировали укрепление школьного духа, улучшение здоровья учащихся, положительные сдвиги в обучении и уменьшение экологического следа учебного заведения (Hacking et al., 2010). Однако, к сожалению, при росте популярности данного подхода, он скорее остается исключением нежели правилом (Hargreaves, 2008).

На университетском уровне Международная ассоциация университетов, благодаря своей инициативе Высшее образование за устойчивое развитие (Higher Education for Sustainable Development), поощряет рациональное использование природных ресурсов на территориях университетов, при проведении мероприятий с бизнес-сообществами и общинами, в работе со студентами, руководством, в институциональном развитии,

“

Передаваясь из поколения в поколение, традиционные коренные знания были фундаментом деятельности, благодаря которой в большей части мира общества сохранялись

”

исследованиях и плане обучения. Один из членов ассоциации, Университет Райерсона в Торонто, Канада, разработал программу Campus Facilities and Sustainability (Университетские

корпуса и экологичность), чтобы направить работу университетского городка на создание экологических методов эксплуатации и стратегий инвестирования (IAU, 2015).

ТРАДИЦИОННЫЙ ПОДХОД: ОБУЧЕНИЕ В ОБЩИНЕ

Хотя учебные заведения и являются одним из основных источников знаний о рациональном использовании природных ресурсов, формальное обучение доступно не всем. Поэтому значение имеет другой принцип: традиционное обучение в общине, как это делалось из поколения в поколение. Зачастую изолированные

группы имеют меньший доступ к обычным ресурсам. Просвещение в таких группах возможно через местные общины и традиционные знания. Местные общины — это нечто большее, чем просто городки или деревушки; это живые организмы, где люди взаимосвязаны со своей средой обитания (Noguchi et al., 2015).

Традиционные — особенно, что касается коренного населения, — знания играют важную роль для экологической устойчивости. Знания местного коренного населения уникальны для культуры и общества (Magni, 2016).¹ Передаваясь из поколения в поколение, обычно устно и через ритуалы, они были основой для ведения сельского хозяйства, приготовления пищи, лечения болезней, образования, охраны природы и многих других функций, на которых держаться общества во всех уголках мира.

Коренные народы — это «первые» или «местные» народы, являющиеся частью местности или территории, с которой они исторически культурно связаны. Во всем мире около 370 миллионов коренных жителей населяют более 90 стран (United Nations, 2009). Коренные общины являются хранителями традиционных знаний, которые видят природу как живой организм, и учат взаимообязывающим, взаимозависимым, сбалансированным и дополняющим друг друга отношениям между человечеством, природой и Вселенной. Традиционные знания динамичны, представляют поколения созидания, новаторства, научной и логической обоснованности (Battiste, 2002; Maurial, 2002).

Большинство коренных народов разделяют правила и ценности, являющиеся основополагающими для экологической жизнедеятельности (**Вставка 1.1**). Эти ценности базируются на таких понятиях, как община, равенство и взаимодополняемость (Gudynas, 2011a; Ibañez, 2011), когда основными условиями благосостояния являются достаточное количество пищи, сильная семья и такие ценности общины, как забота, взаимодействие и сплоченность, свобода выражать свою самобытность и пользоваться своей культурой, а также и безопасная и экологически чистая среда (Tauli-Corpuz, 2010).

Коренные народы живут в некоторых наиболее уязвимых экосистемах. Начиная с Арктики, высокогорий, пойм рек и тропических лесов, до границ пустынь, небольших островов и низких прибрежных зон, территории проживания коренных народов испытывают наибольшее влияние экологического кризиса, повлекшего за собой изменение климата и потерю биологического разнообразия. Несмотря на неблагоприятные условия, большинство коренных народов процветает, находя пути противостоять экологическим изменениям и адаптироваться к ним, в основном благодаря своим глубоким знаниям и отношениям с окружающей их природой (Nakashima et al., 2012).

Большое количество примеров традиционных приемов обработки почвы коренными общинами оценены на мировом уровне благодаря сохранению биологического разнообразия и процессов экосистемы. Борцы за окружающую среду и исследователи указывают на широкий спектр ареалов на суше и в воде с большим разнообразием форм жизни, которые с успехом контролируются, находясь за пределами территорий, за охрану которых отвечает государство. По грубым подсчетам почти равная всей охраняемой территории, территория в ответственности коренных народов и общин, а также священные для них места природы, управляются также, а зачастую эффективнее в сравнении с теми, за которые отвечает государство. Например, исследования показывают, что на таких территориях проблемы сокращения тропических лесов решаются более эффективно путем уменьшения количества пожаров и случаев валки леса, что помогает сохранить важнейшую функцию тропических лесов как средоточия биологического разнообразия и как «углеродных воронок» — мест, которые поглощают больше углерода, чем производят (ICCA, 2015).

Практика экологической традиционной жизнедеятельности является подтверждением приспособляемости коренных народов и их вклада в смягчение влияния изменений климата (UNPFII, 2008). На Азиатском саммите по изменению климата и коренным народам в 2009 г. было отмечено, что коренные народы применяют традиционные знания в сельском хозяйстве, в выращивании леса, лекарственных растений, распоряжаясь прибрежной территорией, реками и водными ресурсами, в сборе урожая и, среди прочего, в преодолении катастроф (Tauli-Corpuz et al., 2009).

Такие принципы, как *buen vivir* (жизнь в достатке), являются важным дополнением современного мира в таких его основополагающих аспектах, как социальная организация и экономическая структура. Гармония между человечеством, природой и Вселенной может стать основным принципом деятельности, связанной с производством и управлением ресурсами. Однако подобная точка зрения для некоторых стран — понятия из сферы философии, даже для Многонационального Государства Боливия и Республики Эквадор, где она даже закреплена в конституции. С другой стороны, Совет по устойчивому развитию населенных пунктов

ВСТАВКА 1.1

Правительства приняли подход местной общины *buen vivir* (хорошая жизнь)

В Латинской Америке идея *buen vivir* (жизнь в достатке) стала для академиков, вождей коренных народов, общин и политиков основным принципом нового направления развития, интегрировавшим представления коренных народов и традиционные знания, который нужно воплощать совместными усилиями. Вожди коренных народов считают, что *buen vivir* можно считать «даром коренных народов миру».

Принципы *buen vivir*, свойственные коренным группам региона, подразумевают взаимоотношения между человеком, природой и Вселенной, в которых природа предстает живым организмом, связанным прочными, взаимозависимыми, гармоничными и дополняющими друг друга взаимоотношениями с Вселенной и человечеством. Идеи общины и коммуитаризма также важны. Не личность, а община является основным источником природного и культурного богатства. Гармония внутри коренной общины достигается благодаря системе равенства и уважения ко всем членам, особенно женщинам и старейшинам, которые являются хранителями и источником традиционных знаний.

Существует случаи воплощения принципа *buen vivir* на государственном и местном уровне. Самыми известными примерами воплощения этой идеи на уровне государства являются подходы, принятые в Многонациональном Государстве Боливия и Эквадоре. Концепция народа кичуа *sumak kawsay*, закреплённая в конституции Эквадора в 2008 году, и концепция народа аймара *suta qataña*, закреплённая в конституции Боливии в 2009 году, подразумевают жизнь в достатке и в гармонии с природой и Вселенной. Концепция народа аймара делает больший акцент на жизни в общине: жизнь в достатке вместе. В Панаме на местном уровне, народ нгобе использует выражение *ti nûle kûin*, что значит: «будь счастлив, живи в достатке, с крепким здоровьем, в гармонии с природой и не переживай». В Чили коренная группа использует выражение *kûme tongen*, что означает «хорошая жизнь благодаря гармоничным отношениям между личностью, окружающей средой и миром сверхъестественного».

Источники: Cunningham (2010), Gudynas (2011a).

стран Южной и Центральной Америки в Колумбии внедряет данный принцип в жизнь, например, в проектах городских эко-районов, в так называемых *transition towns*, традиционных экологических поселках, эко-караванах и центрах экологического образования (Cunningham, 2010; Gudynas, 2011b; Tauli-Corpuz, 2010).

Традиционные и местные знания, а также знания коренных народов оказались необходимыми для обеспечения жизнеспособности экосистем, для систем заблаговременного предупреждения катастроф, для адаптации и сопротивляемости к изменению климата (Sheil et al., 2015). Интеграция местных знаний с научными

климатическими моделями имеет большую ценность, так как местные способы решения проблем климата могут «вывести общество потребителей на другой уровень восприятия», и сделать его более стойким к катастрофам (Leduc and Crate, 2013).

Уроки, полученные из культурно интегрированных школ

Мир может учиться на положительном опыте коренных общин. В последнем оценочном отчете Межправительственной группы экспертов по изменению климата врожденные и традиционные знания названы основным средством для адаптации к изменениям климата. В нем подчеркивается, что необходимо интегрировать такие знания с существующими практиками, чтобы увеличить эффективность адаптации (IPCC, 2014). Успех многих программ базировался на глубоком межкультурном уважении, а также открытости к многообразию систем знаний и культур, основанном на общих фундаментальных принципах (Leduc and Crate, 2013; Marika et al., 2009).

Обучение одного поколения другим является решающим для внедрения традиционного знания в современное общество.

Традиционно старейшины являются хранителями традиционных

“
Одним из важнейших способов внедрения традиционных знаний в учебных заведениях является использование местного языка как языка обучения

знаний, а следовательно, наиболее ценным источником их передачи (Dweba and Mearns, 2011). Успешные образовательные программы, как например, Alaska Rural Systemic Initiative (Инициатива сельских систем Аляски) в США, прививают учащимся традицию общения со старейшинами коренных народов. Старейшины,

например, играют центральную роль в планировании воспитания, создании учебного плана и внедрения программы в учебных заведениях, учитывающих местную культуру; ведут деятельность, направленную на передачу знаний в культурные университетские городки (Barnhardt, 2008).

Одним из важнейших способов внедрения традиционных знаний в учебных заведениях является использование местного языка как языка обучения. В Ботсване в программе дошкольного воспитания Vokatoso предусмотрено обучение учителей-практикантов системе образовательных инструментов, в центре которых находится уважение к природе, включающих традиционные знания сан, основной коренной группы региона. Над разработкой учебного плана центра обучения учителей Vokatoso работа велась в течение двух лет при совместном участии команды родителей, членов общины, экспертов по планированию и членов неправительственных организаций (НПО). Проект

дает практикантам инструменты, необходимые для обучения дошкольников на языке сан (Batibo, 2013). Использование родного языка как языка обучения оказало положительное влияние в обучении по предметам учебного плана, не только по языку (UNESCO, 2016).

Сильная прозападная ориентация образовательных систем и учреждений всего мира препятствует необходимому включению коренного населения и его знаний и практик в формальные учебные системы. Одним из факторов является несоответствие учебного плана для использования в конкретной местности и игнорирование врожденных знаний; использование доминантного языка как языка обучения вместо родного языка (Batibo, 2009); стандартизованные стратегии аттестации (Barnhardt and Kawagley, 2005); отношение преподавательского состава к учебному плану (Radoll, 2015). Указанные факторы зачастую противоречат традиционному обучению (Nakashima et al., 2012).

Исследования подтвердили, что результатом использования формальных систем обучения стала утрата значительной части традиционных знаний о природе, культуре, а также принципов, которые дети коренного народа ранее усвоили в своих общинах. Примеры, также полученные из таких стран, как Австралия, Канада и Соединенные Штаты, свидетельствуют о неисчислимых потерях коренных знаний, начиная с 20-го века, когда дети коренных народов направлялись в школы-интернаты или насильно отдавались на усыновление с целью их ассимиляции в доминантном обществе (Reyhner and Eder, 2015). Разделение с семьей, а соответственно, отделение от культурных корней, привело к «непоправимой утрате способности к выживанию коренных культур и обществ» (Stavenghagen, 2015, p. 255).

Хотя образование может быть причиной утраты врожденных знаний, оно также может быть и способом исправления ситуации (UNESCO, 2009). Крайне важно поощрять диалог и создавать партнерство между коренным населением, гражданским обществом, правительством, партнерами по реализации проекта и органами управления, а также учеными различных дисциплин, для содействия сохранению врожденных знаний и их интеграции в различные проекты (Gorjestani, 2004).

ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ: ОБУЧЕНИЕ В РАБОТЕ И В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ

Изменения в окружающей среде требуют иного подхода к вопросу обучения, отличного от формального или традиционного обучения в общинах. Люди должны действовать и вносить свою лепту в

экологическую стабильность на всех стадиях своей жизни, поэтому обучение в работе и в повседневной жизни играет важную роль.

Обучение в течение всей жизни включает в себя всю образовательную активность на протяжении всей жизни с целью усовершенствования знаний, умений и навыков с личной, гражданской и социальной перспективы, в том числе с целью трудоустройства (UIL, 2015).

Принцип обучения в течение всей жизни направляет свое внимание не только на учебный план, но и на знания, передаваемые из поколения в поколение, и принципы, которых придерживается община. Он содействует развитию синергии и связи между группами в обществе для решения экологических проблем. Правительственные учреждения, религиозные организации, некоммерческие и общественные группы, рабочие организации и частный сектор могут способствовать экологическому образованию в процессе повышения квалификации.

Правительственные и межправительственные органы

Правительства играют важную роль в просвещении общества в вопросах изменений в окружающей среде. Мероприятия, поддерживаемые правительством, увеличивают уровень осознания экологических проблем, указывают на их причины и определяют, как акционеры должны решать их и способствовать серьезным изменениям. Мероприятия, направленные на увеличение осознания проблемы, более эффективны, если направлены на группы, разделяющие общие ценности, и если привлекают лидеров общин для передачи основных идей (Stern, 2007). Например, в 2015 году, Министерство водных ресурсов, ирригации и энергетики Эфиопии с другими партнерами запустили двухгодичную программу на то, чтобы стимулировать использование приборов, работающих на солнечной энергии. Кампания охватывала более 12 миллионов эфиопов и проводилась, чтобы убедить семьи не использовать лампы на керосине и информировать о возможности покупки электроприборов, работающих на солнечной энергии (World Bank, 2015).

Подобная программа под названием Lighting Africa (Освети Африку) позволила более 35 миллионам жителей Африки получить экологическое, доступное, безопасное освещение и энергию. В настоящее время программа проводится в Буркина-Фасо, Демократической Республике Конго, Эфиопии, Кении, Либерии, Мали, Нигерии, Сенегале, Южном Судане, Объединенной Республике Танзания и Уганде, в рамках программы решается проблема освещения в сельской, городской, пригородной зонах для потребителей, не имеющих доступа к электричеству — в основном это семьи и бизнес с малым доходом. По программе предлагается альтернатива керосиновым лампам и свечам — основным используемым источникам освещения за неимением электричества. По программе удалось сократить выбросы углекислого газа в семьях приблизительно на 700 000 тонн, что равно сокращению количества автомобилей на 147 000 (World Bank, 2016).

Институт перспективных исследований устойчивого развития при Университете ООН открыл первый Региональный центр экспертных знаний (РЦЭЗ) по обучению в области устойчивого развития в 2003 г. (Fadeeva et al., 2014). РЦЭЗ объединяют региональные и местные учреждения, создают инновационные площадки для обмена информацией и опытом, а также поддерживают диалог

“
Религиозные, культурные и общественные деятели могут способствовать распространению экологически рациональных принципов и поведения

между региональными и местными заинтересованными лицами благодаря партнерству в устойчивом развитии. К 2015 г. уже 138 РЦЭЗ во всем мире показали потенциал многостороннего обучения и сотрудничества между школами, университетами, местным самоуправлением, общественными группами и частным сектором (IAU, 2016).

Один из таких примеров — РЦЭЗ в городе Минна, расположенном в Северо-центральной геополитической зоне Нигерии, являющейся в основном сельским аграрным регионом с неплотным заселением и переменным климатом. РЦЭЗ в Минне учит преподавателей, учащихся, молодежных и общественных деятелей более рационально распоряжаться своей природной средой для поддержания устойчивого развития в штате Нигер и его окрестностях в условиях высокой безработицы и бедности, обострения экологической ситуации, антисанитарии и несовершенной системы переработки отходов и обработки почвы, недостаточного образования, наводнений, вырубки лесов и уменьшения водных ресурсов (Fadeeva et al., 2014).

Религиозные и культурные лидеры

Религиозные, культурные и общественные деятели могут способствовать распространению экологически рациональных принципов и поведения (Zaval and Cornwell, 2015). Социальные стимулы и коллективное воздействие, основанные на общих ценностях и правилах, влияют на выбор потребителей и экологическое поведение. Лидеры и лица, ставшие моделью для подражания, способны формировать общественные экологические движения и служить примером экологического поведения. Примерами того, как религиозные деятели способствуют защите окружающей среды, могут служить энциклика Папы Франциска от 2015 года по защите природы, публичные заявления Далай-ламы и учредительные акты Мусульманской ассоциации по борьбе с изменением климата.

Религиозные деятели часто опытные и дальновидные в использовании приемов общения, направленных на изменение поведения, особенно на местном уровне. В Соединенных Штатах

акция Take Charge Challenge (Возьми на себя ответственность) стимулировала членов общин уменьшать потребление энергии путем утепления домов и более эффективного использования энергии. Вместо того, чтобы использовать обычные приемы повышения сознательности, данная акция ставила упор на обращение религиозных деятелей к ценностям членов общин. Местные деятели успешно вплетали экологические инициативы в духовные воззрения и поощряли семьи принимать правильные решения. Полученные результаты показали экономию в 110,2 миллиардов британских термических единиц (BTU) газа и электроэнергии и около 2,3 миллионов долларов США в денежном эквиваленте (Fuller et al., 2011).

Более экологический бизнес и рабочие места

Люди проводят много времени на рабочем месте, используя его как формальное и неформальное место обучения. В течение последних двух-трех десятилетий была запущена серия корпоративных программ с целью уменьшения экологического следа компаний и обучения сотрудников и общественности в вопросах защиты окружающей среды. В дополнение к уменьшению расходов и укреплению репутации компании, данные программы в области корпоративной социальной ответственности (КСО) помогли увеличить экологическую сознательность внутри и вне организаций.

Опрос, проведенный в 2008 году аналитическим отделом журнала The Economist показал, что более половины управленческого персонала, принявшего участие в опросе, ответили, что КСО является для них приоритетной либо одной из приоритетных сфер — в 2005 г. таких ответов было всего 34,1 % (The Economist, 2008). Более 40 % ответили, что для их компаний было важно включить экологическую устойчивость в свои бизнес-цели, миссию или ценности (McKinsey, 2014). Allianz Insurance, международная группа, предоставляющая финансовые услуги, со штатом из более чем 148 000 сотрудников, публично провозгласила свое обязательство сократить к 2015 году углеродный след на 35 % по сравнению с 2006 годом. Для достижения поставленных целей она сделала свою политику закупок компьютерного оборудования более экологически ориентированной, уменьшила лишние командировки и ввела принцип обязательной двухсторонней печати документов (TUC, 2014). Компания Unilever разработала план по уменьшению воздействия на окружающую среду на всех этапах производственной цепочки и уменьшила выбросы углерода вследствие производства на одну треть путем увеличения количества экологических сельскохозяйственных источников продукции — с 14 % до 48 % в период 2010–2014 гг. (The Economist, 2014). Программы, подобные этой, не только способствуют уменьшению углеродного следа компаний, но также стимулируют сотрудников вести более экологически дружелюбный образ жизни за пределами рабочего места.

В дополнение к охране окружающей среды, решение производителей и компаний по розничной торговле выводить на рынок органические продукты, использовать экологическую упаковку, запретить пластиковые мешки (**Вставка 1.2**) и информировать клиентов о том, как производится продукция, углубляет образование потребителей и стимулирует изменение их привычек, позволяя потребителям принимать решения, руководствуясь своими ценностями и предпочтениями (BIO Intelligence Service, 2012; Hertwich, 2003).

“
НПО, такие как Avaaz,
могут эффективно
организовать
общественную
поддержку охраны
окружающей среды

Профсоюзы могут играть ключевую роль в направлении усилий на экологически более рациональную деятельность и стимулировании перехода к экологически дружелюбному поведению на рабочем месте. На международном уровне Международная организация труда (МОТ)

основала Международный учебный центр в Турине, где проводит курсы для профсоюзных работников под названием Green jobs for a just transition to low-carbon and climate-resilient development (Экологически дружелюбные рабочие места с целью обоснованного перехода к развитию с меньшими выбросами углерода и адаптированному к климатическим изменениям) (ILO, 2016). Цель центра состоит в обучении профсоюзных работников всего мира относительно связи между проблемами окружающей среды и сферой труда, предоставлении лучших лекций и полезного опыта, а также поиске путей поощрения экологически устойчивой политики, адаптированной к использованию в определенной стране и относящейся ко всем слоям населения.

Профсоюзы государственного и местного значения также вносят свой вклад в экологическое образование. В Аргентине профсоюз строителей проводит для своих членов курсы по охране природы по таким вопросам, как установка солнечных панелей, сборка солнечных кухонных плит, переработка мусора и отходов. При успешном окончании курсов выдается сертификат (Fundación UOCRA, 2009).

Неправительственные организации

НПО могут организовать общественную поддержку охраны окружающей среды. В странах с недостаточным финансированием школьного образования они могут стать основным источником знаний по вопросам экологии. Используя общественные информационные кампании, проекты на местах, партнерства и экологические объединения, НПО способны оказывать значительное влияние на формирование экологического поведения общества. Их сила, по сравнению с остальными группами и

ВСТАВКА 1.2

Быть примером: поощрять людей к экологическому поведению

Поощрение является способом влияния на поведение. При поощрении в экологическом смысле более рациональное поведение становится стандартным. Правительство и частный сектор могут совместно работать над тем, чтобы экологически безвредные товары и услуги стали стандартом для потребителя. Позитивные тенденции могут очень быстро стать нормальными, переложив таким образом ответственность на тех, кто активно стремится действовать экологически нерационально. Поощрение может помочь в преодолении когнитивных отклонений, например, приверженность к сохранению статуса-кво, когда любые отклонения от принятого воспринимаются как утрата. При условии информационной открытости поощрение может служить и в воспитательных целях, когда желаемое изменение поддерживается знанием и осведомленностью о том, почему изменение считается важным. При отсутствии информационной доступности, поощрение может быть манипулированием, то есть может привести к положительным результатам воздействия на окружающую среду, но не является устойчивым в социальном смысле.

Чтобы поощрение экологически рациональных действий заработало, необходимы совместные усилия правительства, общества и частного сектора и общая концепция уменьшения выбросов и повышения энергетической эффективности. В Шенау в Германии поставщик коммунальных услуг, сделал программу поставки энергии из экологически чистых источников программой, предлагаемой по умолчанию; его поддержали 90 % потребителей. Жители могли отказаться от его услуг, однако так поступили немногие. В то же время участие в программах получения энергии из экологически чистых источников в других городах Германии было на низком уровне. Менее 1 % потребителей приняли участие в подобных программах по собственному желанию в 2008 году, когда проводилось исследование.

Источник: Zaval and Cornwell (2015).

сектором формального образования, заключается в способности подать экологическое обучение через более неформальные методы и каналы.

Интернет играет решающую роль и является эффективным инструментом для большинства НПО (Brulle, 2010). Такие группы по организации онлайн-кампаний, как Avaaz, повышают

осведомленность и мобилизуют интернет-активистов по всему миру. Насчитывая 44 миллиона членов в 194 странах, Avaaz является центром большинства резонансных экологических кампаний. Например, в 2013 году она организовала двухлетнюю кампанию по запрету в Европейском Союзе ядохимикатов, уничтожающих пчел. Кампания собрала 2,6 миллиона подписей под соответствующей петицией, включала освещение протестов с участием пчеловодов в средствах массовой информации, финансирование соответствующих опросов и массовую рассылку писем в министерства (Avaaz, 2013).

Проект по солнечным кухонным плитам в деревне Мехе, Сенегал, организованный женской ассоциацией Ndop Women's Association, является примером вклада НПО в экологическое образование. С октября 2004 по сентябрь 2006 в его задачу входило уменьшение вреда природе путем замены дровяных плит на солнечные. Использовались различные системы образования и обучения. Одних жителей деревни учили строить плиты, других — популяризировать их применение. Семьям предлагалось просмотреть фильм на DVD и посетить соседние общины, где своими глазами можно было увидеть, как плиты работают. Каждая семья в среднем уменьшила выбросы на 3 тонны в эквиваленте углекислого газа. В рамках проекта было создано 10 рабочих мест, а 105 женщин и 22 мужчины перешли на использование возобновляемых энергетических ресурсов (UNDP, 2015a).

Неофициальные объединения

Неофициальные объединения на неформальных площадках используют интерактивные способы обучения. Их описывают как совместные, общие, общественные, интерактивные, экспериментальные и трансформационные. Среди примеров — общинные группы в Детройте, США, которые самостоятельно взялись за разработку концепции городских ферм на перепрофилированных участках земли, что помогло укрепить жизнестойкость местных общин (Greening of Detroit, 2015); финансирование с общественным участием в Порту-Алегри, Бразилия (Touchton and Wampler, 2013); городские фермы в Хьюэ, Вьетнам, где подобная практика городской общины привела к уменьшению эффекта «теплового острова» и популяризовалась как возможность для развития экотуризма и производства органических продуктов (van Dijk et al., 2012; Phuc et al., 2014).

Популяризация экологического поведения может быть эффективна благодаря взаимодействию на индивидуальном уровне. В локальных подходах социального маркетинга выбирается приоритетное поведение и разрабатываются решения на местном уровне для преодоления препятствий в изменении поведения. Программы охватывают больше участников, используя местные сети. Признавая силу социопсихологии, программы — начиная от популяризации использования многоразовых чашек и более водозономных душевых насадок, до совместных поездок



Если прогресс в образовании остановится, это может привести к увеличению смертности из-за катаклизмов на 20 % за десятилетие



автомобилем и покупки продукции, содержащей переработанные материалы — стимулируют распространение обязательств на уровне личного общения, поскольку считается, что в таком случае существует более высокая вероятность выполнения взятых на себя обязательств (McKinsey-Mohr, 2011).

НЕОБРАТИМЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ КЛИМАТА ТРЕБУЮТ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ВОПРОСАМ ОБУЧЕНИЯ

Проблемы, связанные с изменением климата, свидетельствуют о многостороннем характере и неотложной необходимости использования образования в преодолении экологического кризиса. Необходимо применять все три подхода, описанные в приведенных выше разделах: обучение в учебном заведении, в общинах и при повышении квалификации, а также нужна интеграция всех типов образования и взаимодействие между сферой образования и другими секторами. Тогда образование может повлиять на решение проблем изменения климата, включая предотвращение, уменьшение последствий и подготовленность к катастрофе.

Изменения климата в настоящее время являются самой масштабной катастрофой, с которой столкнулось человечество. С 1995 по 2014 гг. 15 000 экстремальных погодных катаклизмов забрали 525 000 жизней по всему миру, а финансовые потери составляют около 3 триллионов долларов США (Kreft et al., 2015). Изменение климата представляет серьезную угрозу качеству жизни человечества. Оно является непосредственной причиной повышения температуры на Земле, а также увеличения частоты и масштабов экстремальных погодных и природных катаклизмов, таких как засухи, наводнения, увеличение территории пустынь и потеря биологического разнообразия. Это, в свою очередь, напрямую влияет на запасы продуктов в мире, здоровье и благосостояние людей, их безопасность, экономический рост и рабочие места. Эффект изменения климата имеет серьезные последствия для функционирования систем образования и требует адаптации соответствующих стратегий (**Вставка 1.3**).

На конференции COP21 в Париже, на съезде участников Рамочной конвенции ООН об изменении климата в 2015 г., 195 стран приняли

Парижское соглашение и подтвердили своими подписями, среди прочего, что будут сдерживать увеличение температуры до 2 градусов Цельсия и снижать выбросы углерода. Ввиду того, что последствия изменения климата настолько серьезны, особенно для тех, кто живет в районах, очень чувствительных к изменению погодных условий, температуры и уровня моря, неудивительно, что во всем мире прилагается столько усилий, чтобы на всех уровнях обучить гражданам бороться с причинами изменения климата и подготовиться к его последствиям.

ПОДХОДЫ ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ, ОБЩИНАХ И ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРИНОСЯТ ПЛОДЫ ПРИ ИХ ВЗАИМНОМ ПРИМЕНЕНИИ

Формальное обучение играет особенно важную роль в ослаблении изменений климата и реагирования на его воздействие. В

действительности распространение образования более эффективно в борьбе с изменением климата, чем обычное инвестирование в инфраструктуру, например, постройку дамб и систем ирригации. Исследование уязвимости при катастрофах показывает, что, например, образование среди женщин обратно пропорционально уровню смертности вследствие стихийных бедствий. Прогнозы указывают, что при всеобщей доступности обучения в старших классах средней школы до 2030 г. в течение будущих 20 лет количество смертей вследствие стихийных бедствий сократится на 200 000 (Lutz et al., 2014).

В странах с незначительным доступом к образованию или очень низким его качеством необходимы совместные усилия для совершенствования системы образования и его использования с целью противодействия изменению климата. Для того, чтобы охватить все слои населения, в том числе молодежь, а также граждан с высоким и низким уровнем дохода, обучение, посвященное проблеме изменения климата, может понадобиться не только в классах, но и в рамках дополнительных программ, инициируемых государством, НПО и частным сектором.

Общины, подверженные наибольшему риску, связанному с климатическими событиями, в основном находятся в странах с низким и средним уровнем дохода. Из 10 стран, наиболее пострадавших в период с 1995 по 2014 год, 9 принадлежали к

Изменение климата и природные катаклизмы оказывают сильное влияние на системы и результаты образования

Увеличивающаяся частота природных катаклизмов и экстремальные погодные условия увеличивают уязвимость в странах с низким доходом, и подобные события прямо или косвенно влияют на системы образования и его результаты.

Природные катаклизмы постоянно срывают процесс обучения, разрушая или уничтожая помещения учебных заведений, угрожают физической безопасности членов общин и их психологическому здоровью. Например, землетрясение в Непале в 2015 году разрушило инфраструктуру учебных заведений — в 11 наиболее пострадавших районах 34 500 из 55 000 школьных помещений были признаны опасными для использования, что нарушило процесс обучения более одного миллиона детей. Природные катаклизмы являются основной причиной внутренней и международной миграции в мире и оказывают воздействие как на школьную систему страны, которую покидают, так и страны, которая принимает мигрантов, ввиду изменения количества юных иммигрантов. В 2015 г. 19,2 миллионов людей по всему миру были вынуждены изменить место жительства внутри своих стран из-за природных катаклизмов, это в два раза больше количества беженцев в результате конфликтов и насилия. К тому же изменение климата повышает температуру и уровень моря, вызывая снижение сельскохозяйственной продуктивности, оказывая серьезное влияние на здоровье детей и снижая результаты обучения.

Бангладеш — одна из самых бедных, самых густонаселенных и самых подверженных наводнениям стран в мире. Эксперты по проблемам климата прогнозируют, что к 2050 году для 27 миллионов населения страны будет существовать опасность из-за подъема уровня моря. С увеличением частоты наводнений все большее количество экологических мигрантов покидают сельскую местность и становятся обитателями трущоб в Дакке — густонаселенной столице страны. Не удивительно, что школьная система часто подвергается испытаниям из-за проблем с окружающей средой. Например, из-за урагана «Сидр» в 2007 году 849 школ в 12 районах было разрушено, поэтому 140 000 учеников не могли ходить в школу.

Программа Solar-Powered Floating Schools (Плавающая школа на солнечной энергии), разработанная НПО Shidhulai Swanirvar Sangstha, — пример решения проблемы образования, учитывающего местные особенности и разработанного для адаптации к суровым погодным условиям. «Плавающие школы» (лодки) помогают в течение всего года обеспечить образование и необходимые для этого ресурсы. Они собирают школьников в округе, а уроки проводятся в месте швартования.

Источники: Anderson (2013); Das (2010); Internal Displacement Monitoring Centre (2015); Internal Displacement Monitoring Centre (2016); Save the Children (2008); UNICEF (2015); Walsham (2010); Wheeler (2011); WISE Initiative (2012).

группе стран с низким или средне-низким доходом: Бангладеш, Гватемала, Гаити, Гондурас, Мьянма, Никарагуа, Пакистан, Филиппины и Вьетнам. Остался лишь Таиланд, страна с доходом выше среднего (Kreft et al., 2015). В некоторых из более бедных стран был низкий уровень образовательной подготовки и большая разница между самыми бедными и самыми богатыми учащимися (**Диаграмма 1.3**). В Гватемале, Гаити, Гондурасе и Пакистане лишь 10 % детей из бедных семей закончили младшие классы средней школы, по сравнению с 75 % детей из богатых семей.

Образование может быть использовано для повышения осведомленности об изменении климата, уменьшения уязвимости к нему и сокращения его последствий. Учебные заведения могут содействовать повышению уровня знаний и осведомленности в вопросах окружающей среды и изменения климата, введя тему климатической устойчивости в преподавание и учебную программу.

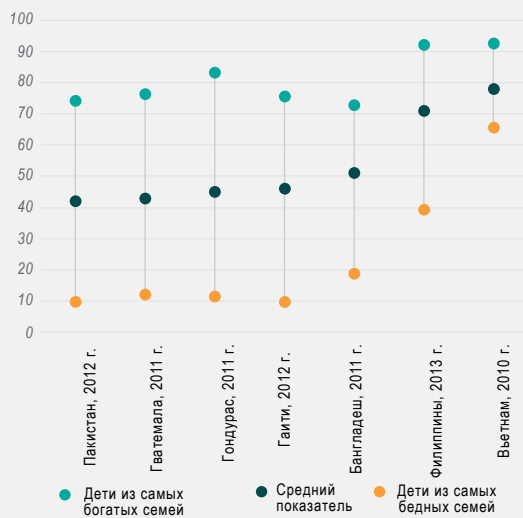
В Бангладеш, после того как Коллегия по национальной программе обучения и учебным пособиям (National Curriculum and Textbook Board) подготовила и подписала школьный учебник по изменению климата и защите здоровья, 1515 школьников в 30 школах прошли обучение с использованием указанного учебника, в то время как 1778 школьников в 30 контрольных школах получили лишь проспекты по изменениям климата и защите здоровья. По прошествии шести месяцев результаты тестирования по проделанной работе в обеих группах школ показали, что знания по этой теме у детей после обучения значительно увеличилось (Kabir et al., 2015).

Образование может уменьшить уязвимость к изменению климата. Сравнительное исследование по Кубе, Доминиканской Республике и Гаити было сосредоточено на роли формального обучения в уменьшении уязвимости и изучении потенциала

ДИАГРАММА 1.3:

Дети бедных семей в странах повышенной опасности из-за катастроф, вызванных изменением климата, больше всех рискуют не получить среднее образование

Низкие показатели окончания средней школы, по уровню дохода



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных опроса семей.

влияния образования на борьбу со стихийными бедствиями и их предотвращение, а также на ликвидацию их последствий. Результаты показали, что недостаток образования и низкая грамотность мешали людям понять признаки надвигающейся опасности. На Кубе, в стране с высокой грамотностью и охватом школьным образованием, уровень уязвимости при катастрофах, связанных с изменением климата, был значительно ниже (Pichler and Striessnig, 2013).

Образование может также помочь людям адаптироваться к влиянию изменения климата. В Эфиопии образование в течении шести лет повышает на 20 % вероятность того, что крестьянин приспособится и прибегнет к таким средствам, как предотвращение истощения почвы, смена сроков посадки и перемена посевного материала (Deressa et al., 2009). В Уганде вероятность того, что семья будет использовать засухоустойчивый посевной материал возрастает, если у отца есть базовое образование (Hisali et al., 2011). Опрос крестьян в Буркина-Фасо, Камеруне, Египте, Эфиопии, Гане, Кении, Нигерии, Сенегале, Южно-Африканской Республике и Замбии показал, что получившие образование более склонны воспользоваться хотя бы одним способом адаптации. Один год обучения снижает возможность неудачной адаптации на 1,6 % (Maddison, 2007).

Чтобы этого достичь, необходимо обратить внимание на качество обучения. Подготовка учителей является важнейшим условием более чуткой реакции образования на изменение климата и связанные с ним проблемы экологической устойчивости. Краткие и циклические программы подготовки учителей дают им значительные преимущества в понимании и уверенности в вопросах изменения климата. В одном исследовании процент будущих учителей, которые считали, что изменение климата в принципе является сложным предметом преподавания, снизился с 21 % до приблизительно 7 % всего лишь после неполных четырех часов инструктажа (Anderson, 2013).

Как было сказано в предыдущих разделах, формальное образование — это лишь один подход. Образование можно получать и в общине. Убедительным примером стала подготовленность к катастрофам на Филиппинах, где эффективно использовались партнерство и различные подходы к обучению. Местные общины в сотрудничестве с Министерством образования, организацией Plan International и прочими партнерами проводили обучение детей и юношества по адаптации к изменениям климата и подготавливали их к снижению уязвимости при катастрофах. Дети учились пользоваться дождемером; моделировали катастрофы и проводили тренировки; наносили на карту зоны повышенной опасности; учились оказывать первую медицинскую помощь, плавать и правильно вести себя на воде. Театральными постановками и музыкой дети выражали то, чему научились, таким образом передавая своим общинам знания о потенциальной опасности и о способах ее преодоления. Опыт показывает, что данные программы были эффективны в усилении жизнестойкости общин и могли даже спасти жизнь. В 2006 году, после трех дней постоянных дождей, дети и взрослые использовали знания, полученные при освоении стратегий адаптации к рискам, и покинули территорию перед тем, как их дома накрыли оползни (Plan International, 2008). Другая работа, объединившая формальное образование с обучением в общине, была проделана в небольших островных государствах (**Вставка 1.4**).

Программы обучения при повышении квалификации, проводимые правительством, частным бизнесом и гражданским обществом, также имеют немаловажное значение. Эффективное реагирование на изменение климата включает также сотрудничество правительства и законодательных органов с образовательным и иными секторами. Государственные стратегии, включающие повышение осведомленности и распространение информации об изменении климата, позволят всем заинтересованным лицам предпринять шаги для адаптации и уменьшения воздействия таких перемен. Намибия, например, выпустила буклет по изменению климата в переводе на местные языки, чтобы информировать

ВСТАВКА 1.4

Маленькие островные государства используют систему образования в целом для подготовки к изменению климата

Регион Океании значительно ранее, по сравнению с остальными регионами, будет испытывать наиболее отрицательные последствия изменения климата. Организация Pacific Islands Climate Education Partnership (Партнерство островов Тихого океана по климатическому образованию) (PCEP) при финансировании Национального научного фонда США ставит целью обучить школьников и граждан региона, используя современные научные подходы и знания коренных народов по окружающей среде, безотлагательно решать проблемы, связанные с изменением климата и уважать коренные культуры. Школьники и граждане региона получают знания и навыки для углубления своего понимания изменения климата и адаптации к его последствиям.

Стратегический план PCEP включает ряд взаимосвязанных стратегических целей, среди которых популяризация знаний и практик коренных народов, более широкое распространение изучения и преподавания вопросов изменения климата, начиная с детского сада, и до подготовки учителей, программы партнерства общин и школ, направленные на установление контакта между школой и партнерами, способствующими адаптации общины к климату, и уделение внимания содержанию и навыкам, необходимым школьникам для понимания науки о мировом климате и климате островов Тихого океана, а также для адаптации к последствиям изменения климата.

Текущая деятельность подразумевает пересмотр государственных и национальных научно-просветительских стандартов с включением широкого спектра вопросов, связанных с изменением климата; адаптацию учебных планов к разнообразию климатического и образовательного контекста; сбор знаний и практик местного коренного населения, связанных с климатическим образованием и адаптацией; предоставление профессионального развития; и поддержку местных профессиональных обучающих сообществ.

Источники: Sussman et al. (2013); Vize (2012).

граждан и дать им возможность принимать решения на основе полученных данных (Mfune et al., 2009). Великобритания прилагает большие усилия для информирования и обучения общественности, например, популяризируя рациональное использование энергии (DEFRA, 2006). Правительство также популяризирует и финансирует технологии получения энергии из возобновляемых источников во всех школах Англии с целью уменьшения выбросов углерода и использования возобновляемых источников энергии как инструмент обучения естествознанию, географии, конструированию, техническим наукам, социальной ответственности и математике (DEFRA, 2006).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Образование играет основную роль в преобразовании в более экологически устойчивое общество и преодолении последствий экологического кризиса, а именно изменения климата. Решение проблем не терпит отлагательств. Человеческое поведение привело к экологическому кризису, чему способствовало большое количество иных факторов, среди которых перенаселение, экологически неустойчивый образ жизни с потреблением большего количества ресурсов, чем имеющееся в наличии, а также индивидуальное поведение, отрицательно сказывающееся

на окружающей среде, а именно использование ископаемых источников энергии и организация мусорных свалок.

Поэтому пути решения экологического кризиса достаточно разнообразны и должны учитывать проблемы на всех уровнях — индивидуальном, уровне общины, региональном, государственном и, в конце концов, глобальном. Пути обучения могут быть различными. Формальное образование может помочь изменить ситуацию как на мировом уровне, например, путем снижения уровня рождаемости, так и на индивидуальном — путем увеличения экологической грамотности. Динамические подходы используются в начальных, средних и высших учебных заведениях для формирования экологических знаний, умений и принципов.

Однако формальное образование доступно не всем. Обучение, повышение осведомленности и формирование умения предпринимать действия может осуществляться в общине и путем обучения, базирующегося на взаимодействии между людьми и местной средой обитания. Коренные знания и верования могут служить примером рационального использования ресурсов планеты. Обучение при повышении квалификации может помочь людям вести более экологически устойчивый образ жизни на протяжении всей жизни. Многопрофильный совместный подход должен подразумевать привлечение правительства, гражданского

общества и частного сектора к обучению как в учебных заведениях, так и за их пределами для формирования принципов и кругозора, стимулировать развитие навыков уменьшения или прекращения экологически нерациональной деятельности и адаптироваться к таким последствиям, как изменение климата из-за нарушения человечеством планетарных границ.

СНОСКИ

1. Данный раздел основывается главным образом на данных Маньи (2016 г.)

Мужчина стоит
посреди урожая
маниока, выращенного
с применением
усовершенствованного
метода, в Боукоко,
Центральная
Африканская
Республика.

ФОТО: Riccardo Gangale/FAO



ГЛАВА

2

Процветание: устойчивая и инклюзивная экономика

Мы преисполнены решимости обеспечить, чтобы все люди могли жить в условиях процветания и благополучия, и чтобы экономический, социальный и технический прогресс продолжался в гармонии с природой.

*– Повестка дня в области устойчивого развития
на период до 2030 года*



КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Образование играет ключевую роль на пути экологически устойчивого и инклюзивного экономического роста.

- 1 Образование и повышение квалификации необходимы для обеспечения экологически устойчивого производства и потребления, для приобретения навыков, необходимых в «зеленых» отраслях производства, а также проведения исследований и накопления знаний в области экологических инноваций.**
 - a. Для создания экологически чистых производственных предприятий необходимы высококвалифицированные работники, обладающие специальной подготовкой.
 - b. Экологизация предприятий требует постоянной подготовки и обучения работников низкой и средней квалификации, чаще всего на рабочем месте.
 - c. Исследования можно направить в русло экологических инноваций и роста.
- 2 Благодаря образованию производство продовольствия и сельское хозяйство могут стать более экологически устойчивыми.**
 - a. Существует неотложная потребность в преобразовании сельского хозяйства в целях соответствия экологическим и глобальным потребностям: одна треть всех выбросов парниковых газов происходит от сельского хозяйства.
 - b. Благодаря начальному и среднему образованию будущие фермеры получают базовые навыки и важнейшие знания о проблемах обеспечения экологической устойчивости в сельском хозяйстве.
 - c. Грамотность и неформальное образование в виде программ распространения знаний могут повысить производительность сельского хозяйства.
 - d. Однако многие инвестиции в сельскохозяйственные исследования остановлены именно тогда, когда они крайне необходимы: в африканских странах к югу от Сахары доля государственных сельскохозяйственных исследований в глобальных расходах упала с 10 % до 6 % в период 1960–2009 гг.
- 3 Образование способствует экономическому росту.**
 - a. Темпы роста в странах Восточной Азии в период с 1965 по 2010 год вдвое превышают показатели для африканских стран к югу от Сахары, и объясняется это достигнутым уровнем образования.
 - b. Но образование должно идти в ногу с изменчивым рынком труда и предлагать все больше высококвалифицированных работников. К 2020 году нехватка работников с высшим образованием по сравнению со спросом может достичь 40 миллионов.
- 4 Качественное образование поможет сделать так, чтобы экономический рост не оставил никого позади.**
 - a. Если 10 стран-членов ЕС достигнут до 2020 года целей по снижению случаев досрочного покидания школ и повышению количества учащихся в высших учебных заведениях, количество населения, подверженного риску оказаться в нищете, может сократиться на 3,7 миллиона.
 - b. Среднее и высшее образование гораздо эффективнее начального, когда речь идет о доступе к достойному труду и заработку.
- 5 Образование снижает уровень бедности и помогает сократить разрыв в заработной плате.**
 - a. Образование помогает людям найти работу: в ЮАР в 2005 г. работу получили менее 45 % людей с неполным средним образованием или ниже, по сравнению с практически 60 % людей, которые получили полное среднее образование.
 - b. Если бы работники из неблагоприятных социально-экономических групп имели такое же образование, как их более привилегированные оппоненты, неравенство между работающими малоимущими в этих двух группах сократилось бы на 39 %.
 - c. Образование повышает доход приблизительно на 10 % за каждый год обучения.
 - d. Тем временем необходимо внедрять политику, направленную на удовлетворение глобально растущей потребности в квалифицированных и умелых рабочих.

Существующие модели экономического развития вызывают разрушение окружающей среды.....	44
Для экологической трансформации необходимы экологически чистые новые предприятия и более безопасные существующие	44
Необходимы преобразования в методах ведения сельского хозяйства ...	48
Образование и повышение квалификации способствуют длительному экономическому росту.....	52
Экономический рост не означает процветание для каждого	57
Образование способствует интеграции	58
Образование способствует улучшению ситуации на рынке труда и достойной его оплате.....	60
Заключение	68

Мировая экономика требует глубокого преобразования в целях реализации Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года, чтобы предотвратить уничтожение биосферы Земли, без которой человеческой цивилизации не выжить, и искоренить нищету, что является основной задачей Целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия (ЦРТ), а также Целей в области устойчивого развития (ЦУР). В данной главе рассматривается роль образования в таком процессе перехода к экологически устойчивому и экономически инклюзивному развитию.

Как уже упоминалось выше, заданием Повестки дня в области устойчивого развития является обеспечение процветания и полноценной жизни для всех людей. Но, как будет сказано далее, экономический рост и процветание как стран, так и населения должны происходить «в гармонии с природой». Для этого необходимы фундаментальные изменения в мировой экономике в целях создания новых экологически чистых предприятий и обеспечения перехода существующих предприятий к более экологическому производству.

Образование и повышение квалификации необходимы для обеспечения экологически устойчивого производства и потребления, для приобретения навыков, необходимых для создания экологически чистой деятельности и для переориентации высшего образования и исследований в сторону экологических инноваций. Они также важны для преобразования ключевых секторов

экономики, таких как сельское хозяйство, от которых зависят как богатые, так и бедные страны и хозяйства.

Доказано, что качественное образование способствует длительному экономическому росту. Для обеспечения экологически устойчивой мировой экономики следует преобразовывать и содержание учебных планов, а также методы их внедрения в ежедневную школьную жизнь. Инвестиции в образование и повышение квалификации необходимы для адаптации стран к быстро меняющемуся рынку труда, где наблюдается раскол на высоко- и низкооплачиваемые рабочие места, и дальнейшему переходу к экологически чистой промышленности и сфере обслуживания.

Важно обеспечить не только экологическую устойчивость экономики, но и ее инклюзивность. Наблюдая широкое распространение нищеты и неравенства,

мы убеждаемся, что экономический рост оказался выгоден не для всех. Процветание может считаться таковым, только если оно касается всех без исключений. Качественное образование также может поспособствовать таким изменениям. Работники с лучшим образованием — это

“
Работники с лучшим образованием — это необходимое условие для инклюзивного экономического роста

”

необходимое условие для инклюзивного экономического роста, сосредоточенного на благосостоянии населения. Образование помогает снизить уровень нищеты, повышая шансы найти достойную работу и более высокий доход, и снижая в то же время отсутствие гарантий занятости.

СУЩЕСТВУЮЩИЕ МОДЕЛИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВЫЗЫВАЮТ РАЗРУШЕНИЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Тип экономического роста, который мы сейчас наблюдаем, может оказаться неустойчивым в период 2015–2030 гг. и в дальнейшем. Модели экономического роста, характерные для 20^{го} века, акцентировали внимание на таких аспектах, как интенсивное производство, технологические инновации в промышленности и эксплуатация природных ресурсов. Такие модели узаконивали методы и политику, которые препятствовали достижению экологических ЦУР, причиняя вред биосфере Земли и, таким образом, угрожали человечеству в долгосрочной перспективе.

Как было сказано в Главе 1: Планета, страны с высоким индексом человеческого развития (более 0,8) и высоким доходом на душу населения потребляют больше ресурсов на душу населения, чем Земля может восстановить (Global Footprint Network, 2016). Тут возникает противоречие. Экономический рост является самым мощным инструментом для борьбы с нищетой в развивающихся странах (DFID, 2008), но если такой рост истощает ресурсы такими темпами, что они не успевают восстановиться, не приведет ли это к росту уровня нищеты? Например, бедное население больше всего страдает от деградации окружающей среды, поскольку живет оно, как правило, в наиболее уязвимых регионах, и качество их жизни обычно напрямую зависит от доступа к природным ресурсам.

Изменение климата является ярким примером последствий экономического роста, а также причиной необходимости преобразования экономических моделей. Повышение частоты и интенсивности экстремальных климатических явлений, снижение производительности сельского хозяйства и природных экосистем из-за изменений характера распределения температур и количества осадков, а также последовавший за ними ущерб состоянию здоровья населения и сниженная продуктивность труда могут замедлить или приостановить тенденцию к снижению чрезвычайной бедности по уровню дохода, которая наблюдалась в период 2000–2015 гг. либо даже снова запустить процесс роста бедности.

В общей сложности изменение климата может ввергнуть в нищету около 122 миллиона людей к 2030 году в зависимости от адаптации

экосистем и экономико-географических особенностей, например прибрежных регионов и ледников. Изменение климата может сократить урожайность на 5 % к 2030 году и на 30 % — к 2080 году, даже если сельское хозяйство соответственно адаптируется путем изменения выращиваемых культур и применяемых методов, усиления орошения и выведения более высокоурожайных культур (Hallegatte et al., 2016).

ДЛЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ НЕОБХОДИМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ЧИСТЫЕ НОВЫЕ ПРЕДПРИЯТИЯ И БОЛЕЕ БЕЗОПАСНЫЕ СУЩЕСТВУЮЩИЕ

Концепции устойчивого развития и экологически чистого роста похожи — в их основе находятся идеи потребления меньшего количества ресурсов более эффективными способами и ограничение отрицательного воздействия экономической деятельности на окружающую среду путем создания «зеленых» отраслей промышленности и экологизации уже существующих (UNIDO, 2011b). Они также заключаются в отказе от деятельности, которая в наибольшей мере способствует деградации окружающей среды, такой как, например, угольная промышленность, и переход этих отраслей и их работников к более экологичным видам деятельности.

«Зеленая» промышленность определена Организацией Объединенных Наций по промышленному развитию (ЮНИДО) как «промышленное производство и развитие, которые не действуют за счет состояния природных систем и не ведут к негативным последствиям для здоровья человека» (UNIDO, 2011b). Однако «зеленые» отрасли промышленности тяжело поддаются классификации посредством статистических данных, к тому же, для них не существует общепризнанного определения.

Согласно оценкам, в секторах, которые можно отнести к «зеленой» промышленности, уже насчитывается значительное количество работников: 3,5 миллиона — в Бангладеш, 1,4 миллиона — в Бразилии, 2 миллиона — в Германии, а в США — 2,5 миллиона в частном секторе и почти 900 000 в государственном. В большинстве случаев ожидается чистый рост количества работников в экологических отраслях, но в некоторых промышленностях будет наблюдаться потеря рабочих мест. В ближайшие десятилетия ожидается глобальный устойчивый рост в «зеленых» отраслях промышленности, в частности в таких секторах, как альтернативное

топливо, строительные технологии, ветровая энергетика, транспорт, работающий на альтернативном топливе, геотермальная энергетика, водоснабжение и очистка сточных вод (Hinojosa and Pickles, 2015). Половину роста глобальной выработки электроэнергии за период 2015–2040 гг. можно приписать возобновляемым источникам, особенно значительный рост ожидается в Китае, Индии, странах Латинской Америки и Африки (Hinojosa and Pickles, 2015).

Ожидается ослабление наблюдаемой на сегодняшний день концентрации «зеленых» отраслей промышленности в странах с высоким уровнем дохода, особенно в странах Западной Европы. В 2009 г. доля Европейского Союза составляла 50 % от мирового показателя в переработке отходов и 40 % — в использовании возобновляемых источников энергии (Hinojosa and Pickles, 2015). Однако в промежутке с 2005 по 2015 гг. доля развивающихся стран в глобальных инвестициях в возобновляемые источники энергии выросла с 27 % до 55 % и достигла 156 миллиардов долларов США в 2015 году, что превышает аналогичные показатели для развитых экономик (REN21, 2016). Ключевые «зеленые» предприятия, такие как производители панелей солнечных батарей, переместились из стран с высоким в страны со средним уровнем дохода. «Зеленые» отрасли промышленности в развивающихся странах могут получить более 6,4 триллионов долларов США в виде инвестиций за период 2015–2025 гг., а Китай и страны Латинской Америки получат приблизительно по одной четвертой от общей суммы (InfoDev, 2014).

Существующие предприятия необходимо реструктуризовать для повышения эффективности. Такая экологизация предприятий, согласно определению ЮНИДО, включает в себя снижение воздействия на окружающую среду процессов и продуктов путем более эффективного использования ресурсов, поэтапного отказа от токсических веществ, замены ископаемого топлива на возобновляемые энергоресурсы, повышения охраны труда и техники безопасности на рабочем месте, усиления ответственности производителя и снижения общих рисков (UNIDO, 2011). Ожидается также значительная экономия средств: к 2030 году можно сэкономить около 3,7 триллиона долларов США ежегодно по всему миру благодаря реализации 130 мероприятий по повышению эффективности использования ресурсов и соответствующим изменениям законодательства (MGI Global, 2011).

ПОЛИТИКА ОБУЧЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ДРУЖЕСТВЕННЫМ НАВЫКАМ РАБОТЫ СПОСОБСТВУЕТ СОЗДАНИЮ РАБОЧИХ МЕСТ

Экологически-ориентированный рост значительно влияет на сферу трудоустройства. Рабочие места будут создаваться в «зеленых» отраслях промышленности; рабочие места будут меняться по мере экологизации предприятий (например, при использовании

в производстве возобновляемых источников энергии вместо ископаемого топлива); некоторые исчезнут, а некоторые будут восприниматься по-новому, поскольку квалификация, методы работы и должностные обязанности станут более экологически дружелюбными. Трудности, вызванные исчезновением некоторых рабочих мест и переосмыслением других, не следует недооценивать, поскольку это повлияет на такие отрасли, как, например, рыбная, лесозаготовительная, добывающая промышленности, выработка электроэнергии тепловыми электростанциями и производство с интенсивными выбросами (например, цементная и машиностроительная отрасли), где занято огромное количество населения (Hinojosa and Pickles, 2015).

Однако в конечном итоге ожидается положительный результат. Обзор межгосударственных и национальных исследований¹, проведенных Международной организацией труда (МОТ), свидетельствует о том, что реализация экологических реформ приведет к чистому росту занятости населения от 0,5 % до 2 % рабочей силы, а это от 15 до 60 миллионов дополнительных рабочих мест по всему миру (ILO, 2012). В ЮАР потенциал создания новых «зеленых» рабочих мест оценивался в 2011 году на уровне в 98 000 в краткосрочной, 255 000 — в среднесрочной и 462 000 — в долгосрочной перспективе, особенно в области управления природными ресурсами, например, в сферах сохранения биологического разнообразия, восстановления экосистем, управления земельными ресурсами и рационального использования

“ Создание «зеленых» отраслей промышленности требует наличия высококвалифицированных работников с технической подготовкой ”

почв (Maia et al., 2011).

Одной из причин положительного воздействия «зеленой» промышленности на трудоустройство является ее более высокая

трудоемкость. Например, устойчивое сельское хозяйство требует больше затрат труда, чем традиционное, оно предполагает более разнообразное чередование культур, использование сельскохозяйственных культур и скота для переработки органических отходов в качестве питательных веществ для почвы, а также использование биологических процессов для борьбы с вредителями и сорняками. Аналогично, для повышения энергоэффективности в строительном секторе увеличилось количество нанятых работников (Hinojosa and Pickles, 2015; Maia et al., 2011).

Изменения в трудоустройстве и определении должностных обязанностей, сопровождающие «зеленый» рост, создают огромную

ВСТАВКА 2.1

Потребность «зеленых» отраслей промышленности в конкретных навыках

Для развития «зеленых» отраслей промышленности требуются конкретные навыки, включая основные, технические, управленческие навыки, а также навыки широкого применения.

- Основные навыки, такие как грамотность и математические познания, являются обязательными. «Зеленый» рост усиливает потребность в качественном базовом и повторном образовании как в странах, которые еще не достигли повсеместного охвата начальным и неполным средним образованием, так и в странах с низким уровнем основных навыков среди взрослого населения.
- Для «зеленых» отраслей промышленности могут потребоваться особые технические навыки (например, навыки в диагностике для измерения углеродного следа) или дополнительные навыки к уже имеющимся (например, современная подготовка по вопросам энергоэффективности для строителей, обладающих стандартными навыками).
- Управленческие навыки и навыки широкого применения включают лидерство, управление рисками, навыки проектирования, коммуникативные и коммерческие навыки, которые необходимы для осуществления перехода предприятий к экологически устойчивому производству. Например, те, кто обладает предпринимательскими навыками, могут воспользоваться возможностями низкоуглеродных технологий, а консультационные навыки можно использовать для консультации потребителей относительно «зеленых» решений и распространения «зеленых» технологий.

Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования на основании данных Hinojosa and Pickles (2015).

потребность в повышении квалификации. Создание «зеленых» отраслей промышленности зависит от высококвалифицированных работников, прошедших техническую подготовку; экологизация существующих предприятий требует постоянного обучения и подготовки работников низкой и средней квалификации, чаще всего на рабочем месте (ILO, 2013a; UNIDO, 2011b). Баланс необходимых навыков зависит от страны и промышленности, но в любом контексте политика повышения квалификации поспособствует переходу к «зеленой» промышленности.

Сложно определить, какие навыки именно следует считать экологически дружественными или недружественными, поскольку как в «зеленой» промышленности, так и в промышленности в период экологизации используется сочетание обоих видов. Таким образом, нет достаточно доказательств, позволяющих количественно определить разрыв между экологически дружественной и экологически недружественной квалификацией в мировых масштабах, хотя можно определить навыки, необходимые для «зеленой» промышленности и отраслей промышленности, находящихся на этапе экологизации (Вставка 2.1).

Последствия «зеленого» роста для политики образования и обучения являются сложными и зачастую зависят от самой промышленности. Ответственные за разработку политики лица и преподаватели столкнулись с трудностями в определении навыков, которым необходимо обучать, в период, когда в экономике происходят резкие изменения. Им также приходится выдерживать баланс между текущими и долгосрочными приоритетами, а также вниманием, которое следует акцентировать на переосмыслении начального образования и подготовки по сравнению с повышением квалификации и переподготовкой имеющейся рабочей силы. Им необходимо разработать гибкие образовательные и подготовительные программы в соответствии с возможностями и желаниями студентов и учащихся. Конкретные рекомендации относительно политики в данной области приведены в Главе 8.

ИННОВАЦИИ ЗАВИСЯТ ОТ СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРИ НАЛИЧИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО ФИНАНСИРОВАНИЯ

Переход к устойчивой экономике следует воспринимать наравне со сменой парадигмы, произошедшей во время промышленной революции, и внедрением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) (Stern, 2015). Для обеспечения экологической устойчивости и «зеленого» роста необходимы инвестиции в области исследований и разработок для преобразования производства в широких сферах экономики. Они позволят усовершенствовать существующие технологии в целях экономии энергии путем использования возобновляемых источников и, в первую очередь, внедрить технологии, которые только разрабатываются (Aghion et al., 2009a).

На Кубе научно-исследовательский центр Centre for Research and Development of Structures and Construction Materials (CIDEM) разработал альтернативные способы решения строительного и энергетического кризиса. Исследователи разработали энергосберегающие низкоуглеродные строительные материалы и сотрудничали с общинами, муниципалитетом и производителями для их применения при строительстве домов. Кроме экологических преимуществ, проект показал значительные социально-

экономические выгоды. В 2010 и 2011 годах было возведено 5300 домов с применением таких материалов производства 138 компаний, что обеспечило средства к существованию для множества людей. Было основано три учебных центра при университетах. Такую модель разработки устойчивых строительных материалов позаимствовали другие страны Латинской Америки, а также Африки, Азии и Ближнего Востока (Sarabhai and Vyas, 2015).

Хотя практика «зеленых» инноваций и наблюдается во многих странах мира, чтобы данные практики превратить в систему, требуется гораздо больше, т.е. необходимо единство заинтересованных лиц и обстоятельств, которое сможет обеспечить создание знаний и технологий, а также их внедрение в секторы экономики. Необходимы и другие условия, например, сотрудничество между исследователями, спонсорами, производителями, правительством и потребителями в контексте изменений в широкой макроэкономической и инвестиционно-политической среде (Botta et al., 2015).

Важность образования в области инноваций в первую очередь касается исследований и разработок новых технологий, а также их распространения. Чтобы система высшего образования смогла обеспечить достаточное количество исследователей и разработчиков, обладающих специальными знаниями и навыками в широком спектре областей, необходимы разноплановые специальные учебные планы наряду с совместными программами обучения в таких областях. Крупнейшие страны с формирующейся рыночной экономикой, такие как Бразилия и Китай, расширяют свои системы высшего образования с перспективой внедрения такого подхода. По оценкам Европейской Комиссии, как минимум 1 миллион новых исследовательских рабочих мест потребуется для достижения цели, состоящей в увеличении расходов ЕС на исследования и разработки до 3 % валового внутреннего продукта (ВВП) (European Commission, 2011).

Сразу после разработки инновационные знания и технологии следует внедрять в экономику. Для распространения технологий, наращивания потенциала и развития рынков может понадобиться адаптация к местным условиям, в частности, в бедных странах, где передача технологий представляет множество трудностей. Тщательный обзор исследований не предоставил особых доказательств воздействия, оказываемого процессом передачи технологий в развивающихся странах, хотя можно выделить два отдельных случая (Oketch et al., 2014). Для крупных государственных корпораций во Вьетнаме более характерен высокий уровень передачи технологий, чем для предприятий малого и среднего бизнеса, вероятнее всего, ввиду сотрудничества с иностранными фирмами. Однако согласно одному из рассмотренных исследований, университетские исследования позволили улучшить производительность в местном сельском и рыболовном хозяйстве (Ca, 2006). Незначительные доступные эмпирические данные, связанные с передачей технологий и их распространением,

указывают на потребность в лучшем понимании взаимосвязей между инновациями, технологиями и экономическим развитием в бедных странах.

Системы «зеленых» инноваций зависят от государственного финансирования исследований и разработок, поскольку частный сектор может быть неспособен или не желать вкладывать достаточные инвестиции в «зеленые» технологии на ранних этапах развития, когда расходы высоки, доходы не гарантированы и выгоды скорее будут социальными, а не частными (Aghion, 2009a; OECD, 2011). К сожалению, с 2007 года общие государственные и частные расходы на исследования и разработки в доле ВВП в странах ОЭСР или основных странах с формирующейся экономикой ощутимо не выросли. В 2013 году в странах ОЭСР они составляли несколько меньше 2,5 % ВВП — от менее 0,5 % в Чили до почти 4,5 % в Республике Корея (OECD, 2014c).

Кроме того, государственные расходы на исследования и разработки в области энергетики и защиты окружающей среды — это всего лишь малая часть общего количества бюджетных средств, выделяемых на исследования и разработки, что в среднем составляют менее 12 % в странах ОЭСР и менее 6 % в ЕС. Помимо прочего, выделение бюджетных средств на исследования и разработки в области энергетики и защиты в странах ОЭСР в последние годы перестало увеличиваться. В 2012 г. в странах ОЭСР государственное финансирование исследований и разработок в военной сфере было в два раза выше, чем в сфере энергетики и защиты окружающей среды, а в США — приблизительно в 30 раз выше (OECD, 2014c). Согласно оценкам Международного энергетического агентства, правительствам придется увеличить ежегодные затраты на исследования и разработки в сфере энергетики в пять раз, чтобы значительно сократить выбросы углерода к 2050 году (IEA, 2010). Соответствующие данные о частных расходах на исследования и разработки недоступны, но тот факт, что за период 2000–2006 гг. только 2,15 % всех патентов, заявки на которые поданы по всему миру, имели отношение к окружающей среде, свидетельствует, что они были довольно низкими (Aghion et al., 2009b).

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ПОЗВОЛЯЕТ ПОТРЕБИТЕЛЯМ И ПРОИЗВОДИТЕЛЯМ ДЕЛАТЬ СВОЙ ВКЛАД В ДОСТИЖЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

Тогда как экологически дружелюбные навыки и «зеленые» инновации могут ослабить разрушение окружающей среды, вызванное экономической деятельностью, для скачка в сторону полностью устойчивого потребления и производства требуется глубокое преобразование экономики. Необходимо продумать полностью весь цикл производства продуктов, чтобы свести к минимуму использование ресурсов, количество отходов и

загрязнение. Этого можно достичь, например, путем сертификации всей цепочки производства и потребления, а также применения концепции регенеративного дизайна, когда все продукты и отходы могут быть использованы для производства других продуктов. Другим подходом является экономика, основанная на секторе услуг, в условиях которой потребители не являются владельцами продуктов, а арендуют предоставляемые ими услуги.

Для развития таких подходов, их понимания и применения необходимо обучение как потребителей, так и производителей, обеспечить которое можно при помощи политики в области образования в течение всей жизни. Программа Организации Объединенных Наций по окружающей среде определяет приоритеты для устойчивого потребления и производства, связанные с обучением. Среди них: (а) новые формы образования для работников промышленности, в том числе техническое и профессионально-техническое образование, подготовка и постоянное обучение на рабочем месте, ориентированные на достижение экологической устойчивости; (б) новые формы обучения на всех уровнях цепочки поставок, при котором основное внимание уделяется предоставлению полномочий поставщикам и потребителям, а не проверкам соответствия; (в) новые формы междисциплинарных программ с акцентом на изменение потребительского поведения; и (г) новые формы социального обучения на уровне общин (UNEP, 2015).

Среди соответствующих международных соглашений и программ можно отметить Десятилетие образования в интересах устойчивого развития Организации Объединенных Наций, темами которого являются образование в интересах устойчивого потребления, техническое и профессионально-техническое образование и подготовка в интересах устойчивого развития, а также высшее образование в интересах устойчивого развития. Многосторонний Марракешский процесс (2003–2011 г.г.) привел к принятию программы на Конференции ООН по устойчивому развитию в 2012 году («Рио+20»). Национальные инициативы в сфере устойчивого потребления и производства были инициированы в таких странах, как Финляндия, Германия и Великобритания (Geels et al., 2015).

Лидерами в области экологической устойчивости могут стать владельцы предприятий, руководители и финансисты. Крупные и небольшие корпорации могут разработать стратегии и проанализировать свою корпоративную культуру и рабочие системы, с целью их усовершенствования в сторону экологической устойчивости (см. Глава 1: Планета). Как показали исследования, на курсах предпринимательства все больше рассматривается «экономическая модель» экологической устойчивости, а профессиональные сообщества ведущих предпринимателей все больше принимают ее важность, актуальность и демонстрируют желание действовать (Sidiropoulos, 2014), хотя многие результаты являются ограниченными в географическом плане, и тенденции

представляются неоднородными для различных отраслей промышленности и регионов.

Активность заинтересованных лиц привела к организации движений против использования ископаемого топлива и в пользу инвестиций, которые помимо дохода, имели бы положительный социальный эффект. Прогрессом в области корпоративной экологической ответственности можно считать распространение финансирования с учетом экологической устойчивости, когда ведущие банки все чаще включают вопросы экологического и социального воздействия и стратегии управления рисками в данных областях в оценку инвестиций и займов (UNEP, 2012; OECD, 2016b).

НЕОБХОДИМЫ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В МЕТОДАХ ВЕДЕНИЯ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА

Уделяя повышенное внимание сельскому хозяйству, мы можем не только понять масштаб проблем, которые следует решить, но и то, как может измениться экономический сектор и как образование может повлиять на эти изменения. В мировых масштабах около 70 % населения за чертой крайней нищеты проживает в сельской местности (IFAD, 2011b), где сельское хозяйство является основным источником дохода и трудоустройства, а доступ к земле является осязаемым источником безопасности, несмотря на природные катастрофы и слабые экономические возможности. Решения проблемы глобальной нищеты должны учитывать потребности земледельческих общин, обеспечивать экологическую устойчивость и производительность сельского хозяйства. Сельское хозяйство обеспечивает мировой запас продовольствия, поэтому факторы, влияющие на сельское хозяйство, также влияют на мировую экономику и экосферу.

“
Службы
распространения
сельскохозяйственных
знаний, подготовки
и обучения, а также
исследований
делают свой вклад в
развитие устойчивого
сельскохозяйственного
производства

”
Сельскохозяйственное производство является основным источником выбросов углекислого газа в мировой продовольственной системе (Vermeulen et al., 2012). Увеличение выбросов углекислого газа ведет к изменению климата, что, в свою очередь, сказывается на урожайности. Ожидается падение урожайности пшеницы, риса и

кукурузы в ближайшие годы, даже в условиях роста населения и его потребности в пище. Ввиду значительных выбросов парниковых газов, традиционные методы ведения сельского хозяйства являются препятствием на пути решения основной проблемы, что в последствии приведет к дефициту продовольствия, а не продовольственной безопасности.

Образование, как формальное, так и неформальное, играет четкую роль в данном контексте: оно необходимо для экологически устойчивого производства продовольствия и жизненно важно для требующихся системных изменений. Распространения знаний, подготовка и обучение, а также исследования в области сельского хозяйства способствуют устойчивому сельскохозяйственному производству путем применения соответствующих и доступных технологий (например, эффективное орошение, сбор поверхностного стока и резервуары воды), повышения эффективности управления земельными ресурсами и сокращения пищевых отходов в пределах всей цепочки поставок продовольствия. Исследования также помогают сохранить экологически устойчивые методы, такие как традиционные системы поставки семян и эффективные методы коренного населения и местных общин.

Сельское хозяйство по всему миру столкнется с небывалыми трудностями в период 2015–2030 гг. Среди всех секторов экономики оно самым непосредственным образом страдает от деградации окружающей среды. Обрабатываемые и пахотные земли уничтожаются из-за увеличения территории пустынь, эрозии почв и засоления, а также урбанизации. Изменение климата ведет к изменению характера распределения температур и количества осадков. Экстремальные погодные условия как никогда ранее наносят частый и значительный ущерб урожаям и скоту (Godfray et al., 2010). Истощение запаса грунтовых вод — от Китая и Индии до Саудовской Аравии и США — влияет на урожайность и может привести к значительной нехватке продовольствия (Wada et al., 2010). Такие явления только усилятся и станут угрозой для сельскохозяйственного производства.

В то же время, рост населения требует значительного, но экологически устойчивого повышения производства продовольствия в целях «ликвидации голода, обеспечения продовольственной безопасности и улучшения питания» (ЦУР 2). Ожидается, что население Земли, как было сказано в Главе 1: Земля, к 2030 году достигнет 8,5 миллиардов, и четыре пятых такого роста будет иметь место в странах с низким доходом и доходом ниже среднего уровня, особенно в африканских странах к югу от Сахары и в Южной Азии, где продовольственное обеспечение наиболее уязвимо. Согласно различным источникам, производительность имеющихся пахотных земель и пастбищ должна будет повыситься на 70–100 %, чтобы прокормить население свыше 9 миллиардов к 2050 году (Godfray et al., 2010).

Традиционное сельское хозяйство — производство и распространение семян, питания, удобрений и пестицидов, выращивание и сбор урожая, животноводство, рыбные хозяйства и продукты питания из диких растений и животных, а также первичная и вторичная обработка, распределение и утилизация отходов — не может разрешить эти проблемы, поскольку приводит к разрушению окружающей среды, поэтому его производительность в будущем под вопросом. Данная проблема включает в себя три составляющие:

- наряду с энергетикой и транспортом, сельское хозяйство является одним из секторов, значительно разрушающих окружающую среду. Оно занимает 40 % поверхности Земли, причиняет ущерб генетическому биологическому разнообразию и функциональным экосистемам, а его доля в выбросах парниковых газов достигает 33 %. «Зеленая революция», которая произошла преимущественно на территории Азии в 60–70-х годах 20 века, была «зеленой» только в том смысле, что касалась только сельского хозяйства, а не в смысле сохранности окружающей среды. Рост производства продовольствия в будущем никоим образом не должен вести за собой неустойчивое использование земли, воды, энергии, удобрений и химикатов (Alston and Pardey, 2014; Dobermann and Nelson, 2013; Pretty et al., 2010).
- Традиционное сельское хозяйство достигает предела своей производительности. Согласно Продовольственной и сельскохозяйственной организации Объединенных Наций (ФАО), индекс чистой продукции на душу населения для сельского хозяйства в общей сложности увеличивался меньшими темпами в период 2008–2013 гг., чем в период 2003–2008 гг. в странах Северной и Южной Америки (4,1 % против 10,3 %), Азии (7,9 % против 15,3 %) и Европы (3,4 % против 5,5 %) (FAO, 2016). Рост производительности сельского хозяйства был сосредоточен в развитых странах и Азии. В африканских странах к югу от Сахары и странах с низким уровнем дохода в других регионах основной рост производства начиная с 2000 года обуславливался использованием новых земель, а не высоким коэффициентом производительности (Dobermann and Nelson, 2013). Цены на продовольствие, которые стабильно снижались с 1960-х годов, начали расти в 2000-х, и стали более непостоянными из-за спекуляций на финансовых рынках. Основной рост цен наблюдался в 2007–2008 гг. и сильно затронул бедное население (IFAD, 2011a).
- Структура распределения и потребления продовольствия усугубляет негативное воздействие производства продовольствия на окружающую среду. В развивающихся странах рост дохода на душу населения привел к смене предпочтений — от зерновых, зернобобовых и овощей к мясу и молочным продуктам, производство которых гораздо интенсивнее в плане потребления воды, кормов и химикатов

(Pretty and Bharucha, 2014). Однако основной проблемой остаются продовольственные отходы, которые составляют 30–40 % мирового производства продовольствия. В развивающихся странах источником основных продовольственных отходов являются фермы, а также сфера транспортировки и переработки ввиду недостаточной инфраструктуры в пищевой цепочке. В Индии, например, теряется 35–40 % свежей продукции. Эти отходы можно снизить путем улучшения состояния небольших хранилищ (Godfray et al., 2010). В развитых странах пищевые отходы образуются, в основном, в сферах розничной торговли, общественного питания и домашнего хозяйства из-за предпочтений потребителей в пользу «продуктов питания самых высоких стандартов внешнего вида» и четкого соблюдения сроков годности (Godfray et al., 2010).

ОБРАЗОВАНИЕ МОЖЕТ СПОСОБСТВОВАТЬ УСТОЙЧИВОМУ ПРОИЗВОДСТВУ ПРОДОВОЛЬСТВИЯ

Производство достаточного количества продовольствия для растущего населения планеты на период 2015–2030 гг. и в дальнейшем можно обеспечить при помощи устойчивых и инклюзивных методов, но для этого требуются значительные изменения в области сельскохозяйственного производства (Godfrey et al., 2010; Pretty and Bharucha, 2014). Поскольку современное производство продовольствия достигает своих пределов, необходимо найти альтернативы традиционному сельскому хозяйству. Они должны предусматривать экологически устойчивую интенсификацию производства продовольствия при помощи комбинации инновационных методов ведения сельского хозяйства, включая агролесоводство, рациональное земледелие, интегрированное фермерство, смешанные системы земледелия

“ Профессионально-техническое образование и политика повышения квалификации способны сузить разрыв между фермерами и новыми технологиями ”

экономикой, в частности, в наиболее населенных странах Восточной и Юго-Восточной Азии, Южной Азии и африканских странах к югу от Сахары. Способы реагирования этих стран, в том числе Бангладеш,

и животноводства и органическое производство продовольствия — в сочетании со снижением пищевых отходов и более равномерным распределением продовольствия.

Рост спроса на сельскохозяйственную продукцию главным образом будет наблюдаться в странах с формирующейся

Китая, Эфиопии, Индии, Индонезии, Нигерии и ЮАР на такой рост станут основными определяющими факторами экологических изменений в мировом масштабе (Sayer and Cassman, 2013).

Существование устойчивого сельского хозяйства вполне возможно, и образование играет ключевую роль в переходе к нему. Благодаря начальному и среднему образованию, будущие фермеры могут получить базовые навыки и важнейшие знания о проблемах обеспечения устойчивости в сельском хозяйстве. Профессионально-техническое образование и политика повышения квалификации способны сузить разрыв между фермерами и новыми технологиями. Грамотность и неформальное образование в виде распространения сельскохозяйственных знаний позволят фермерам увеличить урожайность. Сельскохозяйственные исследования, связанные с высшим образованием, способствуют инновациям, ведущим к внедрению более экологически устойчивых систем.

От сельского хозяйства зависит благосостояние огромного количества людей. В начале 2010-х годов половина населения планеты проживала в сельской местности, и три четверти сельского населения проживали на сельскохозяйственных фермах: 2,6 миллиарда зависели от сельского хозяйства как средства существования и 1,3 миллиарда были непосредственно задействованы в этой области. Однако добавочная стоимость сельскохозяйственной продукции составляет всего 2,8 % мирового ВВП (Alston and Pardey, 2014). Большинство фермеров работают на фермах площадью не более 2 гектаров, а таких насчитывается

“ Грамотность и неформальное образование в виде распространения сельскохозяйственных знаний позволят фермерам увеличить урожайность ”

более 500 миллионов (Dobermann and Nelson, 2013).

Политика развития сельских регионов, направленная на улучшение сельскохозяйственной производительности, может сильно повлиять на снижение уровня нищеты. По оценкам, например, в Китае

сельскохозяйственный рост в период 1980–2011 гг. оказался в три раза эффективнее в снижении уровня нищеты, чем рост в других отраслях экономики. Подобная эффективность также зафиксирована в исследованиях других развивающихся регионов (de Janvry and Sadoulet, 2010). В нескольких африканских странах к югу от Сахары, согласно оценкам, рост ВВП благодаря сельскому хозяйству будет настолько же эффективным для снижения уровня нищеты — в 3–4 раза эффективнее других секторов, например, в Руанде и Кении (IFPRI, 2012).

РАСПРОСТРАНЕНИЕ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ ЗНАНИЙ И ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА КРАЙНЕ НЕОБХОДИМЫ ДЛЯ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПРОИЗВОДСТВА

Целью программы распространения сельскохозяйственных знаний является обучение фермеров методам применения усовершенствованных технологий и способам ведения сельского хозяйства, способствующим увеличению урожайности, продовольственной безопасности и снижению уровня нищеты. Такие программы могут иметь вид формального или неформального образования, консультационных услуг, предоставляемых правительством, международными агентствами или другими учреждениями, такими как исследовательские институты и университеты. Международные центры сельскохозяйственных исследований в сотрудничестве с национальными государственными организациями стали инструментом широкомасштабного внедрения новых сортов культур, которые стали движущей силой сельскохозяйственной «зеленой» революции в 20 веке (Evenson and Gollin, 2003). Для передачи новых устойчивых технологий фермерам в период 2015–2030 гг. необходимы такие же международные и национальные мероприятия.

Программы распространения сельскохозяйственных знаний могут значительно повысить производительность фермерских хозяйств. Однако, если их не продумать тщательным образом, это может усугубить неравенство. Согласно исследованиям, проведенным в Мозамбике и Эфиопии, службы распространения сельскохозяйственных знаний чаще направляют свои усилия на более благополучные фермы, которые вероятнее примут существующие технологии, хотя службы распространения сельскохозяйственных знаний, работающие с бедными фермерами, могут добиться более значительного воздействия на производительность (Cunguara and Moder, 2011; Elias et al., 2013).

Как и другие политики, направленные на развитие, программы распространения знаний должны быть стратегически продуманы, чтобы стать устойчивыми. Для этого необходимы надежные связи между сельскохозяйственными исследованиями, организациями распространения знаний, службами развития коммерческой деятельности, фермерами и местными общинами. Программы, которые учитывают и реагируют на потребности хозяйств, испытывающих нехватку ресурсов, более вероятно принесут результаты в плане быстрого распространения инноваций (World Bank, 2012).

На уровне ферм существуют значительные требования к знаниям и навыкам. Сельское хозяйство является сложным и рискованным занятием. Оно зависит от площади и качества земли, а также от погоды, рынков, вкладов, служб поддержки, капитала и инфраструктуры (Dobermann and Nelson, 2013).

Инновационное сельское хозяйство представляет еще больше трудностей. Таким образом, программы распространения знаний должны быть коллективными и учитывать местные знания. Они также должны решать проблему преимуществ фермеров-мужчин (Pretty et al., 2010). Женщины составляют значительную долю фермеров и сельскохозяйственных работников, и повышение производительности их труда может иметь значительный положительный эффект на питание семей и детей (FAO, 2011).

Местные сельскохозяйственные школы играют особо важную роль в интенсификации устойчивого сельскохозяйственного производства. Они стали популярны в конце 1980-х годов в рамках широкого отказа от нисходящего распространения сельскохозяйственных знаний (Waddington et al., 2014). Сейчас они доступны для более 12 миллионов фермеров в около 90 странах и предлагают интерактивный подход к образованию и обучению взрослых. Цель таких школ заключается в предоставлении навыков в таких областях, как практика выращивания сельскохозяйственных культур и борьба с сельскохозяйственными вредителями, в целях повышения урожайности и прибыли, а также снижения отрицательного воздействия на окружающую среду (FAO, 2016).

Согласно недавнему систематическому обзору, основанному на 92 оценках, было установлено, что местные сельскохозяйственные школы повысили уровень знаний фермеров в среднем на 0,21 от среднеквадратичного отклонения, что привело к росту урожайности в среднем на 13 % и чистой прибыли — на 19 %. Они также позволили снизить отрицательное воздействие на окружающую среду (совокупный показатель снизился в среднем на 39 %) и использование пестицидов (на 17 %). В такой модели крайне важно качество образования: для достижения оптимальных результатов посредники, обладающие высокой грамотностью и математическими способностями, опытом в сельском хозяйстве, и желанием использовать восходящие методы обучения, должны придерживаться учебного плана, разработанного с учетом условий местности, и использовать местный язык (Waddington et al., 2014).

Но критически важный вопрос, как продвигать распространение сельскохозяйственных знаний, остается нерешенным. Например, как службе распространения сельскохозяйственных знаний охватить и привлечь максимальное количество фермеров, чтобы способствовать институциональным изменениям и техническим инновациям, и каковы наиболее эффективные стратегии распространения знаний (Pretty et al., 2010)? Повышение производительности является необходимым, но не достаточным условием для обеспечения продовольственной безопасности, снижения уровня нищеты, улучшения питания и сохранения базы природных ресурсов для устойчивого развития (Sayer and Cassman, 2013). Инновации необходимы в пределах широкого спектра политик и технологий в целях решения комплекса проблем в цепочке «сельское хозяйство — окружающая среда».

Во многих регионах изменение климата приведет к более частым засухам и низкому уровню осадков, из-за чего используемые методы ведения сельского хозяйства станут менее рентабельными. Такие условия определяют необходимость внедрения новых методов и технологий. В частности, это могут быть экологически устойчивые методы ведения органического сельского хозяйства, которые позволяют получить более высокий урожай по сравнению с традиционными методами в условиях засухи, а также снизить отрицательное воздействие на окружающую среду (Reganold and Wachter, 2016).

Сельскохозяйственные исследования могут помочь найти ответы на вопросы, с которыми сталкиваются службы распространения знаний. Сквозь междисциплинарную призму, которая крайне важна для требующихся системных изменений, можно внедрять более экологически устойчивые методы. Сельскохозяйственные исследования на базе, как правило, университетов и технических институтов охватывают широкий спектр ученых, партнеров в области промышленности и правительственных организаций. Анализ более 1000 научных публикаций, проведенный Национальным институтом сельскохозяйственных исследований Франции, позволяет понять суть направлений проводимых исследований: методы и технологии для повышения производительности; воздействие сельского хозяйства на состояние здоровья населения, окружающую среду и социально-экономическое положение; способы улучшения координации между государственными исследованиями и промышленностью; а также научные консультации для уведомления лиц, ответственных за определение политического курса (Gauand et al., 2015).

Такие исследования подчеркивают переход от изолированных университетских исследовательских центров к активному привлечению фермерских общин, промышленных партнеров и государственных программ, поощряющих эксперименты и инновации. Новые исследования предоставляют данные для многих областей, в том числе для изучения инноваций, социально-технического перехода, сельской и политической географии, а также для литературных изданий, посвященных мышлению, направленному на достижение экологической устойчивости, и управлению рисками, связанными с изменениями климата (Rickards and Howden, 2012).

Концепция Integrated Agricultural Research for Development (Интегрированные сельскохозяйственные исследования в целях развития) (IAR4D) является примером такого междисциплинарного подхода. Концепция IAR4D основана на научно-системном подходе, включающем многие основополагающие принципы науки об устойчивом развитии. Под ними следует понимать экономический рост благодаря связи фермеров и рынков, сохранность природных ресурсов, биоразнообразие, ограничение выбросов углекислого газа, продовольственную безопасность, социальную интеграцию

и равенство. Такой комплексный подход к сельскому хозяйству способствует исследованиям сельских служб и политик в целях получения сведений о доступе фермеров к рынкам, кредитам и другим ключевым сельским службам. Имеются эмпирические доказательства эффективности комплексного подхода, хотя они все еще скудны и слабы. Анализ воздействия при исследованиях домашних хозяйств в Демократической Республике Конго, Нигерии, Руанде и Уганде показал, что подход IAR4D имеет некоторые преимущества для доходов фермеров по сравнению с традиционными исследовательскими подходами (Ayanwale et al., 2013; Nkonya et al., 2013).

Изменение климата и связанные с ним проблемы продовольственной безопасности все чаще побуждают отменить сокращение правительственных инвестиций в сельскохозяйственные исследования, развитие и распространение знаний. Многие страны приостановили или сократили инвестиции в сельскохозяйственные исследования непосредственно или как спонсоры. Основной проблемой являются африканские страны к югу от Сахары, чья доля в глобальных расходах на государственные сельскохозяйственные исследования сократилась с 10 % в 1960 г. до 6 % в 2009 г. Для сравнения, совместная доля Бразилии, Китая и Индии составляла 31 % в 2009 г. В 2010 году на государственные сельскохозяйственные и продовольственные исследования было выделено около 35 миллиардов долларов США по всему миру, тогда как доля частных исследований составила 20–22 миллиарда долларов США и была значительным образом сосредоточена в странах с высоким уровнем дохода. В основном частные исследования были посвящены инновациям во внефермерских секторах, например обработке продуктов питания (Alston and Pardey, 2014; Mellor, 2014). Потребность в значительно больших инвестициях является обоснованной — ФАО оценивает доходность государственных инвестиций в сельскохозяйственные исследования и разработки в Руанде на уровне более 12 % (Dobermann and Nelson, 2013).

ОБРАЗОВАНИЕ И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПОСОБСТВУЮТ ДЛИТЕЛЬНОМУ ЭКОНОМИЧЕСКОМУ РОСТУ

Анализ основных направлений экономики подчеркивает роль повышения уровня начального и среднего образования как ключевой движущей силы долгосрочного экономического роста. Согласно данным, темпы роста в странах Восточной Азии в период с 1965 по 2010 год вдвое превышают показатели для африканских стран к югу от Сахары, и объясняется это более широким распространением начального образования (UNESCO, 2014).

На индивидуальном уровне знания и навыки, приобретаемые работниками, благодаря образованию и подготовке, делают их труд более производительным. Предоставление качественного образования может улучшить знания и навыки населения намного эффективнее, чем традиционные или неформальные системы. В бизнесе образованные и высококвалифицированные работники способствуют росту производительности и технологическим изменениям путем либо внедрения инноваций, либо воспроизведения процессов, разработанных на других предприятиях. На общественном уровне распространение образования помогает создать социальный и институциональный капитал, который будет оказывать сильное влияние на инвестиционный климат и рост; оно также помогает установить

“ **Повышение охвата высшим образованием в среднем на один год позволит увеличить уровень долгосрочного ВВП на 16 % в африканских странах к югу от Сахары** ”

социальное доверие, развивать общества с активным гражданским участием, усилить верховенство закона и поддерживать надлежащее регулирование (Acemoglu et al., 2014; Bjørnskov, 2012; Knack and Zak, 2003).

Необходимым условием для процветания стран, принимающих участие в мировой экономике, являются инвестиции в

образование. Страны с низким доходом или доходом ниже среднего уровня должны инвестировать в среднее и высшее образование, расширять возможности повышения квалификации для увеличения доли производств с высокой добавочной стоимостью в секторе промышленности и обслуживания. В частности, это касается африканских стран к югу от Сахары. К 2014 году общая доля охвата обучением в высших учебных заведениях составляла 8 %, что намного ниже предпоследнего регионального среднего показателя, т.е. Южной Азии (23 %), и среднего мирового показателя (34 %).

Поскольку исторически так сложилось, что выгоды от инвестиций в высшее образование оцениваются как более низкие, чем от инвестиций в начальное и среднее образование, Всемирный банк и другие организации не поощряли инвестиции в высшее образование (Basset and Salmi, 2014). Новейшие данные по влиянию охвата высшим образованием на рост для 108 стран за период 1975–2010 гг., свидетельствуют о том, что повышение охвата высшим образованием на 1 год в среднем может повысить долгосрочный ВВП африканских стран к югу от Сахары на 16 % и рост за счет технологических инноваций — на 0,06 процентных пункта в год (Bloom et al., 2014).

... НО КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ ИМЕЕТ ВАЖНЕЙШЕЕ ЗНАЧЕНИЕ

Предоставление качественного образования является центральной задачей. Повышение количества учащихся не окажет значительного положительного влияния на рост национальной экономики, если студенты не показывают достаточных результатов в обучении (Pritchett, 2006). Количество лет, проведенных в школе, является противоречивым показателем фактических навыков работников, поскольку существуют отличия в качестве образования в пределах страны и в разных странах, в успехах студентов одного социального класса и приобретении навыков благодаря другим источникам.

Поскольку результаты исследований навыков взрослых в рамках Программы международной оценки знаний взрослого населения ОЭСР (PIAAC) совсем недавние и не могут быть привязаны к долгосрочному росту, как показатель качества образования, полученного взрослым населением, были использованы показатели исследований успешности студентов, проводимых с 1960-х годов Международной ассоциацией по оценке школьной успеваемости (IEA) (IEA), а также результаты Программы по международной оценке успеваемости учащихся ОЭСР (PМОУ) (Barro, 2013).

Такой род исследований предоставил доказательства тесной связи между навыками, полученными благодаря образованию, и экономическим ростом. В частности, речь идет о навыках в математике и естественных науках. В 50 странах средние результаты теста по математике и естественным наукам, полученные в период 1964–2003 гг., оказали значительное положительное влияние на экономический рост в 1960–2000 годах. Увеличение стандартного отклонения в результатах тестов связывали с ежегодным повышением на два процентных пункта в росте ВВП (OECD, 2015d).

Исследования также показывают, что базовые и более продвинутые навыки оказывают дополнительное влияние на рост. На рост оказывают влияние как доля студентов, достигших как минимум уровня базовых навыков (в диапазоне от 42 % в странах с низким уровнем дохода до 80 % в странах с высоким уровнем дохода), так и доля студентов, достигших уровня более продвинутых навыков. Однако влияние доли студентов, достигших уровня продвинутых навыков, сравнительно выше в странах с большими шансами приблизиться к уровню наиболее развитых экономик, что отражает важность продвинутых навыков для распространения технологий (OECD, 2015d).

Обеспечение или относительная нехватка качественного образования позволяет объяснить «чудо» в странах Восточной Азии и «потерянные десятилетия» в странах Латинской Америки. Несмотря на относительно высокий уровень средней продолжительности школьного обучения и дохода на душу населения в 1960-х, учащиеся в большинстве стран Латинской

Америки показывали низкие результаты тестов в последующие десятилетия — как согласно данным международных исследований, так и по данным региональных оценок, проводимых организацией Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education (Латиноамериканская лаборатория по оценке качества образования). Многие страны Восточной Азии, напротив, демонстрировали более высокие результаты в тестах, чем можно было ожидать на основании тех же показателей. Разницей в результатах тестирования между этими двумя регионами можно объяснить их различный рост. В пределах этих регионов в странах с высокими результатами зафиксирован более быстрый рост, например, в Бразилии и Чили, по сравнению с Многонациональным Государством Боливия, Республикой Гондурас и Боливарианской Республикой Венесуэла, и в Республике Корея и Сингапуре по сравнению с Индонезией и Филиппинами (Hanushek and Woessmann, 2012).

Анализ, проведенный в выборке стран с уровнем дохода ниже среднего, показал, что если бы все дети смогли в приобрести базовые навыки к 2030 году, ВВП стал бы на 28 % выше за последующие 40 лет по сравнению с тем, чего можно ожидать с имеющимся уровнем навыков. Рост ВВП в странах с доходом выше среднего составил бы 16 %, а в странах с высоким уровнем дохода, не являющихся членами ОЭСР — 10 %, что отображает большой охват образованием и более высокие уровни навыков. Даже страны-члены ОЭСР с высоким уровнем дохода получили бы значительную выгоду от предоставления основных навыков всем учащимся к 2030 году, а именно — уровень ВВП на 3,5 % выше, чем при других условиях (OECD, 2015d).

ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ПОЗВОЛЯЕТ СТРАНАМ ПРИСПОСАБЛИВАТЬСЯ К ИЗМЕНЧИВОМУ РЫНКУ ТРУДА

За последние десятилетия рынок труда претерпел значительные изменения. ИКТ существенно изменили наш образ жизни и работы, а также формирование структуры экономики. Эти изменения наиболее ощутимы в более развитых регионах и в городской местности. В более бедных странах наблюдался существенный сдвиг от занятости в сельском хозяйстве до занятости в несельскохозяйственных секторах. Кроме того, большая интеграция в глобальной экономике открывает экономические и коммерческие возможности по всему миру, способствуя быстрому росту крупнейших на сегодняшний день экономик Бразилии, Китая и Индии, вытесняя промышленности и профессии в развитых экономиках путем оффшоринга, в частности, среди менее образованных работников (Autor et al., 2014).

В обозримом будущем можно ожидать две тенденции, имеющие значительные последствия для формирования рынка труда во многих странах. Первая: в промышленно развитых экономиках, а также на мировом уровне, широко наблюдаются поляризация между низко- и высококвалифицированной работой и заниженный спрос на рабочую силу средней квалификации. Вторая: стагнация занятости в сфере производства ведет к неуверенности, что бедные страны смогут придерживаться путей развития, которые исторически значительно улучшили рабочие условия среди бедного населения. Можно ожидать, что эти взаимосвязанные тенденции в значительной степени будут формировать количество достойных рабочих мест во многих странах, что подразумевает значительные трудности для представителей правительственных структур, ответственных за формирование политик, в плане повышения количества высококвалифицированных работников с необходимыми навыками и создания, в то же время, условий, в которых можно надлежащим образом использовать образованную рабочую силу.

Системы образования необходимо адаптировать под поляризацию рабочих мест

Последние данные для стран с высоким уровнем дохода свидетельствуют о повышении осведомленности о поляризации между высоко- и низкоквалифицированным трудом. В результате получаем предложение, что технологические изменения подкрепляют массовое относительное снижение в трудоустройстве рабочей силы средней квалификации и соответствующее повышение трудоустройства высоко- и низкоквалифицированных работников в странах Европы и Северной Америки. Все более сложные технологии не только повысили спрос на высококвалифицированных работников, обладающих креативным мышлением и способностью решать различные проблемы, но и вытеснили работников со средней квалификацией, чьи довольно однообразные и процедурные задачи можно с легкостью воспроизвести при помощи компьютерного оборудования и программ и перенести за пределы страны (Autor and Dorn, 2013; Autor et al., 2006; Goos et al., 2014; Jaimovich and Siu, 2012).

Согласно данным, подобные процессы также происходят в других регионах, хотя пока рано делать какие-либо выводы. Доля высококвалифицированных работников в глобальной занятости выросла почти на 40 % с 1990 г., и составляет по подсчетам почти 20 % рабочей силы в 2015 г. (Диаграмма 2.1). За тот же период

“

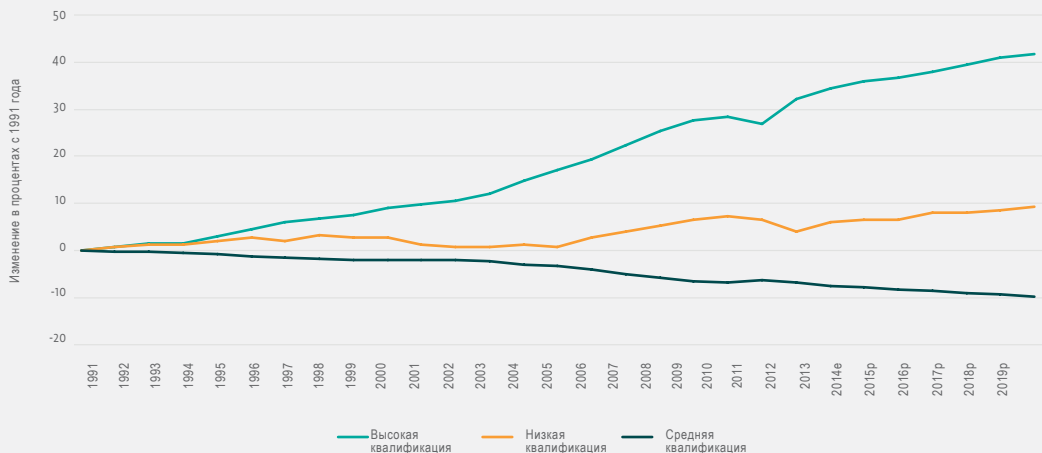
Глобальная доля занятости
высококвалифицированных работников
увеличилась почти на 40 % с 1990 года

”

ДИАГРАММА 2.1:

Поляризация занятости на мировом уровне по категориям квалификации

Изменение процентного показателя доли в глобальной занятости с 1991 года по уровню профессиональных навыков



Примечания: Квалифицированные профессии делятся на категории согласно одноцифровому коду ISCO-08 по методике MOT Global Employment Trends (GET) Model Extension (GME). Высококвалифицированными профессиями считаются руководители, квалифицированные специалисты, инженерно-технический персонал и младшие специалисты. Работниками средней квалификации считаются работники офисной поддержки, работники сферы обслуживания и торговли, квалифицированные работники сельского хозяйства, лесничества и рыбного хозяйства, ремесленники и работники, занимающиеся продажей продукции ремесленничества, операторы машин и механизмов, монтажники. Работниками низкой квалификации считаются работники элементарных форм занятости. Данные для 2014 г. являются оценочными (е). Данные для 2015–2019 гг. являются прогнозируемыми (р).

Источник: Расчеты группы по Всемирному докладу по мониторингу образования на основании данных MOT (2015с).

доля занятости работников средней квалификации сократилась почти на 10 %, тогда как доля низкоквалифицированных работников выросла соответствующим образом. Ожидается продолжение таких тенденций в ближайшие годы.

Предполагается, что по всему миру, как и в странах с развитой промышленностью, основная часть занятого населения принадлежит к профессиям со средней квалификацией и составляет чуть менее двух третей общего количества занятого населения в 2015 г. (ILO, 2015с). Однако доля таких профессий может значительно снизиться в будущие десятилетия, поскольку все более дешевые и функциональные компьютерные программы заменят офисных работников, а роботы — изготовителей одежды и операторов техники². В Китае, к примеру, автоматизация оказала существенное влияние на занятость на фабриках, и такая тенденция может усилиться, поскольку зарплаты растут, а технологии автоматизации становятся все более дешевыми. В контексте растущих зарплат в производственном секторе президент Си Цзиньпин в 2014 г. призвал к «революции роботов» (Chan, 2015), которая уже на подходе. Производитель потребительской электроники Foxconn, один из крупнейших работодателей в Китае (и во всем мире), планирует автоматизировать около 70 % заводских работ к 2018 году, и уже обладает полностью автоматизированной фабрикой в Чэнду (Lin, 2015).

Системы образования столкнулись с двойным препятствием — они должны обеспечить работников, поступающих на работу средней квалификации, набором навыков, которые позволят избежать морального устаревания, и удовлетворить растущую потребность экономики в квалифицированных работниках — потребность, которая будет актуальна и в ближайшем будущем при условии, что программный код никогда не заменит креативность и когнитивные качества высококвалифицированных работников. Несмотря на это, факты говорят о неготовности большинства систем образования к таким задачам.

В странах с высоким уровнем дохода, таких как США, множество данных свидетельствуют о недостаточном количестве выпускников ВУЗов, что подтверждается увеличением прибавок к зарплате для лиц, обладающих университетским дипломом, и растущим неравенством. (Goldin and Katz, 2010). В глобальных масштабах к 2020 году нехватка работников с высшим образованием по сравнению со спросом может достичь 40 миллионов, а избыток работников с низким и средним образованием — до 95 миллионов. В странах с развитой экономикой может насчитываться избыток в 35 миллионов работников с образованием не выше среднего. В более бедных странах избыток работников без среднего образования может достичь 58 миллионов, в сочетании с нехваткой работников со средним образованием в 45 миллионов (MGI Global, 2012).

“ К 2020 году нехватка работников с высшим образованием в мире по сравнению со спросом может достичь 40 миллионов ”

Кроме потребности в более широком охвате населения высшим образованием, какие еще формы развития навыков может продвигать правительство? В данном случае целесообразно распространять техническое и профессионально-техническое образование и подготовку после окончания среднего образования для профессий средней квалификации, которые менее подвержены влиянию автоматизации (Autor, 2015). Инвестиции в навыки, специфические для определенной работы, несут долю риска ввиду неопределенности относительно последствий технологических изменений. Несмотря на это, качества, приобретаемые благодаря общему и комплексному образованию, например, критическое мышление, решение задач, работа в команде и проектная работа, а также грамотность, основательные коммуникативные и презентационные навыки, остаются в цене на рынке труда, в том числе на «зеленых» рабочих местах, и в повседневной жизни.

Кроме того, системы образования могут сделать намного больше для продвижения ценных навыков, которые не так легко скопировать машинами или программами. Исследования, проведенные на основании анализа рабочих обязанностей на рынках труда США и Великобритании, показывают, что существуют два свойства, которые маловероятно будут замещены машинами: это оригинальность и социальные навыки. Первое свойство, оно же и самое главное, относится к творческому подходу к решению проблем, формированию необычных или достаточно продуманных подходов к той или иной теме или ситуации. Для другого свойства необходимы природные познания в социальной и культурной сфере, позволяющие человеку выполнять такие задачи, как переговоры, координирование, обучение и наставничество (Citi GPS, 2016; Frey and Osborne, 2013). Таким образом, для будущего трудоустройства крайне важно приобрести широкий спектр фундаментальных навыков и навыков, которые можно использовать в различных ситуациях. Задача системы образования — определить, каким образом их можно наиболее эффективно передать студентам.

Страны должны сделать шаг в сторону высококвалифицированного сектора обслуживания

Спад количества рабочих мест средней квалификации, в частности, в производстве, имеет значительные последствия для низкодоходных экономик. Практически в каждой стране, которая изменила свой статус с низко- на высокодоходную, рабочие места в производстве стали выходом, благодаря которому бедные

работники в сфере сельского хозяйства перешли к сравнительно стабильной и более оплачиваемой работе. Однако автоматизация и технологические разработки сокращают спрос на работников в производстве, и ожидается, что такая тенденция сохранится. Без роста занятости в производстве скачок от низкоквалифицированной сельскохозяйственной экономики до высококвалифицированной экономики, основанной на секторе обслуживания, станет серьезной проблемой для бедных стран и регионов, где большая часть населения все еще занята в сельском хозяйстве, например, в африканских странах к югу от Сахары и странах Южной Азии (World Bank, 2015).

На протяжении 20 века максимальная занятость в сфере производства в странах с формирующейся экономикой пошла на спад по сравнению с историческим опытом более развитых экономик. Максимум занятости в сфере производства в Великобритании был зафиксирован на уровне 45 % от общей занятости, тогда как в странах с формирующейся экономикой, таких как Бразилия и Индия, максимум занятости наблюдался на уровне не более 15 %. В африканских странах к югу от Сахары занятость в сфере производства стагнирует на уровне около 6 % в течение трех десятилетий (Citi GPS, 2016).

В странах, где еще не развит стабильный производственный сектор, ощущаются значительные препятствия. Снижение стоимости технологий автоматизации означает, что изобилие дешевой рабочей силы, например, в африканских странах к югу от Сахары, вряд ли станет достаточным стимулом для производственных фирм в плане инвестиций (Citi GPS, 2016). Поэтому, испытывая своего рода «поспешную деиндустриализацию», такие нации переходят к статусу экономики, основанной на секторе обслуживания, без предшествующего развития промышленного сектора (Felipe et al., 2014; Rodrik, 2015).

Это стало очевидно в глобальных масштабах: Занятость в секторе обслуживания значительно выросла (ILO, 2015b). Однако многие из этих рабочих мест характеризуются низкой производительностью и плохими условиями работы. В странах Латинской Америки увеличилась занятость в неформальном секторе³; в африканских странах в югу от Сахары городские мигранты также вынуждены обратиться к занятости в неформальном секторе обслуживания ради средств к существованию (Rodrik, 2015).

Высокопроизводительные конкурентные сферы услуг, такие как ИКТ и финансы, могут предоставить альтернативные средства роста при отсутствии производственного сектора (Rodrik, 2015). Сделать это могут и рабочие места в развивающихся «зеленых» отраслях промышленности. Но в странах с низким доходом обычно не хватает высокообразованных и квалифицированных работников, от которых зависят эти секторы. Не станет автоматически положительным и переход к услугам высокой стоимости, например ИКТ, поскольку он может иметь негативные последствия, такие как социальная изоляция и отсутствие гарантий занятости (см. Главу 5: Местоположение).

Ответственные за разработку политики лица должны расширить диапазон предоставляемых знаний и навыков за пределы базовой грамотности и математических познаний, которые ценились в промышленности 20-го века. Степень, в которой страны создают условия для эффективного трудоустройства большого количества работников в секторе обслуживания и «зеленой» промышленности, будет преимущественно определять, насколько правительство придерживается своих обязательств по обеспечению рабочих мест для всех. Странам, пытающимся смоделировать рост производства благодаря экспорту, подобно «Азиатскому экономическому чуду», возможно, придется принять тот факт, что такая модель сейчас мало полезна в качестве ориентира.

ЭКОНОМИЧЕСКИЙ РОСТ НЕ ОЗНАЧАЕТ ПРОЦВЕТАНИЕ ДЛЯ КАЖДОГО

Достижение нового уровня развития исторически связано с индустриализацией. Но после определения Повестки дня в области устойчивого развития на период 2015–2030 гг. и оценки сведений за предыдущие десятилетия, стали очевидными основополагающие упущения в восприятии экономического роста, полагающегося на модель индустриализации 20-го века. Такие упущения касаются не только влияния на окружающую среду, но и того факта, что подобные модели экономического роста оказались не способны создать среду с равными возможностями для всех (Sachs, 2015).

В предыдущих разделах приведены данные, свидетельствующие о том, что инвестиции в образование и повышение квалификации делают весомый вклад в долгосрочный экономический рост и что образование (и политика в сфере образования и развития навыков) способствует способности страны расширить высококвалифицированную сферу обслуживания и обеспечить достойную работу для каждого. Но экономический рост совсем не гарантирует процветание для всех, несмотря на большие успехи в улучшении качества жизни по всему миру и снижении уровня крайней нищеты. Преимущества роста были распределены неравномерно. Последствия для окружающей среды ухудшили

качество жизни для многих, а следовательно — процветание не наступило. Кроме того, нищета остается распространенной во многих странах.

Несмотря на то, что уровень крайней нищеты резко снизился за 2000–2015 гг., эта проблема далеко не решена. В 2012 году около 900 миллионов населения проживали в условиях крайней нищеты. Доля населения, проживающего в условиях дохода меньше 1,90 доллара США в день, снизилась по всему миру с 29 % в 1999 году до 13 % в 2012 году, частично благодаря быстрому экономическому развитию Китая. Крайняя нищета наиболее распространена в странах южной Азии (19 % населения) и африканских странах к югу от Сахары (43 %) (World Bank, 2016).

Для тех, кто работает, заработка часто не хватает, чтобы выйти из крайней нищеты или более умеренных ее уровней. В странах с низким доходом, в основном, в странах Африки к югу от Сахары, 37 % работников живут в условиях крайней нищеты и еще 32 % — в условиях умеренной нищеты. В широком смысле в странах с низким доходом почти 90 % работников либо бедные, либо близки к нищете, а странах с доходом ниже среднего — около 70 %. Среди всех развивающихся регионов почти половина работников находятся в условиях нищеты или на грани нищеты (**Диаграмма 2.2**).

Неравенство, измеренное по коэффициенту Джини, остается на достаточно высоком уровне по всему миру и заметно выросло в большинстве стран и регионов. Коэффициент Джини измеряет равенство дохода на душу населения: чем ближе коэффициент к нулю, тем меньше неравенство, а чем ближе к единице — тем неравенство выше. Глобальный коэффициент Джини был равен 0,715 в 1998 году и значительно не изменился к 2008 г. — 0,705 (Lakner and Milanovic, 2015).

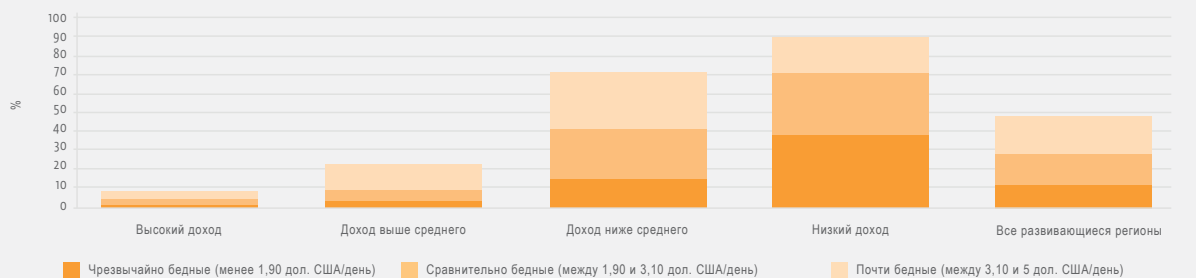
В период с 1993 г. до 2008 г. бедное население не ощутило выгоды роста по сравнению с остальными категориями населения: средний доход на душу населения самой бедной децили в мире вырос на 25 %, доход средних децилей вырос практически в два раза быстрее — больше чем на 50 %, а доход самого богатого 1 % населения вырос на 62 % (Lakner and Milanovic, 2015).

В пределах страны рост неравенства был еще более очевидным. Средний показатель неравенства по группам дохода значительно вырос в период с начала 1990-х по конец 2000-х годов: на 9 % для стран с высоким доходом и 11 % для стран с низким и средним доходом (**Диаграмма 2.3**). В период 1988–2008 гг. резко выросло неравенство в Китае (Lakner and Milanovic, 2015).

Данные касательно нищеты и неравенства свидетельствуют о том, что экономический рост не распространен равномерно, а традиционная парадигма развития нуждается в переосмыслении. Модель роста прошлого века не подходит для достижения

ДИАГРАММА 2.2:**Значительная часть работников остается за чертой нищеты**

Доля рабочей силы, проживающей за чертой нищеты или практически в нищете, за 2015 г.



Примечания: За исключением стран Северной Америки, Восточной Европы и Евросоюза, Австралии и Новой Зеландии. Экономические классы определяются по расчетному уровню потребления на душу населения в день в долларах США, 2011 г. — паритет покупательной способности

Источник: ILO (2016).

устойчивости в 21 веке, даже если она учитывает цели относительно снижения уровня крайней бедности по уровню дохода путем повышения ВВП. Новая концепция процветания должна включать социальную интеграцию экономических институтов и общее благополучие, а также экологическую устойчивость производства и потребления. Для сильной экономики не только характерен рост, она является инклюзивной и экологически устойчивой.

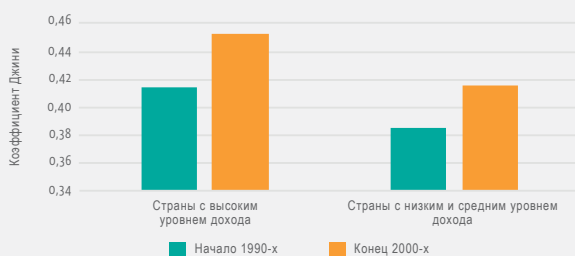
В прошлом рост оценивался за счет такого показателя, как увеличение внутреннего валового продукта без тщательного изучения его влияния на окружающую среду или степени участия маргинализированных групп населения, таких как бедные и женщины, в жизненно важной экономической деятельности. Чтобы

понять, каким образом все граждане влияют на экономический рост, и какое воздействие имеет рост на них, важно мыслить за пределами средних национальных показателей; это поможет не допустить стагнации нищеты и неравенства на уровнях, подрывающих социальную сплоченность (Ravallion, 2015).

К тому же, высокий и растущий уровень неравенства тормозит прогресс в большей части мира. Анализ, проведенный на основании данных для стран ОЭСР за последние 30 лет, показал, что в относительно богатых странах единственное крупное негативное влияние на экономический рост оказал растущий разрыв в доходах между семьями, принадлежащими к низшему среднему классу, и бедными семьями с одной стороны и остальной частью общества — с другой (Cingano, 2014).

ДИАГРАММА 2.3:**Выросло неравенство между богатыми и бедными регионами**

Изменение коэффициента Джини в период между 1990-ми и концом 2000-х годов



Примечания: Неравенство доходов хозяйств было измерено по среднему значению, взвешенному по населению, для выборки из 116 стран.

Источник: UNDP (2013).

ОБРАЗОВАНИЕ СПОСОБСТВУЕТ ИНТЕГРАЦИИ

Образование играет важную роль в формировании устойчивой взаимосвязи между расширением ценящихся видов экономической деятельности и продвижением социальной интеграции как части процесса перехода к устойчивой и инклюзивной экономике.

Образование обуславливает рост, повышает доход самых бедных групп населения и, при равном распределении, устраняет неравенство. Обеспечение широкой доступности качественного начального и среднего образования позволит большому количеству людей и их семьям повысить свои доходы до уровня, находящегося выше черты бедности. В странах с низким доходом обеспечение базового образования связано с повышением

заработка и потребления среди работников сельскохозяйственного и неформального секторов. Расчеты для *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ за 2013–2014 г.* показали, что если бы все учащиеся в странах с низким доходом покидали школу с основными навыками чтения, 171 миллион населения смог бы подняться над чертой крайней нищеты, что равняется снижению общего мирового показателя на 12 % (UNESCO, 2014).

Более высокий уровень образования снижает вероятность длительных периодов хронической бедности для хозяйств или передачи состояния бедности следующим поколениям. Если 10 стран-членов ЕС⁴ достигнут до 2020 года целей по снижению случаев досрочного покидания школ и повышению количества учащихся в высших учебных заведениях, количество населения, подверженного риску оказаться в нищете, может сократиться на 3,7 миллиона (Ajwad et al., 2015). Образование также может помочь сделать рынок труда более инклюзивным, способствуя вовлеченности рабочей силы и трудоустройству, а также сократить количество работающих малоимущих.

Однако предположения касательно роли образования в экономическом росте часто могут быть чересчур уменьшающими. Термин «образование» охватывает широкий спектр программ различного уровня качества и различных целей. Последствия конкретной инвестиции в образование в плане ожидаемых результатов также будут меняться в масштабах. К тому же, такие последствия, в свою очередь, будут отличаться в разных странах в зависимости от более широкого экономического контекста и рынка труда. Таким образом, более тщательная оценка влияния уровней и типов образования на различные результаты может стать полезной в содействии большему участию в экономике и большему распространению ее выгод.

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА НЕРАВНОПРАВИЕ МОЖЕТ БЫТЬ НЕОДНОЗНАЧНЫМ

Хотя распространение образования и является неотъемлемой частью борьбы с нищетой, его влияние на неравенство может быть неоднозначным. Увеличение подготовки и навыков не переходит равномерно в лучшие перспективы для долгосрочного экономического роста или снижения социального неравенства. Влияние образования зависит от страны. Среднее и высшее образование становится ключом для получения достойной работы и достойного заработка, даже в странах с низким и средним доходом. Такая тенденция подкреплена поляризацией рабочих мест и ростом сферы обслуживания в контексте быстрого технического прогресса и непрерывной глобализации.

Распространение равноправного доступа к образованию в период 2015–2030 г., особенно на уровне среднего и послесреднего

образования, может изменить тенденцию расширения неравенства доходов в разных странах. Образованные люди, на любом уровне образования, получают значительную прибавку к своему личному заработку (Montenegro and Patrinos, 2014). Это означает, что реформы образования могут быть важными для снижения неравенства доходов и несоразмерности заработков между группами. Кроме того, путем улучшения результатов образования среди неблагополучных групп населения можно улучшить межпоколенческую социальную мобильность и мобильность дохода (OECD, 2012).

В общем, чтобы решить вопрос неравенства доходов, образование следует распространять и предоставлять равноправно. Согласно историческим данным, неравномерное распределение охвата образованием приводит к неравноправному распределению доходов (Birdsall and Londoño, 1997; Gregorio and Lee, 2002; Lundberg and Squire, 2003), тогда как более высокие уровни образования как в плане качества, так и количества, положительно влияют на рост доли доходов бедного населения (Gundlach et al., 2004). Метаанализ 64 эмпирических исследований установил, что образование (характеризующееся такими показателями, как количество лет обучения и затраты на образование) в значительной мере связано с увеличением доли доходов бедного населения и уменьшением

“ Там, где образование неравномерно распространено и неэффективно согласовано со структурой рынка труда, оно может способствовать углублению неравенства ”

доли доходов богатого населения. В частности, влияние было особо очевидным для распространения средних школ и распространения образования в общем по всей Африке (Abdullah et al., 2015).

Хотя и отмечается общее положительное влияние, уже упомянутый метаанализ установил, что образование было связано с растущим неравенством в большом количестве исследований (Abdullah et al., 2015). В США, по оценкам, перемещение 10 % мужчин без образования уровня колледжа в группу с ученой степенью имело бы незначительное влияние на всеобщее неравенство⁵, в основном, из-за того, что многие выгоды перейдут к звену, находящемуся на уровень выше, в цепочке распределения доходов (Hershbein et al., 2015).

Общее влияние распространения школьного образования на неравенство доходов (до налогообложения и отчислений) в конечном счете определяется изменениями в распространении образования между уровнями образования, различиями заработка

на рынке труда между этими уровнями (и в пределах одного уровня),⁶ а также тем, снижает ли распространение образования различия в зарплате между уровнями образования.

Динамика распространения образования обычно рассматривается в контексте двух иногда противоречивых процессов — влияние *структуры* и влияние *сжатия* (Gregorio and Lee, 2002; Knight and Sabot, 1983). Последнее, путем повышения доходов бенефициаров, меняет распределение доходов, и в теории может либо сократить, либо усилить неравенство. Например, на основании сказанного можно ожидать, что распространение образования, при котором бенефициары значительно увеличивают свои доходы по сравнению со средней зарплатой (к примеру, путем распространения высшего образования в стране, где только малая часть населения имеет высшее образование), усилит неравенство, при прочих равных условиях. С другой стороны, распространение образования, при котором маргинализованная группа населения увеличивает свой доход до среднего национального уровня (к примеру, благодаря переходу к универсальному охвату средним образованием, когда охват образованием относительно широко распространен) может сократить неравенство. Однако влияние структуры распространения образования на определенном уровне образования может изначально усилить неравенство (ведь больше людей будут получать высокий доход), но со временем снизить его (ведь остается меньше людей, получающих малый доход).

В то же время происходит влияние *сжатия*, когда повышенное предложение работников с определенным уровнем образования превышает спрос на них. Это снижает уровень зарплат по отношению к менее образованным работникам. Следовательно, тогда как влияние структуры может либо усилить, либо сократить неравенство, влияние сжатия неравенство снижает. При прочих равных условиях, влияние распространения образования на неравенство заработка зависит от совокупного влияния структуры и сжатия. Например, если распространение высшего образования приведет к структурным изменениям, которые в теории расширяют распределение доходов, в такой ситуации превосходить должно последующее влияние сжатия среди выпускников с высшим образованием в целях снижения неравенства.

При такой неопределенности относительно будущей прибыли между различными уровнями и в пределах одного уровня образования и спроса на рынке труда заблаговременный точный расчет совокупного влияния структуры и сжатия на реформу образования представляет трудности.

Таким образом, образование следует рассматривать как потенциально уравнивающий механизм, а не единственное решение проблемы неравенства. Степень, в которой образование сможет снизить неравенство доходов в различных странах в

период 2015–2030 гг., будет зависеть от страны и контекста. Во многих странах с низким доходом существуют возможности для широкого распространения среднего образования, способного уравновесить доходы. Тем не менее, во многих странах, в том числе и в бедных регионах, может проявиться постоянно растущий спрос на высшее образование, как вследствие большего количества выпускников средних школ, так и из-за работодателей, требующих квалифицированных работников (Altbach et al., 2011). Если изменения в экономике приведут к повышению прибавки к заработной плате за высшее образование, и вместе с тем будет расширяться и охват высшим образованием, неравенство доходов может увеличиться во многих странах.

Обязанностью правительств является обеспечение универсального начального и среднего образования и основных навыков для всех. Но тот факт, что распространение доступа к высшему образованию может улучшить распределение доходов в кратко- или среднесрочной перспективе, не должен, в конечном итоге, определять его целесообразность. Образование — не единственный доступный инструмент для представителей правительственных структур, желающих решить проблему неравенства. Необходимым и более эффективным методом, чем просто реформа образования, зачастую становится нейтрализация неравноправия между теми, кто получает высокий и низкий доход, при помощи налогов и отчислений (Hershbein et al., 2015). Лучший доступ к образованию (ведущий к снижению неравноправия в образовании) в сочетании с улучшенными показателями состояния здоровья и перераспределительной социальной политикой, были выделены как три меры, позволяющие повысить долю дохода бедного и среднего класса, независимо от уровня экономического развития (Dabla-Norris et al., 2015).

ОБРАЗОВАНИЕ СПОСОБСТВУЕТ УЛУЧШЕНИЮ СИТУАЦИИ НА РЫНКЕ ТРУДА И ДОСТОЙНОЙ ЕГО ОПЛАТЕ

Основной способ, каким образование способствует экономической интеграции, заключается в расширении возможностей людей принимать эффективное участие в экономике на благоприятных условиях. Данная цель, которая, в конечном итоге, подразумевает снижение уровня нищеты и повышение равенства доходов, четко изложена в ЦУР 8: содействие инклюзивному и устойчивому экономическому росту, трудоустройству и достойной работе для всех.

Достойная работа — это и стремление, и ожидание для большинства взрослого населения в трудоспособном возрасте,

ВСТАВКА 2.2

Что такое достойная работа?

Концепция МОТ о достойной работе описывает ее как «производительную, приносящую справедливую прибыль и гарантирующую безопасность на рабочем месте и социальную защиту для семьи. Достойная работа означает лучшие перспективы для личного развития и социальной интеграции, свободу населения выражать свои переживания, возможность организовывать и участвовать в решениях, влияющих на их жизни. Она подразумевает равенство возможностей и отношения ко всем женщинам и мужчинам».

Образование в первую очередь способствует достойной работе, предоставляя населению навыки и знания, необходимые для повышения производительности.⁷ Если быть точнее, оно позволяет приобрести запас качеств (знаний и навыков), необходимых для эффективного выполнения некоторых задач. Работники применяют свои навыки к пакету задач (возможностей) в целях получения результата. Квалифицированные работники могут выполнять целый ряд сложных задач более эффективно, тем самым производя больше ценностей и получая больший доход. Ввиду их относительной нехватки, высококвалифицированные работники являются более затребованными на рынке труда и требуют не только более высокую оплату, но и лучшие условия работы. Высококвалифицированная работа чаще всего по своей природе является более оплачиваемой, поскольку высококвалифицированным профессиям более присущи свобода и творчество.

Источники: Acemoglu and Autor (2011); ILO (2007).

которое зависит от достойной зарплаты за свой труд (Вставка 2.2). Однако широко доступные показатели дают понять, что достойная работа остается недостижимой для большинства трудоспособного населения по всему миру.

Образование широко воспринимается как один из лучших вариантов инвестиций для повышения перспектив квалифицированного и надлежащим образом оплачиваемого трудоустройства. Несмотря на осведомленность представителей правительственных органов в важности образования для продуктивной и достойной работы, не так очевидно, какие формы распространения образования следует продвигать для оптимизации лучших возможностей трудоустройства. Кроме этого, как следует из уже обговоренных вопросов, важно, чтобы образование предоставляло работникам экологически дружелюбные навыки для новой «зеленой» экономики.

**ОБРАЗОВАНИЕ СПОСОБСТВУЕТ
ВОВЛЕЧЕННОСТИ РАБОЧЕЙ СИЛЫ И
ДОСТУПУ К ТРУДОУСТРОЙСТВУ**

Многие люди по всему миру не в состоянии обеспечить свою занятость или не участвуют в рынке труда. Доля занятого населения значительно отличается в различных регионах. Она систематически ниже среди женщин, нежели среди мужчин, в частности, в Северной Африке, Восточной Азии и Южной Азии (ILO, 2015b).

В 2014 году 201 миллион людей по всему миру считались безработными: то есть они не работали, хотя были в состоянии выполнять работу и искали ее. Несоразмерно страдает от этого молодежь, которая составляет более одной трети безработного населения по всему миру (ILO, 2015b). В некоторых регионах очевидно гендерное неравенство, включая страны Латинской Америки и Карибского региона, африканские страны к югу от Сахары и, в частности, Северную Африку и Западную Азию, где 21 % женщин остаются без работы,— что почти вдвое выше аналогичного показателя для мужчин. Значительной остается и неполная занятость. В Европейском Союзе 10 миллионов жителей работают на условиях неполной занятости, две третьих из них — женщины (Eurostat, 2015). Показатели безработицы не включают тех, кто прекратил активно искать работу, поскольку не могли найти работу или попросту сдались. В 2013 году количество таких «отчаявшихся работников» по оценкам составило 23 миллиона по всему миру (ILO, 2014).

Образование способно играть значительную роль в содействии трудоустройству, поскольку более низкий уровень безработицы характерен для сравнительно образованных людей, особенно в более богатых странах. Однако в более бедных странах такая связь часто обрывается, а это значит, что спрос на квалифицированный труд ограничен и что системы образования не позволяют

студентам приобрести соответствующие навыки (ILO, 2015a; Sparreboom and Staneva, 2014).

“ **Данные для 11 стран ЕС указывают на то, что долгосрочная безработица снижается при повышении уровня охвата высшим образованием** ”

В более богатых странах низкий уровень охвата образованием сильно связан с безработицей и неактивностью. В ОЭСР только 55 % взрослого населения в возрасте от 25 до 64 лет с образованием ниже полного среднего

были заняты в 2013 году, по сравнению с 73 % тех, кто имеет полное среднее или невысшее образование, и 83 % тех, кто имеет высшее образование (OECD, 2015c).⁸ Соответствующие показатели

среди населения в возрасте от 15 до 29 лет, которые не имели образования, составляли 49 %, 73 % и 83 % (OECD, 2015b).

Данные для 11 стран ЕС указывают на то, что вероятность долгосрочной безработицы снижается при повышении уровня охвата высшим образованием (Garrouste et al., 2010). В странах с формирующейся экономикой, таких как ЮАР и Турция, существуют значительные различия в уровнях занятости в зависимости от уровня образования. В ЮАР менее 45 % взрослого населения с образованием ниже полного среднего были заняты в 2005 г., по сравнению с более 60 % тех, кто имеет полное среднее образование, и более 80 % тех, кто имеет высшее образование (Quintini and Martin, 2013). В США диплом общеобразовательной школы и университета значительно повышает шансы для безработного населения найти работу в течение одного года (Riddell and Song, 2011).

В противовес этому, безработица в странах-не членах ОЭСР часто связана с высоким уровнем образованности. В Азии и Тихоокеанском регионе, Северной Африке и Западной Азии, а также в африканских странах к югу от Сахары уровень безработицы среди молодежи растет вместе с уровнем образованности. Для молодежи с высшим образованием в этих регионах в 2–3 раза выше вероятность быть безработным, чем у молодежи с начальным образованием или без образования (ILO, 2015a). В некоторых африканских странах к югу от Сахары разница особо ощутима среди молодежи в возрасте 25–34 лет. Например, в Объединенной Республике Танзания безработица практически неощутима среди населения с начальным образованием или меньше, но составляет почти 17 % среди населения с высшим образованием (UCW, 2013). Такие результаты можно частично объяснить тем, что образованное население происходит из более благополучных групп, поэтому может переждать периоды безработицы, тогда как трудоустройство необходимо для выживания более бедного и менее образованного населения (UCW, 2013).

Высокая безработица среди сравнительно образованного населения, особенно молодежи, свидетельствует о низком качестве образования, слабой обученности навыкам и ограниченном трудовом спросе. В странах Северной Африки и Западной Азии, где безработица среди молодежи достигает особо крупных масштабов, качество образования низкое, о чем говорит тот факт, что около 75 % восьмиклассников показали низкие результаты на международном тестировании по математике. Высшее образование также тяготеет к предметам с относительно низким спросом на рынке труда в частности, к правовым дисциплинам, гуманитарными науками и сфере бизнеса/торговли. Эти факторы могут объяснить, почему 40 % фирм в странах Северной Африки и Западной Азии, а это самый высокий показатель среди всех регионов, определили рабочую силу с ненадлежащим образованием как основную преграду для роста (Gatti et al., 2013).

Часто техническое и профессионально-техническое образование популяризируют как потенциальное решение вопроса безработицы среди молодежи, способствующее переходу со школы на работу, благодаря предоставлению навыков, в большей мере отвечающих потребностям рынка труда. Однако данные противоречивы: некоторые исследования указывают на то, что профессионально-техническое обучение повышает занятость среди молодежи, тогда как стабильность поиска в различных обстоятельствах и на протяжении жизни изменчива (Hanushek et al., 2011; OECD, 2015b).

Существует предел в той степени, какое образование страна может обеспечить, чтобы выйти из безработицы. В более бедных странах высокий уровень безработицы среди образованного населения с некоторой долей уверенности характеризует ограниченную потребность в квалифицированной рабочей силе, что усиливается высоким и растущим количеством молодого населения (ILO, 2015a). В странах с развитой экономикой безработица всегда существовала в той или иной степени; при прочих равных условиях существуют сомнения, позволит ли обучение безработного населения до минимальных стандартов обеспечить их занятость. Поэтому важно, чтобы образовательные мероприятия сопровождалась поддержкой со стороны экономической политики, целью которой является рост спроса на квалифицированную рабочую силу.

ОБРАЗОВАНИЕ, ОСОБЕННО СРЕДНЕЕ И ВЫСШЕЕ, МОЖЕТ РЕШИТЬ РАСПРОСТРАНЕННУЮ ПРОБЛЕМУ РАБОТАЮЩИХ МАЛОИМУЩИХ И НЕСТАБИЛЬНОСТИ ЗАНЯТОСТИ

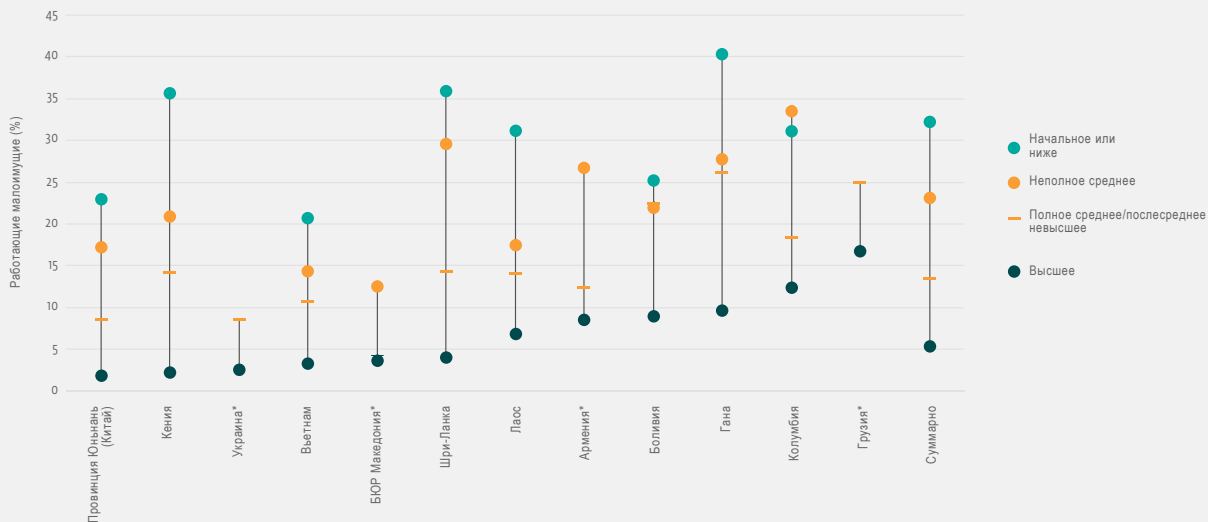
В этой главе уже рассматривался вопрос, почему заработок работающего населения не позволяет избежать нищеты. Почти половина работников в развивающихся регионах находятся за чертой или на грани нищеты, а показатель для стран с низким доходом и доходом ниже среднего значительно выше (Диаграмма 2.2).

Еще большая доля работников находятся в условиях «нестабильной занятости»: они работают на собственную ответственность или с одним или несколькими партнерами, или же безвозмездно работают на семейных предприятиях. Кроме низкого дохода, нестабильная занятость связана с нехваткой социальной защиты и нестабильными условиями труда. По оценкам, она составляла 45 % глобальной занятости в 2014 г. (ILO, 2015c), и 75 % занятости в африканских странах к югу от Сахары и странах Южной Азии. Большую часть населения с нестабильной занятостью в большинстве регионов составляют женщины. По оценкам, еще более высокий показатель работников связан с неформальным трудоустройством, работой за пределами законодательных рамок и с отсутствием защиты занятости. Согласно данным, в странах с низким и средним доходом, более половины населения, занятого не в сельском хозяйстве,

ДИАГРАММА 2.4:

Рост уровней образованности связан с меньшей долей работающих малоимущих

Работающие малоимущие (ниже 50 % среднего недельного заработка) по уровню образования в 12 странах с низким и средним уровнями дохода

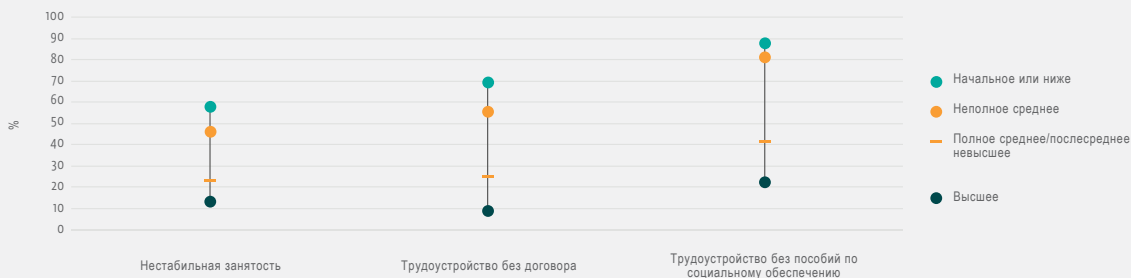


Примечания: Выборка касается городских районов. Выборка ограничивается работниками на полной занятости (не менее 30 часов в неделю) в возрасте 15–64 лет. *Уровни образования были исключены ввиду незначительного количества случаев.
 Источник: Расчеты группы по Всемирному докладу по мониторингу образования на основании исследований по определению уровня навыков STEP Всемирного банка (2012–2013 гг.).

ДИАГРАММА 2.5:

Охват полным средним образованием может значительно снизить риск нестабильной и неформальной занятости

Нестабильная и неформальная занятость в городских районах по достигнутому уровню образования



Примечания: Для городских регионов Армении, Многонационального Государства Боливия, Колумбии, Грузии, Ганы, Кении, Лаосской НДР, Шри-Ланки, Бывшей Югославской Республики Македония, Украины, Вьетнама и Китая (провинция Юньнань). Нестабильная занятость определяется как сумма количества лиц, занимающихся самостоятельным трудом и занятых в семейном бизнесе. Данные за 2012–2013 гг., взвешенные по населению.
 Источник: Расчеты группы по Всемирному докладу по мониторингу образования на основании исследований по определению уровня навыков STEP Всемирного банка (2012–2013 гг.).

“

По всему миру заработок увеличивается приблизительно на 10 % с каждым дополнительным годом школьного обучения

”

работают неформально, в частности, в африканских странах к югу от Сахары и в странах Южной Азии, а также многих странах Латинской Америки (ILO, 2013b).

Растущий уровень образования все больше связывают со снижением количества работающих малоимущих, как показывает анализ, проведенный для 12 стран с низким доходом и доходом ниже среднего согласно программе Skills Towards Employment and Productivity (STEP) (Диаграмма 2.4)⁹. Охват полным средним образованием¹⁰ позволяет значительно сократить вероятность нищеты среди работающего населения по сравнению с более низкими уровнями образования. В действительности, такое преимущество становится очевидным по сравнению с охватом неполным средним образованием в большинстве стран выборки. Население с высшим образованием весьма маловероятно будет работать в условиях нищеты.

Преимущества охвата полным средним или эквивалентным ему образованием становятся более очевидными при изучении других показателей плохих условий труда в странах с низким и средним доходом (Диаграмма 2.5). Население с полным средним образованием намного маловероятнее ощутит нестабильную занятость или будет работать неформально, без контракта или социальных выгод по сравнению с работниками с неполным средним образованием. Это наталкивает на мысль, что полное среднее образование может повысить доступ к более продуктивным профессиям с достойными условиями труда. Чтобы это оказалось верным, любое будущее распространение охвата полным средним образованием должно сопровождаться ростом возможностей на рынке труда для эффективного применения этих навыков.

Однако нестабильное и неформальное трудоустройство остается значительным в странах с низким доходом из выборки, даже среди работников с полным средним образованием. Во Многонациональном Государстве Боливия и Колумбии неформальная и самостоятельная занятость остается довольно распространенной даже среди работников с высшим образованием. Неформальная занятость частично объясняется попытками избежать налогообложения и регулирования. Но широко распространенная занятость в малорентабельных предприятиях малого и среднего бизнеса отлично характеризует ограниченность возможностей трудоустройства в более крупных фирмах формального сектора (La Porta and Shleifer, 2014). Если не принять

меры, способствующие росту крупных высокорентабельных фирм (которые, кроме предложения лучших условий труда, вероятнее будут соблюдать правовые нормы), распространение образования может не иметь должного эффекта в некоторых странах (Hegera-Idárraga et al., 2015). Однако ввиду роста нестабильной занятости в последние годы, в том числе в странах ОЭСР (ILO, 2015b; Jütting and Laiglesia, 2009), утверждение, что трудоустройство сможет стать значительно «формальнее» к 2030 году, остается сомнительным.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗНАЧИТЕЛЬНО ПОВЫШАЕТ ДОХОД И ТРУДОУСТРОЙСТВО

Кроме снижения уровня нищеты, доказано, что образование оказывает устойчивое влияние на заработок в разрезе распределения дохода. По всему миру, в 139 странах, норма доходности¹¹ на каждый дополнительный год обучения составляет 10 %. Нормы рентабельности самые высокие в бедных регионах, таких как африканские страны к югу от Сахары, что свидетельствует о нехватке квалифицированных работников (Montenegro and Patrinos, 2014).

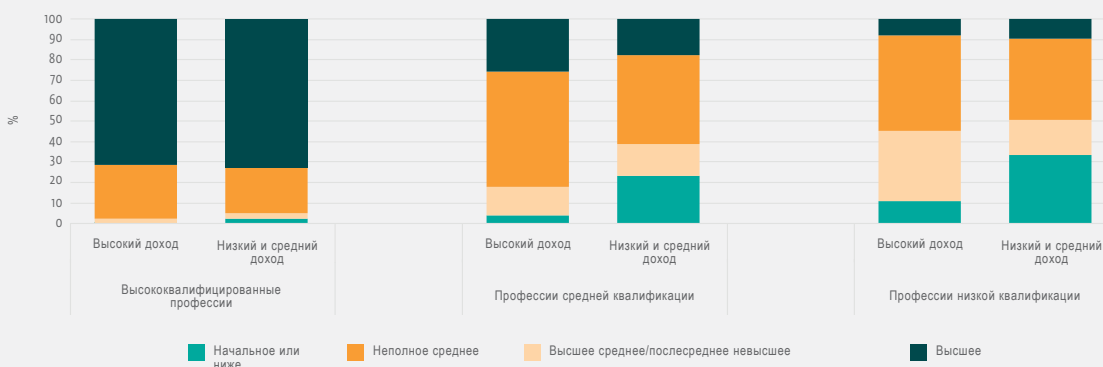
В последние годы международные исследования, которые непосредственно оценивали навыки среди молодежи и взрослого населения, показали, что грамотность, математические познания со способностью решать проблемы оказывают значительное влияние на заработок. Например, в 22 странах ОЭСР рост стандартного отклонения для навыков грамотности и математических познаний связан со средним ростом почасовой зарплаты на 17 % и 18 % соответственно¹² (Hanushek et al., 2013). Среди городского населения в восьми странах с низким и средним доходом рост почасового заработка связан с ростом среднего отклонения для результатов грамотности в диапазоне от 9 процентных пунктов для Украины до почти 25 процентных пунктов для Ганы и Кении (Valerio et al., 2015).¹³ В странах ОЭСР и странах с низким доходом самая высокая доходность наблюдается среди работников основного возраста (от 35 до 54), которые предположительно более способны применять свои навыки в трудоустройстве (Chua, 2015; Hanushek et al., 2013).

Различия в доходности навыков грамотности и заработке между более богатыми и бедными странами свидетельствуют об относительно низком показателе для последних. Например, во Многонациональном Государстве Боливия, Гане и Кении доходность

ДИАГРАММА 2.6:

Высшее образование крайне необходимо для занятости в высококвалифицированных профессиях

Профессиональные навыки по уровню образования



Примечания: Страны с низким и средним уровнями дохода — это Армения, Многонациональное Государство Боливия, Колумбия, Грузия, Гана, Кения, Лаосская НДР, Шри-Ланка, Бывшая Югославская Республика Македония, Украина, Вьетнам. Странами с высоким доходом являются Германия, Республика Корея и США. Данные взвешены по целевому населению выборки. Для стран с низким и средним уровнями дохода учитывались только городские районы. Квалифицированные профессии делятся на категории согласно 1-цифровому коду ISCO-08 по методике MOT Global Employment Trends (GET) Model Extension (GME). Высококвалифицированными профессиями считаются руководители, квалифицированные специалисты, инженерно-технический персонал и младшие специалисты. Работниками средней квалификации считаются работники офисной поддержки, работники сферы обслуживания и торговли, квалифицированные работники сельского хозяйства, лесничества и рыбного хозяйства, ремесленники и работники, занимающиеся продажей продукции ремесленничества, операторы машин и механизмов, монтажники. Работниками низкой квалификации считаются работники элементарных форм занятости, такие как уборщики, уличные торговцы, работники угольной, строительной, производственной и транспортной промышленности.
Источник: Расчеты группы по Всемирному докладу по мониторингу образования на основании исследований по определению уровня навыков STEP Всемирного банка (2012–2013 гг.) и исследования навыков взрослого населения ПИААК ОЭСР.

от грамотности самая высокая в выборке для исследования STEP Всемирного банка, но результаты по грамотности самые низкие — большинство взрослого населения обладает не более, чем основными навыками грамотности по крайней мере 2 уровня (Valerio et al., 2015). Тем не менее, существуют значительные возможности для улучшения грамотности даже в странах ОЭСР, где большая часть взрослого населения не обладает более продвинутыми навыками выше 2 уровня (OECD, 2015a).

Содействие трудоустройству работников высококвалифицированных профессий также является важным способом повышения заработка. Это позволит работникам выполнять ряд сложных задач, присущих высококвалифицированной работе. В странах ОЭСР работники на управленческих, профессиональных и технических должностях имеют, на удивление, самый высокий заработок с довольно неплохим отрывом по сравнению с работниками менее квалифицированных профессий (De La Rica and Gortazar, 2016). Анализ данных исследования STEP показал схожесть тенденций для стран выборки с низким и средним доходом.

Однако полное среднее образование само по себе не способствует получению доступа к высококвалифицированным профессиям, тогда как высшее образование является скорее обязательным условием. Профили образования для работников высоко- и низкоквалифицированных профессий значительно отличаются

(**Диаграмма 2.6**). Занятость на высококвалифицированных должностях в основном остается приоритетом населения с высшим образованием, тогда как работники средней и низкой квалификации обладают средним или более низким образованием.¹⁵ Такая картина более-менее характерна и для других стран выборки с низким и средним доходом, из чего можно заключить, что сегментация образования на работу высокой и средней/низкой квалификации является общей чертой экономики, независимо от дохода.

Однако охват образованием связан с более высоким доходом в пределах профессиональных категорий. Анализ, проведенный для работников основного возраста на полной занятости в странах STEP, показал, что почасовой заработок для низкоквалифицированного труда вырос наряду с охватом образованием. Среди работников средней квалификации охват образованием связан даже с большим ростом заработка. Работники высокой квалификации с высшим образованием также значительно повысили свои заработки по сравнению с теми, кто обладает полным средним образованием. Исходя из этого, распространение образования в любом случае должно привести к росту заработков по всем группам профессий, но еще в большей степени, если оно способствует доступу к высококвалифицированным профессиям.

Аргументы в пользу распространения высшего образования в развивающихся странах поддерживают недавно полученные данные

“ Если работники из бедных и богатых семей получают одинаковое образование, неравенство между ними в плане работающих малоимущих сократится на 39 % ”

по отдаче на рынке труда в зависимости от образования. В отличие от прошлых исследований, которые обнаружили, что наибольшее влияние на уровень заработка оказывал год обучения в начальной школе, по последним глобальным оценкам, норма доходности от высшего образования превышает совокупный показатель для начального и среднего образования (Montenegro and Patrinos, 2014). Такие результаты подтверждаются в исследовании для выборки из 25 стран с низким и средним доходом (Fink and Peet, 2014).

ОБРАЗОВАНИЕ ПОЗВОЛЯЕТ СНИЗИТЬ ГЕНДЕРНОЕ И СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКОЕ НЕРАВЕНСТВО

Во многих странах показатели на рынке труда обычно, а иногда и значительно, ниже среди женщин и представителей маргинализированных социально-экономических групп населения. Среди городского населения в странах STEP количество работающих малоимущих среди женщин в среднем в два раза больше, чем среди мужчин, и в большинстве стран значительно выше для представителей маргинализированных социально-экономических групп по сравнению с их более привилегированными оппонентами. Значительное неравенство обнаружено и в странах ОЭСР, таких как Австрия, Финляндия, Республика Корея и Швейцария, где случаи низкой оплаты труда женщин распространены в два раза чаще, чем аналогичный показатель для мужчин (OECD, 2016b). Зарплаты среди населения из социально-экономически неблагоприятных групп значительно ниже, чем для более привилегированных оппонентов в большинстве стран ОЭСР (OECD, 2015c).

Однако гендерное неравенство касательно неформальной и неформальной занятости отличается в зависимости от страны и региона. Среди стран Восточной Европы и Центральной Азии, охваченных исследованием STEP, самой высокой является неформальная занятость среди мужчин, но в странах Латинской Америки и африканских странах к югу от Сахары — среди женщин.¹⁶ В большинстве стран вероятность неформальной занятости выше для работников из маргинализированных социально-экономических групп (Chua, 2015).

Различия в образовании и навыках могут стать существенным источником неравенства среди маргинализированных групп.

В странах STEP образование работников из неблагополучных социально-экономических групп длится в среднем на 2 года меньше, чем работников из социально-экономических групп со средним положением, и на 3 года меньше, чем работников из благополучных групп населения. Навыки грамотности в большинстве стран у работников из неблагополучных социально-экономических групп также значительно ниже, чем у представителей благополучных социально-экономических групп (Chua, 2015).

Гендерное неравенство в доступе к образованию и грамотности отличается в разных странах. Среди городских районов в странах Из выборки STEP женщины-работники в странах Восточной Европы и Центральной Азии имеют более высокие показатели по охвату высшим образованием и уровню грамотности, чем мужчины, хотя ситуация противоположна для стран Латинской Америки и африканских стран к югу от Сахары.¹⁷ К примеру, в Гане длительность образования мужчин на 2 года превышает образование женщин, и набранный ими результат более чем на 40 баллов выше по 500-бальной шкале оценки грамотности. В более широком контексте, неравенство в странах с развитой экономикой по всему миру ниже: в среднем, длительность образования мужчин больше на 0,25 года по сравнению с аналогичным показателем в 1 год для развивающихся стран (Barro and Lee, 2013). Среди 22 стран ПИААК различия в грамотности среди полов незначительны, хотя мужчины показали немного более высокие результаты в тестировании по математике (OECD, 2013).

Принимая во внимание влияние образования и навыков на рынок труда, сокращение неравенства в образовании может повысить доступ к достойной работе среди маргинализированных групп. Согласно данным анализа для стран STEP, проведенного в целях данного доклада, если бы работники из неблагополучных социально-экономических групп имели такое же образование, как и работники из более благополучных групп, неравенство в неформальной занятости между этими двумя категориями могло бы сократиться на 37 %, а отличие в количестве работающих малоимущих сократилось бы на 39 %.¹⁸ В странах, где статистические показатели трудоустройства между группами значительно отличаются, влияние выравнивающего эффекта образования будет еще больше. В Колумбии, Гане, Кении и Вьетнаме охват образованием позволяет объяснить практически все неравенство в неформальной занятости между работниками из

неблагополучных и благополучных социально-экономических групп (Chua, 2015).

В 22 странах ПИААК разница в навыках является причиной для 83 % различия в зарплате между работниками из неблагополучных и благополучных социально-экономических групп.¹⁹ Навыки также являются причиной 72 % различия в зарплате между иностранными и местными работниками (OECD, 2015c). Однако в данном исследовании не учитывается охват образованием.

В странах STEP анализ свидетельствует о том, что грамотность не оказывает сильного влияния на некоторые показатели достойной работы, которые не зависят от охвата образованием. В этом случае различиями в грамотности можно объяснить 16 % неравенства в неформальной занятости между группами с разным социально-экономическим статусом, которое снижается до 6 %, если учитывать охват образованием, тогда как статистически не установлено никакого значительного влияния на неравенство среди работающих малоимущих (Chua, 2015).²⁰

Относительно гендерного неравенства, существенные различия в показателях рынка труда, таких как уровень занятости и зарплаты, будут снижаться среди мужчин и женщин с более высоким и одинаковым образованием (Noro et al., 2012; UNESCO, 2014). В ОЭСР различием в когнитивных навыках объясняется 23 % гендерного неравенства в зарплатах (OECD, 2015c). Однако различиями в образовании и навыках между мужчинами и женщинами можно лишь довольно ограниченно объяснить неравенство на рынке труда в странах STEP с низким и средним доходом, где сокращение разрыва в охвате образованием либо в грамотности не окажет статистически значимого влияния на гендерное неравенство в неформальной занятости и среди работающих малоимущих в пределах выборки (Chua, 2015).

Тем не менее, различием в охвате образованием можно объяснить значительную долю неравенства в занятости в странах STEP, где женщины являются наиболее маргинализованной группой в плане образования. Согласно анализу, выравнивание охвата образованием сможет снизить неравенство в неформальной занятости на 50 % в Гане и на 35 % в Кении, а неравенство в плане количества работающих малоимущих — на 14 % и 7 % соответственно (Chua, 2015).

Следовательно, другие факторы, влияющие на перспективы рынка труда, вероятнее будут оказывать гораздо большее воздействие на гендерное неравенство во многих странах. Например, частичная занятость женщин более распространена ввиду обязанностей по уходу за детьми, женщины также чаще работают в отраслях промышленности и должностях, которые являются менее оплачиваемыми.

Культурные нормы и дискриминация также ограничивают доступ женщин с надлежащей квалификацией к более оплачиваемым профессиям и росту в пределах рабочих иерархий (World Bank, 2011). Имеется в виду, что женщины высококвалифицированных профессий в странах STEP обычно имеют одинаковый или более высокий уровень навыков грамотности, чем мужчины, хотя в среднем зарабатывают гораздо меньше.

Хотя политика в области образования и обучения навыкам может помочь сократить различия в зарплате между мужчинами и женщинами, требуются и другие политические вмешательства. Например, как уже было сказано, бедное население обычно непропорционально занято на менее стабильных рабочих местах, зачастую в неформальном секторе. Следовательно, они вероятнее получают больше выгод от регулирования рынка труда, например, от определения минимальных зарплат и ограничений по увольнению. Отмена регулирования на рынке труда и технологический прогресс, таким образом, ослабляют долю дохода бедного населения. В этом контексте, политика нужна не только для обеспечения доступа к образованию, она еще должна предусматривать, чтобы изменения в учреждениях на рынке труда не ставили в невыгодное положение людей с более низким доходом (Dabla-Norris et al., 2015).

ПОЛИТИКА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ СПОСОБСТВУЕТ СОЦИАЛЬНО ИНТЕГРИРОВАННОМУ ПЕРЕХОДУ К «ЗЕЛЕННОЙ» ЭКОНОМИКЕ

Хотя «зеленый» рост предлагает множество возможностей для расширения занятости, в экологически неустойчивых отраслях промышленности все же неизбежна некая степень вытеснения (Bowen and Kuralbayeva, 2015). Усовершенствованная политика повышения квалификации необходима для содействия программам обучения и подготовки, которые помогают вытесненным работникам перейти на новые рабочие места без длительных периодов безработицы и бездеятельности.

Во многих странах «зеленый» рост может привести к повышенному спросу на работников низкой квалификации. Хотя в некоторых контекстах такое трудоустройство может обеспечить выход из нищеты, это необязательно будут достойные рабочие места. Например, некоторые виды работ по утилизации и переработке отходов являются рискованными и опасными и зачастую осуществляются в неформальном секторе (ILO, 2013a). В таких случаях национальное законодательство и политика в сфере промышленности играют важную роль в обеспечении приемлемых рабочих условий. В то же время, политика в сфере образования должна обеспечить людей навыками для перехода в более благоприятные профессии, считающиеся более ценными для общества.

Переход к более экологически устойчивой экономике вероятнее повысит спрос на высококвалифицированный технический, управленческий и научный персонал, с потенциалом роста неравенства зарплат и поляризации рабочих мест.²¹ По данным анализа рынка труда в США, профессии в «зеленых» отраслях промышленности более склонны к высоким уровням квалификации, чем в «коричневых» отраслях, таких как угольная и добывающая, поскольку работа в них несоразмерно состоит из высококвалифицированных задач (Vona et al., 2015). Таким образом, общие усилия в направлении «зеленого» роста могут значительно повысить спрос на высококвалифицированных работников. Если система образования не адаптирована для обеспечения необходимых технических, аналитических и управленческих навыков, неравенство в зарплатах может усилиться.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Реализация повестки дня в области ЦУР в период до 2030 года заключается в переориентации образования по отношению к изменчивой мировой экономике. Это подразумевает расширение, исследование и развитие комплексной взаимосвязи образования с экономикой. Чтобы образование наиболее эффективным способом послужило для сокращения уровня нищеты и неравенства, а также для улучшения рабочих мест, требуются инвестиции с тщательным учетом национального контекста в сочетании с более широкой социально-экономической политикой.

Образование и повышение квалификации также играют важную роль в создании «зеленой» и инклюзивной экономики с экологически устойчивыми моделями потребления и производства, новыми и преобразованными секторами, отраслями промышленности и рабочими местами. Сложно четко определить, каким будет образование через 15 лет, учитывая неопределенность в переходе к экологически устойчивой экономике и основным изменениям на рынке труда. Безусловно, образование продолжит выполнять две важнейшие функции: помогать решать проблемы нищеты и неравенства и способствовать переходу к новой модели устойчивого развития.

Для этого все заинтересованные лица, начиная с гражданского общества и неправительственных организаций, которые зачастую находятся на передовой в борьбе за устойчивость и инклюзивность, до многосторонних организаций, агентств двусторонней помощи и всех уровней правительства, должны сосредоточить свои общие усилия на переориентации систем образования, развития навыков, исследований и инноваций.

Образование остается главной составляющей процветающего общества. Тем не менее, необходима его переориентация

и преобразование для создания «зеленых» отраслей промышленности и соответствия масштабным изменениям, ожидающимся на рынке труда, а также обеспечения социальной интеграции. Независимо от того, заключается ли образование в передаче знаний и формировании навыков, исследованиях и инновациях или социальном и институциональном капитале, оно в значительной мере определяет способность стран, предприятий и граждан преобразовывать экономику.

СНОСКИ

1. Идет речь о таких странах и региональных образованиях: Австралия, Бразилия, Китай, Германия, Индонезия, Норвегия, Маврикий, Республика Корея, Южная Африка и США, а также Европейский Союз.
2. По прогнозам, спад занятости работников средней квалификации выровняется на определенном этапе, поскольку многие из таких профессий зависят от уникального человеческого взаимодействия. Вытесняемые работники средней квалификации могут перейти на рабочие места подобного уровня в пределах той же отрасли промышленности. Примером может послужить влияние банкоматов в банковской системе США. Несмотря на значительный рост количества банкоматов, количество банковских служащих тоже незначительно увеличилось, поскольку сэкономленные расходы отделений позволили банкам расширить свою сеть, а банковские служащие перешли в сектор продаж и консультационного кредитования (Autor, 2015).
3. Всемирный банк описывает неформальный сектор как деятельность и доход, которые полностью или частично находятся за пределами правительственного регулирования и налогообложения.
4. Болгария, Республика Чехия, Эстония, Венгрия, Латвия, Литва, Польша, Румыния, Словакия и Словения.
5. Однако нижний квартиль распределения дохода получит повышенную долю дохода.
6. Например, общество, которое гипотетически перешло от универсального среднего образования (но не более) к универсальному высшему образованию, вероятно станет более неравноправным ввиду большей разницы в зарплатах среди населения, обладающего высшим образованием.
7. Уровень образования также служит сигналом возможностей для работодателей, способствуя более производительному (и достойному) трудоустройству, независимо от фактических знаний, приобретенных во время обучения.
8. Соответствующие уровни безработицы составляли 13,7 %, 8,1 % и 5,3 %.
9. Уровень нищеты определяется относительно среднего значения как более сравнимый показатель в экономическом контексте.
10. В анализе данных STEP/ПИААК Всемирного доклада по мониторингу образования программы полного среднего и послесреднего невысшего образования объединены в одну категорию и определены как «полное среднее» для краткости изложения.
11. За последний доступный год, включая упущенные доходы и исключая подоходный налог.
12. Влияние способности к самостоятельному решению проблем несколько ниже 14,3 %.
13. Это может снизить доход для стран ПИААК, учитывая, что данные STEP для нанятых на зарплату работников приведены после налогообложения и отчислений, тогда как для стран ПИААК они указаны до этих отчислений.

14. В пределах выборки STEP относительно полной занятости низкоквалифицированных работников, почасовой заработок среди работников средней квалификации в среднем на 50 % выше, и более чем в два раза выше заработок высококвалифицированных работников. Такие цифры занижают производительность, поскольку доход от самостоятельной предпринимательской деятельности, который более высок среди низкоквалифицированных профессий, приведен до налогообложения, а доход наемных работников — после налогообложения.
15. Ценность высшего образования подчеркивают и наблюдения, доказывающие, что 65 % населения с высшим образованием в странах с низкими/средними доходами и 74 % в странах с высокими доходами были заняты в высококвалифицированных профессиях, по сравнению с 18 % и 25 % соответственно для населения с полным средним образованием.
16. Под работниками неформального сектора здесь имеются ввиду наемные работники без социальных выгод, лица, безвозмездно работающие на семейных предприятиях, или самозанятые работники в учреждениях с одним сотрудником.
17. Следует отметить, что в развивающемся мире продолжительность образования мужчин в среднем на один год дольше (Barro and Lee, 2013).
18. С учетом опыта, пола, грамотности и специфических для страны последствий.
19. Уровень образования родителей используется здесь как показатель социально-экономического статуса.
20. Относительно уровня образования, навыки, как правило, оказывают меньшее влияние (хотя иногда и значительное) на формирование зарплат в странах STEP, тогда как в странах ПИААК ситуация противоположна (Hanushek et al., 2013; Valerio et al., 2015).
21. Есть основания считать, что новая волна технологических изменений сначала создаст повышение спроса на новые навыки, который позже пойдет на спад, поскольку нормирование и стандартизация способствуют распространению передовой практики.



Селина Актер,
студентка второго курса
акушерства, играет
роль матери во время
прохождения практики
по послеродовому
уходу студентами
Медицинского института
Динаджпура в Бангладеш

ФОТО: Nicolas Axelrod/Ruom

ГЛАВА

3

Люди: инклюзивное социальное развитие

Мы преисполнены решимости положить конец нищете и голоду во всех их формах и проявлениях и обеспечить, чтобы все люди могли реализовать свой потенциал в условиях достоинства и равенства и в здоровой окружающей среде.

*– Повестка дня в области устойчивого развития на период
до 2030 года*



КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Улучшение здоровья, качества питания и достижение равноправия мужчин и женщин неразрывно связаны с повышением уровня образования.

- 1 Еще предстоит сделать много работы на пути к достижению равноправия среди мужчин и женщин.**
 - a. До сих пор существуют гендерные различия относительно размера зарплаты, условий работы и приема на руководящие должности, даже между одинаково квалифицированными мужчинами и женщинами.
 - b. Гендерное насилие продолжает оставаться одной из главных проблем.

- 2 Миллионы людей, особенно из маргинализированных групп населения, все еще не могут воспользоваться своим правом на образование.**
 - a. Бедность, пол, место жительства, инвалидность и статус иммигранта — все эти факторы препятствуют получению начального образования хорошего качества.

- 3 Образование улучшает состояние здоровья, поскольку дает людям соответствующие знания и навыки.**
 - a. Мероприятия по основам здравоохранения и питания в школах также в дальнейшем повышают уровень посещаемости и обучения в школе.
 - b. Инновационные образовательные программы могут способствовать улучшению санитарных условий.

- 4 Образованные женщины всегда находятся в центре социального развития.**
 - a. Гендерные различия в образовании и состоянии здоровья являются ключевыми движущими силами разницы доходов в странах с низким и средним уровнем доходов.
 - b. Умение читать и писать помогает женщинам ломать стереотипы, сохраняющие их низкий социальный статус, в том числе и путем повышения вероятности участия женщин в политической жизни.
 - c. Женская грамотность способствует снижению уровня детской и материнской смертности и регулирует уровень рождаемости.

- 5 Дети должны быть здоровыми и хорошо питаться, чтобы посещать школу и учиться.**
 - a. Инфраструктура здравоохранения и питания также может использоваться в образовательных целях.
 - b. Болезни являются причиной невыхода учителей на работу и ослабления их здоровья.
 - c. Доступ к воде, улучшение санитарных условий, гигиена и электроэнергия оказывают влияние на результаты образования.

- 5 Образования самого по себе недостаточно для достижения социального равенства; только комплексные меры по здравоохранению, распространению образования и искоренению дискриминации по половому признаку приведут к желаемому результату.**
 - a. Равное количество мальчиков и девочек в школе пока не является гарантией гендерного равноправия в обществе, поскольку еще имеет место постоянная дискриминация.
 - b. Необходимо обеспечить взаимодействие специалистов в области образования с экспертами других сфер деятельности, чтобы изменить бытовые отношения в общинах.
 - c. Посредством комплексного образования и повышения правовой грамотности мужчины и женщины должны быть вовлечены в мероприятия, направленные на улучшение гендерных отношений.

Комплексное социальное развитие является важным фактором для стабильного будущего всех людей	73
Образование улучшает результаты социального развития	84
Социальное развитие влияет на образование	91
Необходимы интегрированные социально-образовательные программы.....	94
Закключение	100

Детальная концепция социального развития изложена в Повестке дня в области устойчивого развития до 2030 года, как упомянуто выше. Под социальным развитием также понимают «процесс изменения, который способствует улучшению благосостояния населения и социальных отношений, соответствующих принципам равноправия, демократической власти и правосудия». (UNRISD, 2015 г. р. 4).

Достижение устойчивого развития подразумевает, что все женщины и мужчины, девочки и мальчики имеют доступ к элементарным услугам, необходимым для достойной жизни. Также подразумевается, что люди могут участвовать в повседневной жизни и взаимоотношениях, не подвергаясь дискриминации. К настоящему времени социальное развитие обеспечено не для всего населения планеты. Социальное развитие должно быть инклюзивным.

Социальное развитие должно быть не только инклюзивным, но также способным стать стимулом для трансформации, а именно «изменений в социальных структурах, институтах и взаимоотношениях, включая модели стратификации» (UNRISD, 2015, р. 4). Поэтому, кроме улучшения количественных результатов, общество нуждается в изменении законодательства, политических процессов, а также социальной и экономической политики.

Эта глава разъясняет, почему инклюзивное социальное развитие является важным и способным оценить результаты прогресса. Образование рассматривается как основной фактор социального развития, который способствует достижению других социальных целей и может изменить общество. Образование способно вооружить людей знаниями, умениями и ценностями,

которые помогут повысить социальные результаты и изменить социальные нормы. Более того, образовательный сектор может улучшить функционирование других секторов. Например, эта глава рассматривает влияние образования на здравоохранение и гендерные проблемы.

В свою очередь, социальное развитие также может в разной степени влиять на образование. Поэтому необходимо внедрение социальных и образовательных мер, что требует понимания того, какое влияние оказывается на образование другими институтами и сферами деятельности, а также распознавания пределов влияния со стороны образования и обеспечения комплексных действий и обязательств. Глава завершается рассмотрением того, как коллективные комплексные методы способствуют реализации преобразований.

КОМПЛЕКСНОЕ СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЯВЛЯЕТСЯ ВАЖНЫМ ФАКТОРОМ ДЛЯ СТАБИЛЬНОГО БУДУЩЕГО ВСЕХ ЛЮДЕЙ

Чтобы оценить, является ли социальное развитие инклюзивным на мировом уровне, в этой главе проведен анализ предоставления услуг, гендерного неравенства и других видов социальной маргинализации.

Комплексное социальное развитие требует повсеместного предоставления услуг. Искоренение бедности относится не только к доходам, но также касается важнейших услуг, таких как образование, здравоохранение, водоснабжение, канализация,

“ Искоренение бедности относится не только к доходам, но также касается важнейших услуг, таких как образование, здравоохранение, водоснабжение, канализация, электричество, жилищные условия и транспорт ”

электричество, жилищные условия и транспорт. Кроме того, чтобы оценить инклюзивность социального развития, необходимо дифференцировать показатели по полу, этнической принадлежности, месту жительства, статусу иммигранта или беженца и другим

соответствующим категориям, чтобы понять, являются ли эти услуги доступными для всех.

В то же время, комплексное социальное развитие — это не только предоставление услуг. Необходимо изменить социальные структуры, чтобы все женщины и девочки, мужчины и мальчики имели равные права, и чтобы один пол не препятствовал возможностям другого в жизни и на работе. Гендерное равенство остается труднодостижимым, но в то же время основным требованием.

Проблему неравенства необходимо решать. Чтобы достичь стабильного социального развития, необходимо искоренять маргинализацию и дискриминацию по отношению к женщинам, людям с инвалидностью, аборигенам, этническим и языковым меньшинствам, беженцам и мигрантам, а также социально незащищенным слоям населения. Изменение дискриминационных норм и расширение прав женщин и мужчин требует повышенного уровня знаний и влияния на ценности и отношения.

МИР ЕЩЕ ДАЛЕК ОТ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ВАЖНЕЙШИХ УСЛУГ ДЛЯ ВСЕХ

Можно дать широкое определение важнейшим услугам, необходимым для достойной жизни и здоровой окружающей среды. Доход не является единственным фактором для избежания бедности. В *Докладе о мировом развитии — 2004: поставить услуги на службу бедным слоям населения* «свобода от безграмотности» и «свобода от болезней» были рассмотрены как ключевые задачи для избавления от бедности, а доступ к воде, канализации, транспорту и электричеству выступали важными факторами для достижения хороших результатов в образовании и здравоохранении (World Bank, 2003).

Некоторые утверждают, что водоснабжение и канализация, вывоз и переработка мусора, транспорт и электричество являются

основными нуждами человека; как сообщается в одном докладе, «Каждому человеку необходимы вода, туалет, электричество, способ утилизации мусора и способность перемещаться из одного места в другое» (United Cities and Local Governments, 2014 p. 13).

Цели устойчивого развития (ЦУР) включают амбициозные цели и задачи по обеспечению всеобщего доступа к непрерывному обучению, медицинскому обслуживанию, хорошему питанию, водоснабжению, канализации и электроэнергии (United Nations, 2015a). Очень важно добиться прогресса одновременно во всех этих направлениях, поскольку они тесно взаимосвязаны, и пренебрежение хотя бы одним из них ведет к отрицательным последствиям.

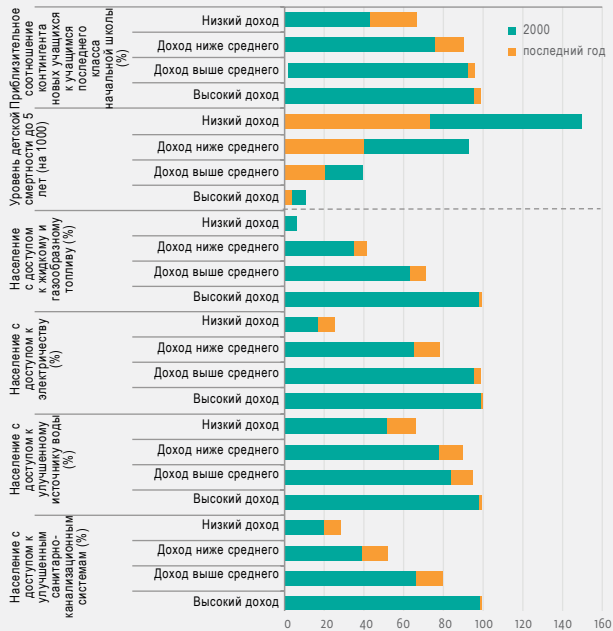
Отсутствие чистой воды, канализации и электричества может иметь длительное воздействие на здоровье. Такие болезни как диарея, гельминтоз и обезвоживание организма возникают из-за плохого качества воды, отсутствия канализации и гигиены, и, как доказано, являются основными причинами смертности детей до 5 лет. Эти факторы имеют долгосрочное воздействие на неврологическое развитие, снижение уровня IQ и качество учебы (Joshi and Amadi, 2013). Экстремальные последствия неправильного питания, такие как низкорослость (слишком низкий рост для своего возраста), пагубно влияющие на умственное развитие, являются не только результатом недоедания, но также результатом плохих санитарных условий и несоблюдения гигиены (Chambers and Von Medeazza, 2013). Широкое использование биомассы, угля и керосина имеют негативное влияние на состояние здоровья, особенно для женщин и детей; респираторные инфекции являются главной причиной детской смертности в возрасте до 5 лет (WHO, 2014).

Цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия (ЦРТ), сосредоточены на снижении уровня бедности в странах с низким доходом, поэтому показатели доступа к образованию, здравоохранению, водоснабжению, канализации и электричеству систематически отслеживаются. Данные за период 2000-2015 гг. свидетельствуют о прогрессе со значительным улучшением в начальном образовании и необходимом медицинском обслуживании и снижении уровня детской смертности в возрасте до 5 лет.

Однако ниже мирового уровня показатели доступа к основным услугам значительно варьируются. Проблемы остаются особенно острыми в странах с низким уровнем дохода (**Диаграмма 3.1**), и особенно ощутимо неравенство внутри стран. Например, дефицит воды и электричества, их экономия и управление ими стали глобальными экологическими, социальными и экономическими проблемами, но отсутствие доступа к экологически чистой энергии и санитарно-гигиеническим службам остается основной проблемой в странах с низким уровнем дохода в Южной Азии и Африке к югу

ДИАГРАММА 3.1:

Отмечается прогресс в улучшении показателей школьного образования и здравоохранения, а также в предоставлении основных услуг, хотя основные проблемы остаются нерешенными
 Улучшения доступа к основным услугам, а также результатов здравоохранения и образования, 2000 г. и последний год



Примечания: «Последним» годом считается 2012 г., относительно доступа к жидкому и газообразному топливу и электричеству, 2014 г. — по соотношению контингента новых учащихся к численности учащихся последнего класса начальной школы, и 2015 г. — по уровню смертности детей до 5 лет и доступу к средствам водоснабжения и водоотведения.
 Источники: UIS database and World Bank (2016).

от Сахары, особенно в сельской местности и бедных районах городов (International Energy Agency and World Bank, 2015; WHO and UN Water, 2014).

“
Подавляющее большинство людей в мире испытывают отсутствие доступа к элементарным услугам, заложенным в Целях устойчивого развития
 ”

Например, в то время когда доступ к начальному образованию значительно возрос, мир еще далек от обеспечения всех мальчиков и девочек бесплатным высококачественным средним образованием, которое является частью одной из семи задач ЦУР 4 по образованию (Глава 10). Аналогично, в то время как

ЦУР по предоставлению услуг являются более амбициозными, чем ЦРТ и должны включать нужды всей планеты, а не только бедных стран. Подавляющее большинство людей в мире испытывают отсутствие доступа к услугам, предусмотренным программой ЦУР.

показатели состояния здоровья улучшились, большинство людей в мире испытывает дефицит доступа к всеобщим медико-санитарным услугам и услугам сексуального и репродуктивного здоровья, которые являются задачами ЦУР 3 по здравоохранению (WHO, 2016). Наличие услуг не является единственной проблемой; доступ к этим услугам и их распределение также важны и зависят от различных факторов.

ПРОБЛЕМА РАВЕНСТВА ПОЛОВ ОСТАЕТСЯ ПОКА НЕРЕШЕННОЙ

Комплексное социальное развитие означает не только доступ к услугам, но и возможность участия в процессах, а также избавление от дискриминации.¹ Чтобы достичь гендерного равенства, отдельные люди и группы должны иметь равные возможности в выборе и реализации действий, атрибутов и взаимоотношений для достижения благосостояния, которое они ценят, без негативных последствий, связанных с их половой принадлежностью (Robeyns, 2007; Sen, 1999, 2011).

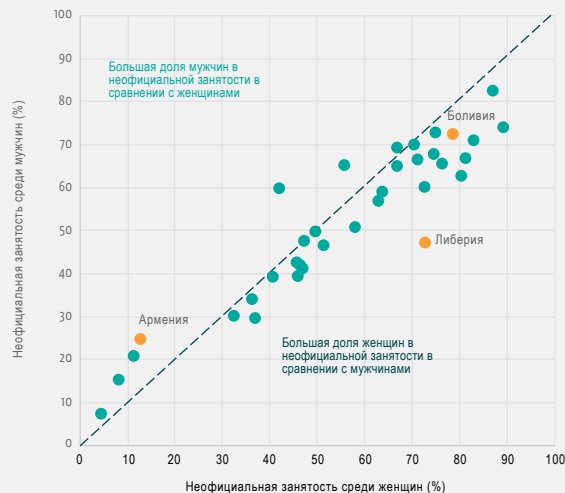
Хотя концепция равенства между женщинами и мужчинами была изложена во Всеобщей декларации прав человека в 1948 году, до сих пор ЦУР 5 ставит своей задачей «достижение гендерного равенства и расширение прав и возможностей для всех женщин и девочек» к 2030 году. Разумеется, что гендерное неравенство в различных формах сохраняется во всех странах, несмотря на важность решения этой проблемы для всех показателей социального развития и развития человеческого потенциала (Aguirre et al., 2012; Amin et al., 2015; Klasen and Lamanna, 2009).

Тем не менее, в данном вопросе наблюдается прогресс. За последние 70 лет было предпринято много усилий для улучшения доступа женщины к социальным и законодательным институтам через международные соглашения, такие как Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин в 1979 году, а также национальные реформы, такие как решение, принятое Верховным судом Индии (г. Дели) в 2016 году, о том, что самые старшие женщины индуистской семьи могут быть главой семьи (Garg, 2016). Так как все больше женщин трудоустраиваются на работу, все больше стран вносят законопроекты и проводят политику, чтобы уравнивать права женщин на работе и обеспечить отпуск по беременности и уходу за ребенком (UN Women, 2015). Национальные и всемирные обязательства и пропаганда привели к улучшению доступа девочек к образованию и снижению гендерного разрыва (UNESCO, 2015).

Однако участие в ключевых экономических, политических и социальных мероприятиях остается дифференцированным по половой принадлежности. Мужчины и женщины работают в различных секторах с разными уровнями оплаты и условиями

ДИАГРАММА 3.2:

Женщины выполняют больше неоплачиваемой работы, чем мужчины, и наиболее склонны к занятости в теневом секторе экономики
а. Время, потраченное на неоплачиваемую работу мужчинами и женщинами **б. Доля неофициальной занятости мужчин и женщин в общей занятости**



Примечания: Данные для Диаграммы 3.2а за период с 1999 г. по 2013 г. Данные Диаграммы 3.2б за период с 2004 г. по 2010 г.
 Источники: ILO and WIEGO (2014); United Nations (2015b).

ДИАГРАММА 3.3:

Мужчины и женщины в различных официальных профессиях
Доля женщин от общего числа специалистов в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и преподавательской деятельности



Примечание: Последний год, за который доступны данные может отличаться — с 2009 г. по 2014 г.
 Источник: ILO (2016а).

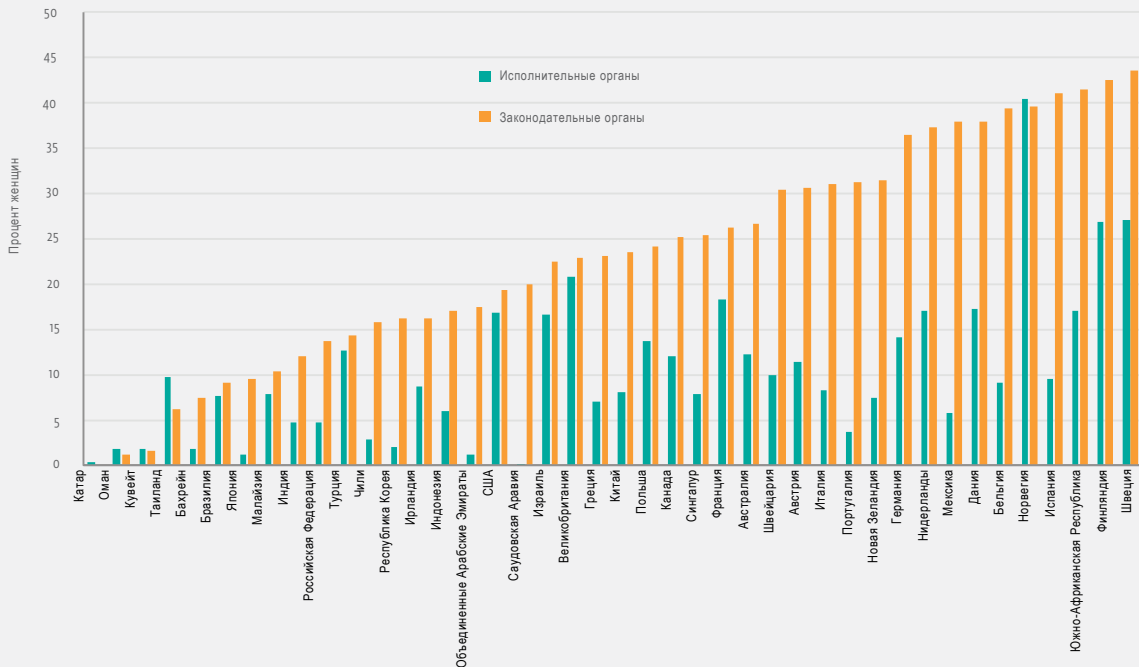
труда. Существует значительная разница в оплате одной и той же работы, выполненной мужчинами и женщинами, практически во всех сферах деятельности (UN Women, 2015). Внутри учреждений женщины сталкиваются со сложностью продвижения к руководящим должностям («стеклянный потолок») и в основном занимают низкооплачиваемые, небезопасные и низкостатусные должности (ILO, 2012). Женщины во многих странах выполняют в два раза больше неоплачиваемой работы, чем мужчины, и работают больше часов, чем мужчины, если оплачиваемая и неоплачиваемая работа совмещены (UN Women, 2015). Непропорционально много женщин работает в теневом секторе экономики в странах с высоким уровнем неформальной занятости, а также в сельскохозяйственном секторе без земельного и долевого участия (UN Women, 2015) (Диаграмма 3.2).

Анализ тенденций занятости и образования показывает, что мужчины и женщины продолжают сосредотачиваться в различных секторах рынка труда, часто с различным статусом, уровнем зарплаты и безопасности (Диаграмма 3.3). Данные Международной организации труда (МОТ) показывают спад профессионального разделения по половому признаку до 1990 года, но после 1990-го наблюдается только подъем (ILO, 2012, 2016с). Даже в странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), где равное соотношение женщин и мужчин в образовании было достигнуто несколько десятилетий назад, только 14 % женщин, поступивших в вузы в 2012 году, выбрали профессии, связанные с научной

ДИАГРАММА 3.4:

Относительно меньше женщин занимают руководящие должности в компаниях и правительстве в странах с высоким и средним уровнем доходов

Процент женщин в исполнительных или законодательных органах



Примечание: Данные по количеству женщин в парламенте за 2015 г. Данные по количеству женщин в исполнительных органах в период с 2010 г. по 2014 г. Источник: United Nations (2015b).

деятельностью, по сравнению с 39 % мужчин. Девочки гораздо реже мальчиков выбирают сферу информационных технологий или инженерные профессии, которые являются основными секторами экономики, основанной на знаниях (OECD, 2015).

Сравнительно меньше женщин занимают политические и руководящие должности (Диаграмма 3.4). Только 20 % представителей законодательной власти, 19 % глав государств и правительств и 18 % министров составляют женщины (в последнем случае женщины обычно назначаются министрами по социальным вопросам). Гендерный баланс в совете директоров частных компаний совсем далек от равноправия. Согласно данным 43 стран, только в Финляндии, Норвегии и Швеции женщины занимают более 25 % мест в исполнительных органах; в 8 странах Западной и Восточной Азии этот показатель составляет менее 2 % (United Nations, 2015b). Женщины часто отсутствуют в процессе принятия решений культурных и общественных организаций, включая и основные религии (Domingo et al., 2015). Формальные требования для утверждения женщин в органах местного самоуправления, например, схемы резервирования в Индии и муниципальное представительство в ЮАР, могут повысить роль женщин, а также

некоторые экономические результаты (Deininger et al., 2011) могут повысить роль женщин, но их влияние на динамику власти остается неясным (Beall, 2010).

Гендерное насилие является серьезной глобальной проблемой. Недавние конфликты, нестабильность и миграция ассоциировались с особо высоким уровнем сексуального и гендерного насилия. Во многих странах новые пространства для сексуальных домогательств создаются посредством соцсетей (Parkes and Unterhalter, 2015). Около трети женщин во всем мире в определенный момент жизни испытали физическое и/или сексуальное насилие от сексуального партнера или другого человека; в большинстве стран менее 40 % женщин в любое время добивались помощи (United Nations, 2015b).

Вследствие сочетания биологических и социальных факторов, многие проблемы здравоохранения носят гендерный характер. В странах с низким уровнем доходов женщины, проживающие в сельской местности, имеют на 38 % меньше возможностей рожать в присутствии квалифицированного медработника, чем их соотечественницы, проживающие в городе (UN Women, 2015). В

некоторых странах ограничение репродуктивных прав достигает такого уровня, что условия родов и СПИД являются основными причинами смертности среди молодых женщин; право на аборт доступно не всем женщинам и часто оспаривается, в том числе и в Соединенных Штатах. Более 200 миллионов девочек и женщин, живущих сегодня, подверглись женскому обрезанию (UNICEF, 2016). Тем временем, среди мужчин отмечается более высокий уровень заболеваемости, поведение повышенного риска и более низкий уровень продолжительности жизни, чем у женщин (Hawkes and Buse, 2013).

Юридические права женщин не обеспечивают гендерное равенство. Поэтому, чтобы выяснить этот вопрос и обосновать ответные меры, организация «ООН-Женщины» определила «основные права женщин» как «три взаимосвязанные направления, в соответствии с которыми должны предприниматься действия», чтобы обеспечить настоящее равенство: выравнивание социально-экономического положения женщин, избавление от стереотипов, предрассудков и насилия, а также утверждение права голоса для женщин и поощрение их политического участия (UN Women, 2015). Решение этого вопроса требует комплексного подхода. Расширение прав и возможностей женщин и экономическое развитие тесно связаны между собой (Duflo, 2012). Правовые реформы и социально-экономическая политика необходимы, чтобы отменить устоявшееся неравенство и создать условия, в которых соблюдаются права женщин и поддерживаются более справедливые условия.

Наконец, чтобы решить проблему гендерного неравенства, критики отстаивают более гибкое и комплексное понимание концепции половой идентичности, в которой, например, термин «гендер» подразумевает не только «девочек и женщин», но также и тот факт, что любые неравные гендерные отношения и предрассудки также ущемляют права мужчин и мальчиков, и согласно этому вовлечение мужчин и мальчиков является неотъемлемым фактором для улучшения гендерных взаимоотношений (Edström et al., 2015). В то же время, чтобы искоренить гендерное неравенство, необходимо понимать, как сообщества применяют понятие «гендерный», и как взаимоотношение и концепция роли мужчины и женщины закреплены в институциональной практике и нормах (Connell, 2009).

Уязвимые группы населения остаются на обочине общества и не имеют равного доступа к социально-экономическим возможностям

Неравенство является результатом различий в доходах (см. Главу 2: Процветание) и социального отчуждения групп, которые находятся в неблагоприятном положении, обусловленном такими факторами, как бедность, этническая принадлежность, пол, инвалидность и место жительства.

“
Люди с инвалидностью имеют больше шансов быть бедными и меньше шансов быть трудоустроенными”

Например, люди с инвалидностью имеют больше шансов быть бедными и меньше шансов быть трудоустроенными. Анализ данных за 2002–2003 гг. в 15 странах Азии, Латинской Америки и Африки показал, что в большинстве стран

инвалидность в основном ассоциировалась с отсутствием начального образования и занятости, а также с более высокими расходами на медицинское обслуживание (Mitra et al., 2013). Кроме того, качественный анализ ведения беременности женщин-инвалидов в Непале выявил необходимость улучшить подготовку работников здравоохранения; поскольку медработники чувствовали себя неготовыми удовлетворить потребности замужних женщин-инвалидов, которые были беременными или планировали беременность (Morrison et al., 2014).

Представители коренного населения часто являются наиболее маргинализированными группами. Общий анализ основных данных по образованию, состоянию здоровья и бедности населения, которое соответствует литературному этническому или лингвистическому толкованию коренных народов, показал, что кочевые или полукочевые скотоводы в Африке имеют уровень образования намного ниже среднего национального; а разница между уровнями образования была больше, чем в здравоохранении и других секторах. В Латинской Америке уровень задержки роста, дефицита воды и непосещения начальной школы среди коренного населения был самым высоким. В некоторых странах Азии благосостояние некоторых коренных народов оказалось значительно ниже среднего показателя по стране, тогда как данные по другим группам населения соответствовали среднему национальному уровню по множеству показателей (Macdonald, 2012). Тем не менее, несмотря на уязвимость из-за социально-экономического положения и состояния здоровья, многие коренные народы поддерживают жизненный уклад и участвуют в деятельности, которая способствует продвижению повестки для в области ЦУР (см. Главу 1: Планета).

Принадлежность к касте или религиозным меньшинствам определяет маргинализированность относительно различных показателей, в том числе состояния здоровья, неравенства, бедности, уровня образования и занятости, зарплаты, правовых полномочий и доступа к общественным благам. Например, в Индии домашние хозяйства высшей касты индусов имеют явные преимущества перед домашними хозяйствами официально зарегистрированных каст и племен, а также мусульман (Boroah et al., 2015).

На обочине общества и законности остается много других больших подгрупп, например, несовершеннолетние работники и сироты, а также беженцы и население, принудительно депортированное вследствие конфликтов и климатических изменений, число которого постоянно растет (см. Главу 4: Мир и Главу 5: Местоположение). Более того, степень маргинализации может быть недооценена: согласно некоторым современным исследованиям, 250–350 миллионов человек, возможно, не учтены в глобальных оценках, так как их недосчитали или не учли при исследовании домашних хозяйств (Carr-Hill, 2013; Villegas and Samman, 2015).

Высокий уровень устойчивой дискриминации по расовой, религиозной и этнической принадлежности подтверждается также все увеличивающимся количеством доказательств, собранных во время практических исследований. В некоторых исследованиях реальные или фиктивные люди сопоставляются по всем соответствующими признаками, за исключением тех, которые предположительно приводят к расовой, этнической и гендерной дискриминации. Все результаты, которые они показывают на рабочем месте, при обустройстве дома или покупке товаров, потом сравниваются. Фундаментальное практическое исследование в Соединенных Штатах показало, что белокожие кандидаты намного чаще повторно принимались на работу, чем чернокожие с идентичным резюме, и чем лучше были резюме, тем сильнее были расовые различия (Bertrand and Mullainathan, 2004). Данные из Индии показывают, что школьное образование для далитов не ведет к соответствующему увеличению жизненных возможностей, поскольку присутствует жесткая экономическая дискриминация (Thorat and Neuman, 2007). В ряде стран Восточной и Юго-Восточной Азии, Европы, Латинской Америки, Карибского бассейна, Тихоокеанского региона и Южной Азии существуют доказательства расовой и этнической дискриминации, влияющей на результаты рынка труда (Bertrand and Duflo, 2016).

КТО НАИБОЛЕЕ ИЗОЛИРОВАН В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ?

Выше очерчен объем задач по предоставлению услуг первой необходимости для всех, по достижению гендерного равенства и решению проблемы дискриминации в отношении маргинализированных групп. В этом разделе описана маргинализация в образовании, выявлены наиболее маргинализированные группы, определены препятствия в комплексном социальном развитии и перечислены те группы людей, которые помогут преодолеть эту проблему.

Доступ к образованию является мощным средством для смягчения неблагоприятных условий, ликвидации нищеты и уменьшения неравенства, которые являются основными задачами повестки дня ЦУР. Однако многие сопутствующие неблагоприятные условия ограничивают результаты образования вследствие значительной

социальной маргинализации и неравенства (UNESCO, 2010). Как отмечается во *Всемирных докладах по мониторингу «Образование для всех»*, группы, наиболее маргинализированные в плане доступа и качества образования, значительно отличаются; такие группы включают расовые, этнические и языковые меньшинства, инвалидов, фермеров, жителей трущоб, ВИЧ-инфицированных детей, незарегистрированных детей и сирот (UNESCO, 2010,

“ В 2014 году около 61 миллиона детей младшего школьного возраста и 202 миллиона подростков среднего и старшего школьного возраста не посещали школу ”

2015). Необходимы более точные данные и проведение углубленного мониторинга, что позволило бы точнее определить группы маргинализированных детей, подростков и взрослых и разработать стратегию действий по борьбе с социальной маргинализацией (см. Главу 14: Равенство).

Всеобщий доступ к начальному и среднему образованию предполагает,

что образование будет доступно для каждого, включая членов маргинализированных групп (см. Главу 10). На конец учебного года в 2014 году около 61 миллиона детей младшего школьного возраста и 202 миллиона подростков среднего и старшего школьного возраста не посещали школу. Кроме того, обязательство стран сократить вдвое уровень неграмотности среди взрослого населения к 2015 году остается невыполненным, несмотря на значительный прогресс. 758 миллионов взрослого населения планеты, из них 63 % женщин, не имеют даже минимального уровня грамотности.

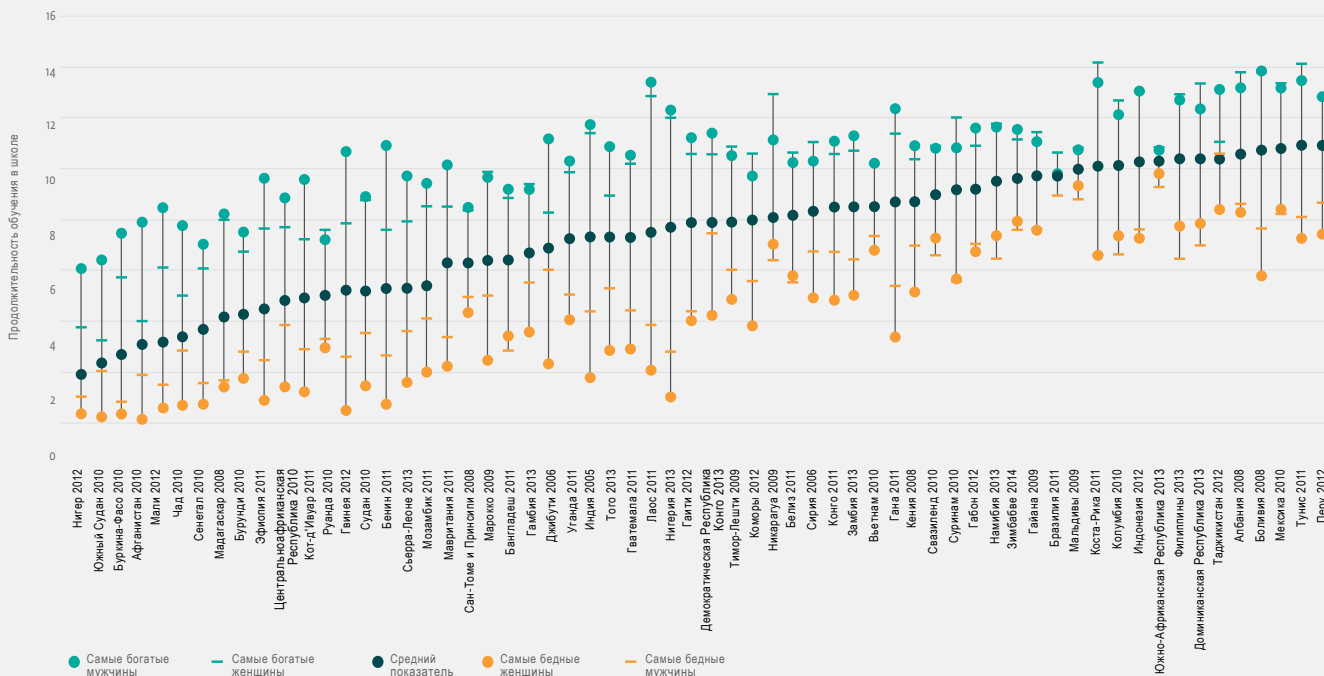
Внутри стран и на всех уровнях развития маргинализация в образовании наиболее остро ощущается среди незащищенных слоев населения — выделяемых, как правило, по благосостоянию, полу, этнической принадлежности и статусу мигранта, — которые постоянно сталкиваются с недостаточными возможностями и низким качеством образования. Даже если в странах наблюдается общий прогресс в различных направлениях образования, такие группы он в большинстве случаев не затрагивает.

Бедность по-прежнему является решающим фактором ухудшения уровня образования и неравенства. Например, на основании подсчетов группы по Всемирному докладу по мониторингу образования, среди молодых людей в возрасте 20–24 лет в 101 стране с низким и средним уровнем доходов люди, принадлежащие к квантилю самых бедных, в среднем обучаются в школе на 5 лет меньше, чем принадлежащие к квантилю самых богатых. Для сравнения разница между длительностью школьного образования сельских и городских жителей составляет 2,6 года, мужчин и женщин — 1,1 года.

ДИАГРАММА 3.5:

Существуют большие различия между уровнями образования внутри страны в зависимости от благосостояния и пола

Продолжительность обучения в школе в странах со средним и высоким уровнем доходов к 20–24 годам, отдельные страны

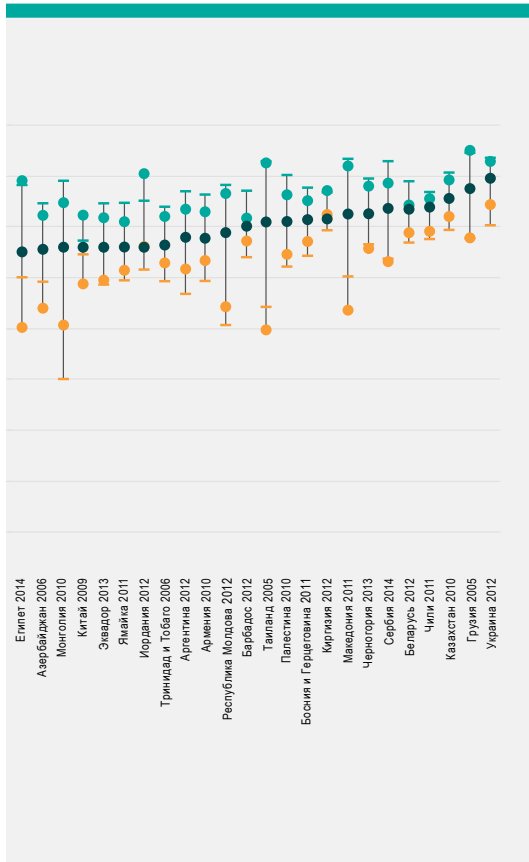


Кроме того, существует тенденция к наложению различных показателей и комплексному усугублению ситуации. Например, женщины из бедных и этнически или территориально маргинализированных семей часто получают значительно меньшую оплату за свой труд, чем мужчины, находящиеся в таких же условиях; поэтому гендерные различия в социально маргинализированных группах населения могут быть больше, чем в более обеспеченных группах. Во всех аспектах непрерывного обучения — доступе и получении школьного образования, послешкольной подготовки и образования для взрослых — половая принадлежность усиливает невыгодное положение, связанное с социально-экономическим статусом, местом жительства, инвалидностью, возрастом, сексуальной ориентацией, а также с этнической, религиозной и расовой принадлежностью (Kabeer, 2015). Например, исследования ООН выявили, что бедность и место жительства являются ключевыми факторами, определяющими, будут ли девочки посещать школу или нет (UN Women, 2014). Также и в Латинской Америке уровень неграмотности у женщин коренного населения в 2 раза больше, чем у женщин некоренного населения (Vinding and Kampbel, 2012).

Существенный разрыв в уровне образования отчетливо виден там, где факторы благосостояния и половой принадлежности

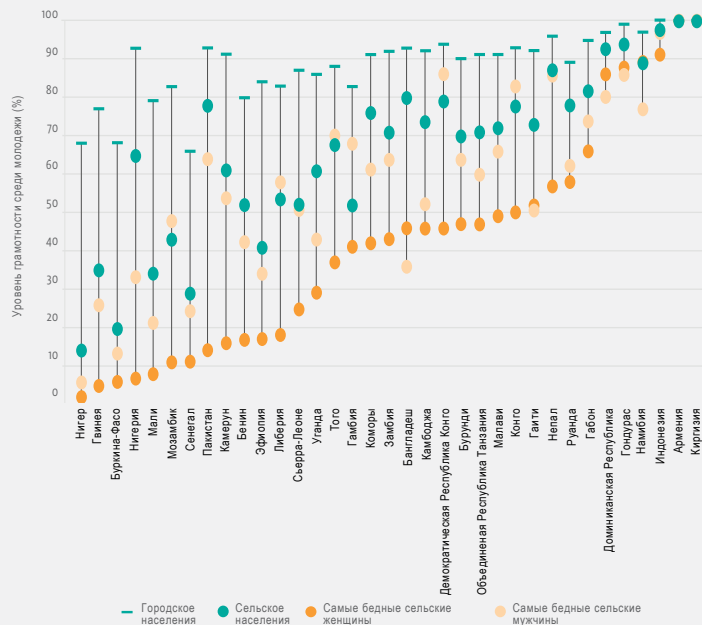
переплетаются. Подсчеты группы по Всемирному докладу по мониторингу образования свидетельствуют, что почти в каждой стране, особенно с низким уровнем образования, обучение молодежи квантиля самых богатых людей длится значительно дольше, чем молодежь квантиля самых бедных людей. Самое поразительное несоответствие охвата образованием наблюдается в таких странах, как Нигерия и Пакистан, где граждане, принадлежащие к квантилю наиболее богатых людей, получают образование на 8 лет дольше, чем принадлежащие к квантилю наиболее бедных людей. Несоответствие уровня образования между богатыми и бедными имеет тенденцию уменьшаться в более богатых странах, но часто остается существенным. В Аргентине, являющейся примером страны с высоким уровнем доходов, самые богатые люди в среднем получают образование на 3 года дольше, чем их самые бедные соотечественники. Большой разрыв и в других показателях образования присутствует в странах, входящих в ОЭСР. В выборке, состоящей из 24 стран, разница численности грамотных взрослых низкого и высокого социально-экономического положения составляет 15,7%, а в США — 24,5% (OECD, 2014a).

Разница в благосостоянии часто усиливается половой принадлежностью (Диаграмма 3.5). В большинстве стран самые бедные женщины часто находятся в худшем положении, чем


ДИАГРАММА 3.6:

Многие сельские районы имеют более низкий уровень грамотности, особенно среди бедных женщин

Уровень грамотности среди молодежи (от 15 до 24 лет) в зависимости от места жительства, возраста и благосостояния



Примечание: Данные за период с 2010 г. по 2014 г.

Источники: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основе демографических и медицинских исследований, кластерных исследований со множественными показателями и национальных данных исследования домашних хозяйств.

самые бедные мужчины. В таких странах как Афганистан, Бенин, Чад, Эфиопия, Гвинея и Южный Судан, самые бедные молодые женщины получают только 1 год общего образования, тогда как самые бедные мужчины — около 2 лет и более.

Однако разница в образовании не всегда предполагает худшее положение женщин и девочек. Мужчины в среднем на несколько лет менее образованы, чем женщины во многих странах Карибского региона, Европы и Северной Америки, где средняя продолжительность обучения относительно высокая. Мальчики из бедных семей имеют меньше лет общего образования, чем девочки из бедных семей почти в двух третьих стран, где средняя продолжительность школьного образования составляет не менее 9 лет, по сравнению с 6 из 57 стран, где продолжительность общешкольного образования составляет менее 9 лет.

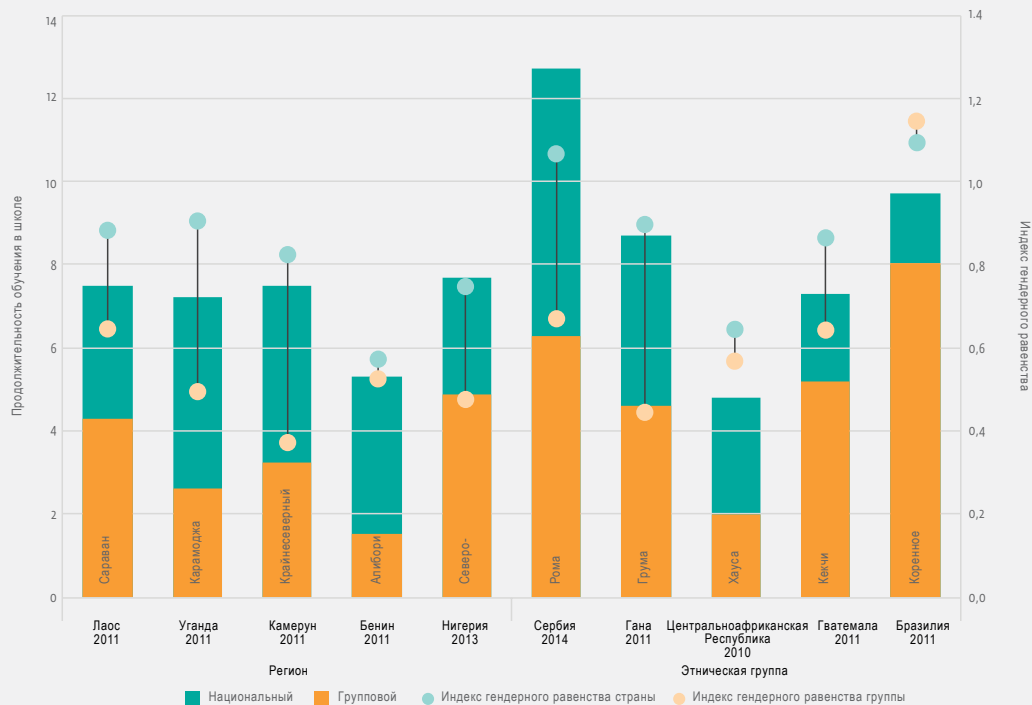
Также очевидно частичное несоответствие уровней грамотности сельской и городской молодежи. Молодежь из сельской местности чаще имеет более низкий уровень грамотности, чем молодые люди, проживающие в городе (Диаграмма 3.6). Бедные молодые женщины из сельской местности имеют более низкий уровень грамотности не только по сравнению со средним показателем

для сельской местности, но также и по сравнению с мужчинами, находящимися в таких же условиях. В большинстве стран с доступными данными менее половины женщин из бедных сельских семей имеют базовый уровень грамотности. В некоторых странах, включая Буркина-Фасо, Гвинею, Мали и Нигерию, менее 10 % из них умеют читать; а в Нигере — только 2 %. Уровень грамотности у бедных мужчин из сельской местности, напротив, очень близок к среднему уровню для сельской местности. В Пакистане, например, уровень грамотности среди бедных мужчин из сельской местности составляет 64 %, а среди женщин — 14 %. Очень большой разрыв также наблюдается в Камеруне, Конго, Демократической Республике Конго, Либерии, Сьерра-Леоне и Того.

Во многих странах представители отдельных районов или этнических групп могут иметь наиболее неблагоприятные условия для получения образования по сравнению с населением в целом. Молодые люди из Крайнесеверного региона в Камеруне и региона Карамоджа в Уганде имеют уровень образования, который более чем в два раза ниже среднего по стране. В Алибори — административной области Бенина — молодые люди имеют 1,5 года общего образования, что в среднем на одну треть ниже среднего показателя по стране (Диаграмма 3.7). Кроме того,

ДИАГРАММА 3.7:

Маргинализация в образовании углубляется этническим и региональным положением, особенно в отношении женщин
 Продолжительность обучения в школе среди молодежи (от 20 до 24 лет) и индекс гендерного равенства (GPI)



Примечание: Индекс гендерного равенства ниже 0,97 показывает неравенство за счет женщин, а индекс более 1,03 показывает неравенство за счет мужчин.

Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основе демографических и медицинских исследований, кластерных исследований со множественными показателями и национальных данных исследования домашних хозяйств.

наблюдаются очевидные различия в соответствии с этнической принадлежностью. В Сербии уровень образования цыган в два раза ниже среднего национального уровня, также как и народа хауса в Центральной Африканской Республике.

В неблагополучных регионах и внутри этнических групп диспропорции между мужчинами и женщинами, как правило, сравнительно больше. В Камеруне, где молодые люди Крайнесеверного региона имеют в среднем 3,2 года образования, уровень образования молодых женщин вдвое меньше, чем у мужчин, по сравнению с коэффициентом гендерного соотношения 0,8 на уровне страны. В Сербии охват образованием цыганских женщин составляет две трети охвата образованием цыганских мужчин, хотя на национальном уровне молодые женщины более образованы, чем мужчины. Тем не менее, в маргинализованных регионах и этнических группах показатели гендерного неравенства не всегда свидетельствуют о преимуществе мужчин. В Бразилии, например, коренное мужское население имеет более низкий охват образованием, чем женщины, что соответствует национальным показателям.

Различия в охвате образованием относительно дохода, расовой и этнической принадлежности и статуса эмигранта также широко распространены в высокодоходных странах. Например в выборке из 24 стран ОЭСР уровень грамотности взрослых иностранного происхождения на 10 % ниже, чем у местного населения, а в Финляндии и Швеции этот показатель составляет 18 % (OECD, 2014a).

Масштабный анализ учащихся с низким уровнем успеваемости в рамках Программы по международной оценке успеваемости учащихся (ПМОУ) за 2012 год в странах ОЭСР показал, что «девочки из социально и экономически неблагополучных групп населения, которые живут в неполных семьях в сельской местности, имеют статус иммигранта, говорят дома на языке, отличном от языка обучения, не посещали дошкольных учреждений, оставались на второй год и принимали участие в программе профессионально-технического обучения с вероятностью 83 % не будут успешными в учебе» (OECD, 2016a, pp. 13-14). Мальчики, с большей долей вероятности не интересовались учебой, оставались на второй год и получали низкие оценки, тогда

как девочки были значительно меньше склонны верить, что они хорошо выполняют задачи по математике или естественным наукам.

Доля учащихся-выходцев из иммигрантских семей значительно варьируется в пределах стран ОЭСР, но в 32 из 57 стран и экономик большую часть учащихся, отстающих по математике, составляют иммигранты. В других странах, включая Катар и Объединенные Арабские Эмираты, студенты-иммигранты гораздо менее отстают в учебе, чем представители местного населения. В 14 странах, а также в Гонконге (Китай), Шанхае (Китай) и в провинции Китайской Народной Республики Тайвань, среди учащихся, не говорящих дома на доминантном языке, успеваемость ниже, даже с учетом других факторов (OECD, 2016a).

К тому же, существенное неравенство очевидно подтверждается показателями, не учитывающимися в обычном демографическом разделении. Одним из таких факторов является инвалидность. Хотя точный подсчет случаев инвалидности является проблематичным из-за значительных отличий при определении форм и степеней инвалидности, существуют доказательства, что инвалидность является основательным препятствием для участия в образовании. Например, согласно расчетам, из всех детей, не посещающих начальную школу, треть являются инвалидами (Sæbønes et al., 2015).

В целом данные свидетельствуют, что демографические маркеры уровня дохода, места жительства, этнической и половой принадлежности являются основными показателями маргинализации в образовании внутри стран. Нередко наблюдается комплексное влияние этих факторов, поэтому часто уровень образования некоторых подгрупп значительно ниже, чем результаты более обеспеченных групп или средний показатель по стране, иногда и на порядок. Степень неравенства может значительно отличаться в разных странах. В бедных странах, где средний охват образованием низкий, разница соответственно больше. В более богатых странах разница в результатах образования, как правило, ниже, но может также присутствовать неравенство по другим аспектам; например, мальчики и молодые мужчины часто находятся в более невыгодном положении, чем девочки при сравнении различных образовательных результатов, тогда как в бедных странах наблюдается обратная тенденция. Поэтому стратегии, реагирующие на такое несоответствие, должны учитывать особые контекстуальные факторы — политические, культурные и экономические, — лежащие в основе неблагоприятных условий не только в той или иной стране, но и в пределах рассматриваемой группы населения.

СИСТЕМЫ ФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОГУТ НЕ СООТВЕТСТВОВАТЬ ТРЕБОВАНИЯМ НЕКОТОРЫХ УЯЗВИМЫХ ГРУПП НАСЕЛЕНИЯ

Маргинализация в образовании — это проблема не только в

“
Официальные системы образования, выстроенные согласно западным или национальным нормам, часто вели к отрицанию и уничтожению традиционных знаний

доступе или уровне образования, но также и в его содержании. Официально утвержденный материал, передаваемый через учебные планы, программы, учебники и тестирование, может предоставить некоторым группам больше преимуществ в отношении языка, знаний, истории и культуры. Особенно

это утверждение относится к коренным народам, для которых образование может одновременно служить как причиной утраты традиционных знаний, так и возможностью для их восстановления (ШЕБСО, 2009).

Системы школьного образования, выстроенные согласно западным или национальным нормам, часто способствовали однородности, вместо многосторонности, что вело к отрицанию и уничтожению традиционных знаний (Mato, 2015; Stavenhagen, 2015). Они также могут вселять неуверенность и противоречить жизненному укладу и культуре. Например, есть доказательства, что формальные образовательные инициативы, которые были лишены понимания традиционных способов жизни кочующих фермеров-животноводов, преобразовали их в фермеров, живущих на постоянном месте, или в наемных рабочих (Kratli and Dyer, 2006).

Кроме проблем, связанных с языком обучения, препятствия для полноценного вовлечения аборигенов включают отсутствие контекстуального соответствия, что, в свою очередь, обесценивает знания коренных народов и снижает время, которое люди проводят в своих общинах для приобретения традиционных знаний (Magni, 2016). Процессы, посредством которых усиливается или сохраняется недостаток образования, должны быть тщательно изучены, а вместе с ними и особенности жизни класса и школы, которые могут способствовать дальнейшей маргинализации.

Попытки включить традиционные знания и практики в формальное школьное образование имели переменный успех. Один из проектов был направлен на решение проблем, связанных с посещаемостью, достижениями и благосостоянием молодежи племени йолнгу в Австралии, с учетом сохранения их культурной целостности. Проект

так и не был реализован, поскольку аборигены не принимали участие в принятии решений. Административные власти назначили школьный персонал, не проконсультировавшись со старейшинами племени йолнгу, которые хотели также иметь право выбирать персонал, который бы непредвзято относился к их народу (Marika et al., 2009).

ОБРАЗОВАНИЕ УЛУЧШАЕТ РЕЗУЛЬТАТЫ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Установив способы, при которых социальное развитие не всегда является инклюзивным, данная глава указывает на решение проблемы: образование может улучшить результаты социального развития одновременно в нескольких направлениях. В следующем разделе внимание сосредоточено на том, как образовательные мероприятия в школе и дома могут улучшить состояние здоровья, повысить статус женщины и другие результаты социального развития. Также будут приведены примеры взаимосвязи хорошего здоровья и гендерного равенства.

ОБРАЗОВАНИЕ ПОМОГАЕТ ЛЮДЯМ ПОДДЕРЖИВАТЬ И УЛУЧШАТЬ СОСТОЯНИЕ СВОЕГО ЗДОРОВЬЯ

Образование может помочь людям и их семьям поддерживать хорошее самочувствие и улучшать состояние своего здоровья с точки зрения питания, профилактики заболеваний, улучшенных отношений с медперсоналом и контроля поставщиков, медицинских услуг, а также способствует распространению полезных для здоровья бытовых привычек, например, сокращение загрязнения окружающей среды и количества вредных веществ. Основные знания и умения, приобретенные благодаря образованию, облегчают доступ к специальным знаниям относительно здравоохранения и питания, помогают людям усваивать информацию по профилактике и лечению болезней, а также поменять свое поведение в сторону здорового образа жизни.

Образование тесно связано со здравоохранением и питанием. Люди, имеющие более высокий уровень образования, более склонны поддерживать себя в хорошей форме и правильно питаться. Данные исследования домашних хозяйств, проведенного в 61 стране с низким, средним и высоким уровнем дохода за период 2004–2009 гг., показали, что внутри каждой страны уровень образования женщин в возрасте 15–49 лет можно было в значительной мере связать с показателями веса, роста, уровня гемоглобина, передаваемых половым путем инфекций и курения (Cutler and Lleras-Muney, 2014).

Более образованные люди знают больше о болезнях, чаще обращаются за медицинской помощью и придерживаются лечения. Именно они первыми применяют медицинские нововведения (Lleras-Muney and Lichtenberg, 2002). В странах с низким и средним уровнем дохода, где наблюдается высокий уровень смертности, в том числе и от болезней, оказались эффективными информационные кампании по внедрению простых методов, таких как сон под антимоскитной сеткой для предотвращения малярии, очищение воды от возбудителей болезней и применение оральной регидратации для лечения диареи. Существуют доказательства, что более образованные главы семей чаще принимают участие в подобных кампаниях (Dupas, 2011b).

Образование может способствовать лучшему функционированию сектора здравоохранения, благодаря улучшению взаимоотношений между пациентами и медицинскими работниками, а также повышенной ответственности. Результаты наблюдений в Индии, Индонезии, Парагвае и Объединенной Республике Танзании показали, что многие врачи имели недостаточные медицинские знания, и поэтому качество обслуживания их пациентов было очень низким. Малоимущие пациенты имели доступ только к менее квалифицированным врачам, которые прилагали для их лечения еще меньше усилий, чем для других пациентов (Das et al., 2008). Обзор 122 исследований по работе неофициальных медработников в странах с низким и средним уровнем доходов показал, что они предоставляли медицинские услуги для очень переменной части пациентов (от 9 % до 90 %) и использовали неправильные методики лечения (Sudhinaraset et al., 2013).

Но пациенты с высшим образованием по-другому общаются с врачами. Благодаря более глубоким знаниям в области здравоохранения и способности найти необходимую медицинскую информацию, образованные пациенты часто также стремятся принять участие в обеспечении своего здоровья. Они осознают, что сами разделяют ответственность и принятие решений, что способствует лучшему лечению и снижает расходы (Crisp and Chen, 2014).

Что касается ответственности, обобщенные результаты анализа 71 статьи о взаимоотношениях «врач-пациент» в странах с низким и средним уровнем дохода засвидетельствовали, что многие медики невнимательно относились к предпочтениям своих пациентов, не облегчали их доступ к медицинской помощи, не предлагали более подробную информацию или не относились к ним с должным уважением. Но образование может способствовать проведению мероприятий по усилению ответственности, например, путем «создания официальных механизмов участия общин в контексте децентрализации медицинского обслуживания; улучшения качества информации для потребителей; [и] создания общественных групп, которые позволят потребителям принимать необходимые меры» (Berlan and Shiffman, 2012, p. 272).

Уровень образования также влияет на внедрение источников электроэнергии, более безопасных для здоровья и окружающей среды. Образование женщин тесно связано с выбором современных источников электроэнергии и технологий (Ekoewi and Tuntivate, 2011). Метааналитические обзоры подтверждают, что уровень образования способствует широкому использованию экологически безопасных кухонных печей и видов топлива (Lewis and Pattanayak, 2012; Malla and Timilsina, 2014). В Эфиопии жители с более высоким уровнем образования предпочитали использовать в домашних хозяйствах газообразное и жидкое топливо (Mekonnen and Köhlin, 2009). Некоторые исследования связывают уровень образования в сельских районах Китая с применением экологически чистых видов топлива, как например, биогаз. Исследования 9 китайских провинций, которые проводили Чжан со своей командой, показали, что вероятность использования экологически чистых видов топлива увеличивается на 0,66 % с каждым годом образования (Shen et al., 2014). Анализ энергобаланса домашних хозяйств в Уганде показывает, что образование влияет на увеличение потребления экологически чистых видов топлива (Lee, 2013).

ШКОЛЫ МОГУТ ОКАЗЫВАТЬ ОСНОВНУЮ МЕДИЦИНСКУЮ ПОМОЩЬ, ЧТО ВЛИЯЕТ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ И ПОВЕДЕНИЕ

Мероприятия по улучшению здравоохранения и питания

Поскольку доступ к образованию продолжает расширяться, а школьные системы охватывают беспрецедентную глобальную долю детского и подросткового населения, перспективы внедрения мероприятий по здравоохранению и питанию через сектор образования никогда не были настолько многообещающими.

“ Школьные программы питания в Буркина-Фасо увеличили прием девочек в школу на 5–6 процентов всего за один год ”

и средней школе может повысить уровень посещаемости, временно утолить голод и улучшить качество питания, а также является важным многосекторальным мероприятием (см. Главу 6: Партнерства). Такие программы часто нацелены на местности с высокой концентрацией бедного населения или школ с низкой посещаемостью. Еда может подаваться как на завтрак, так и на обед и может быть приготовлена в школе или на

Школьные мероприятия, такие как предоставление питания в школе и оздоровительные кампании, могут оказывать мгновенное влияние на качество питания и состояние здоровья студентов. Предоставление питания в начальной

стороннем предприятии. Ежемесячные пайки, состоящие из круп и растительного масла, которые можно забирать домой, также иногда создают условия для хорошей посещаемости. Исследования в северных сельских регионах Буркина-Фасо показали, введение ежедневных завтраков в школе и ежемесячных пайков из 10 килограммов муки (только для девочек при условии посещения 90 % уроков) уже через год привело к увеличению численности девочек в школе на 5-6 %. С помощью пайков удалось также улучшить качество питания младших братьев и сестер учащихся (в возрасте от 1 года до 5 лет) (Kazianga et al., 2012).

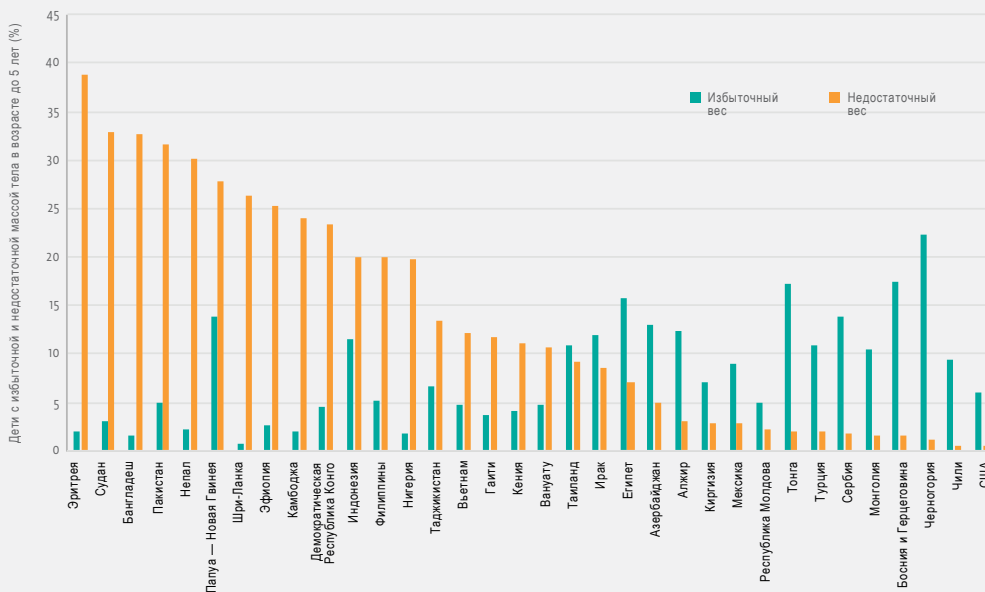
Систематический обзор 26 исследований, которые проводились в основном в странах Африки к югу от Сахары, Юго-Восточной Азии, Южной Азии, Латинской Америки и Карибских островов выявил, что питание в школе служит причиной стабильного улучшения общих показателей состояния здоровья и питания, включая анемию, качество питания и уровень заболеваемости. Некоторые из программ также позволили улучшить показатели роста у учащихся, однако, большинство из них не помогли уменьшить уровень низкорослости и истощения, поскольку питание в начальной и средней школе не успевает компенсировать результаты предыдущего хронического недоедания у детей (Lawson, 2012).

В странах с высоким уровнем дохода стратегии питания в школе разнообразны и часто используются, чтобы достичь несколько целей. Наряду с мерами по предотвращению детского ожирения, которое будет обсуждаться позже, программы школьного питания проводились с целью воспитывать культуру питания и здорового образа жизни и компенсировать нищету семьи. Финляндия была первой страной, которая внедрила бесплатное питание в школе для всех, рассматривая их как инвестиции в обучение. Задачей финской системы было не только улучшить качество питания, но также воспитать долгосрочные привычки в питании и способствовать информированности о важности правильного выбора пищи (Tikkanen and Urho, 2009). В Японии программа школьного питания разрабатывается диетологами с целью внедрения практики здорового питания и борьбы с болезнями, вызванными неправильным образом жизни, например, расстройствами пищеварительного тракта и ожирением (Tanaka and Miyoshi, 2012). В США бесплатное или дешевое питание предоставляется учащимся из малообеспеченных семей, определенных на основании уровня доходов. В 2012–2013 учебном году программа National School Lunch Program (Национальная программа школьных обедов) обеспечила ежедневным питанием около 31 миллиона детей в 100 тысячах школ, и более 21 миллиона детей получали бесплатный или дешевый обед (Food Research and Action Center, 2015). Анализ программы выявил ее кратковременное воздействие на состояние здоровья, но в основном наблюдалось положительное влияние программы на уровень образования взрослых (Hinrichs, 2010).

ДИАГРАММА 3.8:

В то время как проблема недостаточного веса распространена в странах с низким уровнем дохода, в странах с высоким уровнем дохода распространена проблема избыточного веса

Процентное соотношение детей с избыточной и недостаточной массой тела в возрасте до 5 лет, отдельные страны



Примечание: Приведены данные за последний доступный год (в период 2010–2015 гг.).
Источник: UNICEF (2016).

Школьные кампании по дегельминтизации помогли бороться с некоторыми наиболее распространенными тропическими заболеваниями: инфекциями, передаваемыми геогельминтами и шистосомозом. Эти заболевания, которым наиболее подвержены дети в африканских странах к югу от Сахары, можно легко вылечить с помощью безопасных и дешевых препаратов. Бесплатное обеспечение препаратов через школы может охватить большее количество детей, а также будет полезным для детей, не посещающих школу, благодаря снижению риска заражения. Эта программа может также входить в комплекс мероприятий по выполнению рекомендации Всемирной организации здравоохранения относительно ежегодной всеобщей профилактики в регионах с уровнем заболеваемости более 20 % и дважды в год в регионах с уровнем заболеваемости более 50 % (Ahuja et al., 2015).

Мероприятия в рамках школьной программы

Школьные мероприятия могут также служить источником информации по здравоохранению и причиной более глубоких знаний и ответственного поведения и в долгосрочной перспективе. Эффективность таких мероприятий зависит от качества и востребованности информации.

В образовательных программах по сексуальному и репродуктивному здоровью необходимо признать тот факт, что

некоторые учащиеся ведут половую жизнь и зависят от стратегии снижения риска. Многие африканские страны к югу от Сахары ввели изучение ВИЧ-заболевания в школьную программу, но пропагандируют воздержание до брака вместо предоставления информации о том, как снизить риск заражения ВИЧ-инфекцией во время секса. В Кении эксперимент показал, что официальная программа никак не повлияла на сексуальное поведение девочек-подростков. Однако информация о том, что доля ВИЧ-инфицированного населения значительно выше среди взрослых мужчин, чем среди мальчиков, привела к тому, что девочки перешли от незащищенного секса со старшими партнерами на секс с презервативом с партнерами своего возраста (Duras, 2011a).

Возрастает значимость проблемы детского ожирения. Хотя распространение ожирения наиболее характерно для стран с высоким уровнем доходов (Диаграмма 3.8), эта проблема также быстро возрастает и в странах с низким уровнем доходов (Bhurosy and Jeewon, 2014; Popkin et al., 2012). Систематический обзор 24 исследований учащихся в возрасте от 5 до 18 лет в странах Северной Америки и Восточной Европы, а также в Бразилии, Китае и Новой Зеландии установил, что профилактика ожирения — в основном сочетание классных занятий с введением фруктов и овощей в школьные завтраки и вовлечением родителей -- позволяет снизить индекс массы тела учащегося и увеличить

потребление фруктов и овощей. Наибольшее влияние имели мероприятия, которые проводились в течение более одного года и были интегрированы в учебную программу и школьную деятельность (Silveira et al., 2011). Тем не менее, потенциальные возможности школьной профилактики, особенно мероприятий для детей младшего школьного возраста, не были полностью использованы (World Obesity Foundation, 2014). Систематический анализ 26 исследований детей младшего школьного возраста показал, что проводится недостаточное количество правильно спланированных мероприятий, особенно в странах низким и средним уровнем доходов (Mikkelsen et al., 2014).

Водоснабжение и санитарная гигиена в школах

За последние 40 лет программы по водоснабжению и санитарной гигиене развились из исключительно инфраструктурных мероприятий, таких как постройка уборных и установка умывальников, в более емкие меры с элементами гигиенического обучения, воспитания и кампаниями по повышению осведомленности. Внедрение гигиены в школе стало повсеместным после 2000 года, благодаря уверенности, что дети могут улучшить не только свое здоровье, но и принести изменения в свои общины (UNICEF, 2006).

Проведение школьных мероприятий продемонстрировало положительное влияние на показатели в сферах здравоохранения, образования, экономического и гендерного равенства. Например, реализация комплексной интегрированной программы по улучшению школьного водоснабжения и санитарной гигиены в Кении позволила повысить посещаемость почти на 50 % среди девочек (Freeman et al., 2012) и оказала особое влияние на школы с плохим водоснабжением (Garn et al., 2013).

Но органы, отвечающие за формирование политики, должны проявить большую инициативу. Как показывают исследования, проведенные в 94 странах за 2014 год, только пятая часть запланированных задач по водоснабжению и санитарной гигиене была выполнена и профинансирована в полном объеме, а также поддавалась регулярному анализу; только немногим более трети стран поставили конкретные задачи по предоставлению всеобщего доступа к водоснабжению и водоотведению в школах и менее 30 % стран взяли на себя обязательство обеспечить всеобщий доступ к гигиене в школах на протяжении следующего десятилетия (WHO and UN Water, 2014).

Подобным образом, необходима инициатива по проведению обучающих мероприятий в школах для лучшего регулирования менструальной гигиены. Недавний систематический обзор трех исследований, проводимых в городских школах Египта, Индии и Саудовской Аравии, показал, что проведение многочасового курса занятий привело к повышению уровня знаний и практических навыков по менструальной гигиене (а именно относительно

использования, смены, стирки и сушки гигиенических прокладок) (Sumpter and Torondel, 2013). В индийском штате Уттар-Прадеш в 2011 начали проводиться мероприятия по менструальной гигиене среди мужчин и мальчиков, включающие обсуждения в фокус-группах, игры, медийные материалы и регулярные встречи. Более эффективное управление может быть дополнено необходимой инфраструктурой. Как утверждается во Всемирном докладе по мониторингу ОДВ за 2015 год, доступ к лучшим условиям и объектам гигиены для девочек способен с большой вероятностью оказать положительное влияние на их чувство собственного достоинства и качество школьного образования (UNESCO, 2015).

ОБРАЗОВАНИЕ ОТКРЫВАЕТ НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ЖЕНЩИН

Множество исследований, а также глобальных и национальных докладов фиксируют разнообразие методов, благодаря которым общество и отдельные личности получают выгоду от предоставления качественного образования женщинам и девочкам (UNESCO, 2014), хотя эта выгода и определяется содержанием и процессами образования.

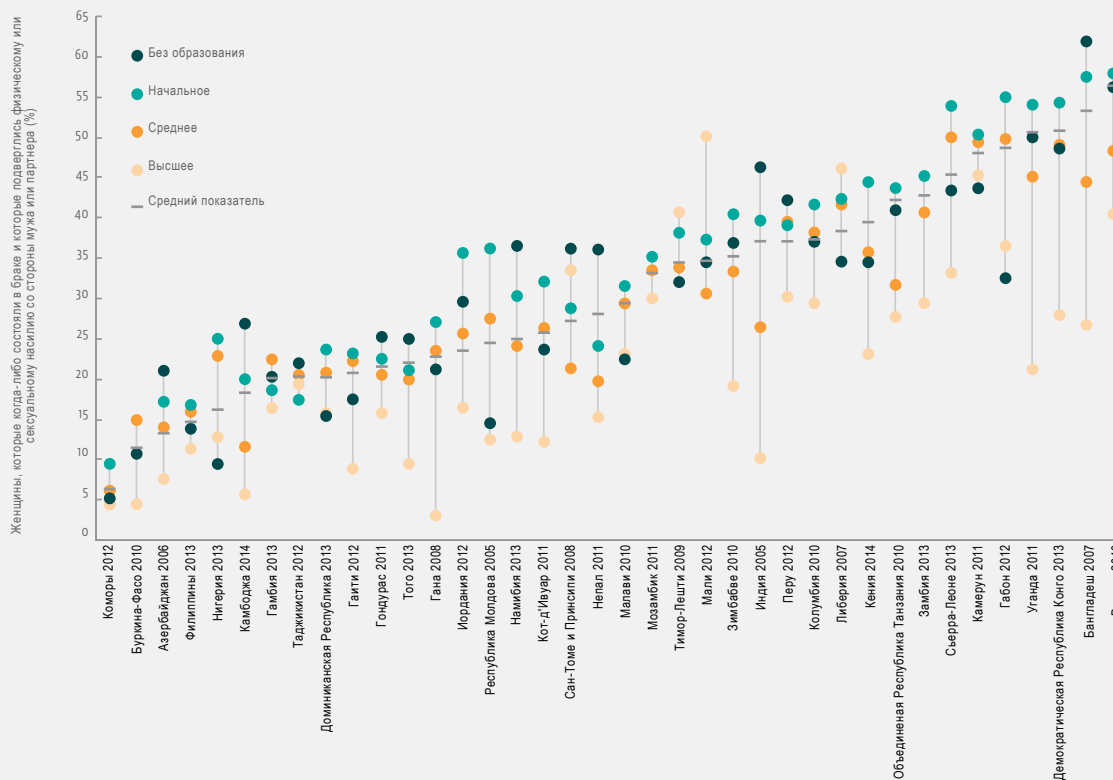
Уже доказана связь между образованием и перспективами доходов. Образование помогает расширить возможности трудоустройства женщин, и выйти за пределы низкоквалифицированной работы (см. главу 2: Процветание). Социально-экономические преимущества образованных женщин с точки зрения индивидуальных выгод и построения семьи, а также для национального и экономического роста, используются для пропаганды больших инвестиций в образование девочек (Miranda, 2015; Murphy et al., 2009; Wils and Bonnet, 2015). Гендерное неравенство в целом также влияет на разницу доходов не только в отношении перспектив трудоустройства для женщин и девочек; неравенство в образовании и здравоохранении является ключевым фактором общей разницы доходов в низкодоходных и среднедоходных странах, а более низкий уровень участия женской рабочей силы связан с более высокой разницей в высокодоходных странах (Gonzales et al., 2015).

Обучение основным навыкам, таким как грамотность, позволяет женщинам иметь больший доступ к информации о социальных и законных правах и службах социального обеспечения. Умение читать и писать может придать больше уверенности и способности к действиям, чтобы идентифицировать и противостоять неравенству, несправедливым традициям, нормам и практикам, которые сохраняют низкий статус женщины. Например, низкий уровень образования является существенным фактором риска подвергнуться насилию со стороны интимного партнера (Capaldi et al., 2012; United Nations, 2015b; WHO and London School of Hygiene and Tropical Medicine, 2010). Результаты недавних социологических исследований в области демографии и здравоохранения (СИДЗ) показывают, что в большинстве стран женщины со средним и

ДИАГРАММА 3.9:

Во многих странах женщины со средним и высшим образованием реже сообщают об опыте насилия со стороны супругов

Процентное соотношение женщин, которые когда-либо состояли в браке и которые подверглись физическому или сексуальному насилию со стороны мужа или партнера, отдельные страны

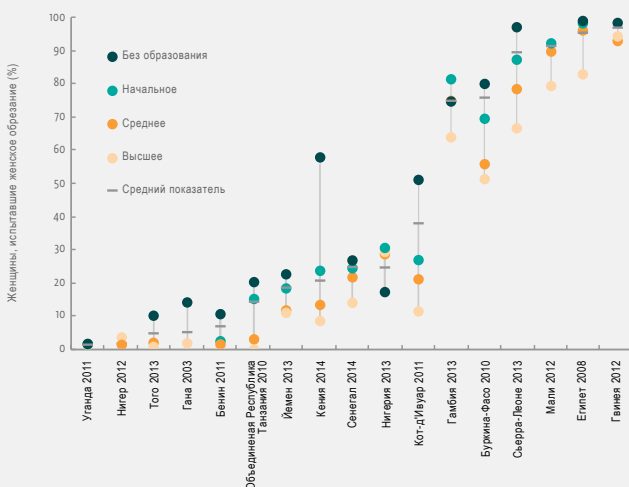


Источник: Программа Сидз (2016 г.).

ДИАГРАММА 3.10:

Во многих странах женщины с более высоким уровнем образования меньше подвергаются женскому обрезанию

Процент женщин, которые подверглись женскому обрезанию, отдельные страны



Источник: Программа Сидз (2016 г.).

высшим образованием с меньшей вероятностью подвержены физическому и сексуальному насилию со стороны своих супругов (Диаграмма 3.9), а также меньше подвержены женскому обрезанию (Диаграмма 3.10).

Гендерное насилие является проблемой не только стран с низким уровнем дохода. Более 23 % женщин подверглись физическому или сексуальному насилию со стороны интимного партнера в странах с высоким уровнем дохода (WHO, 2013). В Англии (Великобритания) малоимущие и менее образованные женщины наиболее часто подвергаются насилию (Khalifeh et al., 2013).

Гендерные соотношения сил могут иметь сложную взаимосвязь с образованием. Например, в Норвегии женщины, которые находились в отношениях с менее образованными мужчинами, чаще страдали от психологического и физического насилия (Bjelland, 2014).

Образование может влиять на политическую активность женщины посредством обучения навыкам, которые позволят им участвовать в демократических процессах (см. главу 4: Мир). Образованные

женщины чаще участвуют в гражданской сфере и выступают за улучшения в обществе. Математические способности позволяют людям подвергать сомнению и критиковать правительственные данные, повышая при этом степень ответственности. И наоборот низкий уровень образования, негативное отношение и стереотипы, а также отсутствие устойчивых моделей для подражания, как, например, в Эфиопии, негативно влияют на способность женщин занимать руководящие должности (Kassa, 2015).

ОБРАЗОВАНИЕ МОЖЕТ ОДНОВРЕМЕННО ДАВАТЬ ПРЕИМУЩЕСТВА ПРИ РЕШЕНИИ ЗДРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ И ГЕНДЕРНЫХ ВОПРОСОВ

Влияние образования, будь то формального, неформального или неофициального, не является простым и прямолинейным. Образование не только дает значительные результаты по улучшению здравоохранения и гендерного равенства, но как показано в этом разделе, образование может поддерживать связанные с полом сферы здравоохранения, а также медико-санитарные аспекты половых вопросов. Во-первых, образование матери может иметь мощное влияние на целые поколения, что может оказать благоприятный эффект на осуществление преобразований в обществе. Во-вторых, поскольку понятие «гендерный» часто ошибочно ассоциируется только с женщинами, будут приведены примеры влияния образования на здоровье мужчин и мальчиков.

Образование предоставляет большие преимущества для детей по сравнению с другими поколениями во многих сферах жизни, и его результаты сохраняются на долгие годы (UNESCO, 2014). Образованные родители — особенно матери — способны лучше кормить своих детей (от исключительно грудного вскармливания в первые месяцы жизни до качественного и разнообразного питания позже), чтобы сохранить их хорошее здоровье.

Материнское образование долго идентифицировалось как решающий фактор детской смертности, независимо от уровня дохода (Smith-Greenaway, 2013). Более образованные матери чаще наблюдаются у врача в период беременности, получают квалифицированную помощь медперсонала при родах, не препятствуют вакцинации и обращаются за современной медицинской помощью для своих маленьких детей. Они также более склонны ограждать своих маленьких детей от рисков для здоровья, например, путем кипячения воды и исключения небезопасной пищи из рациона. Данные из Гватемалы, Мексики, Непала, Боливарианской Республики Венесуэлы и Замбии свидетельствуют, что грамотность предполагает способность матери читать печатные статьи о здоровье, понимать сообщения по радио и объяснять состояние своего ребенка специалисту, а также способствует активному обращению за медицинской

помощью (LeVine and Rowe, 2009). Высшее образование матери, как оказалось, улучшило состояние здоровья младенцев в США. Это связано с фактом, что более образованные женщины склонны выходить замуж, наблюдаться у врача во время беременности и отказываться от курения (Currie and Moretti, 2003).

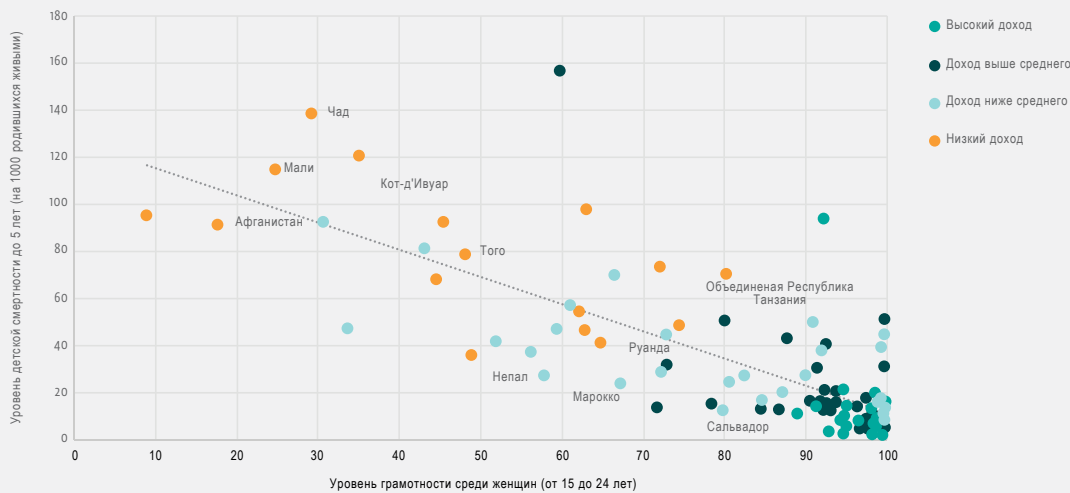
Краткосрочные образовательные программы, которые нацелены поддержать матерей с маленькими детьми, могут иметь значительное влияние на результаты здравоохранения и питания. Они могут способствовать исключительно грудному вскармливанию младенцев в возрасте до 6 месяцев, как рекомендуется Всемирной организацией здравоохранения, чтобы достичь оптимального роста; наиболее свежие данные показывают, что только 47 % младенцев в наименее развитых странах были на исключительно грудном вскармливании (UNICEF, 2016). Систематический обзор 66 исследований (включая 27 в странах с низким уровнем доходов) показал, что краткосрочные образовательные программы по грудному вскармливанию увеличили среднюю численность матерей, которые кормили своих детей исключительно грудным молоком в первый день жизни на 43 %, в течение первого месяца — на 30 % и во время первых 2–6 месяцев жизни — на 90 %; значительный рост наблюдался в странах с низким уровнем доходов. Программы, сочетающие индивидуальные и групповые консультации оказались наиболее эффективными, будь то на уровне инфраструктурного объекта или общины (Haroop et al., 2013). Краткосрочные программы также могут уменьшить распространение низкорослости в странах с низким уровнем доходов. Согласно систематическому обзору 17 статей, предоставление бесплатного питания (в совокупности с консультациями по питанию либо без них) матерям с детьми в возрасте от 6 до 24 месяцев привело к значительному улучшению показателей их роста и веса (Imdad et al., 2011).

Отмечалась положительная долгосрочная взаимосвязь между образованием матери, здоровьем ребенка и начальным образованием. Увеличение длительности всеобщего обязательного образования детей от 5 до 8 лет в Турции в 1997 году увеличило на 32 % вероятность, что матери, родившие детей в 2008 году, получили 8-летнее образование, а также улучшило здоровье детей, а именно, уменьшило долю детей с очень низкой массой тела при рождении, а также очень низкими показателями роста и массы тела (Güneş, 2015). В результате на уровне страны простые показатели распространения образования среди женщин, а именно, грамотности, являются важными факторами, по которым можно спрогнозировать основные показатели здоровья у детей (**Диаграмма 3.11**).

Распространение образования преобразовывает общество путем изменения предпочтений в семейной жизни, социальных норм и культурного поведения. Это имеет решающее значение для демографического сдвига в сторону низкого уровня рождаемости

ДИАГРАММА 3.11:**Почти все дети доживают до пяти лет в странах, где большинство женщин грамотны**

Уровень детской смертности до 5 лет и процент грамотного населения среди женщин, приблизительно за 2015 г.



и является инвестицией в здоровье, питание и образование детей. Политики «Образование для всех», реализованные к 2015 году, ускорили спад рождаемости. Например, политика всеобщего начального образования в Нигерии, как подсчитали, привела к снижению случаев ранней фертильности на 0,26 родов для одного дополнительного года образования женщин (Osili and Long, 2008). На протяжении 2015–2030 гг. будут проводиться мероприятия, направленные на то, чтобы всеобщее начальное образование хорошего качества было обязательным в странах, где еще сохраняется высокая фертильность, особенно в африканских странах к югу от Сахары.

Образование способно привести к снижению рождаемости разными способами. Образованные женщины более уверены, что их дети доживут до зрелого возраста, поэтому заводят меньше детей. Они имеют больше возможностей отстаивать свои интересы, а также улучшенный доступ к использованию контрацептивных методов, чтобы ограничить количество детей, планировать разницу в возрасте между детьми для обеспечения лучшего здоровья для себя и своих детей. На уровне семьи и общества образованные молодые люди и их родители, которые сохраняют ключевое влияние на принятие решений во многих социальных контекстах, отдают предпочтение бракам с образованными людьми, откладывают вступление в брак или рождение первого ребенка, планируют некоторую разницу в возрасте детей и имеют меньшие семьи (Basu, 2002).

В Эфиопии, Малави и Уганде переход на всеобщее начальное образование с середины 1990-х привел к уменьшению размера

идеальной семьи для женщин и, соответственно, их стремлению к высокой фертильности (Behrman, 2015). В Бангладеш рост уровня образованности среди женщин ускорил спад женской фертильности по всей стране, в том числе и путем увеличения разницы в возрасте между детьми. Средняя разница в возрасте, если сравнивать 1991 и 2007 годы, увеличилась на 26 % и составляет 44 месяца. К 2007 году разница в возрасте детей была на 40 % больше у женщин со средним или высшим образованием, чем у неграмотных женщин (Rabbi et al., 2013). В Мадагаскаре каждый дополнительный год образования у женщин в возрасте 12–25 лет оттягивал замужество на 1,5 года, и, таким образом, отсроченный на 1 год брак оттягивал на полгода рождение первого ребенка (Glick et al., 2015).

“ **Влияние распространения образования среди женщин может быть настолько же значительным, как и влияние повсеместного облегчения доступа к квалифицированным акушерам** ”

В краткосрочной перспективе целевые, специальные неформальные образовательные программы могут быть эффективными в обучении женщин планированию беременности. Консультирование недавно родивших женщин о планировании семьи привело к более

эффективному использованию противозачаточных средств и меньшему количеству незапланированных беременностей,

особенно среди подростков, в таких разных странах, как Австралия, Непал, Пакистан и США (Lopez et al., 2010).

Образование может снизить уровень материнской смертности вследствие осложнений при беременности, таких как преэклампсия, кровотечение, инфекции и небезопасный аборт. Несмотря на мировое сокращение материнской смертности на 44 % в период 1990–2015 гг., она еще является существенной проблемой, особенно в африканских странах к югу от Сахары (546 смертей на 100 тысяч рожениц в 2013 году) и в Южной Азии (182 смерти) (UNICEF, 2016). Образование помогает женщинам понимать информацию о гигиене и ранних симптомах осложнений беременности, получать доступ к лечению и квалифицированному уходу во время родов, а также избегать небезопасных абортов. Анализ данных 108 стран за период 1990–2010 гг. свидетельствует, что первоначальный рост длительности образования женщин от 0 до 1 года снизил материнскую смертность на 174 случая на каждые 100 тысяч родов, а рост длительности образования от 7 до 8 лет — на 15 случаев. Влияние распространения образования среди женщин может быть настолько же значительным, как и влияние повсеместного облегчения доступа к квалифицированным акушерам (Bhalotra and Clarke, 2013).

Образование может также иметь положительные результаты для здоровья мужчин, поскольку поведение, относящееся к здоровью и смертности, может быть значительно связано с полом и нормами гендерной социализации. Как было определено в некоторых странах, мужчины более подвержены психическим расстройствам, суициду, дорожно-транспортному травматизму, опасности на рабочем месте, насилию и убийствам, как в качестве жертвы, так и в качестве преступника (Barker, 2005; Hawkes and Buse, 2013; Kato-Wallace et al., 2016). В Бразилии уровень насилия и насильственной смерти особенно высок среди молодых мужчин, в частности в городских районах, где недостаток образования и возможностей трудоустройства может вынудить их начать вести рискованный образ жизни, связанный с преступными группировками и наркоторговлей (Imbusch et al., 2011). Пагубные стереотипы мужественности и храбрости приводят к тому, что мужчины, как правило, решительно не желают обращаться за помощью к психотерапевтам, начинают употреблять чрезмерное количество наркотиков и алкоголя и становятся более склонными к агрессии и рискованным поступкам. Образование может искоренить подобные стереотипы. Изучение показателей смертности по уровню образования в 16 европейских странах продемонстрировало более высокий уровень смертности среди менее образованного населения, особенно что касается смертей, которых можно было избежать (Mackenbach et al., 2015). Изучение травм, полученных в результате дорожно-транспортных происшествий в Европе, помогло выявить различия в уровне образования среди мужчин в возрасте более 30 лет, но не среди женщин (Borrell et al., 2005).

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ВЛИЯЕТ НА ОБРАЗОВАНИЕ

Образование помогает сделать социальное развитие более инклюзивным путем поддержания положительных показателей здоровья, гендерного равенства и сфер, где вопросы здоровья и половой принадлежности переплетаются. Социальное развитие, в свою очередь, влияет на образование как положительно, так и отрицательно (если социальное развитие не является инклюзивным).

ЗДОРОВЬЕ И ПИТАНИЕ ФОРМИРУЮТ ОСНОВАНИЕ ДЛЯ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Причинно-следственное влияние образования на здоровье и питание отражается причинно-следственным влиянием здоровья и питания на образование. Масса литературы доказывает последнее утверждение, подтверждая, что здоровье и питание обуславливают способность детей посещать школу и учиться, а также способность их семей содержать их.

Надлежащие жизненные условия в раннем возрасте подготавливают почву для обучения. Негативное воздействие в утробе на детей, чьи матери перенесли грипп или малярию, или недоедали из-за голода или засухи, как выяснилось, стало причиной более низких достижений в различных государственных сферах с начала 20-го столетия до наших дней. Хроническое недоедание в раннем возрасте, как известно, ухудшает развитие когнитивных, социально-эмоциональных и физических способностей. Программы общественного здравоохранения, такие как ликвидация малярии и предоставление питания для беременных женщин и маленьких детей, должны рассматриваться как основные направления образовательной политики (Cutler and Lleras-Muney, 2014).

Улучшение состояния здоровья и питания ребенка может повысить посещаемость и результаты. Кратковременное голодание и глистная инфекция ослабляют детей, затрудняя для них дорогу в школу и снижают концентрацию внимания. Поэтому предоставление питания и средств дегельминтизации в школе могут привести к улучшению результатов образования. Например, соответствующий эксперимент был проведен в регионах Кении и Уганды с наиболее высоким показателем заражения глистной инфекцией. Дегельминтизация оказала ошеломляющее воздействие на посещаемость школы за короткое время и на результаты тестов и трудоустройство в долгосрочной перспективе. В Кении девочки, которые получили лечение, на 25 % лучше сдавали государственные выпускные экзамены в начальной школе, тогда как взрослые увеличивали посевы зерновых культур на продажу и перераспределяли время с сельского хозяйства на предпринимательство (Ahuja et al., 2015).

“ В Кении девочки, которым провели дегельминтизацию, имели на 25% больше шансов успешно сдать государственный выпускной экзамен начальной школы ”

ущерб своему обучению. В странах, не имеющих эффективного социального обеспечения, потеря дохода, связанная с болезнью родителей, и стоимость медицинского лечения могут разорить семью и сделать обучение в школе невозможным. Смерть родителей является особенно опустошительной для семьи. Данные относительно эпидемии СПИДа в африканских странах к югу от Сахары и Индонезии показывают, что время смерти родителей связано со сроками ухода учащихся из школ, также дети-сироты имеют меньше шансов посещать школу, чем дети их опекунов (Vogl, 2014).

Инфраструктура здравоохранения и питания также может способствовать проведению образовательных мероприятий. Программы по уходу за новорожденными и детьми до 3 лет могут включать бесплатный медицинский уход и предоставление детского питания для стимуляции развития и воспитания ребенка. Посещение домов медико-санитарными работниками может включать занятия, на которых матери учатся, как развивать своих детей с помощью игр, используя похвалу и избегая физических наказаний. Многолетние данные ряда экспериментов, направленных на изучение низкорослых детей, проводившихся на Ямайке с 1980 года, показывают длительное благоприятное воздействие, включая улучшение когнитивных навыков у детей 7–11 лет; улучшение навыков чтения, внимания, поведения и самооценки в возрасте 17 лет; и более высокие заработки в возрасте 22 лет. Более поздние исследования в Бангладеш, Бразилии, Индии, Пакистане, Сент-Люсии и ЮАР подтвердили эти результаты, а также продемонстрировали их зависимость от качества подготовки медикосанитарных работников (Leclercq, 2015). Краткосрочные образовательные программы по здравоохранению, такие как консультации по питанию и контрацепции, обычно проводятся медицинскими или медико-санитарными работниками.

Доступ к качественному медицинскому обслуживанию для учителей и учащихся является критически важным для сектора образования. Болезни служат причиной невыхода учителей на работу и ослабления их здоровья (Ejere, 2010; Herrmann and Rockoff, 2010). Учителя, особенно в сельской местности, сталкиваются с нехваткой

Здоровье родителей имеет решающее влияние на образование детей. Болезни снижают способность родителей давать образование своим детям и содержать их во время обучения в школе. Дети переживают эмоциональное потрясение и, возможно, должны выполнять роль одного из родителей в доме, например, ухаживать за младшими детьми в

квалифицированных медработников, и во время болезни могут отсутствовать на работе дольше, чем если бы имели доступ к медицинскому обслуживанию. Влияние заболеваний и доступа к лечению на сектор образования особенно ощутимо во время эпидемий СПИДа в странах Африки к югу от Сахары, которые наиболее подвержены неблагоприятному воздействию. Без применения антиретровирусной терапии инфицированные учителя могут отсутствовать в течение длительного времени и даже умереть. Другие учителя могут не посещать учебные заведения, чтобы уберечь свои семьи от заражения. Учителя, зараженные инфекцией, или с подозрением на инфекцию могут столкнуться с дискриминацией или социальным отторжением со стороны коллег, родителей или общества (World Bank, 2009). С этой точки зрения, внедрение и распространение антиретровирусной терапии может способствовать устойчивости системы образования.

ДОСТУП К ВОДОСНАБЖЕНИЮ, ВОДООТВЕДЕНИЮ И ЭЛЕКТРОЭНЕРГИИ ВЛИЯЕТ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Благоприятное влияние на образовательный процесс может оказываться не только благодаря медицинским услугам и мероприятиям, но и с помощью улучшенного доступа к водоснабжению, водоотведению и электроэнергии. Например, уменьшив время, затраченное на сбор воды и дров, можно улучшить результаты образования, поскольку освобождается время для образовательной деятельности, особенно женщин и девочек (UNESCO, 2015). В Гане четырехэтапное исследование в области демографии и здравоохранения (СИДЗ) (с 1993/94 г. по 2008 г.) показало, что вдвое сокращенное время на доставку воды увеличило посещаемость школы в среднем на 2,4 % среди девочек 5–15 лет, и этот эффект был особенно очевидным в сельской местности (Nauges and Strand, 2013). В 2001 году в индийском штате Уттар-Прадеш уровень женской грамотности был почти на 5 % выше среди женщин из деревень с лучшим водоснабжением (Sekhri, 2013).

Подобным образом, обеспечив доступ к электричеству, можно увеличить количество времени для обучения и улучшить результаты образования, предоставляя возможность обучения в вечернее время, использования новых технологий, а также обучения в две смены в случае большого количества учащихся. Доступ к электричеству, согласно результатам исследований, оказывает положительное влияние на результаты образования во многих странах, включая Бангладеш, Индию, Эфиопию, Кению и Южный Судан (UNESCO, 2015). Комплексный анализ исследований, направленных на улучшение обеспечения электричеством бедных слоев населения в 74 развивающихся странах, в основном в Африке к югу от Сахары, а также в Южной и Восточной Азии, показал устойчивое положительное влияние электрификации на сектор образования в контексте повышения

времени обучения, охвата образованием и продолжительности обучения в школе (Pueyo et al., 2013).

Это влияние подтверждается широким разнообразием примеров по всему миру. Анализ влияния гидроэлектрификации сельских районов в период 1960–2000 гг. в Бразилии показал значительное положительное влияние на результаты грамотности и набора учащихся. Страны, шагнувшие от уровня отсутствия электричества до уровня полной электрификации, продемонстрировали повышение уровня грамотности на 8 % и уменьшение на 21 % количества населения с образованием менее четырех лет, а также увеличение продолжительности обучения в школе на два года (Lipscomb et al., 2013). В сельской местности Перу число домашних хозяйств с доступом к электричеству увеличилось с 7,7 % в 1993 г. до 70 % в 2013 г., причем значительный рост отмечался после 2006 года. Обеспечение доступа к электричеству привело к тому, что продолжительность учебного процесса детей увеличилась на 93 минуты в день (Aguirre, 2014). Согласно результатам другого исследования электрификации сельской местности Перу, в котором использовались данные по домашним хозяйствам с 2007 г. по 2010 г., девочки, проживающие в электрифицированных районах, с большей долей вероятности зачислялись в школу, хотя улучшенный доступ к электричеству не вел к повышению уровня посещаемости и был связан с кратковременным снижением результатов учебной деятельности (Dasso et al., 2015).

Источник электроэнергии при этом не важен. Дети из домашних хозяйств Бангладеш, где используются системы солнечной энергии, и общин с микрогидросистемами в Непале, как показали исследования, уделяли больше времени на обучение, чем дети из домашних хозяйств без доступа к электричеству (Banerjee et al., 2011; Samad et al., 2013).

Благодаря электрификации можно улучшить качество воздуха в доме и снизить уровень заболеваемости (Тореро, 2014), что, в свою очередь, положительно повлияет на образование. Причинно-следственный анализ программы распространения и интенсификации использования электросети в Сальвадоре показал, что электрификация домашних хозяйств позволила уменьшить уровень загрязнения воздуха в доме, благодаря сокращению использования традиционных источников света. Дети школьного возраста из домашних хозяйств, получивших льготные талоны, больше проводили время, обучаясь дома в менее загрязненной среде, и показали улучшенные результаты по математике (Barron and Torero, 2014).

Результаты наблюдений не свидетельствуют о существенном влиянии электрификации на образование девочек, однако предоставление доступа к электричеству может привести к результатам в других направлениях образования, которые непосредственно дают преимущества женщинам. В шести

штатах Индии анализ данных исследования за 1996 год показал, что в домашних хозяйствах с электричеством даже бедные женщины умели читать, по сравнению с женщинами из богатых домашних хозяйств без электричества (World Bank, 2002). Кроме того, предоставляемый благодаря электрификации доступ к современным средствам информации позволяет населению обучаться грамотности и применять ее на практике, а также способствует выходу женщин из традиционного образа жизни, что, в свою очередь, может оказывать влияние на положение и уровень образования женщин (Köhlin et al., 2011).

Одной лишь возможности пользоваться электроэнергией недостаточно для улучшения образования. Доступ к электричеству может также увеличить возможности для детской занятости или высвободить время для других занятий — посмотреть телевизор или поиграть в компьютерные игры. Результатом электрификации в Гондурасе в период 1992 – 2005 гг. стало снижение посещаемости школ и охвата образованием, а также рост детской занятости. Чтобы ограничить пагубное влияние электричества на образование, необходимо быть хорошо осведомленным о подобных воздействиях (Squires, 2015).

Другие проблемы, связанные с электричеством, могут в непропорциональной мере влиять на бедные слои населения и результаты их образования. Несмотря на огромные инвестиции и развитие электросетевой инфраструктуры в Кении, отсутствие массового подключения и доступа в кредит препятствовали значительному распространению электрификации среди бедных (Lee et al., 2014). Качество услуг по электроснабжению является не менее важным, чем сам факт подключения абонентов к электросети. В Киншасе, столице Демократической Республики Конго, отчитались об электрификации 90 % населения, однако качество услуг было оценено только в 30 баллов по новой 100-балльной шкале, в которой учитывались надежность, качество, доступность, легальность и другие аспекты электроснабжения (International Energy Agency and World Bank, 2015). Необходимо проведение дополнительных исследований по изучению взаимосвязи между доступом и качеством электрификации с результатами образования, а также для более детального определения понятия доступа к электричеству.

ДИСКРИМИНАЦИОННЫЕ ИНСТИТУТЫ И СОЦИАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ ВЛИЯЮТ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Влияние социального развития на образование не всегда является положительным. Хорошо известно, что социальные институты имеют гендерные аспекты, которые способны оказывать пагубное влияние на результаты образования. На этом фоне в течение последних десятилетий активно разрабатываются программы, способствующие образованию среди девочек, включая

ДИАГРАММА 3.12:

Многие страны с дискриминационными социальными нормами имеют наибольшие гендерные различия в показателях получения неполного среднего образования

Субиндекс дискриминационных семейных норм, 2014 год; и гендерные различия в показателях получения неполного среднего образования, приблизительно 2014 год



информационно-разъяснительную работу о необходимости давать образование девочкам, а также предоставление стипендий в качестве поощрения (UNESCO, 2015).

Среди стран с актуальными данными также была обнаружена отрицательная связь между наличием дискриминационных правовых институтов и различием между девочками и мальчиками в показателях получения неполного среднего образования в 2014 году. Как оказалось, девочки дольше посещали школу в странах с менее дискриминационными социальными институтами, и в странах с более развитыми дискриминационными институтами наблюдался обратный эффект. Но взаимосвязь не всегда была прямой: в странах с более развитой экономикой, например, в Кувейте, больше женщин чем мужчин получили неполное среднее образование, несмотря на дискриминационную правовую и социальную политику (Диаграмма 3.12).

Но отмена дискриминационных законов не ликвидирует дискриминацию. Людей продолжают притеснять из-за расовой, кастовой или этнической принадлежности, включая и системы образования (Krieger, 2014; Siddique, 2011). Например, в Соединенных Штатах расовая дискриминация продолжается через неравное распределение финансирования образования, сильную сегрегацию населения по месту жительства и общественную модель «из школы в тюрьму», оказывая негативное влияние на афроамериканское население (см. Главу 5: Местоположение).

НЕОБХОДИМЫ ИНТЕГРИРОВАННЫЕ СОЦИАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ

Инклюзивное социальное развитие не может быть обеспечено в результате принятия мер только в одной сфере жизнедеятельности. Существует еще недостаточно доказательств устойчивого изменения образа жизни посредством образования. Аналогично, тот факт, что прогресс в вопросе равного участия мужчин и женщин в образовании не приводит к планомерному установлению гендерного равноправия, указывает на потребность в проведении более широких мероприятий по интеграции образования с законодательными изменениями и кадровой политикой. Для решения социальных проблем требуется больше, чем мероприятия, направленные на развитие только одной сферы жизнедеятельности.

Какие же существуют возможные решения? Программы по социальной защите могут влиять на несколько показателей одновременно, включая образование. Гендерное равноправие может стимулироваться посредством интегрированных комплексных мер. Образование может содействовать нововведениям в предоставлении необходимых услуг. Водоснабжение, водоотведение и гигиена могут быть улучшены в общинах путем объединения усилий, направленных на обучение, развитие местных общественных структур и улучшения в деятельности органов власти.

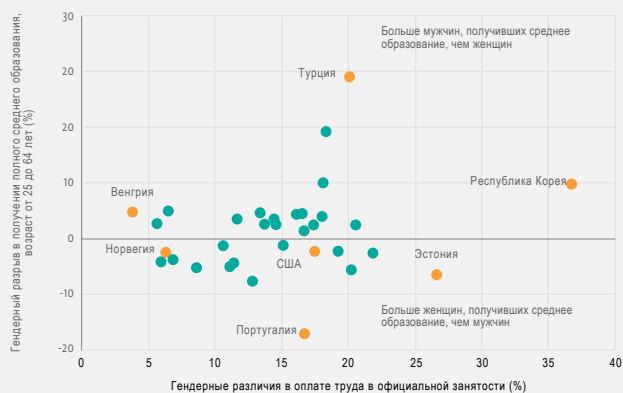
ДОКАЗАТЕЛЬСТВА УСТОЙЧИВОГО ИЗМЕНЕНИЯ ОБРАЗА ЖИЗНИ В ОТНОШЕНИИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ ЯВЛЯЮТСЯ НЕДОСТАТОЧНЫМИ

В то время как образование помогает людям приобретать знания, оно не всегда ведет к устойчивому долгосрочному изменению образа жизни. Люди с образованием, возможно, знают больше о рисках для здоровья, но без формирования критического мышления и навыков принятия решений они могут начать вести рискованный образ жизни. Исследования в Зимбабве показали, что люди со средним образованием с вероятностью на 30 % больше знали достаточно о ВИЧ, хотя нет доказательств, что они с большей вероятностью проверялись на наличие ВИЧ или имели отрицательный ВИЧ-статус (Agüero and Bharadwaj, 2014). На самом деле, качество предоставляемой информации является решающим фактором обеспечения положительного влияния образования на образ жизни, так как образованные люди демонстрируют лучшие способности к критическому восприятию информации. Например,

ДИАГРАММА 3.13:

Женщины стабильно зарабатывают меньше, чем мужчины в странах ОЭСР, несмотря на разные показатели гендерного разрыва в получении среднего образования

Гендерный разрыв в получении полного среднего образования и зарплатах по официальной занятости, приблизительно 2014 год



Источник: OECD (2016b).

на начальном этапе пандемии ВИЧ в африканских странах к югу от Сахары более образованные и богатые люди чаще имели несколько половых партнеров и незащищенный секс. Поскольку на протяжении длительного времени качество информации о путях передачи ВИЧ улучшалось, более образованные люди стали способны лучше понимать информацию и менять свой образ жизни. В последние годы более высокий уровень образования ассоциируется с меньшей вероятностью инфицирования ВИЧ в африканских странах к югу от Сахары, включая Камерун, Гану, Кению и Танзанию (Smith et al., 2012).

Аналогично, систематические обзоры санитарно-гигиенических мероприятий на уровне школы, домашнего хозяйства или общины показали, что большая часть изменений образа жизни носит нестабильный характер. Обзор 27 исследований по мытью рук не показал ни одного примера кардинального долгосрочного изменения образа жизни (Vindigni et al., 2011). Часть проблемы — это обеспечение населения ресурсами для поддержания определенного образа жизни. Штат Лагос в Нигерии включил в учебный план программы по теоретическому и практическому изучению основ гигиены. Оказалось, что эти программы улучшали понимание учащихся о важности таких практик, однако учащиеся младших и средних классов не имели достаточного доступа к удобствам, чтобы реализовать свои знания (Babalobi, 2013; Oluksani, 2013).

Образование и разъяснительные программы способствуют переходу на экологически чистое топливо. Программы по энергоэффективности домов включают мероприятия по информированию, обучению и предоставлению данных о

неэффективности и вредности определенных видов кухонных плит и топлива. Образовательные мероприятия и кампании в средствах массовой информации важны для обеспечения понимания данных проблем семьями и осуществления перехода на более экологические источники энергии (Half et al., 2014). В настоящее время существует ограниченное количество данных относительно того, способствует ли переход на улучшенные кухонные плиты их применению в течение длительного периода и приводит ли он к применению экологически чистых видов топлива (Lewis and Pattanayak, 2012). Домашние хозяйства могут перейти снова на традиционное топливо из-за влияния таких факторов, как стоимость топлива, надежность и доступность поставок топлива, образ жизни и предпочтения (Malla and Timilsina, 2014).

БОЛЕЕ РАВНОЕ УЧАСТИЕ ПОЛОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССАХ НЕ ВСЕГДА ЯВЛЯЕТСЯ ЗАЛОГОМ УСТАНОВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА

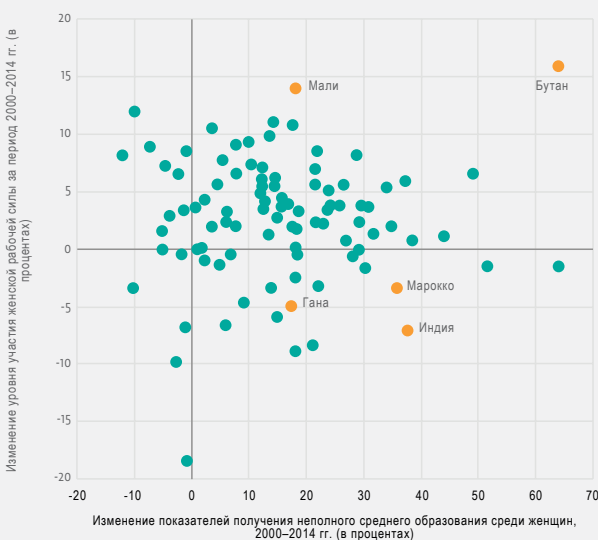
Поскольку приобретение знаний не всегда ведет к изменению образа жизни, обеспечение равного соотношения полов в школе не всегда ведет к долгосрочному равенству полов. «Образование для всех» и ЦРТ пропагандируют равенство полов, и за последние годы общее количество девочек и женщин увеличилось на всех этапах образования (UNESCO, 2015). Однако существует множество доказательств, что одних только мер по улучшению доступа к образованию и выравниванию полового соотношения учащихся недостаточно для повышения статуса женщины в обществе. Обеспечение равенства в результатах образования, таких как грамотность, математические способности, навыки межличностного общения, а также получение квалифицированной подготовки или высшего образования, не всегда гарантирует большее равенство в экономической деятельности или трудоустройстве женщин на таких же условиях, как мужчин. Например, во многих странах ОЭСР количество женщин со средним образованием больше, чем мужчин, однако в вопросе оплаты труда наблюдается существенный перевес в пользу мужчин (Диаграмма 3.13).

Доля женской рабочей силы зависит от политических, семейных и индивидуальных факторов (Mincer, 1962), а также от уровня экономического развития страны (Elborgh-Woytek et al., 2013). Факторы, влияющие на участие женщин на рынке труда, включают зарплату, виды доступной работы, доступ к ресурсам, а также дискриминационные тенденции рынка и социальных институтов (ILO, 2016c; World Bank, 2012).

Возможно, и не удивителен тот факт, что связь между образованием и трудоустройством женщин вовсе не является обязательной (Диаграмма 3.14). Например, в то время как образование девочек на всех этапах является существенным фактором для роста их участия на рынке труда в Латинской

ДИАГРАММА 3.14:**Рост показателей получения неполного среднего образования среди женщин не всегда соответствует более высокому уровню вовлеченности женщин в состав рабочей силы**

Изменение уровня вовлеченности женщин в состав рабочей силы и показателей получения неполного среднего образования среди женщин, приблизительно 2000 и 2014 гг.



Источники: ILO (2016b) and UIS database.

Америке и Карибском регионе, только получение высшего образования значительно влияет на трудоустройство женщин на Ближнем Востоке или в Северной Африке (ILO, 2012).

Страны, в которых наблюдается значительный прогресс в образовании среди девочек, не продемонстрировали увеличения количества достойных рабочих мест или изменения гендерно-социальных норм. В Индии уровень женской занятости снизился на фоне роста показателей образованности женщин — во многом благодаря тому, как исчисляется количество работающих (Bhalla and Kaur, 2011). Также при том, что уровень зачисления девочек и женщин на всех этапах образования растет на уровне страны, соотношение новорожденных мальчиков и девочек постоянно меняется, особенно среди более урбанизированного населения с дискриминационными взглядами, ведущими к абортам по гендерному признаку и гендерно-дискриминационному воспитанию детей (Jha et al., 2011; Patel, 2007). В Шри-Ланке значительное улучшение результатов зачисления и получения среднего образования среди женщин не привело к появлению каких-либо преимуществ для них при трудоустройстве, а наоборот охарактеризовалось снижением доли работающих женщин (Gunewardena, 2015).

Повышение уровня образования женщин также не оказывает влияния на традиционные принципы выполнения неоплачиваемой домашней работы и обязательств по уходу за членами семьи. Рост количества девочек, получивших образование в Бангладеш и Малави, не привел к изменению численности мальчиков и девочек, выполняющих домашнюю работу (Chisamya et al., 2012). В Гане, несмотря на повышение уровня образования среди женщин и увеличение доли работающих женщин, показатели оплаты женского труда не улучшаются. Уровень безработицы, а также неофициальной экономической активности и самостоятельной занятости среди женщин увеличился, хотя возросшее количество лет образования увеличило шансы оплачиваемого трудоустройства (Sackey, 2005). Одно из исследований утверждает, что образование повышает уровень вовлеченности населения в состав рабочей силы при наличии достойной работы в бюджетном секторе. Однако за последние десятилетия уровень занятости в бюджетном секторе в Гане упал, тогда как уровень образования вырос. В результате в официальном секторе женщины старше 50 лет занимали бюджетные должности с большей зарплатой, а половина женщин 18–29 лет работали в частном неофициальном секторе с негарантированным доходом. Это дает основание полагать, что для расширения прав и возможностей женщин необходимы образовательные реформы, которые упростят доступ к рабочим местам бюджетного сектора, а также законы, гарантирующие достойную работу в частном официальном или неофициальном секторе (Darkwah, 2010).

Анализ данных STEP Мирового банка, подготовленный для данного отчета, (см. Главу 2: Процветание) показал, что женщины чаще устраивались на работу в неофициальный сектор в таких странах, как Многонациональное Государство Боливия, Колумбия, Гана и Кения, а обратный результат наблюдался в Армении, Грузии и Украине. Во всех странах с низким и средним уровнем дохода женщин чаще, чем мужчин классифицировали как работающих и бедных. Однако анализ показал, что разница уровней образования не была объясняющим сложившейся ситуации, поэтому необходимо изучить другие причины того, что женщины не имели равного доступа к стабильной и достойной работе (Chua, 2016).

Отсутствие четкой и положительной взаимосвязи образования и занятости также является проблемой для стран, имеющих высокие образовательные показатели среди девочек. Например, в США, продолжают наблюдаться низкий уровень политического участия, высокая сегрегация рынков труда и проблемы в области защиты прав человека, такие как гендерное насилие и право на услуги, связанные с репродуктивным здоровьем (Goetz, 2003; McBride and Parry, 2014). Аналогично, высокоразвитые азиатские страны Япония и Южная Корея известны ограниченным участием женского труда, несмотря на высокий уровень образования и необходимость большей доли участия женской рабочей силы, обусловленную старением населения. Моделирующий анализ, сравнивающий опыт

Финляндии и Норвегии с Японией и Южной Кореей, показал, что меры поддержки семьи и гибкие трудовые отношения позволяют женщинам и мужчинам выдерживать баланс между работой и семейной жизнью, способствуют повышению рождаемости и поощряют участие женской рабочей силы (Kinoshita and Guo, 2015).

Как было сказано в Главе 4: Мир, образование может способствовать участию женщин в политической деятельности. Однако более высокий уровень образования женщин не

“ Исследования в Соединенных Штатах показали, что позиции женщин имеют значительное воздействие на взгляды их детей в отношении работающих женщин, что также влияет на рынок женского труда

обязательно обозначает более активное участие. Малайзия повысила уровень образования женщин, особенно в сфере высшего образования, но женское участие в политической жизни в течение последних 10 лет осталась на прежнем уровне (Salleh, 2012; World Bank, 2015b). В некоторых странах с исторически высоким уровнем

образования девочек и женщин, таких как Великобритания и США, меньше женщин занимает высокие политические должности, чем в некоторых странах, где в школах обучается меньше девочек. Там, где женщины достигают высоких должностей, они часто ответственны за социальную, образовательную и здравоохранительную деятельность — в 2010 году в два раза больше женщин занимались социальными проектами, чем экономическими (World Bank, 2011).

Также и гендерное насилие может продолжаться несмотря на высокий уровень образования. Индийский штат Керала имеет высокий уровень образования и грамотности, хотя и уровень домашнего насилия и случаев похищения невест растет. Кроме того, уровень психических расстройств среди женщин, а также изменения в брачной, наследственной и преемственной практике сокращают доступ и контроль над наследством для женщин (Eapen and Kodoth, 2003).²

Позиции в отношении к нормативным взаимоотношениям полов все еще сохраняются. Одна из причин заключается в том, что эти позиции передаются через поколения. Анализ с использованием данных Британского группового исследования за 1970 год показал, что позиции гендерных отношений матерей и детей, изученные с интервалом 25 лет, сильно коррелировали как с сыновьями, так и с дочерьми. Дочери и невестки имели более высокий уровень образования и занятости, если их матери не соблюдали

традиционные гендерные ценности (Johnston et al., 2014). Анализ данных из стран с высоким уровнем дохода, включая Австралию и США, показал, что гендерные позиции родителей имели значительное влияние на рождаемость детей в семье, разделение домашнего труда и участие женщин на рынке труда (Fernández and Fogli, 2006; Grosjean and Khattar, 2015).

Обзор передачи гендерных позиций между поколениями в Индии показал сильную положительную корреляцию отношений между родителями и детьми, а также более сильное влияние матери, чем отца. В среднем, если родитель имеет дискриминационные гендерные позиции, ребенок с вероятностью на 15 % большей будет придерживаться тех же позиций; влияние матерей в данном случае на 50 % выше, чем отцов. Девочки, у которых родители придерживаются дискриминационных гендерных взглядов, обычно раньше покидают школу, чем девочки с родителями более прогрессивных взглядов (Dhar et al., 2015). Динамический анализ взаимосвязи матери и ребенка в Соединенных Штатах показал, что позиции женщин имеют значительное воздействие на взгляды их детей в отношении работающих женщин, что также влияет на рынок женского труда (Farré and Vella, 2013).

ДЛЯ СОЗДАНИЯ БОЛЕЕ РАВНОПРАВНОГО ОБЩЕСТВА ТРЕБУЮТСЯ МЕРОПРИЯТИЯ, НАЦЕЛЕННЫЕ НА НЕСКОЛЬКО НАПРАВЛЕНИЙ

Заинтересованные лица из многих секторов могут объединить свои усилия с целью разработки инновационных мер, где центральную роль играет образование, а также для обеспечения равноправного предоставления услуг и формирования более равноправных структур. Разработка нескольких направлений и концепций необходима как для усовершенствования самих процессов, так и для улучшения результатов. Внедрение комплексных подходов, где центральным направлением является образование, необходимо для всеобщей социальной интеграции и содействия. Примеры, которые рассмотрены ниже, включают программы по социальной защите и водоотведению для сельских районов. Они показывают необходимость борьбы с гендерным неравенством и описывают некоторые ее способы. Примеры демонстрируют, как образование может стимулировать развитие инновационных моделей предоставления услуг и получение положительных результатов содействия и интеграции.

Программы по социальной защите могут одновременно обеспечивать положительные результаты во многих сферах, включая и образование

Программы по социальной защите, которые нацелены на снижение риска и уязвимости, такие как пенсии, трудовые инициативы, социальное обеспечение и программы для бедных (например, денежные переводы и микрофинансирование), могут иметь

результаты по многим направлениям — от снижения уровня бедности до улучшения доступа к образованию (UNESCO, 2015).

Традиционные системы социальной защиты, такие как пенсии, социальное обеспечение и пособия по безработице, могут составлять большую долю государственного финансирования и оказывать значительное влияние. Например, в ЮАР в начале 1990 годов пенсионные программы распространили и на чернокожее население, что привело к неожиданному увеличению доходов многих семей. Опыт показывает, что пенсии, получаемые женщинами, имели положительное влияние на девочек, проживающих с ними: соотношение роста относительно возраста и веса относительно роста улучшилось (Duflo, 2003), и девочки значительно чаще посещали школу (Case and Menendez, 2007). Исследования не выявили изменений, если пенсию получали мужчины; женщины, очевидно, использовали дополнительные средства более продуктивно.

Микрофинансирование — пример того, почему необходимо больше изучать множественные эффекты социальных мероприятий. Часто оно принимает форму мелких ссуд и планов сбережения накоплений и используется в качестве основного инструмента управления рисками, а также для предоставления больших

“ Присутствие руководителей-женщин в Индии, как обнаружилось, уменьшало гендерные различия в желании учиться и успеваемости ”

полномочий бедным женщинам с целью улучшения их общего социальноэкономического статуса и способности принимать решения. Но несмотря на отдельные доказательства значительных положительных эффектов, очень мало исследований изучало данный вопрос (Duvendack et al., 2011). Все существующие данные имеют смешанный характер. Например, предоставление денежных сбережений молодым людям, чьи родители умерли от СПИДа, в Уганде повысило их

стремление учиться и улучшило их экзаменационные результаты в начальной школе (Curley et al., 2010). Но данные Малави показали, что малое кредитование снизило посещаемость начальной школы среди дочерей заемщиков (Shimamura and Lastarria-Cornhiel, 2010).

Основная задача в определении влияния программ социального обеспечения — увидеть общее влияние интегрированных мер, а не выделять влияние отдельных результатов (см. Главу 6: Партнерства). Например, опыт показывает, что реализация программ по денежным переводам в странах с низким и средним уровнем доходов, особенно в Латинской Америке, повлияли на доступ к образованию в начальной школе, но необходимо более

детальное понимание влияния подобных программ на стабильность образования и результаты обучения (UNESCO, 2015).

Проблему гендерной дискриминации можно решить только при совместных усилиях

Поскольку гендерное равноправие в образовании не может быть реализовано отдельно от других важных аспектов, а достижение равного соотношения полов в секторе образования необязательно приведет к расширению прав и экономических свобод женщин, необходимо принятие более комплексных мер на местном уровне, принимающих во внимание институциональные и культурные предубеждения и гарантирующие вовлеченность мужчин в данный процесс

Уменьшение уровня гендерной дискриминации, благодаря пониманию поведения в процессе формирования соответствующих политик. Учитывая, что поведенческие модели обычно носят прочноустоявшийся характер, распознание подсознательных предубеждений может помочь в выработке эффективных стратегий на правовом уровне с целью снижения негативных последствий гендерной дискриминации (см. Главу 1: Планета) (Bohnet, 2016). Распространение кабельного телевидения в сельских районах Индии повысило уровень информированности об альтернативных способах жизни и привело к улучшению гендерных отношений и поведения в период с 2001 по 2003 гг. (Jensen and Oster, 2009). Анализ теста на выявление академических способностей в США показал, что женщины были менее склонны рисковать и угадывать ответы в своих тестах (Baldiga, 2014), что привело к изменению подхода к процессу тестирования — отмены наказаний за неправильные ответы с целью снизить гендерную дискриминацию (Bohnet, 2016).

Исследования доказывают важность женских ролевых моделей. Присутствие руководителей-женщин в Индии, как обнаружилось, привело к уменьшению гендерного различия в желании учиться и успеваемости (Beaman et al., 2012). Учащиеся-девочки, демонстрировали лучшие результаты в математике и естественных науках, если их преподавателями были женщины, и с большей вероятностью продолжали карьеру в научной деятельности, технических специальностях, инженерном деле и математике (Carrell et al., 2009). Наблюдение и взаимодействие с женщинами-специалистами в перечисленных отраслях улучшило отношение к ним со стороны учащихся девушек (Stout et al., 2011).

Совместная работа женщин и мужчин. Недостаточно фокусировать свое внимание только на инициативах женщин. Мужчины и женщины должны работать вместе, чтобы достичь равноправных взаимоотношений. Анализ результатов международного исследования International Men and Gender Equality Survey на основании данных 10490 мужчин в возрасте от 18 до 59

лет в 8 странах (Боснии и Герцеговине, Бразилии, Чили, Хорватии, Демократической Республике Конго, Индии, Мексике и Руанде), показал, что образование и доходы мужчин, а также равноправные позиции семей, в которых они воспитывались, были взаимосвязаны с их взглядами на равноправие. Справедливые взгляды мужчин отразились, например, в их активном участии в домашних делах, уменьшении количества случаев применения насилия, улучшении взаимоотношений и сексуального удовлетворения; образование мужчин и их матерей, как оказалось, позитивно влияло на прогресс в вопросе гендерного равенства во все странах, кроме Индии. Этот факт может служить аргументом для осознания важности межпоколенческого воспитания в семье, когда отцы, которые в равной мере участвуют в воспитании детей, могут уменьшить влияние стереотипных примеров для подражания (Levtov et al., 2014).

Используя обзорные исследования по вопросу отношения к гендерному равенству, организация Instituto Promundo разработала программу Н/М в Бразилии. Программа Н включает групповые образовательные сессии, молодежные кампании и проводимые активистами мероприятия, направленные на изменение гендерных стереотипов среди молодых мужчин. Программа М помогла молодым женщинам бороться с глубоко заложенными стереотипами. На сегодня программа принята к реализации в более 20 странах и известна как один из лучших способов популяризации гендерного равенства. Оценка образовательных семинаров Instituto Promundo для молодых мужчин, предназначенных предотвратить гендерное насилие и способствовать гендерному равенству в Бразилии, Чили, Индии и Руанде, показала, что эти семинары вели к значительному изменению взглядов в отношении гендерного равенства, а также снижению насилия к партнерам-женщинам (Instituto Promundo, 2012). Целью кампании Instituto Promundo MenCare в Бразилии, Индонезии, Руанде и ЮАР является проведение групповых образовательных сессий и фокусирование внимания на роли мужчин в активном отцовстве и уходе, так как участие отцов в воспитании способствует развитию детей, формирует положительные ролевые модели для следующих поколений и создает благоприятные условия для здоровья и экономических достижений мужчин и женщин (Levtov et al., 2015).

Много проектов для общин, направленных на совместную работу мужчин и женщин, также способствуют равноправным отношениям между мужчинами и женщинами. В ЮАР программа Stepping Stones привлекала молодых мужчин и женщин к комплексным мероприятиям по сексуальному здоровью, гендерному и экономическому равноправию и продемонстрировала положительные результаты в повышении заработка мужчин и женщин, уменьшении насилия со стороны интимного партнера и формировании равноправных гендерных позиций (Jewkes et al., 2014). Проект Tostan в Сенегале поощряет женщин и мужчин

совместно обсуждать права людей и выработать новые социальные нормы для равноправия мужчин и женщин (Gillespie and Melching, 2010). Программа по распространению грамотности среди взрослого населения в сельской местности Непала применяет методы по расширению совместных и экономических прав, чтобы стимулировать признание обществом и семьей женской неоплачиваемой работы путем привлечения социально отчужденных женщин и некоторых мужчин для сбора данных о том, как они проводят свое время. Благодаря этой программе удалось достичь более справедливого распределения неоплачиваемой работы по уходу среди женщин в сельской местности Непала и поднять уровень активности женщин в общественных местах (Marphatia and Moussié, 2013).

Образование может способствовать внедрению инноваций в процесс предоставления услуг

Различные исследования свидетельствуют о возможном улучшении качества предоставляемых услуг вследствие объединения мер в сферах образования и предоставления информации с другими

“
Обучение и подготовка кураторов, так называемых «прирожденных лидеров», стало основным методом, при котором образование повлияло на членов общин и способствовало улучшению санитарных условий

стратегиями. Например, в Индии граждан с низким уровнем дохода, которые подавали заявку на карточку для получения продуктового пайка, часто игнорировали, но те, кто официально подавали запрос на предоставление информации о статусе и времени обработки заявки на уровне района в соответствии с Актом

о предоставлении информации от 2010 года, успешно получили карточки (Peisakhin and Pinto, 2010). Кампания по повышению осведомленности (относительно запросов на предоставление официальной информации) была связана с повышением компетентности (возможность подавать запросы) и предоставлением возможности улучшить доступ к услугам в правовом поле.

Для осуществления инновационных мер и инициатив могут применяться информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), позволяющие улучшить качество предоставляемых услуг общего пользования и повысить уровень участия граждан в демократических процессах. Например, полагаясь больше на технологии, такие как мобильные телефоны и платформы электронного управления, можно решить проблему отсутствия

административных полномочий (United Nations, 2014). Успех зависит от того, насколько хорошо поставщики услуг общественного и частного сектора развивают системы, а также от того, кто из граждан и каким образом могут использовать такие инструменты.

Инициативы в сфере социальной ответственности могут улучшить качество предоставления услуг, повысить уровень информационной открытости и ответственности, а также обеспечить граждан правом голоса в принятии важных решений (Fox, 2015). Например, сейчас бюджетирование с общественным участием используется в 1500 городах мира, где граждане принимают участие в решении, как распределить часть городского или местного бюджета (Dias et al., 2014).

Низкий уровень образования препятствует эффективному применению инновационных мер и технологий. В странах с низким уровнем дохода недостаточный уровень грамотности среди взрослых и неудовлетворительный уровень образования ограничивают доступ к правительственным инициативам и услугам на основании ИКТ (United Nations, 2014). Разделение населения по возможности использования цифровых технологий связано с доступностью инфраструктуры и инструментов, а также несоответствием уровня образования или подготовки для использования технологий (OECD, 2001). Гражданам необходимо обучать пользоваться ИКТ-услугами, а компьютерная грамотность имеет решающее значение для признания и использования таких услуг. В африканских странах к югу от Сахары наиболее распространенные проблемы внедрения инициатив электронного управления включают вопросы, связанные с языком, грамотностью и кадровым потенциалом, а также инфраструктурой, правовыми системами и доступом к Интернету (Nkohkwo and Islam, 2013).

Аналогично, было обнаружено, что бюджетирование с общественным участием в Перу было менее эффективным, поскольку охватывало только элитные группы населения, в то время как остальное население было менее грамотным и не имело доступа к информации на местных языках (Dias et al., 2014). Участники с более высоким уровнем образования, как показано, имели большее влияние на общественных встречах (Ganuza and Francés, 2012). Бюджетирование с общественным участием в чилийском городе Ла-Серена считалось успешным, поскольку мэр подчеркивал необходимость образования для общественности (Cabannes, 2014).

Общественная ответственность и подготовка принесли стабильные изменения санитарных условий в сельской местности

Не смотря на все трудности внедрения изменений в укоренившийся образ жизни, например, в сферы санитарно-гигиенических норм или общественной ответственности, привлечение общественных

активистов значительно изменило санитарные условия, особенно в сельской местности. Изменение санитарно-гигиенической практики, а именно, открытой дефекации, является сложным процессом; поскольку ее связь с культурными нормами и мировоззрением требует всеобщих систематических изменений. За последние десятилетия наибольшего успеха в изменении сельских санитарных условий достигла программа повсеместного изменения санитарных условий (CLTS), которая проводилась в более 60 странах и была интегрирована в национальные планы в более 20 странах (World Bank, 2015a).

Эта программа выгодно отличается от других мероприятий привлечением общественности для формирования норм. Цель данных мер — изменить общественные нормы, вызывая чувство стыда и отвращения к открытым дефекациям. Программа сильно зависит от главных общественных деятелей и завершается празднованием получения статуса деревни, свободной от открытых дефекаций. Члены общин с минимальной специальной подготовкой были крайне важны в обучении других и поощрении изменения санитарных условий. Обучение и подготовка кураторов, так называемых «прирожденных лидеров», стало основным методом, при котором образование повлияло на членов общин и способствовало улучшению санитарных условий. Прирожденные лидеры и общественные консультанты затем стали участниками местного самоуправления во многих странах. Эксперты подтверждают, что эта стратегия была инновационной в расширении масштабов программы CLTS. Эта программа привела к значительным изменениям санитарно-гигиенической практики и политики, хотя эксперты предупреждают, что ее успех стоит связывать не столько со специальными инструментами и индикаторами, сколько с расширением полномочий и улучшением образования членов общин (Cavill et al., 2015; Kar, 2014).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Если социальное развитие рассматривается как право на здоровую и полноценную жизнь, то совершенно ясно, что образование — это мощный двигатель и ключевой аспект социального развития. Независимо от того, рассматривается ли образование как знания и навыки, которые молодые люди приобретают в школе, или инфраструктура, которую можно применять для проведения мероприятий, оно является основным фактором, обеспечивающим для людей здоровую жизнь и возможность улучшить жизнь своих детей. Таким образом, образование может иметь мощные преобразовательные воздействия на повышение равенства мужчин и женщин в обществе и улучшение содействия, участия и предоставление права голоса для уязвимых групп населения, большинство из которых составляют девочки-подростки и молодые женщины.

Доказано, что системы и результаты образования взаимосвязаны с другими секторами. Наличие системы здравоохранения и адекватного питания, доступа к водоснабжению и источнику энергии являются основными факторами в образовании: состояние здоровья младенцев и детей определяет их способность учиться, инфраструктура системы здравоохранения может быть использована для проведения образовательных мероприятий, а доступ учителей к хорошему медицинскому обслуживанию совершенно необходим для нормального функционирования сектора образования. В итоге, взаимосвязь формирования стратегии образования и стратегий, касающихся здравоохранения, питания, водоснабжения, санитарных условий и энергии требует комплексного подхода к развитию человечества и решения многоаспектных проблем бедности.

В то же время, прогресса в образовании недостаточно для решения задач социального развития. Существует устойчивое постоянство маргинализации, дискриминации и невыгодного положения социально уязвимых слоев населения в обществе. Большой прогресс в повышении уровня образования девочек не имел прямого влияния на их экономические и жизненные возможности. Достижение стабильного гендерного равноправия, уменьшение неравенства и положительное влияние на состояние здоровья и благосостояние требует комплексных стратегий, которые привлекают и вовлекают другие секторы кроме образования.

СНОСКИ

1. В обсуждении гендерного равноправия в этом разделе и в остальных разделах данной главы широко используются материалы Peppin Vaughan (2016).
2. Важно отметить, что более высокий уровень образования может также повысить уровень отчетности о насилии.



Дети смотрят в окно разрушенного класса в начальной школе Йерва в городе Майдугури, штат Борно, пострадавшей от атак «Боко Харам» в 2010 и 2013 годах. Эта школа, основанная в 1915 году, была первой начальной школой на северо-востоке Нигерии.

ФОТО: Bede Sheppard/Human Rights Watch

ГЛАВА

4

Мир: участие в политической жизни, мир и доступ к правосудию

Мы преисполнены решимости способствовать построению миро-любивого, справедливого и свободного от социальных барьеров общества, в котором нет места страху и насилию. Не может быть устойчивого развития без мира и мира без устойчивого развития.

– Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года



КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Присутствие детей в школе не обеспечит мир, но правильное образование может ему способствовать.

В то же время конфликты и насилие уничтожают системы образования.

-
- 1 Образование способствует более конструктивному участию населения в политических процессах — без применения насилия.
 - a. Кампании в сфере образования и коммуникации могут научить граждан принимать участие в политической жизни и получать доступ к политической информации.
 - b. Правильное образование и обучение способствует переходу к политическим системам, предполагающим активное участие граждан.
 - c. Доступность образования и его качество являются более высокими в странах с демократическим режимом.

 - 2 Чем лучше образование, тем больше женщин присутствует в политическом руководстве.
 - a. Еще много работы предстоит сделать на пути к достижению гендерного равенства в политике.
 - b. Женщины с более высоким уровнем образования обладают большим количеством навыков, необходимых для роли лидера.
 - c. Чем больше женщин принимает участие в политической жизни, тем меньше гендерный разрыв в системе образования.

 - 3 Образование, предоставляемое на равных правах для всех и обеспечивающее всеохватные обучающие и образовательные материалы, является мощным средством профилактики и разрешения конфликтов.

 - 4 Конфликты все более отрицательно сказываются на системе образования.
 - a. Жертвами атак становятся дети, учителя, школы.
 - b. Вынужденные переселенцы, а особенно дети и молодежь, крайне нуждаются в доступе к образованию.
 - c. Не стоит забывать о других формах насилия, например о травле и сексуальном насилии в школе.

 - 5 Вопросы образования следует включить в миротворческие программы, поскольку оно играет важнейшую роль в разрешении конфликтов.

 - 6 Образование поможет снизить уровень преступности и насилия по отношению к детям и молодежи.

 - 7 Образовательные программы помогут маргинализированным группам населения получить доступ к правосудию и правовой защите.

Образование и грамотность способствуют более активному участию населения в политической жизни	105
Взаимосвязь между образованием и конфликтами включает много аспектов.....	111
Образование может стать ключевым инструментом для построения эффективной системы правосудия	118
Заключение	119

В обществе с социальными институтами демократического и представительного характера, в которые входят женщины, представители меньшинств, бедные и обеспеченные граждане, с большей вероятностью можно добиться предотвращения насилия и установления стабильного мира. Маргинализированные группы населения могут прибегать к конфликтам и насилию, если не найдется мирной альтернативы для решения их недовольства. Предполагается, что к 2030 году 62 % населения, проживающего в условиях крайней нищеты, будут приходиться на страны с высоким уровнем риска насилия (OECD, 2015 г.).

Образование играет ключевую роль в содействии участию в политической жизни и интеграции, которые крайне необходимы для сплочения общества, а также предотвращения и подавления напряженности в «мирных, справедливых и открытых обществах, где нет места страху и насилию», как сказано выше в преамбуле к целям в области устойчивого развития в период до 2030 года.

Для устойчивого мира также необходима эффективная система правосудия, которая предлагает населению, независимо от социального статуса, более привлекательную альтернативу насилию в разрешении личных и политических споров. Если люди считают, что у них нет доступа к правосудию для удовлетворения своих потребностей в юридической защите и обеспечении своих прав, они с большей вероятностью прибегают к насилию, что оказывает отрицательное влияние на процессы установления и укрепления мира.

Данная глава разделена на три раздела. Сначала речь идет о взаимосвязи образования и политики, о тех преобразующих возможностях, которые предлагает образование для участия, интеграции, пропаганды и демократии. Далее рассматривается многоплановая связь между образованием, конфликтами и насилием, особенно в контексте нехватки образования, его недоступности для всех категорий населения и зависимости от внешних факторов. Речь идет о том, что образование может

усугубить конфликт, но может и уменьшить или вовсе устранить его. В главе также рассказывается, каким образом образование может сыграть важнейшую роль в выстраивании мирных отношений,

“ Образование является ключевой составляющей для получения политической информации ”

а также в устранении тревожных последствий пренебрежительного отношения к таким важным проблемам. Образование и насилие рассматриваются в аспектах, не связанных с конфликтом

и войной. В заключительном разделе приведены доказательства того, как образовательные инициативы, в частности, под руководством организаций гражданского общества, помогают маргинализированным группам населения получить доступ к правосудию.

ОБРАЗОВАНИЕ И ГРАМОТНОСТЬ СПОСОБСТВУЮТ БОЛЕЕ АКТИВНОМУ УЧАСТИЮ НАСЕЛЕНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ

Участие в политической жизни заключается не только в выборах, а и в участии граждан на всех этапах политического цикла. Активное участие в политических процессах позволяет населению осознавать и воспринимать основополагающие причины социальных проблем на местном и международном уровне. Благодаря этому общество с большей полнотой может быть представлено в электорате и политическом руководстве, возрастает эффективность механизмов привлечения правительства к ответственности, обеспечивается соблюдение гарантированных конституцией прав. Образование — это главная составляющая для приобретения политических знаний, невзирая на то, что возможности обучения определяются доступностью информации без применения ограничений и цензуры.

ОБРАЗОВАНИЕ СПОСОБСТВУЕТ РОСТУ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ

Для участия в политической жизни необходимы соответствующие знания и понимание важных процессов. Образованным гражданам с более высокой вероятностью будут известны факты, связанные с ключевыми игроками и событиями в политической системе. В округе Бусиа в бывшей Западной провинции Кении стипендиальная программа для девочек из политически маргинализованных этнических групп позволила повысить их присутствие в средней школе и улучшить их знания о политической жизни. Среди девушек, участвовавших в программе, вероятность прочтения газет, в которых широко освещается национальная политическая ситуация, возросла на 14 %. Повысилась и политическая осведомленность: например, вероятность того, что участницы стипендиальной программы могут назвать имя президента и министра здравоохранения Уганды, значительно выросла (Friedman et al., 2011).

В странах, где доминирующим языком административного производства является язык меньшинства, понимание этого языка гарантирует доступ к более широкому спектру политических знаний. В Мали уровень среднего или высшего образования является фактором, оказавшим самое значительное влияние на способность респондентов назвать глав ассамблеи и партии большинства (Bleck, 2015).

Кроме формального школьного образования, некую политическую информацию можно донести при помощи гражданского образования. Благодаря программам «Мнение избирателей» и «Интеграция путем гражданского образования», осуществленным в 2010–2011 гг. в Демократической Республике Конго, удалось повысить участие населения в процессе политической децентрализации согласно закону от 2007 года. Уровень грамотности взрослого населения был низким, поэтому основная стратегия заключалась в организации общественных образовательных сессий с использованием простых рисунков и других изображений, что привело к значительным результатам — участники отвечали абсолютно правильно на три из шести вопросов о децентрализации. Самое сильное влияние программа оказала на тех участников, которые перед началом программы обладали самыми скудными знаниями (Finkel and Rojo-Mendoza, 2013).

ОБРАЗОВАНИЕ ПОЗВОЛЯЕТ ПРИВЛЕЧЬ НАСЕЛЕНИЕ К УЧАСТИЮ В ВЫБОРАХ

Голосование признано наименее требовательной формой политического участия, которая предоставляет равные возможности участия для всех. Но для регистрации на голосование, понимания важности и заинтересованности в результатах выборов необходимы знания и навыки.

Во многих демократических странах Северной Америки и Западной Европы установлена связь между влиянием школьного образования на вероятность участия в голосовании на выборах.¹ В США, например, исследования показали, что студенты, более вовлеченные в образовательную деятельность, например, обучение в маленьких классах, дополнительное наставничество и участие в дошкольных мероприятиях, принимали более активное участие в выборах (Sondheimer and Green, 2010).

В некоторых развивающихся странах на явку избирателей повлияло распространение среди населения определенной информации. В Мозамбике прямо перед выборами в 2009 году, при поддержке и благодаря сотрудничеству газеты и консорциума из восьми неправительственных организаций была проведена кампания, направленная на обучение избирателей. Избирателям предоставляли информацию и призывали принять участие в выборах в рамках трех мероприятий: кампании по предоставлению нейтральной информации о выборах путем рассылки SMS-сообщений, создания горячей SMS-линии для сбора и распространения информации о предвыборных нарушениях, а также распространения бесплатной газеты, направленной на гражданское образование. Эти три мероприятия позволили повысить явку на выборах приблизительно на пять процентов (Aker et al., 2013).

В некоторых молодых демократиях вероятность участия женщин в голосовании намного ниже, чем мужчин, и даже если женщины голосуют, то, скорее всего, они отдадут свой голос за тех, кого поддерживают мужчины в их семье. В Пакистане перед национальными выборами в 2008 году была проведена непредубежденная адресная информационная кампания, в ходе которой женщинам предоставлялась информация о важности участия в выборах и тайне голосования. Готовность женщин, которые получили такую информацию, принять участие в выборах

“ В Пакистане благодаря кампании повышения осведомленности избирателей перед выборами 2008 года, вероятность участия женщин в голосовании возросла на 12 процентов ”

на 12 процентов превышала аналогичный показатель для женщин, которые эту информацию не получили. Кроме того, вероятность выбрать кандидата самостоятельно у женщин из первой группы была значительно выше (Giné and Mansuri, 2011).

Тем не менее, решение образованных граждан воспользоваться своими возможностями или же сознательно воздержаться от них зависит от политического контекста. Если участие в выборах не гарантирует реального влияния на политические процессы — в

случае, например, преследования оппозиционных партий, или предубежденного отношения органов правосудия — избиратели проявляют свое негодование и отстраняются от политики. В Зимбабве выборы в 2002 и 2005 годах ознаменовались жесткими репрессиями оппозиции, и участие образованного населения в выборах резко сократилось, возможно, ввиду убеждения, что голосование только узаконит режим, находящийся у власти. Такое негативное влияние образования на участие в выборах немного смягчилось после довольно конкурентных выборов в 2008 году, которые положили начало разделению власти. Образованное население вновь вернулось к участию в политической жизни, когда условия позволили им высказывать свои политические предпочтения с большей вероятностью быть услышанными (Crooke et al., 2015).

Образовательные кампании среди избирателей могут стать решением проблемы нарушений на выборах

В молодых демократиях с низким уровнем доходов выборы иногда повышают склонность к гражданским конфликтам. Примером этого могут послужить Кения, Нигерия и Зимбабве, где избирательный цикл ознаменовался тысячами смертей. Политики могут обеспечивать себе голоса, вызывая к жадности, враждебности и страху. Помешать такому поведению могут тщательно продуманные образовательные кампании для избирателей. В Нигерии в преддверии национальных и местных выборов в 2007 году была проведена кампания против насилия, которая заключалась в общественных собраниях в небольших городах, театральных представлениях, пользующихся большим спросом в данной стране, и адресном распространении материалов. Кампания позволила снизить уровень запугиваний, явка избирателей в регионах проведения кампании была примерно на 10 % выше по сравнению с другими регионами, а независимые журналисты заявили о снижении интенсивности насилия (Collier and Vicente, 2014).

В городских трущобах Нью-Дели в Индии перед выборами в законодательные органы штатов в 2008 году было организовано адресное распространение газет, содержащих информацию о деятельности и квалификации занимающего должность лица, а также двух других кандидатов. Такая кампания позволила не только повысить среднюю явку на выборах на 4%, но и почти на 20 % снизить применение стратегии покупки голосов (Banerjee et al., 2011).

БЛАГОДАРЯ ОБРАЗОВАНИЮ ГОЛОС НАСЕЛЕНИЯ МОЖЕТ БЫТЬ УСЛЫШАН

Несмотря на то, что голосование является основной формой участия в политической жизни, выборы — не единственный вид политического или гражданского участия, позволяющего населению постоянно контролировать и воздействовать на представителей власти и призывать их к ответственности. Существует целый ряд составляющих политической деятельности, способных более

точно передать потребности и создать более сильное давление, чем один голос. Лучшее образование позволяет людям более критично оценивать текущую ситуацию и более активно участвовать в подобной деятельности. Оно также позволяет повысить представительство маргинализированных групп населения, например женщин (**Вставка 4.1**).

Одной из форм непосредственного участия в политической жизни является обращение к общественному представителю в целях запрашивания информации или выражения своего мнения. По данным для 102 стран, среди взрослого населения с высшим образованием вероятность запроса информации у правительства на 60 % превышала аналогичный показатель среди населения с начальным образованием или без образования. Также эта вероятность была выше на 84 % в развивающихся странах (World Justice Project, 2015). В Кот-д'Ивуаре и Гане высокий уровень формального образования связывают с более высокой вероятностью обращения к выборному чиновнику (MacLean, 2011).

Более образованные граждане имеют больше шансов быть услышанными благодаря участию в политических и общественных мероприятиях и процессах. Согласно анализу, основанному на последних данных, полученных от более 27 000 респондентов, в 20 формирующихся демократиях в африканских странах к югу от Сахары население с начальным образованием на 3 % вероятнее посещает общественные собрания, чем население без образования. Что касается населения со средним или средним специальным образованием, показатель был вдвое выше (Isaksson, 2014). В Бенине взрослые, которые посещали первые начальные школы, основанные французами, с вероятностью на 32 % выше могли быть членами партии и на 34 % — участниками партийных кампаний, и именно они формировали большинство немногочисленных кандидатов на выборах на государственные должности (Wantchekon et al., 2015).

Образовательные учреждения — не единственное место для политической социализации. Гражданское общество играет важную роль в обучении взрослого населения и повышении его участия в политической жизни, особенно на местном уровне. Согласно исследованию, проведенному в сельских регионах Сенегала среди 1 484 представителей избирательного возраста, участники неформальных образовательных программ под руководством НПО с большей вероятностью могли связаться с политическим деятелем или влиятельным лицом в целях получения помощи в решении общественных и личных проблем. Кроме того, такие программы оказались более эффективными в повышении участия в политической жизни, чем формальное образование, и частично это можно связать с проведением программ на местных языках (Kuenzi, 2006, 2011).

ВСТАВКА 4.1

Лучшее образование тесно связано с участием женщин в национальных и местных руководящих органах

В последние годы наблюдается возрастание количества женщин в политике. Например, максимальное за всю историю количество женщин избрано в национальные ассамблеи, в том числе в Аргентине, Португалии и Руанде. Средний показатель по всему миру вырос до 22 % в 2014 году — это далеко не равенство, но все же лучше, чем 14 % в 2000 году. Принятие мер в поддержку равноправия — таких как квоты в избирательных списках партий или зарезервированные места — существенно способствовали присутствию женщин в национальных ассамблеях.

Тем не менее, на уровне местного управления представительство женщин достаточно низкое. Согласно оценкам, в 2015 году всего 16 % мэров всех столиц мира были женщинами. На исполнительных должностях в правительстве женщины также остаются в меньшинстве и им в основном достаются портфели, считающиеся «женскими» согласно распространенным гендерным стереотипам.

Среди структурных препятствий для участия женщин и их продвижения в официальной представительской политике можно выделить отсутствие материальных ресурсов для поддержки продвижения в политической сфере; бремя дополнительной работы, из-за которой не хватает времени на политическую деятельность; преобладание мужской модели в политической жизни и среди избирательных правительственных органов; а также культурные ценности, такие как запрет участия женщин в общественной деятельности.

Но образование девушек позволяет передать женщинам навыки, необходимые им на лидирующих позициях в общественной жизни — в общественных советах, в государственных органах и международных организациях. Во многих странах, таких как Сьерра-Леоне, женщины, которые рассматривают возможность участия в политической жизни, часто чувствуют себя ущемленными ввиду нехватки образования и опыта ведения кампаний и выступлений перед аудиторией. Исследование, проведенное на основании жизненных историй женщин-лидеров, занимающих должности на различных правительственных уровнях в 8 различных странах, в том числе в Бразилии, Египте и Гане, позволило установить, что женщины с более высоким уровнем образования занимают должности на более высоких правительственных уровнях.

Усиление представительства женщин в политике и на государственных должностях также может снизить гендерное неравенство в образовании и создать положительные ролевые модели для других женщин, повысить их стремления и достижения в области образования, а значит — повысить достигнутый уровень образования среди женщин. В 16 крупнейших штатах Индии повышение на 10 % количества женщин, участвующих в политической жизни на районном уровне, привело к повышению уровня окончания начального образования примерно на 6 % и это значительно сказалось на образовании девушек. Аналогично, в деревнях, где на два избирательных цикла лидером была назначена женщина, гендерный разрыв в карьерных стремлениях сократился на 25 % среди родителей и на 32 % среди подростков.

Источники: Beaman et al. (2012); Burchi (2013); Castillejo (2009); Domingo et al. (2015); Monteiro (2012); Powley (2005); Tadros (2014); UCLG (2015); UN Women (2011, 2015).

Тщательно продуманные программы гражданского образования могут стимулировать участие населения в политической жизни

Во многих странах участие молодежи в политических процессах остается низким. В 38 странах, принимающих участие в Международном исследовании по вопросам гражданского образования и обучения вопросам гражданственности (ICCS) в 2009 г., только незначительная доля 14-летних учеников принимает участие в таких организациях, как партийные молодежные группы, сообщества, группы по защите окружающей среды и организации по защите прав человека (Schulz et al., 2010).

Ученики, которые посещают школы с тщательно продуманными программами гражданского образования, принимают более активное участие в политической жизни. Большинство учителей из европейских стран, принимавших участие в Исследовании

гражданского образования, проводимом Международной ассоциацией по оценке школьной успеваемости в 1999 г., сошлись во мнении, что гражданское образование влияет на политическое и

“ Ориентированные на студентов виды деятельности, такие как инсценировка выборов и дискуссионные клубы, позволили усилить их участие в политической жизни ”

гражданское развитие учеников: с этим согласны от 53 % учителей в Республике Чехия и 65 % учителей из Кипра до более 80 % участников из других стран (Torney-Purta, 2002). Кроме того, гражданское образование обладает длительным эффектом. По результатам исследования, основанного на данных из восьми европейских стран, в том числе Дании, Польши и

Словении, некоторые гражданские навыки и политические ценности, приобретенные в школе, оставались неизменными во взрослом возрасте (Hooghe and Wilkenfeld, 2008).

Во многих странах обучение основам гражданственности является частью обязательного учебного плана и проводится в виде отдельных уроков, совмещается с другими дисциплинами, или же осуществляется по методу перекрестного обучения (Eurydice, 2012). Тем не менее, влияние гражданского образования значительным образом зависит от того, как разработаны программы, какие методы обучения задействованы, а также от качества работы посредников или инструкторов. В США на протяжении учебного года 2002–2003 гг. ученики средней школы изучали вопросы национальных и местных выборов по учебной программе Student Voices in the Campaign. Учебная программа включала такие ориентированные на студентов виды деятельности, как инсценировка выборов, встречи с участниками выборов на местный политический пост, написание писем, а также онлайн-опросы и дискуссионные клубы. В ходе контрольного опроса участников программы после выборов 2004 года установлено, что учебная программа привела к повышенной и устойчивой заинтересованности в формальных видах участия в политической жизни, например, участие в политических кампаниях на волонтерских условиях (Pasek et al., 2008; Syvertsen et al., 2009).

В Доминиканской Республике, Польше и Южной Африке представители взрослого населения, которые принимали участие в программах гражданского образования, проводимых НПО, были значительно активнее на местной политической арене, например, посещали муниципальные собрания или участвовали в деятельности по вопросам решения общественных проблем. Влияние усиливалось в случаях, когда население чаще принимало участие в программах гражданского образования; когда информация доносилась при помощи активных и интерактивных методов; когда люди в достаточной степени обладали предварительно полученными политическими ресурсами, позволяющими реагировать на информацию, полученную в ходе подготовки (Finkel, 2002, 2003).

ОБРАЗОВАНИЕ МОЖЕТ НАПРАВИТЬ НЕДОВОЛЬСТВО В РУСЛО НЕНАСИЛЬСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ ДВИЖЕНИЙ

Начиная с движения Оссиру, до Арабской весны и массовых протестов на улицах Бразилии и Турции, люди по всему миру все больше используют тактику безоружного протеста для борьбы с жестокими, коррумпированными и несправедливыми политическими и экономическими системами. Можно допускать, что образованные неудовлетворенные граждане, будут пытаться решить свои проблемы путем ненасильственных гражданских движений, таких как протест, бойкот, забастовка, митинг, политическая демонстрация,

гражданское неповиновение и сопротивление. В Китае граждане с дипломом колледжа не только согласны с необходимостью усовершенствования демократии, но и поддерживают различные виды участия в политической жизни, такие как массовые демонстрации и политические митинги, а также возражают против официальной правительственной системы подачи петиций (Wang et al., 2015).

Такие ненасильственные действия происходят за пределами традиционного политического русла, что отличает их от других ненасильственных политических процессов, таких как лоббирование, предвыборная агитация и урегулирование на законодательном уровне. Для тех, кому не удалось получить желаемое от политической системы при помощи избирательной системы или путем прямого обращения или переговоров, ненасильственные гражданские движения представляются потенциальным вариантом для рассмотрения и возможного решения проблем. Согласно исследованию, проведенному на основании данных 238 этнических групп в 106 странах в период с 1945 по 2000 гг., этнические группы с более высоким уровнем образования более склонны к участию в ненасильственных протестах, чем группы с низким уровнем образования (Shaykhtudinov, 2011).

Не все ненасильственные движения имеют успех, но они являются эффективным средством для достижения значительных социальных и политических изменений. По результатам анализа 323 ненасильственных и насильственных кампаний за смену режима, против оккупации и за отделение в период с 1900 года по 2006 год, ненасильственное сопротивление оказалось практически вдвое эффективнее, чем насильственное сопротивление, в плане смещения действующего правительства от власти. Кроме того, в странах с авторитарным режимом, где возникали ненасильственные восстания, с большей вероятностью происходил переход к демократии и гражданскому миру, чем в странах, где восстания были вооруженными (Chenoweth and Stephan, 2011). Ненасильственные движения являются центральной составляющей 50 из 67 переходов к демократическому режиму в период 1973–2005 гг. (Johnstad, 2010; Karatnucky and Ackerman, 2005).

В некоторых странах причиной протестов может стать нехватка подходящих рабочих мест для населения с высшим образованием. На протяжении нескольких лет, предшествующих Арабской весне, благодаря распространению школьного образования в арабском мире увеличилось количество людей, окончивших начальную

“ Исследования в 106 странах показали, что группы с более высоким уровнем образования будут с меньшей вероятностью участвовать в насильственных протестах ”

школу и посещавших среднюю школу (а также высшие учебные заведения), но образование не предоставило привилегий на рынке трудоустройства. Согласно результатам одного исследования в рамках Всемирного исследования ценностных ориентаций, проведенного в 2005–2007 гг., во многих странах Средней Азии, которых коснулась Арабская весна, более образованное население с большей вероятностью принимало участие в демонстрациях, бойкотах и забастовках; связь между образованием и политическими протестами была еще сильнее среди населения с неутешительными успехами на рынке труда (Campante and Chor, 2012).

ИНВЕСТИЦИИ В ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕМОКРАТИЮ МОГУТ БЫТЬ ВЗАИМОВЫГОДНЫМИ

Широкий и равный доступ к высококачественному образованию играет важную роль в поддержке демократических процессов и институтов. Высокий уровень грамотности в результате распространения массового обучения в начальной школе является основной причиной в половине случаев перехода режимов к более высокому уровню демократии в период 1870–2000 гг. (Murtin and Wacziarg, 2014). Чем выше уровень образования среди населения страны, тем выше ее шансы на установление и поддержание демократического режима. В олигархических обществах, где началось более равномерное распространение образования, вскоре ожидается демократизация (Bourguignon and Verdier, 2000). Исследования, проведенные в 104 странах в период 1965–2000 гг., показали, что более равномерное распространение образования является основным фактором для перехода к демократии, даже при условии контролирования последствий, специфических для каждой страны (Castelló-Climont, 2008).

Во многих странах широкий доступ к высшему образованию сыграл важнейшую роль в содействии переходу к демократии и поддержке демократических режимов. Студенты университетов стали движущей силой народных протестов, свергнувших многие авторитарные режимы в африканских странах к югу от Сахары в начале 1990-х годов (Bratton and Walle, 1997). Исследования, проведенные в Бенине, Гане, Кении и Сенегале, свидетельствуют о том, что выбранные представители, обладающие высшим образованием, сформировали ядро межпартийных коалиций, инициировавших недавние реформы (Barkan et al., 2004).

Так же, как равные возможности образования для всех могут способствовать переходу к демократическим режимам, демократическое правление способно привести к распространению образования и повышению его качества. На успех программы всеобщего начального образования в Уганде значительно повлияло возвращение страны в 1996 году к политической конкуренции с участием нескольких кандидатов, не говоря уже

о нескольких партиях. Это послужило стимулом для успешной реализации программы правительством ввиду представления, что эффективность работы правительства будет оцениваться соответствующим образом. Избиратели Уганды действительно высоко оценили общую эффективность работы президента, и не последней причиной тому была программа Всеобщего начального образования (Stasavage, 2005).

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ВЛИЯЮТ НА ПОЛИТИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Оказалось, что открытая среда обучения, где поддерживаются дискуссии на тему противоречивых политических и социальных проблем, где студенты могут выслушать различные мнения и поделиться своими, может привести к лучшим политическим результатам (Davies, 2009). Благодаря общению со сверстниками, учителями и политическими лидерами, студенты получают знания о политических процессах, принимают участие в тщательном изучении вопросов политики и практикуются в ведении дискуссий и дебатов. Подобным образом методы активного и интерактивного обучения, такие как ролевые игры, инсценировки и групповое принятие решений, значительно влияют на личную политическую ориентацию, чем традиционные методы (Harber and Mncube, 2012).

Данные результатов недавнего исследования, проведенного в рамках Международного исследования по вопросам гражданского образования и обучения вопросам гражданственности (ICCS) в 2009 г., по 35 странам свидетельствуют, что открытость в классных дискуссиях, когда студенты имеют возможность обсудить политические и социальные проблемы и высказать свое мнение, положительным образом сказывалась на решении в будущем принимать участие в гражданской и политической жизни (Quintelier and Hooghe, 2013). В Израиле и Италии открытый и демократический климат в классных аудиториях способствует привлечению студентов к гражданской и политической деятельности, развивая гражданскую самоэффективность (Ichilov, 2007; Manganelli et al., 2015). Если быть более точными, то исследование, проведенное в США показало, что открытый климат в классной аудитории способствует участию в политической жизни студентов из неблагоприятных социально-экономических групп (Campbell, 2008).

С начала 1990-х годов в ЮАР в 11 и 12 классах была внедрена программа гражданского образования Street Law's Democracy for All, которая включала различные виды интерактивного обучения, такие как тематические исследования, ролевые игры и инсценировка судебного процесса. Студенты, которые проходили обучение по этой программе по крайней мере раз в неделю, с большей вероятностью могли назвать имена ключевых южноафриканских политических лидеров и обладали базовыми знаниями о конституционной форме

государственного устройства, чем студенты, которые не посещали курсы гражданского образования или делали это реже (Finkel and Ernst, 2005).

В Гватемале подход, направленный на активное и интерактивное обучение согласно модели Nueva Escuela Unitaria, применяемый в деревенских школах и школах для коренного населения, подразумевал использование рабочих учебников для самостоятельной работы и рекомендаций для учителей, применение комплексных методов активной педагогики, разработку педагогических материалов, а также значительное участие общественности. Поведение учеников первых и вторых классов, посещавших эти школы, отличалось более значительным проявлением демократических признаков (в том числе высказывания по очереди, выражение своего мнения, оказание помощи другим и лидерство), чем поведение их сверстников из обычных школ (De Baessa et al., 2002; Mogollón and Solano, 2011).

Существуют трудности на пути реализации педагогических подходов, ориентированных на ученика

Реализация педагогических подходов, ориентированных на ученика, в классе представляет трудности, в первую очередь в контексте нехватки учебников и обучающих материалов, больших классов и непригодной мебели (Schweisfurth, 2011). Трудности могут возникать и ввиду того, что педагогика, все же имеет отношение к власти в классной аудитории и за ее пределами (Altinyelken, 2015). В Эфиопии и Намибии основные принципы педагогических подходов, ориентированных на студентов, иногда представляли конфликт с местным пониманием структуры полномочий, повиновения и взаимоотношений между преподавателем и студентами (O'Sullivan, 2004; Serbessa, 2006). В некоторых странах Восточной Азии преобладают педагогические подходы, где главное место отводится преподавателю. Такой подход часто присущ обществам, где ценится итоговое тестирование и почтение к преподавателям (Nguyen et al., 2006).

Внешняя политическая среда также может оказывать влияние на внутренний порядок в классе. В ходе интервью с учителями и руководством школ в Анкаре, Турция, выяснилось, что авторитарный характер политической и социальной среды в сочетании с все большим ограничением свободы слова послужили детям четким посланием, что выражение несогласия не приветствуется и, что еще хуже, не допускается (Altinyelken, 2015).

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ОБРАЗОВАНИЕМ И КОНФЛИКТАМИ ВКЛЮЧАЕТ МНОГО АСПЕКТОВ

Согласно подсчетам, более 100 000 людей были убиты во время вооруженных конфликтов в 2014 году. Это самый высокий годовой

показатель смертности за 20 лет. Произошли важные региональные изменения. Наиболее склонным к насилию регионом стал Ближний Восток, учитывая возрастание количества погибших в ходе событий в Ираке и Сирийской Арабской Республике (Melandar, 2015). Основные причины вооруженных конфликтов могут быть многочисленными и сложными, и нехватка качественного образования крайне редко является провоцирующим фактором, если такая ситуация вообще имеет место. Но при некоторых обстоятельствах она может усугубить всеобщее недовольство, социальную напряженность и неравенство, которые подталкивают общества к вооруженным конфликтам.

НЕХВАТКА ОБРАЗОВАНИЯ ИЛИ НЕРАВНЫЕ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ МОГУТ ПРОВОЦИРОВАТЬ ОБЩЕСТВА К КОНФЛИКТУ

Когда у значительного количества молодых людей нет доступа к качественному образованию, то возникшие в результате бедность, безработица и отчаяние могут стать факторами, подталкивающими их в ряды вооруженного ополчения. Согласно анализу, проведенному для 120 стран за период 30 лет, в странах, где значительную часть населения составляли молодые мужчины, вероятность возникновения вооруженного конфликта падала, если население имело более высокий уровень образования (Barakat and Urdal, 2009). В Сьерра-Леоне молодые люди без образования вступали в бандформирования с вероятностью в 9 раз выше, чем те, у кого было по крайней мере среднее образование (Humphreys and Weinstein, 2008).

Тем не менее, лучшая образованность не становится автоматически панацеей от угроз, которые представляют собой сочетание безработицы и большого количества молодежи относительно взрослого населения. Как уже отмечалось выше, если уровень образования повышается, но на рынке труда стагнация, в результате может произойти резкий рост количества образованных безработных молодых людей, недовольных отсутствием перспектив.

В индийском штате Уттар-Прадеш разочарованность образованной молодежи (в основном мужчин), которые не могли получить надежное рабочее место, негативно повлияла на социальную сплоченность и политическую стабильность (Jeffrey et al., 2007). В Перу благодаря широкомасштабному качественному исследованию удалось установить, что неудовлетворение государственным образованием, коррупция в секторе образования и нехватка мобильности, связанная с образованием (в частности, за пределами столицы) являются основными причинами роста вооруженных группировок, поскольку такое недовольство касается как студентов, так и преподавателей (Comisión de la Verdad y Reconciliación de Peru, 2003).

“ Согласно анализу, проведенному для 120 стран за период 30 лет, было установлено, что конфликт менее вероятен в тех странах, где более низкий показатель неравенства доступа к образованию ”

вероятностью происходили конфликты (FHI 360 Education Policy and Data Center, 2015). В 22 африканских странах к югу от Сахары в административных регионах с очень низкими показателями среднего уровня образования вероятность возникновения конфликта составляла 50 % на протяжении 21 года, тогда как в регионах с довольно высоким средним уровнем образования аналогичный период составлял 346 лет (Østby et al., 2009).

Однако существуют и поразительные доказательства того, что люди, более склонные к применению насилия для достижения своих политических целей, с большей вероятностью принадлежат к группе населения с более высоким уровнем образования. В ходе исследования на основе данных опроса населения установлено, что более высокий уровень образования среди палестинцев в секторе Газа и на Западном берегу реки Иордан в 1980-х годах совсем не привел к снижению уровня поддержки насильственных атак. В Ливане боевики «Хезболлы», которые были убиты в ходе военизированных действий, обладали более высоким уровнем образования, чем люди той же возрастной группы и религиозных убеждений, не принадлежавшие к военизированным группировкам (Krueger and Maleckova, 2003).

ИНФОРМАЦИОННОЕ НАПОЛНЕНИЕ И ПЕДАГОГИКА МОГУТ СДЕЛАТЬ ОБЩЕСТВА БОЛЕЕ ИЛИ МЕНЕЕ СКЛОННЫМИ В НАСИЛЬСТВЕННОМУ КОНФЛИКТУ

Почему доступ к школьному образованию не всегда сдерживает людей от участия в насилии, в частности, в контексте насильственного экстремизма? Частично, ответ заключается не в объеме знаний, а в том, чему и как были обучены студенты. Когда учебные заведения используются не для развития умственных способностей путем обучения учеников критическому мышлению, а для внушения предубеждений, нетерпимости и искаженной версии истории, они становятся благодатной почвой для развития насилия.

Отсутствие одинаковых прав на образование для всех в сочетании с широким неравенством повышают риск возникновения конфликта. Результаты недавнего исследования на основании данных из 100 стран за период более 50 лет свидетельствуют о том, что в странах с более высоким уровнем неравенства прав на школьное образование ввиду этнических или религиозных отличий с большей

“ 35 % детей, не посещающих школу, проживают в охваченных конфликтом странах ”

Во многих странах учебный план и учебные материалы усугубляют стереотипы и обостряют политические и социальные недовольства. Обзор основных образовательных программ и политик, внедряемых в период с 1962 г. по 1994 г. в Руанде, свидетельствует, что содержание образовательных программ отображало и усугубляло этническое неравенство в обществе и привело к разделению, коллективизации и объединению хуту и тутси в отдельные взаимоисключающие группы (King, 2014). В Индии и Пакистане в учебниках и учебном плане сохранены изображения конкурирующих наций, соответствующие враждебному отношению к ним и преследующие политические цели (Lall, 2008).

Споры касательно содержания учебного плана иногда сами непосредственно переходят в насильственный конфликт. В 2000 году, когда учебники для суннитов были публично представлены в северных регионах под федеральным управлением Пакистана, местное шиитское население начали агитацию за одинаковое освещение в учебниках толкований ислама. Конфликт обострился в 2004–2005 гг., когда между общинами суннитов и шиитов происходили яростные столкновения, которые привели к внедрению комендантского часа и закрытию школ практически на год (Ali, 2008).

Язык в образовательной политике может стать источником широкого недовольства. В многонациональных странах навязывание одного преобладающего языка в качестве языка обучения в школах, хотя иногда это и необходимо, часто может стать причиной недовольства, связанного с вопросами социального и культурного неравенства (UNESCO, 2016). Согласно оценке более половины стран, где происходили вооруженные конфликты, являются многоязыковыми, и решение касательно языка преподавания является потенциально спорным политическим вопросом (Pinnock, 2009).

Вооруженным конфликтам часто предшествовали случаи группового неравенства, усугубляемого языковой политикой в образовании. В Непале навязывание непальского языка как языка преподавания привело к массовым протестам среди иноязычных групп, которые переросли в гражданскую войну (Murshed and Gates, 2005). Навязывание испанского языка в школах Гватемалы воспринималось коренным населением как часть широкомасштабной социальной дискриминации. Вооруженные группы, представляющие коренное население, требовали двуязычного и межкультурного образования во время переговоров по мирному соглашению, что и было закреплено конституционными обязательствами (Marques and Bannon, 2003).

ВООРУЖЕННЫЙ КОНФЛИКТ СТАНОВИТСЯ ТЯЖЕЛЫМ БРЕМЕНЕМ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Вооруженный конфликт является одним из основных препятствий на пути прогресса в сфере образования. В странах, где происходили конфликты, почти 21,5 миллион детей в возрасте начальной школы и почти 15 миллионов подростков в возрасте младшей средней школы не могут посещать школы. В последнее десятилетие проблема детей, не посещающих школу, становится все более ощутимой в странах, затронутых конфликтами, где доля таких детей возросла с 29 % в 1999 г. до 35 % в 2014 г. Такая тенденция четко просматривается в странах Северной Африки и Западной Азии, где доля непосещающих школу детей возросла с 63 % до 91 % (UNESCO, 2016). По недавним оценкам, усиление конфликта и политические волнения в странах Ближнего Востока и Северной Африки лишили более 13 миллионов детей возможности посещать школу (UNICEF, 2015).

Ярким примером того, как конфликт может загубить все достижения в сфере образования, может послужить Сирийская Арабская Республика. По данным Статистического института ЮНЕСКО, к 2001 году страна достигла всеобщего зачисления в начальную школу и довольно высокого показателя зачисления в среднюю школу. Тем не менее, по мере разрастания гражданской войны, чистая доля учащихся в начальной школе, которая в 2009 году еще составляла 98,9 %, снизилась до 71 % в 2013 году, а количество детей в возрасте начальной школы, не посещающих ее, возросло с 21 000 до 563 000.

Вооруженный конфликт препятствует прогрессу в сфере образования. За два десятилетия, пока продолжался конфликт в Афганистане, до 2001 года было потеряно 5,5 лет из общей средней продолжительности национального школьного обучения; гражданская война в Бурунди стоила стране более 3 лет (UIS,

2010). Аналогично, за время гражданского конфликта 1992–1998 гг. в Таджикистане сократилась посещаемость школы девушками. Девушки, находящиеся в условиях конфликта, с вероятностью 12 % не могли завершить обязательное школьное обучение, в отличие от более старших групп, которые завершили свое обучение до начала конфликта (Shemyakina, 2011).

Кроме того, вооруженный конфликт усугубляет неравенство. Регионы, где происходят конфликты, часто характеризуются крайне неблагоприятными условиями для обучения, и в наихудшем положении находится бедное население². Среди молодых людей в Автономном регионе в Мусульманском Минданао на Филиппинах вероятность получить образование длительностью менее 4-х лет в четыре раза выше среднего национального показателя — и в шесть раз выше эта вероятность среди бедных мужчин (Диаграмма 4.1).

Когда в Гватемале началась гражданская война в 1965 году, коренное население в среднем обучалось в школе на три года меньше чем остальное население. К началу мирных переговоров в 1991 году коренное население в регионах, не затронутых конфликтом, получали образование в течение 3,1 года, тогда как в регионах, пострадавших от конфликта, отставание в длительности образования от остальной части коренного населения возросло с 0,4 до 1,7 года (UIS, 2010).

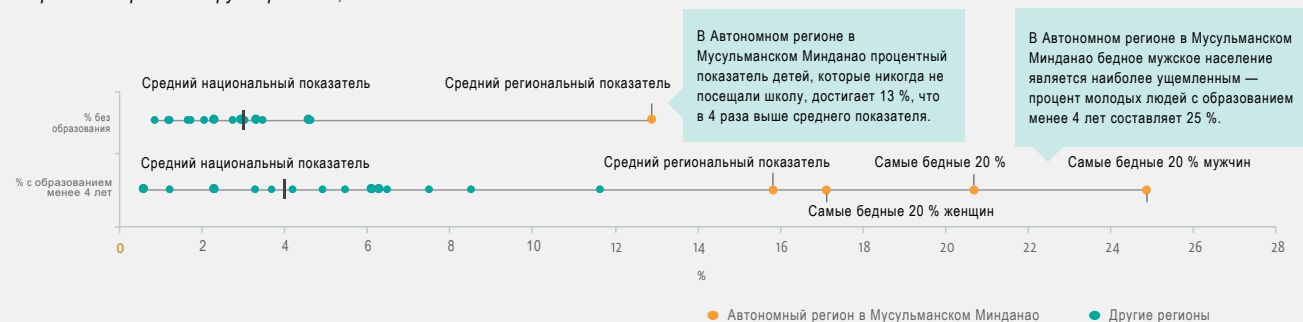
ДЕТИ, УЧИТЕЛЯ И ШКОЛЫ ВСЕ ЧАЩЕ ОКАЗЫВАЮТСЯ НА ПЕРЕДОВОЙ ЛИНИИ КОНФЛИКТА

Дети, учителя и школы пребывают на передовой линии конфликта, и многие из них намеренно становятся целью атак. Регулярные и нерегулярные вооруженные силы часто размывают границы между боевиками и гражданским населением. В большинстве стран, где происходили вооруженные конфликты, в

ДИАГРАММА 4.1:

На Филиппинах дети и молодежь в регионе, где происходил конфликт, оказались забытыми

Процентные показатели для детей, которые никогда не посещали школу, а также молодежи в возрасте 20–24 лет с образованием менее 4 лет, конфликтный регион и другие регионы, 2013 г.



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основе данных Социологического исследования в области демографии и здравоохранения (СИДЗ) за 2013 г.

“
Дети и подростки, ставшие беженцами, не посещают школу с вероятностью в пять раз большей, чем их сверстники
 ”

том числе как минимум в 26 странах в период с 2005 г. по 2015 г., правительственные вооруженные силы и негосударственные вооруженные группы использовали школы и другие учебные заведения для военных целей. Помимо того, что жизнь и безопасность учащихся и учителей были поставлены под риск, использование учебных заведений в военных целях посягает на право доступа к образованию, снижает качество образования и ставит под угрозу попытки создать безопасную учебную среду (Global Coalition to Protect Education from Attack, 2015).

Умышленное разрушение учебных заведений уже давно стало обычной практикой во время вооруженных конфликтов (UNESCO, 2011). Основная часть образовательной инфраструктуры Восточного Тимора была уничтожена во время войны 1998–1999 гг., поэтому 95 % школ нуждаются в восстановлении. В Ираке 85 % школ были повреждены или разрушены в боях в период конфликта 2003–2004 гг. (Buckland, 2005). В период 2009–2015 гг. во время атак в северо-восточной Нигерии были разрушены более 910 школ и более 1500 были вынуждены закрыться. К началу 2016 года около 952 029 детей школьного возраста скрывались от насилия (HRW, 2016 г.). В Сирийской Арабской Республике была уничтожена четверть всех школ к началу 2016 г., более 6000 были повреждены в ходе погромов, были вынуждены закрыться или использовались для борьбы или укрытия сотен семей, вынужденных покинуть свой дом (UNICEF, 2016).

Учителя находятся в зоне риска. Во время геноцида в Руанде более двух третей преподавательского персонала начальных и средних школ были убиты или спаслись бегством (Buckland, 2005). В Колумбии 140 учителей были убиты за период 2009–2013 гг., около 1100 испытали смертельную угрозу и 305 были вынуждены покинуть свой дом, поскольку их жизнь была под угрозой (Global Coalition to Protect Education from Attack, 2015). К 2015 году в Нигерии, где целью организации «Боко Харам» стали рабочие и студенты, минимум 611 учителей были умышленно убиты и 19 000 вынуждены спасаться бегством начиная с 2009 года (HRW, 2016).

Широко распространена принудительная вербовка детей в вооруженные силы, часто при помощи похищения. Это создает колоссальные преграды для образования, не только по причине отсутствия у детей-солдат какого-либо школьного образования, но и ввиду того, что похищения и травмы оказывают гораздо более длительное воздействие на самих детей и на их родные общины. Новые достоверные данные о глобальном количестве детей-солдат в мире отсутствуют.

Беженцы являются огромным испытанием для систем образования

Практически 60 миллионов людей были вынуждены покинуть свои дома в 2015 году, это самый высокий показатель с 1945 года (UNHCR, 2015). Среди них вынужденные внутренние переселенцы, просители убежища и беженцы, и только небольшая доля из них была переселена. Кроме того, люди все больше времени проводят в местах, куда были переселены, и убежищах, что нивелирует преимущества долгосрочных решений и повышает необходимость безотлагательного комплексного и эффективного реагирования со стороны международного сообщества.

Касательно многих ситуаций с беженцами имеются только ограниченные сведения, но по последним данным, полученным от Верховного комиссара ООН по делам беженцев, 50 % детей-беженцев в возрасте начальной школы и 75 % подростков-беженцев в возрасте средней школы не посещают учебные заведения. Дети и подростки, ставшие беженцами, не посещают школу с вероятностью в пять раз выше, чем их сверстники, не являющиеся беженцами. Однако эти средние показатели скрывают намного худшие цифры в некоторых странах. Показатель охвата начальным образованием среди переселенцев составляет 80 % в Египте и Йемене, но всего лишь 40 % в лагерях беженцев в Пакистане. Показатель охвата образованием значительно ниже для средней школы: только 4 % беженцев в возрасте 12–17 лет были зачислены в школы в Кении и Пакистане (Диаграмма 4.2).

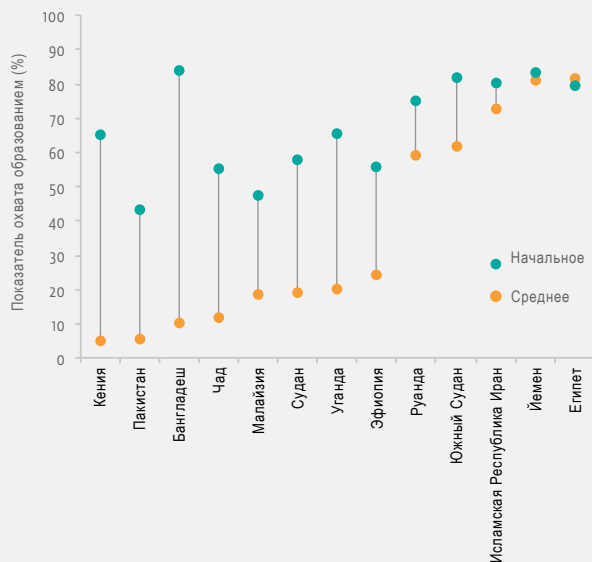
Предоставить качественное образование в некоторых лагерях беженцев не представляется возможным в полной мере, поскольку существует нехватка квалифицированных учителей, владеющим необходимым языком, соотношение учеников и учителей составляет 70:1, а показатели неквалифицированных учителей еще более высокие. Очень часто должное внимание не уделяется вопросам проверки и сертификации учителей, которые очень важны для эффективного обучения детей-беженцев (UNESCO and UNHCR, 2016).

ОБРАЗОВАНИЕ СПОСОБНО ПОМОЧЬ ПОСТРОИТЬ ОБЩЕСТВО ПОСЛЕ КОНФЛИКТА

Обычным последствием конфликта является сегрегация. Институциональная среда играет важную роль для повторной интеграции обществ после конфликтов и способна сгладить различия среди этнических и религиозных групп (Alexander and Christia, 2011). С другой стороны, если школа сохранила свой

ДИАГРАММА 4.2:

Условия обучения детей-беженцев могут значительно отличаться
Показатель охвата начальным и средним образованием,
некоторые лагеря беженцев в избранных странах, 2014 г.



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных УВКБ ООН за 2014 год.

статус-кво, она способна склонить молодежь к сегрегации и укоренить дискриминационные установки, что ведет к убеждению о социальной приемлемости нетерпимости (Ramirez-Barat and Duthie, 2015).

Установлено, что интегрированные школы оказывают положительное влияние на группы меньшинств, в них преобладают установки к интеграции и изоляции, чувство прощения, потенциал нивелировать социальные разногласия и межконфессиональные распри (McGlynn, 2004). Члены общества, которые совместно обучались, способны на большую терпимость (Hansson et al., 2013).

В Боснии и Герцеговине школы были разделены по языковому и этническому признаку после окончания войны в 1996 году. В некоторых случаях студенты из различных этнических групп посещали одну школу, но были физически разделены, обучались на различных языках по различным специфичным учебным планам для данной этнической группы. Временная мера, которая должна была содействовать возврату беженцев сразу же после окончания войны, переросла в укоренившуюся практику, которая препятствует обучению молодых поколений совместной жизни (Ramirez-Barat and Duthie, 2015).

В Северной Ирландии в 2013 г., через 15 лет после заключения Белфастского соглашения, 93 % детей и молодежи посещали

школы с разделением по религиозному признаку. Гражданское движение за интегрированные межобщественные школы началось в конце 1970-х годов прошлого века и было основано, в большей мере, агитационной группой родителей под названием All Children Together. К 2008 году была создана 61 интегрированная школа, где дети обеих общин ежедневно сталкивались в классе и во время внеурочных занятий. В школах были предусмотрены учебные программы для подготовки учителей к межобщественным условиям, а также учебные планы, включающие возможности обсуждения потенциально спорных аспектов культурных традиций страны и межконфессионального конфликта (Aiken, 2013).

В Израиле существует 6 арабско-еврейских двуязычных школ, главным аспектом которых являются смешанные классы, отражающие приверженность школы воспитанию групповой самоидентификации, поощрению терпимости и уважению плюрализма (Bekerman, 2016). Таким школам удалось достигнуть некоторых успехов: они выполняли роль посредника между конфликтующими официальными версиями, создавая возможности обсудить конфликт и признавать этнические, религиозные и другие отличия (Bekerman, 2012).

Содержание учебного плана может помочь или навредить межгрупповым отношениям после конфликта. Разработка учебного плана, касающегося событий недалекого прошлого — крайне сложная и оспоримая задача. В Боснии и Герцеговине создано три параллельные системы образования, отличающиеся различным трактованием истории; в Руанде преподавание истории отложили на 10 лет после геноцида (Freedman et al., 2008; Jones, 2012). В Гватемале, Перу и Южной Африке, несмотря на изучение недавних конфликтов в курсе истории, причины конфликта и несправедливости в прошлом фактически не затрагиваются. Конфликт представляется как нечто исключительное, отклонение, побужденное якобы тем, что считается современной демократией, активной гражданской позицией и культурой мира (Paulson, 2015).

Роль образования в миростроительстве также зависит от чувствительности реформ и программ к последствиям несправедливостей, произошедших в прошлом. Правосудие в переходной период способствует ответственности и возмещению грубых нарушений прав человека. Оно все в большей мере считается основоположной составляющей мероприятий по миростроительству, способствует усилению верховенства права, решает проблемы недовольства среди пострадавших общин и препятствует повторному насилию. Добавить ракурс правосудия в переходной период к восстановлению образования вовсе нелегко, но можно разработать меры для установления взаимосвязей и ускорения изменений в образовании (Ramirez-Barat and Duthie, 2015).

Успех любой реформы учебного плана или внедрения инноваций в учебные материалы зависит от наличия мотивированных,

заинтересованных и подготовленных учителей. Обучение с применением методов, поощряющих критическое мышление и охватывающих всю сложность предмета, является сложной задачей, а тем более в конфликтных странах, таких как Босния и Герцеговина либо Руанда, где учителя могут не желать обсуждать острые проблемы, или же попросту быть к этому неподготовленными,

“
Чтобы достичь
максимальных
результатов от
реализации образования
в духе мира, мы должны
подготовить учителей
к обсуждению спорных
исторических событий

”
где они боятся затрагивать политические вопросы или вынуждены неофициально принять одну из сторон. В Ливане учителя избегают затрагивать на уроках спорные исторические события, частично из-за того, что их квалификация не позволяет им управлять, сдерживать или решать конфликты в классе (van Ommering, 2015). В Гватемале учителя убеждены, что важно рассказывать о гражданской войне, но часто они чувствуют себя неподготовленными вести дискуссии ввиду нехватки надлежащих инструктивных и учебных материалов (Bellino, 2014).

В Кении, благодаря обзору программ образования в области мира в лагерях беженцев и по всей стране, удалось выделить трудности, с которыми сталкиваются учителя в применении методов, ориентированных на ученика, таких как интегрированный и диалоговый подходы. Например, в ходе классных наблюдений в лагерях беженцев Дадааб и Какума было установлено, что большинство учителей обладают скудными навыками проведения опроса (Mendenhall and Chopra, 2016; Obura, 2002).

Образование в духе мира может стать решением проблемы прямого насилия и помочь предотвратить дальнейшее насилие

Во многих странах тысячи детей обучаются учителями, работающими по программе образования в духе мира с применением методов и учебных процессов, которые включают исследования, критическое мышление и диалог, направленный на усиление равенства и социальной справедливости. За последние годы образование в духе мира начало охватывать и включать в себя такие сферы, как обучение в области прав человека, обучение основам гражданственности, мультикультурное образование, экологическое просвещение и образование в области социальной справедливости (Bajaj, 2008; Bajaj and Hantzopoulos, 2016).

Несмотря на то, что тщательно продуманные мероприятия по образованию в духе мира редко становятся объектами строгих

проверок, исследования показали, что они способны снизить уровень агрессии, травли и участия в насильственных конфликтах среди студентов, а также повысить шансы того, что студенты будут работать над предотвращением конфликта (Barakat et al., 2008; Barakat et al., 2013; Davies, 2005).

Многие НПО сделали свой вклад в образование в духе мира. В индийском штате Гуджарат НПО Navsarjan сосредоточила свою деятельность на правах далитов (ранее именуемых «неприкасаемые»), которые составляют около 16 % населения Индии (HRW, 2014 г.). Для решения проблемы масштабной кастовой дискриминации в школах и высокого процента отсева учащихся-далитов Navsarjan основала несколько школ, которые специально приспособлены для детей-далитов, проживающих в близлежащих сообществах. В классе и на собраниях снова и снова подчеркивалась информация о кастовом равенстве в целях истребления понятия неполноценности детей-далитов по сравнению с их сверстниками их высших каст. Студенты также поощряются за критический анализ своего общества и за активное участие в повышении осведомленности в обществе, за участие в кампаниях за равенство и борьбе за правосудие (Bajaj, 2012, 2014).

ОБРАЗОВАНИЮ СЛЕДУЕТ УДЕЛИТЬ ОСОБОЕ ВНИМАНИЕ В МЕЖДУНАРОДНЫХ ПОВЕСТКАХ ДНЯ ПО ВОПРОСАМ МИРОСТРОИТЕЛЬСТВА

Основной вызов заключается в построении устойчивого мира. По оценкам исследования, проведенного в 2009 г., 40 % всех конфликтов вспыхнули вновь в течение первого мирного десятилетия, что подчеркивает необходимость совместных международных мер, направленных не только на завершение конфликта, но и на выстраивание мирных отношений после конфликта (World Bank, 2009). Невзирая на растущее число фактов, подчеркивающих роль образования в миростроительстве, представители международного сообщества отдают приоритет вопросам безопасности, например, вложению средств в военный или охранный персонал, как это происходит в Ливане, Непале и Сьерра-Леоне (Novelli et al., 2015). Из 37 общедоступных полноценных мирных соглашений, заключенных в период 1989–2005 гг., в 11 образование вообще не упоминалось. А в тех, где упоминалось, вопросы образования рассматривались очень по-разному (Diru, 2008). Кроме того, участникам образовательного процесса часто не хватает навыков и знаний для включения мероприятий по миростроительству в образовательные программы или секторальные планы, или для лоббирования роли образования в рамках миростроительства (Novelli et al., 2015).

НАСИЛИЕ — ЭТО ИСПЫТАНИЕ ДЛЯ ВСЕХ, НЕ ТОЛЬКО ДЛЯ СТРАН, ГДЕ ПРОИСХОДЯТ КОНФЛИКТЫ

Цена межличностного насилия намного выше, чем вооруженного конфликта. Согласно подсчетам, число жертв личных разбирательств, включая домашнее и семейное насилие, в девять раз превышает количество жертв войн или подобных конфликтов

“
В Швеции с каждым дополнительным годом обучения на 10 % снижается вероятность обвинения в насильственном преступлении

”

лишения свободы среди мужчин в возрасте 21–25 более чем в 8 раз выше для людей без квалификации, чем для тех, кто обладает некоторой квалификацией (Buonanno and Leonida, 2006; Machin et al., 2011). В Швеции с каждым дополнительным годом обучения на 10 % снижается вероятность обвинения в насильственном преступлении, на 14% — в имущественном преступлении и почти на 6 % — в других преступлениях (Hjalmarsson et al., 2015).

Образование можно использовать для снижения насилия в отношении детей

Значительная доля насилия в отношении детей происходит в пределах их родной семьи. Около 6 из 10 детей в возрасте от 2 до 14 лет регулярно подвергаются физическому наказанию со стороны своих опекунов (UNICEF, 2014). Повлиять на ситуацию могут действия со стороны сектора образования. Например, родительские или семейные инициативы для развития навыков в отношении защиты детей и раннего развития детей могут привести к изменениям поведения. В Либерии реализована программа Parents Make the Difference, в рамках которой в течение 10 недель проводились воспитательные мероприятия, а также подготовка в области положительного родительства и ненасильственного поведения. Когда позже среди родителей был проведен опрос о последнем случае плохого поведения детей, только 9 % из тех, кто участвовал в программе, признались, что били своих детей, по сравнению с 45 %, которые этого не делали. Участники заменили жесткие наказания на ненасильственные дисциплинарные стратегии, воспользовавшись приобретенными навыками и знаниями (Sim et al., 2014).

Около 120 миллионов девушек в возрасте до 20 лет в определенный момент своей жизни стали жертвами принудительных сексуальных

актов, в том числе сношений (UNICEF, 2014). Программа, которая была реализована в Уганде, обучала жизненным навыкам для накопления знаний и снижения рискованного поведения, а также включала профессиональное обучение для девушек, ставших жертвами принудительных сексуальных актов, что позволило им впоследствии открыть небольшие предприятия. Программа позволила на 83 % сократить количество девушек, которые имели сексуальные отношения против своей воли в предыдущем году, что в большей степени можно объяснить проведением сессий по обучению жизненным навыкам и дискуссиями, посвященными переговорам, изнасилованиям, законным правам и мерам предосторожности (Bandiera et al., 2014).

Любые виды насилия в отношении детей влияют на школьное образование, что приводит к снижению достигнутого уровня образования и слабой перспективе в плане трудоустройства. В 18 африканских странах к югу от Сахары гендерное насилие, включая насилие со стороны состоящих в интимной связи партнеров, ранние браки и калечащие операции на женских гениталиях, оказало негативное влияние на школьное образование девушек. На Коморских островах, в Мозамбике и Сьерра-Леоне вероятность посещения школы на 42 %, 25 % и 15 % соответственно ниже среди девушек, чьи матери оправдывали насилие со стороны состоящих в интимной связи партнеров, чем для девушек, чьи матери были иного мнения (Koissy-Krein, 2015), что является свидетельством влияния со стороны других поколений.

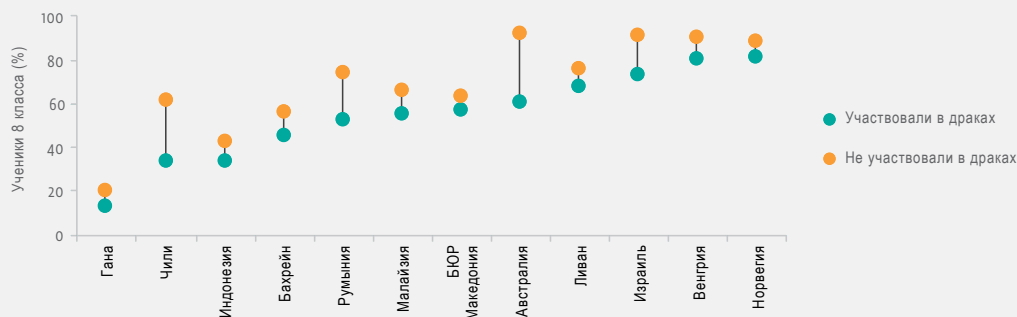
Школы подвергаются многим формам насилия

Для поддержания мира в обществе, школы должны предлагать детям ненасильственную среду, где можно получить необходимые для школьной и домашней жизни навыки и умения. Согласно недавним оценкам организации Plan International на основании данных о количестве жертв вербальной агрессии, которая является обычным явлением для школ, 246 миллионов детей ежедневно становятся жертвами насилия в школе (Greene et al., 2013). Такое насилие и оскорбления могут серьезно навредить здоровью, благополучию и способности детей учиться, раскрывая весь свой потенциал, снизить посещаемость школы, уровень знаний и успеваемость. В Бразилии, Гане и США случаи травли в школах привели к повышению абсентеизма (Abramovay and Rua, 2005; Dunne et al., 2006; Kosciw et al., 2013).

Согласно исследованию, проведенному на основании данных исследования Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) за 2011 год для 48 стран, ученики 4-го класса, которые подвергались травле в школе каждую неделю, получили результат по математике на 32 пункта ниже, чем те, которые травле практически никогда не подвергались (Mullis et al., 2012). Вследствие нового анализа на основании тех же данных установлено, что во многих странах ученики 8-го класса, которые были участниками

ДИАГРАММА 4.3:**Насилие в школе влияет на способность учеников достичь минимального уровня математической грамотности**

Процентный показатель результатов среди учеников 8-го класса несколько превышает нижний международный критерий по математике, что связано с участием в школьных драках, данные Международного мониторингового исследования качества школьного математического и естественнонаучного образования за 2011 год для избранных стран



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных Международного мониторингового исследования качества школьного математического и естественнонаучного образования за 2011 год.

физических разбирательств в школе, получили более низкий результат по математике, чем те, кто в драки не ввязывался. В Австралии и Чили разница между результатами учеников, участвовавших в драках в школе, и тех, кто не ввязывался в драки, составляла практически 30 процентов (Диаграмма 4.3).

ОБРАЗОВАНИЕ МОЖЕТ СТАТЬ КЛЮЧЕВЫМ ИНСТРУМЕНТОМ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЫ ПРАВОСУДИЯ

Эффективная система правосудия, которая признает верховенство права, считается крайне важной для построения устойчивого мирного общества. Однако нехватка знаний и образования существенно препятствует возможности населения взаимодействовать с системой правосудия. В 2011 году, согласно результатам исследования судовой деятельности в Бывшей Югославской Республике Македония, только 32 % лиц с начальным образованием были «хорошо или частично осведомлены» о системе правосудия и ее реформах, по сравнению с 77 % лиц с высшим образованием (World Bank, 2011). В Бангкоке многие женщины, ставшие жертвами насилия, не знали ничего о существующих законах и процессуальных нормах, направленных на их защиту от гендерного насилия либо о наказаниях за подобное насилие. Таким образом, даже если проблема не заключалась в финансовых ресурсах, они не обращались за правовой защитой или к правосудию (International Commission of Jurists, 2012).

ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО ПОСТЕПЕННО КОМПЕНСИРУЕТ НЕДОСТАТОЧНЫЙ УРОВЕНЬ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРАВОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Повышенная осведомленность и понимание законных прав могут решить многие проблемы, с которыми ежедневно сталкиваются маргинализированные группы населения. Одним из обещающих механизмов являются программы обучения в общинах, как правило, разработанные для оказания поддержки бедному населению и улучшения правовых полномочий маргинализированных групп.

В Бангладеш программа Human Rights and Legal Aid Services (HRLS) Комитета содействия развитию сельских районов Бангладеша позволила провести подготовку в области правовой защиты для более 3,8 миллиона людей к 2013 году. Модель HRLS основана на правовой подготовке, юридической помощи и мобилизации общества. Женщины узнали о своих законных правах благодаря занятиям по правовой подготовке, которые должны были донести до них базовое понимание своих прав и законов, а это первый шаг на пути к поиску правосудия. В программе был также задействован уличный театр — популярный общественный просветительский инструмент, который способствовал изменениям поведения и созданию общественного восприятия доступа бедного населения к имущественным правам (Kolisetty, 2014).

В Сьерра-Леоне более чем половине всех заключенных не было предъявлено обвинение в каком-либо преступлении, они просто ожидали суда. Неправительственная организация Timar for Justice нанимает членов местной общины, которые прошли базовый курс юридической подготовки, в качестве ассистентов юриста.



Нехватка знаний и образования существенно препятствует возможности населения взаимодействовать с системой правосудия



В результате такой деятельности Timar for Justice, ассистенты добились сокращения необоснованных обвинений в 28 % случаев, и добились оплаты залога еще для 55 % подозреваемых (Open Society Justice Initiative, 2015).

КРАЙНЕ ВАЖНЫМ ЯВЛЯЕТСЯ ПОВЫШЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ И СУДОВЫХ ЧИНОВНИКОВ

Недостаточные меры по профессиональной подготовке и повышению компетенции сотрудников правоохранительных органов и судебных чиновников препятствуют распространению правосудия, могут привести к задержкам, ошибочному или ненадлежащему сбору доказательств, недостаточному исполнительному производству и злоупотреблению. Многие страны испытывают критическую нехватку квалифицированных полицейских, юристов и специалистов судебной сферы. Сообщается, что в Восточном Тиморе всего лишь один врач имеет надлежащую подготовку для сбора доказательств в случае сексуального насилия. В Сьерра-Леоне как раз завершилась подготовка 100 юристов, 90 из них проживают в столице — Фритауне, обслуживая более 5 миллионов населения (UN Women, 2011). В индийском штате Раджастан препятствием для эффективной охраны правопорядка оказалась нехватка навыков. Обучение офицеров полиции поведенческим навыкам оказало значительное положительное влияние на качество работы полицейских и удовлетворенность общественности. В полицейских участках, где проходила подготовка всего персонала, удовлетворенность пострадавших возросла на 30 %, а боязнь полиции снизилась на 17 % (Banerjee et al., 2012).

Проблемы компетенции становятся актуальными в постконфликтных условиях или после кризиса, когда уровень насилия необычайно высок. На Гаити национальная полиция проделала путь от самого ненадежного до наиболее авторитетного учреждения в стране всего за 5 лет благодаря программе подготовки, реализованной Миссией Организации Объединенных Наций по стабилизации в Гаити. Миссия провела семимесячную начальную программу подготовки новобранцев, вместо обычных 2-3 недель, как бывает в постконфликтной среде, наряду с другими специализированными программами подготовки. Когда жителей Гаити спросили в 2009 году, заметили ли они изменения в работе полиции за последний год, 72 % отметили положительные изменения, 83 % сообщили, что

ситуация с безопасностью в стране либо значительно, либо хотя бы немного улучшилась по сравнению с предыдущим годом (UNDPKO, 2010).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Что делает общество мирным и ненасильственным? Как можно достичь устойчивого развития в условиях насильственного конфликта и отсутствия безопасности? Ответы на эти вопросы не просты, однако роль образования, хоть и включает много аспектов, является решающей, поскольку оно побуждает население, в частности молодежь, голосовать, или способствует участию в политических процессах и проявлению политической активности. Краеугольными камнями взаимосвязи образования, конфликта и миростроительства являются содержание и методы обучения. Мир и ненасилие невозможно продвигать только за счет посещения детьми и подростками школы, важным аспектом также являются учителя, которые помогут ученикам приобрести полезные навыки для решения проблем, вызывающих насилие и конфликты.

В образовании отражается социальная напряженность, связанные с конфликтами идеология и стереотипы, поэтому взаимосвязи между образованием, миром и конфликтом следует уделять гораздо больше внимания, что поспособствует положительному влиянию на миростроительство, доступ к правосудию и защиту от насилия — как масштабного, так и личного.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Институциональный контекст, в котором принимаются решения относительно голосования, также играет роль. В странах, где регистрацию избирателей осуществляют местные органы и она является обязательной (например, Великобритания), влияние образования на поведение избирателей можно в значительной степени проигнорировать (Milligan et al., 2004).
2. Данные сравнений между странами следует воспринимать с осторожностью. Нельзя автоматически предполагать, что конфликт является основным источником неравенства в образовании. Неравенство, связанное с более широкими социально-экономическими и политическими факторами в зоне конфликта, также влияет на возможности получить образование.

Фавелы в Рио-де-Жанейро сформировались в то время, когда множество людей переезжали из сельской местности в город.

ФОТО: Anna Spysz/GEM Report



ГЛАВА

5

Местоположение: равноправие и устойчивое развитие в городах

Мы признаем, что устойчивое городское развитие и управление имеют огромное значение для качества жизни людей.

— Повестка дня в области устойчивого развития на период
до 2030 года



КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Для создания устойчиво развивающихся городов вопросы образования должны быть интегрированы в программы городского планирования.

- 1 **Города быстро развиваются, оказывая давление на систему образования.**
 - a. Однако, существуют значительные несоответствия уровня образования в разных районах города.
 - b. Также отсутствует доступ к государственному образованию в городских трущобах и пригородах.
 - c. Половина беженцев во всем мире — это дети и молодые люди, большинство из которых оказались в городах.
 - d. Этническая и расовая сегрегация в школах может усилить неравенство.
 - e. Мигранты, обосновывающиеся в городах, в особенности женщины, срочно нуждаются в получении навыков, чтобы устроиться на работу.
- 2 **До тех пор, пока образование не является частью городского планирования и перспективы города, такие проблемы, как неравное предоставление услуг и дискриминация, никогда не будут решены.**
 - a. Благодаря повышению квалификации, образование может способствовать развитию инклюзивной экономики.
 - b. Стратегии городского образования должны уменьшить случаи неравного доступа к качественным общеобразовательным школам и услугам квалифицированных учителей.
 - c. Подготовка учителей может оказать положительное влияние на пресечение предрассудков и дискриминации.
- 3 **Образование также снижает уровень преступности в городах.**
 - a. Образование увеличивает возможности трудоустройства и делает людей несклонными к риску, в частности, риску наказания за преступления.
 - b. Раннее развитие детей и сосредоточенность на необходимости окончить среднюю школу может снизить уровень преступности.
- 4 **Образование может способствовать увеличению конкурентоспособности и производительности городов.**
 - a. Инвестируя в научно-исследовательскую работу и инновационные разработки и стимулируя связь между университетами и производством, можно превратить город в процветающую инновационную экономическую систему.
 - b. Однако следует заботиться и о том, чтобы процесс инновационного экономического развития не привел к усилению неравенства.
- 5 **Внедрение вопросов образования в программы городского планирования повышает вероятность достижения экологической устойчивости.**
 - a. Стратегии информирования общественности и проводимые в школах обучающие мероприятия убеждают граждан в важности экологического подхода к планированию и поощряют использование экологически безопасного транспорта.
- 6 **Однако одни только образовательные мероприятия не способствуют всестороннему развитию и безопасности городов.**
 - a. Градостроители также должны пройти подготовку по внедрению образования в программы и стратегии городского планирования.
 - b. При разработке программ по обновлению и планированию изменений необходимо учитывать интересы групп населения, которые будут затронуты процессом развития города.
- 7 **Вопросы образования должны быть предусмотрены в программах городского управления.**
 - a. Руководство, обладающее достаточными знаниями на эту тему, может использовать процессы образования и обучения в течение всей жизни для изменения своих городов.
 - b. Упрочнение глобальных связей между лидерами городов может помочь в решении проблем города, включая пробелы в образовании.

Города влияют на планирование образования	124
Образование положительно влияет на развитие городов.....	126
Образование и знания могут способствовать неравенству в городах	129
Образование может влиять на городское планирование	133
Город может преобразиться, уделяя особое внимание образовательным учреждениям и центрам повышения квалификации .	136
Закключение	139

Кроме сфер, отмеченных в преамбуле Целей в области устойчивого развития (ЦУР), к которым, в частности, принадлежат люди, планета, процветание, мир и сотрудничество, Всемирный доклад по мониторингу образования за 2016 г. также учитывает аспект «местоположения», акцентируя внимание на жизни в городах.

Урбанизация — одна из определяющих современных тенденций, так как более половины населения Земли живет в городах и пригородах. Концентрация продуктивной деятельности, доступность больших рынков и перспектива лучших жизненных стандартов — все это заставляет людей и предприятия мигрировать в города. Мировые прогнозы по урбанизации показывают, что большая часть будущего роста городского населения придется на страны с низким уровнем дохода. (Диаграмма 5.1).

В этой главе представлены факты о том, как города и процессы урбанизации влияют на образование, и как образование затрагивает проблемы городов. Рост населения, миграция и кризис, вызванный наплывом беженцев, имеют особое влияние на образование. Города с высокой концентрацией университетов, исследовательских институтов, отраслей с использованием высококвалифицированного труда и неформальных знаний являются двигателем интеллектуальных нововведений и роста. Масштаб и скорость городских изменений потребуют эффективного управления, проявлений гибкости и новаторства, учета потребностей множества заинтересованных сторон, а также применения адаптивного подхода (Jones et al., 2014; Wild et al., 2015). Участие населения в процессе непрерывного обучения в течение всей жизни станет всеобщим преимуществом.

Процессы образования и непрерывного обучения также влияют на развитие городов и являются главным условием использования преимуществ их материальных и социальных ресурсов. Они могут приводить к положительным результатам, таким как снижение уровня

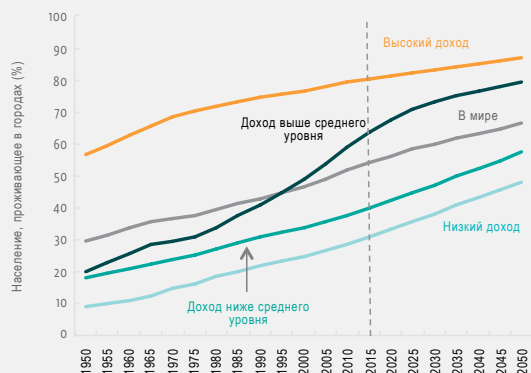
преступности, а также эффективно использоваться в городском планировании, например, для поощрения экологически безопасного транспорта. Образование также может способствовать решению городских проблем. Города — это места, где возможно массовое неравенство. Незащищенные слои населения как в странах с высоким уровнем дохода, так и в странах с низким уровнем дохода, страдают от недостаточного доступа к основным услугам, таким как образование, обеспечение жильем и транспортом, что приводит к разочарованию, неудовлетворению, а иногда, и к насилию. Образование может играть важную роль в борьбе с неравенством и дискриминацией в городских населенных пунктах.

Улучшения в процессе планирования имеют решающее значение для обеспечения того, чтобы перспективы урбанизации превзошли проблемы и привели к созданию свободных от дискриминации, экологически устойчивых и процветающих городов. Образование может играть ключевую роль в городском планировании на местном уровне, а также решать сопутствующие региональные и глобальные политические проблемы.

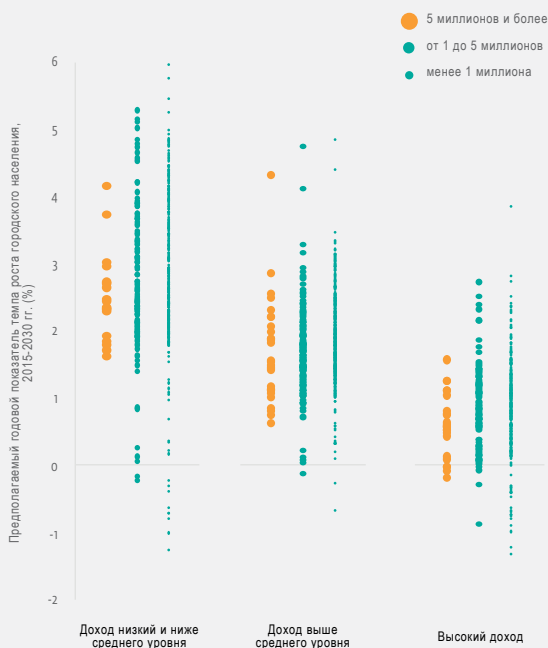
“ Образование и непрерывное обучение являются основным преимуществом материального и социального капитала городов ”

ДИАГРАММА 5.1А:

Мы живем в мире, где города занимают все более важное место...
Население, проживающее в городах, предполагаемые данные к 2050 г. (%)

**ДИАГРАММА 5.1В:**

... и значительный рост городов ожидается в будущем в странах с низким уровнем дохода
Предполагаемый годовой показатель темпа роста городского населения (%), 2015-2030 гг.



Примечания: Для Диаграммы 5.1б размер окружностей показывает размер городов в 2014 году.
 Источник: UNDESA (2014).

В то время, как большая часть повестки дня в области ЦУР диктуется деятельностью на уровне государств-членов, необходимым также является комплексное формирование политики на субнациональном уровне. Города одновременно предоставляют благоприятные условия для вынашивания и реализации перемен, а их значение для мира свидетельствует о необходимости лучшего понимания принципов взаимодействия между определенным пространством и сферами жизнедеятельности, такими как, например, экономика и образование. Такое понимание способствовало бы масштабному и современному осознанию того, как человечество может бороться с бедностью, создавать условия для стабильного экономического роста для всех групп населения, защищать планету от вырождения и разрушения, а также выполнять ЦУР 4 путем обеспечения разностороннего и равноправного образования и поощрения непрерывного обучения в течение всей жизни.

ГОРОДА ВЛИЯЮТ НА ПЛАНИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Вопросы образования должны включаться в программы городского планирования, чтобы нейтрализовать влияние на образование со стороны характерных особенностей и процессов, связанных с урбанизацией. Например, следует учитывать необходимость образования для беженцев, переселенцев и населения, проживающего в трущобах.

ИЗМЕНЕНИЕ ЧИСЛЕННОСТИ НАСЕЛЕНИЯ ТАКЖЕ ВЛИЯЕТ НА ПЛАНИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Постоянный рост городских районов оказывает влияние на планирование системы образования. Хотя урбанизация является общемировой тенденцией, существуют значительные различия в том, как увеличивается городское население: путем естественного прироста, миграции или переклассификации сельских населенных пунктов. Во всем мире почти половина урбанизационных процессов происходит за счет естественного прироста населения и половина — за счет миграции из сельской местности (McGranahan and Satterthwaite, 2014). В Китае рост городского населения на 56 % в период с 2000 по 2010 год стал результатом миграции из сельских районов, несмотря на сильные сдерживающие факторы, такие как отсутствие доступа к образованию и медицинскому страхованию для сельских жителей, переехавших в города (Bosker et al., 2015; World Bank and China Development Research Center of the State Council, 2014). В Индии переклассификация сельских населенных пунктов в городские стала причиной роста городского населения на 30 % в период с 2001 по 2011 г.; рост на 44 % произошел благодаря естественному приросту населения (Ellis and Roberts, 2016).

ВСТАВКА 5.1

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОКРАЩЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ ПУТЕМ ОБЪЕДИНЕНИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

Рост населения в городах как результат миграции из сельских районов обратно пропорционален сокращению населения в сельской местности и периферийных районах, что влечет неблагоприятные последствия для планирования образования в сельской местности. Политика объединения сельских общин проводилась в Китае и США, чтобы решить проблему нехватки учащихся в сельских школах. Однако, такие действия должны быть тщательно спланированными. Недавняя оценка данной политики в Китае показала, что она оказалась в значительной степени неудачной и привела к увеличению отсева учащихся, переполненным школам, большим нагрузкам для учителей и более высокому финансовому давлению на бедные слои населения сельских районов. Выполнение данной политики было приостановлено. Министерством образования в 2012 году. В Соединенных Штатах отмечается устоявшееся нежелание принимать объединение сельских школ, которое исторически было одной из идей движения прогрессистов с целью сделать школьные округа более эффективными. Однако исследования показали, что объединение школ без соответствующего участия в общественной жизни лишь увеличивает прогулы среди учащихся, ведет к общественной дезинтеграции, к затруднительному финансовому положению семей, и не повышает налоговую эффективность.

Источники: Bard et al. (2006); Howley et al. (2011); Mei et al. (2015); Strang (1987); Tyack and Hansot (1982).

Рост городов, чаще всего незапланированный, является не только основной проблемой для городского системы образования, но также влияет и на сельскую местность (Вставка 5.1). Внутренняя и международная миграция в сочетании с постоянным ростом местного населения может увеличить потребность в доступе к начальному образованию, обучению техническим специальностям и увеличению количества преподавателей, а также повысить необходимость воспитания социальной сплоченности и терпимости к культурным различиям посредством образования.

Беженцы и переселенцы в городе нуждаются в доступе к образованию

Кризис, связанный с наплывом беженцев, продолжает усугубляться. Кризис также наиболее явно проявляется в городах и прилегающих к ним районах. Вследствие анализа перемещения 12,2 миллионов беженцев установлено, что к концу 2014 г. 6 из 10 беженцев жили в городских населенных пунктах. В мировом масштабе численность принудительно депортированных людей в период с 2011 г. по

2014 г. увеличилась на 40 % — до 59,5 миллионов человек (UNHCR, 2015). Беженцы не всегда официально зарегистрированы в лагерях, что ограничивает их доступ к основным услугам и получению разрешения на трудоустройство (UNESCO and UNHCR, 2016). Этот фактор также значительно затрудняет более точный подсчет беженцев и переселенцев, проживающих в пределах городских населенных пунктов.

В мировом масштабе этот кризис оказывает значительное влияние на системы образования, поскольку более половины беженцев — это лица, не достигшие 18 лет. Принимая во внимание долгосрочный характер перемещений и чрезвычайный масштаб проблемы в некоторых странах, национальные и городские системы образования должны адаптироваться к новым условиям с учетом необходимости обеспечения долгосрочной интеграции большого количества принудительно переселенных детей и молодежи.

Турция приняла около трех миллионов зарегистрированных беженцев из Сирии. К концу 2015 года более 700 тысяч сирийских детей и подростков в возрасте 6–17 лет нуждались в доступе к образованию (3RP, 2016). Около 85 % беженцев обосновались вне лагерей в маленьких и больших городах. Процент детей-беженцев, которые получают формальное образование составляет более 85 %, однако только 30 % сосредоточено в городских населенных пунктах. В общем, согласно показателям, в дошкольные учреждения было принято 7 % детей, в начальные классы — 52 %, в средние классы — 31 %, в старшие классы — 10 % (UNESCO and UNHCR, 2016).

Наряду с экономическими ограничениями основной проблемой образования является язык обучения. Изучение второго языка может быть особенно проблематичным для детей, которые отстали от школьной программы вследствие прекращения учебы, как в случае с большинством сирийских детей-беженцев. В дополнение к языковому барьеру, преподаватели не обучены помогать детям-беженцам справиться с эмоциональной травмой. (Sirin and Rogers-Sirin, 2015).

Необходимо принимать меры по сохранению и повышению квалификации трудоспособных переселенцев

Прибывающие в города мигранты при попытке трудоустройства сталкиваются с такими проблемами, как дискриминация, языковой барьер, безработица и эксплуатация в сфере теневой экономики. Учитывая это, наряду с другими мерами необходимо сконцентрировать внимание на повышении квалификации переселенцев (International Organization for Migration, 2015).

Например, беспрецедентный экономический рост Китая сопровождался колоссальной волной внутренней миграции. В 2004 году в Китае насчитывалось около 120 миллионов мигрантов,

только 18 % из которых окончили начальную школу и менее 65 % окончили среднюю школу (9 лет обучения). Работники переселенцы имеют ограниченные возможности трудоустройства: исследование 40 китайских городов показывает, что только 12,5 % рабочих подписало контракт (Shi, 2008). Программа комплексного повышения квалификации и профессиональной подготовки, проводимая в период с 2007 г. по 2014 г., была сосредоточена на улучшении качества подготовки переселенцев из сельской местности, увеличении их шансов на бирже труда и повышении уровня знаний по технике безопасности (World Bank, 2015).

Параллельной проблемой является потеря у мигрантов квалификации, которая имеет гендерный характер. Филиппинские женщины с высшим образованием едут на Ближний Восток и устраиваются там домработницами, а восточно-европейские женщины работают на низкооплачиваемых должностях в странах ЕС (Kofman and Raghuram, 2009). Мировые исследования показывают, что длительное пребывание в принимающей стране не является залогом значительного расширения возможностей переселенцев. Некоторые высокообразованные женщины не могут продолжить работать по своей профессии, несмотря на достаточные знания местного языка (International Organization for Migration, 2013).

Образование для жителей трущоб является проблемой

Более трети городских жителей во многих развивающихся странах живут в трущобах, бедных кварталах или на окраинах города. Жилищные условия трущоб отличаются как внутри каждой страны

“
Также отсутствует
доступ к
государственному
образованию
в трущобах и
на перифериях
городов

так и на международном уровне, но в основном характеризуются нищетой, перенаселенностью, отсутствием безопасности и недостаточным доступом к базовым услугам, включая образование (UN Habitat, 2009a). После определения Целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия, началось глубокое

осознание необходимости улучшать жизненные стандарты, что привело к значительной концентрации на достижении ЦУР 11.

Большая часть совместных усилий, как например, деятельность организации Shack/Slum Dwellers International (Международные обитатели трущоб) (SDI), направлена на сбор доказательств неравного доступа к услугам и призыв к переменам в правительственной политике путем предоставления общинам права на регистрацию данных и принятие решений (Patel et al., 2012). Однако основное внимание сфокусировано на базовых услугах, таких как жилищные условия, вода и гигиена, в то время как ситуация с образованием пока остается неопределенной

(Kielland, 2015). Однако проблема образования остается одной из приоритетных для населенных пунктов. Например, новые данные, собранные для Всемирного доклада по мониторингу образования за 2016 г. в 130 трущобных поселениях 12 городов в Уганде с целью определения потребностей населения, показали, что хотя большинство респондентов из этих поселений согласились, что их дети имели доступ к дошкольным и общеобразовательным учреждениям, они также отметили необходимость увеличения числа школ, особенно государственных (Shack/Slum Dwellers International et al., 2016).

Рост числа частных школ является проблемой городского планирования

Распространение частных школ, особенно в крупных городах, часто недооценивается или не принимается во внимание при обсуждении систем государственного образования. Исследования, проведенные в двух крупных городах Индии — Мумбаи и Патна, показывают, что частные школы обслуживают более 75 % детей (Ernst and Young LLP, 2014). Перепись частных школ в штате Лагос в Нигерии за 2010–2011 учебный год показала, что более 85 % дошкольников и 60 % младших школьников зачислены в частные школы. Таким образом, исследования насчитывают 12 098 частных школ и только 1 606 государственных школ (Härmä, 2011, 2013).

Частные школы играют основную роль в образовании в пригородных районах (на периферии городов). Рост таких районов, в основном, неофициальный, часто не учитывается официальной статистикой и критически игнорируется (Ellis and Roberts, 2016). Например, снимки со спутника показывают, что для большинства из 12 крупнейших индийских городов численность населения за пределами официальных границ превышает численность населения в пределах этих городов (Ellis and Roberts, 2016). Факты об образовании в периферийных районах доказывают, что частные школы преобладают по численности как в неофициальных городских поселениях, так и в трущобах. Исследования в периферийных районах в четырех африканских странах к югу от Сахары показали, что большинство дошкольных учреждений являются частными. При условии большого спроса на дошкольное образование рост численности частных школ является очевидным результатом отсутствия хороших государственных школ (Bidwell and Watine, 2014).

ОБРАЗОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНО ВЛИЯЕТ НА РАЗВИТИЕ ГОРОДОВ

Программы городского планирования должны включать в себя вопросы образования и непрерывного обучения в течение всей жизни, чтобы использовать их положительное влияние на экономику и социальную сферу. Образование стимулирует

“

Образование может способствовать конкурентоспособности и производительности городов

”

продуктивность и инновационный потенциал в городе и может превратить его в город с «умной» экономикой. Образование также может способствовать процветанию города, точно отражая его экономическую деятельность, например, учитывая динамичную теневую экономику. Образование может иметь положительное социальное влияние, например, благоприятствовать снижению уровня преступности. Оно может быть основным средством для внедрения экологических инициатив, таких как использование экологически чистого транспорта.

ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫЕ РАБОЧИЕ ЯВЛЯЮТСЯ ВАЖНЫМ ФАКТОРОМ ДЛЯ ИННОВАЦИЙ И РОСТА

Показатель экономического роста особенно высок в пределах города — половина населения Земли живет в больших городах, которые генерируют более 80 % мирового валового внутреннего продукта (ВВП). Только 600 городских центров с одной пятой мирового населения генерируют 60 % мирового валового внутреннего продукта (ВВП). Ожидается, что к 2025 году новые малые города, в основном в Китае и Индии, заменят множество городов из развитых стран, входящих на данный момент в перечень 600 наиболее развитых городов (Dobbs et al., 2011). Городской экономический рост тесно связан с расширением агломераций, где компании и люди расположены ближе друг к другу в городах и пригородах, что привлекает больше инвестиций, квалифицированных рабочих и талантливых выпускников ВУЗов.

Образование способствует увеличению инновационного потенциала и производительности, что ведет к экономическому росту, а также обеспечивает и улучшает трудовой капитал (Mankiw et al., 1992). Хорошее качество начального и среднего образования и высокие показатели зачисления в высшие учебные заведения являются основой для стимулирования инновационной деятельности и повышения производительности «умной» экономики (World Economic Forum, 2014). Талант и креативность являются определяющими факторами в формировании экономических возможностей и интеллектуальном городском планировании (Carillo et al., 2014; Yigitcanlar et al., 2007).

Городские власти осознают это и ищут способы привлечения талантливых людей с целью обеспечения собственной конкурентоспособности в мировой экономике и развития «умной» экономики. Конкурентоспособность города определяется его способностью удерживать выпускников местных ВУЗов и привлечь

высококвалифицированных специалистов из других регионов страны (A.T. Kearney, 2015; The Economist Intelligence Unit, 2012).

Города привлекают талантливых людей разными способами. Благодаря своим масштабам, крупные города, такие как мегаполисы с населением более 10 миллионов человек, имеют преимущества в привлечении трудового капитала в сравнении с меньшими городами. Шанхай, мегаполис в Китае, расположен внутри сети меньших городов и привлекает талантливых людей в различных сферах, в том числе и из-за рубежа. Более 100 тысяч студентов ежегодно становятся выпускниками 60 шанхайских ВУЗов. Более четверти трудоспособного населения имеет высшее образование, что вдвое больше, чем 10 лет назад (Dobbs et al., 2011). Некоторые менее крупные города продвигают себя как альтернативу мегаполисам, рекламируя свой чистый воздух, качественные коммунальные услуги и пользу для здоровья.

Развитие технологических кластеров оживляет некоторые менее крупные города. Новые данные показывают, что индийский штат Карнатака, в котором расположен инновационный технологический кластер элитного города Бангалор, привлекает большую часть высокообразованных внутренних мигрантов, чем штаты, в которых расположены мегаполисы Дели и Мумбаи (Chandrashekar and Sharma, 2014). Хайдарабад, признанный в 2013 г. самым конкурентоспособным городом в Индии, значительно развил сферу услуг, связанную с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) и создал особый анклав для ИКТ-компаний, исследовательских институтов и подобных услуг, который называется Cyberabad Development Authority (Das, 2015). Подобные новые связи инвестиций и промышленности городов способствовали накоплению высокообразованной рабочей силы и обратной миграции в Индию (Chacko, 2007).

ГОРОДА ПОВЫШАЮТ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ, ФОКУСИРУЯ СВОЕ ВНИМАНИЕ НА ОБРАЗОВАНИИ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ

Цель каждой страны (города или региона) — привлечь трудовые ресурсы и иностранные прямые инвестиции, позиционируя себя как центр высшего образования, профессионального опыта, таланта, знаний и инноваций. Катар направил все силы на превращение в такой региональный центр, чтобы снизить свою зависимость от природных ресурсов и двигаться в направлении «умной» экономики. Сингапур поставил перед собой цель стать «Бостоном

на Востоке», благодаря своей глобальной стратегии привлечения студентов и менеджеров Global Schoolhouse, и превратиться в интеллектуальный центр 21-го века (Knight, 2014).

Анализируя конкурентоспособность городов, можно отметить, что Токио и область залива Сан-Франциско в США всегда входят в десятку лучших (A.T. Kearney, 2015), благодаря тесному взаимодействию между образовательными учреждениями, правительством и производством, что соответствует модели тройной спирали для инновационного развития (Etzkowitz, 2003). Стэнфордский университет служит пристанищем для талантливых людей и новых идей. По имеющимся данным, университет оказывает значительное влияние на мировую экономику, а 18 тысяч компаний, созданных его бывшими студентами, расположены в Калифорнии (Easley and Miller, 2012).

Правительство также может занять лидирующие позиции в этой сфере деятельности. Научный город Цукуба в Японии был основан возле Токио в 1970 году. Сосредоточенные в нем университеты, научно-исследовательские лаборатории с бюджетным финансированием и национальные исследовательские институты получили более половины бюджетных средств на развитие и проведение исследовательской работы в Японии и стали важным мировым центром для научного взаимодействия правительства и производства (Mega, 2013).

СФЕРА ОБРАЗОВАНИЯ СПОСОБСТВУЕТ ЛУЧШЕЙ ИНТЕГРАЦИИ ТЕНЕВОГО СЕКТОРА ЭКОНОМИКИ

Теневой сектор экономики хорошо известен как основной гетерогенный источник трудоустройства и дохода в развивающихся странах и как экстренная мера или буфер для трудоустройства

“
Улучшение качества начального образования и повышение квалификации способствует развитию инклюзивной экономики

в высокоразвитых странах во время рецессии или экономического кризиса. Признание и включение его в экономику города является важным фактором для благополучия города, точного понимания его экономики и социальной интеграции населения, вовлеченного в этот сектор.

”
Адресный анализ неофициальной занятости по типу профессии показывает,

что в 2013 году домработники и уличные торговцы составили треть всего трудоустроенного городского населения в Индии, а в ЮАР уличные торговцы составляют 15 % всего занятого

населения. Анализ трудовых ресурсов в шести городах Китая продемонстрировал достаточно высокий уровень неофициальной занятости — 33 %, особенно для женщин (ILO and WIEGO, 2014).

Поскольку образование нераздельно связано с перспективой трудоустройства, постоянное повышение уровня общего образования и профессиональных навыков необходимо, чтобы стимулировать развитие инклюзивной экономики (UNESCO, 2012). Например, полагаясь на данные переписи населения Индии в 2011 году для города Мумбаи, группа по Всемирному докладу по мониторингу образования, подсчитала, что женщины, работающие неполный рабочий день, имеют более высокий уровень неграмотности (19,2 %) по сравнению с женщинами, работающими полный рабочий день (13,5 %).

Образовательные учреждения могут также играть важную роль в улучшении условий труда в теневом секторе экономики. Например, в проекте, реализованном в Чикаго, Институт юстиции и Институт права Чикагского университета сотрудничали с рабочими теневого сектора экономики с целью улучшить их правовое положение, а также помочь 2000 продавцов уличной еды заниматься торговлей законно. Участники проекта открыли юридическую консультацию, чтобы вдохновить торговцев и обеспечить их юридическими услугами, знаниями, идеями и правовой защитой. Указ, составленный во время проекта, был использован для внесения изменений в местное законодательство (Carrera et al., 2016).

ОБРАЗОВАНИЕ ИМЕЕТ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ, В ЧАСТНОСТИ, ОНО СПОСОБСТВУЕТ СНИЖЕНИЮ УРОВНЯ ПРЕСТУПНОСТИ

Уже документально подтверждено, что образование имеет положительное социальное влияние и способствует, в частности, снижению уровня преступности. Оно увеличивает возможности для определенных видов трудоустройства, тем самым создавая меньше причин для преступлений, которые обычно распространены в городах. Образование также может учить отдельных граждан быть более терпеливыми и несклонными к рискам, таким как наказание за преступление, а также повышать уровень взаимодействия с более образованными людьми. Получение школьного образования само по себе способствует уменьшению количества преступлений (Lochner, 2011).

Мировые эмпирические данные доказывают, что уровень образования в значительной мере обратно пропорционален уровню преступности. В первую очередь это подтверждается сравнением граждан с высшим образованием и без него (Lochner, 2011). На основании данных исследования, проведенного в 2007–08 гг., был сделан вывод, что рост численности выпускников ВУЗов среди мужчин на 5 % послужил причиной получения около 20 миллиардов

долларов прибыли для экономики США, благодаря снижению уровня преступности и росту доходов (DeBaun and Roc, 2013).

Подобные результаты снижения преступности наблюдаются и в Европе. В Норвегии люди с полным средним образованием пользуются определенными преимуществами на рынке труда, реже получают социальные пособия и обвиняются в совершении преступлений (Falch et al., 2010). В Англии и Уэльсе (Великобритания) продление обязательного школьного образования привело к значительному снижению уровня преступности и насилия (Machin et al., 2011).

Подобная тенденция наблюдается и в странах со средним уровнем дохода. Анализ семи колумбийских городов показал, что более высокий уровень трудового ресурса в городах (уровень образования, охват начальным и средним образованием) связан с более низким уровнем убийств (Poveda, 2012). Факт окончания 12 классов средней школы или ВУЗа жителем ЮАР снижает вероятность тюремного заключения (Jonck et al., 2015).

В Соединенных Штатах обнаружено доказательство долгосрочного влияния раннего развития детей на уровень преступности в зрелом возрасте. Анализ государственных семейных центров раннего развития в Чикаго показал, что дети, которые не посещали программу в возрасте 3–4 лет, с вероятностью на 70 % чаще поддавались аресту за насильственное преступление в возрасте до 18 лет (Lochner, 2011).

ОБРАЗОВАНИЕ ЯВЛЯЕТСЯ КЛЮЧОМ К МАСШТАБНОМУ ПЕРЕХОДУ НА ЭКОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНЫЙ ТРАНСПОРТ

Образование должно использоваться в программах городского планирования как средство достижения социальных и экологических целей. Один из примеров — массовый переход на экологически безопасный транспорт.

Современные тенденции свидетельствуют о том, что население городов использует львиную долю природных ресурсов и несет ответственность за большинство выбросов парниковых газов. Образование может повысить уровень знаний об экологических проблемах и путях их индивидуального и совместного решения (см. Главу 1: Планета). Например, знания могут содействовать внедрению экологически безопасного транспорта внутри города. Большинство быстро растущих городов станут экологически небезопасными относительно пространства и транспорта (Pucher et al., 2007). Крайне необходимым является более частое пользование общественным транспортом (UN Habitat, 2013), а также перепланировка городского пространства и реклама безмоторных видов транспорта (Clean Air Asia, 2013). Инструменты образования стали важным фактором для массового внедрения

ВСТАВКА 5.2

Образование в отношении осведомленности и достижения консенсуса имело важное значение для постепенного внедрения скоростных автобусных систем

Скоростной автобусный транспорт — это общественный транспорт высокой вместимости, для которого характерны следующие особенности: выделенные полосы для движения автобусов и оплата проезда вне автобуса, что повышает эффективность данного вида транспорта и уменьшает количество заторов на дорогах. Модель скоростного автобусного транспорта является важной составляющей концепции глобального устойчивого городского перемещения. 203 города во всем мире имеют скоростные автобусные системы, в некоторой степени благодаря поддержке мэров.

Опыт внедрения скоростных автобусных систем показывает, что информационные и коммуникационные стратегии особенно важны для привлечения инвесторов из числа лиц, которые могут понести убытки при внедрении данной транспортной системы, например, операторы других видов транспорта либо пользователи частных транспортных средств. В Йоханнесбурге в ЮАР неумение заинтересованных сторон (местных органов власти и двух частных служб такси) прийти к согласию на начальном этапе переговоров, привело к потере доверия среди сторон, что серьезно препятствовало внедрению системы. В противоположность этому, в Лагосе в Нигерии местные власти задействовали инвесторов на самых ранних этапах переговорного процесса, включая стадии планирования и осуществления. Это помогло Лагосу избежать недоразумений с инвесторами и проект был реализован относительно быстро.

Источники: Allen (2013); EMBARQ (2015); Kumar et al. (2012).

двух видов экологически чистого транспорта: скоростные автобусы (Вставка 5.2) и велосипеды (Вставка 5.3).

ОБРАЗОВАНИЕ И ЗНАНИЯ МОГУТ СПОСОБСТВОВАТЬ НЕРАВЕНСТВУ В ГОРОДАХ

Тем не менее, образование не всегда имеет положительное влияние на городские районы. Оно может как воплощать и отражать существующее неравенство, так и способствовать или быть причиной неравенства. Развитие инновационной экономики, основанное на знаниях, является фактором усиления неравенства и исчезновения рабочих мест для людей со средней квалификацией (см. Главу 2: Процветание). Для того, чтобы образование не усугубило неравные модели социального

ВСТАВКА 5.3

Образование является важнейшим фактором превращения езды на велосипеде в норму городского транспорта

В странах, применяющих на практике передовые методы развития городов, таких как Дания, Германия и Нидерланды, благодаря образованию и городскому планированию, езда на велосипеде стала нормой наряду с обеспечением преимущественного права на проезд для велосипедистов, обустройством велосипедных парковок, обучением велосипедистов и мотоциклистов правилам дорожного движения и проведением целого ряда рекламных мероприятий для поддержки этой программы. Образование является частью комплексного подхода, благодаря которому датские, голландские и немецкие дети с раннего возраста интенсивно обучаются безопасной и эффективной езде на велосипеде — в классе и на дороге — в рамках учебной программы до четвертого класса. Дети экзаменуются сотрудниками полиции, после чего, в случае успешного прохождения теста, получают официальные сертификаты и наклейки на велосипеды.

Благодаря этой учебной программе, дети начинают ездить на велосипеде в раннем возрасте. Комплексный подход всегда обеспечивает лучший результат, чем отдельные и несогласованные меры. В то время, как политические мероприятия были направлены на сокращение езды на автомобиле посредством налогов и ограничений на владение или использование авто, образование меняло общественное мнение в пользу пеших прогулок, езды на велосипеде и общественном транспорте с целью компенсации неблагоприятного влияния использования автомобиля.

Благодаря организации сети проката велосипедного транспорта Velib в Париже удалось значительно снизить уровень использования частных транспортных средств и увеличить количество ежедневных поездок на велосипеде. Подобная система применялась в более 50 стран и более 700 городов. Образование имеет важное значение для формирования общественного понимания и частого применения подобных систем. Программы по прокату велосипедов широко применяются в Латинской Америке, включая такие города как Буэнос-Айрес, Мехико и Рио-де-Жанейро.

Источники: Ferreira (2015); Godefrooij et al. (2009); Pucher et al. (2010); Pucher and Buehler (2008).

расслоения, правительство должно признать взаимосвязь между образованием и неравенством и сбалансировать меры по внедрению образования, что только повысит конкурентоспособность города и социальную интеграцию.

РАЗНИЦА В ОБРАЗОВАНИИ ЗАВИСИТ ОТ МЕСТА ПРОЖИВАНИЯ, БЛАГОСОСТОЯНИЯ И ДРУГИХ ФАКТОРОВ

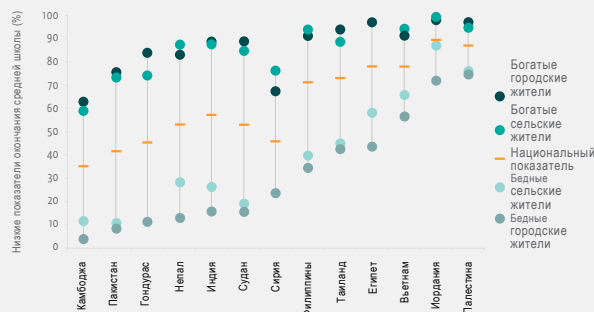
Место проживания и благосостояние

Существует значительная разница в уровне образования между городом и сельской местностью (см. Главу 3: Люди). Более детальные показатели также свидетельствуют о значительных различиях внутри города. Согласно показателям группы по Всемирному докладу по мониторингу образования, хотя городские районы часто обеспечивают больший доступ к образованию, малоимущее население имеет худшие показатели окончания начальной школы, чем среднестатистические семьи из сельской местности в 26 из 35 стран, по которым удалось получить соответствующие данные. Что касается низких показателей получения среднего образования среди молодежи, подсчитанных для уже более узкой группы семей и студентов, проблемы малоимущих горожан представляются еще более отчетливо: во многих странах с низким уровнем дохода перспективы малоимущего городского населения гораздо хуже, чем перспективы малоимущих сельской местности. Это, вероятно, связано с такими факторами, как издержки утраченных возможностей из-за отказа от оплачиваемой работы и слишком высокая стоимость образования (Диаграмма 5.2).

Поэтому потенциальные преимущества проживания в черте города могут быть сомнительными из-за отсутствия политики, направленной на устранение неравенства.

ДИАГРАММА 5.2:

В развивающихся странах наряду с разницей между городом и сельской местностью также наблюдаются очень большие внутригородские различия. Несоответствие показателей получения неполного среднего образования на основании расположения (сельские-городские) и благосостояния (нижняя и верхняя квантиль)



Источники: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основе социологических исследований в области демографии и здравоохранения, обследований по многим показателям с применением гнездовой выборки и национальных данных исследования домашних хозяйств.

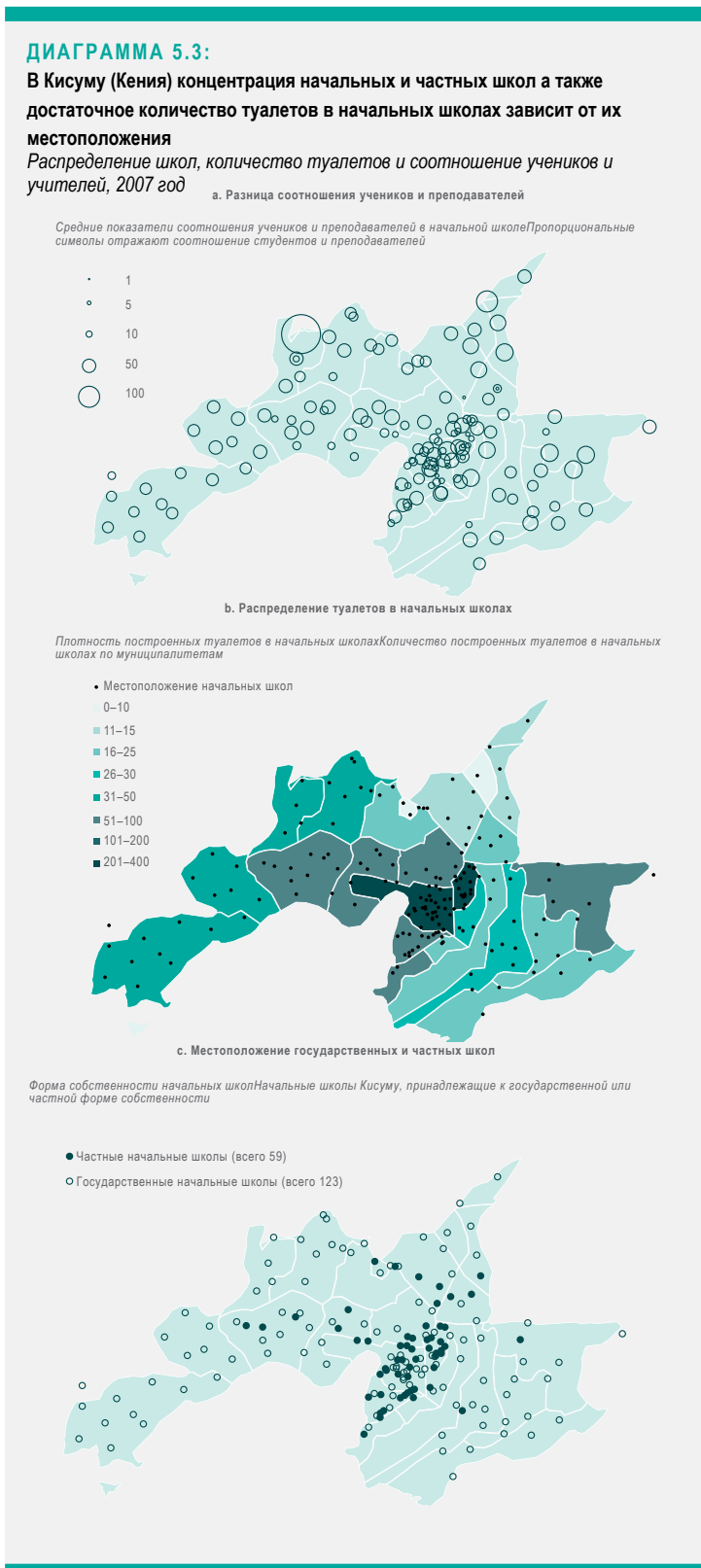
“
Часто разница между уровнями образования в пределах города гораздо очевиднее, чем между городом и сельской местностью
 ”

Различные пространственные и социальные модели в большинстве крупных городов — джентрификация, трущобы, агломерация, дискриминация по жилищным условиям, анклав иммигрантов — разделяют население с учетом их достатка, доступности и привилегий (UN Habitat, 2009a). Такие типы неравенства связаны с уровнем дохода, месторасположением работодателей, транспортными средствами и политикой расходов (Kilroy, 2007), а также действующим и ранее применяемым законодательством, которое институционализирует этническую и расовую дискриминацию и сегрегацию (Rothstein and Santow, 2012). Районы сосредоточения граждан с низким доходом могут превратиться в источник постоянных проблем, поскольку их население изолировано от возможностей трудоустройства, что ведет к росту преступности и насилия и фактически отделяет его от групп населения с иным уровнем дохода. В последние годы опасения за личную безопасность и желание защитить себя от преступности и насилия привели к образованию охраняемых поселков, некоторые из которых смогли перерасти в целые охраняемые города (Borsdorf and Hidalgo, 2008; UN Habitat, 2009a).

Политика

Дискриминационная политика и деятельность обостряют неравенство в образовании. Детальный анализ второй по величине агломерации в Чили, столичного региона Консепсьон, засвидетельствовал значительные различия в распределении школ в регионе, особенно с точки зрения доступа к качественному школьному образованию (De la Fuente et al., 2013). Аналогично анализ районов Сан-Паулу в Бразилии показал, что государственная и коммунальная инфраструктура, включая объекты образования, была более интенсивно сосредоточена в районах с относительно высоким уровнем развития человеческих ресурсов (Haddad and Nedovic-Budic, 2006). В провинции Фри-Стейт в ЮАР высокий уровень преступности был обусловлен разделением общества и высоким уровнем социальной изоляции и маргинализации, в том числе вызванных наличием отдельных и маргинализированных школ (Jonck et al., 2015).

Внутри городов распределение инфраструктурных объектов может варьироваться. Важные инфраструктурные объекты обычно сконцентрированы в центре города. Например, данные за 2007 год по городу Кисуму в Кении показали, что в центре города расположено намного больше начальных школ, чем в остальных районах, школы характеризуются меньшим соотношением учащихся и учителей, большим количеством туалетов в начальных школах, а также здесь находится большинство частных школ (Диаграмма 5.3). В густонаселенном центральном районе Кибуи,



насчитывалась 31 начальная школа, тогда как в остальных районах в среднем было не более 7 начальных школ.

Неравномерное распределение квалифицированных учителей может усиливать неравенство уровня образования. Также хорошо известно, что квалифицированные преподаватели, особенно женщины, менее склонны к переезду и последующей работе в сельской местности или в школах с низкой зарплатой в черте города (Chudgar and Luschei, 2015; UNESCO, 2014, 2015). Государства использовали политику привлечения и удержания на должности учителей, основанную на методах стимулирования оплаты и отчетности, чтобы противостоять этой тенденции (Chudgar and Luschei, 2015). Однако меры по перераспределению преподавательских кадров в сельские районы или школы с низким уровнем обучения могут быть труднореализуемыми вследствие личных предпочтений преподавателей и роли политического влияния на это распределение. Например, результаты исследования, проведенного в Индии, показали четкую взаимосвязь между учителями и политиками, основанную на покровительстве; система распределения учителей не была основана на объективных критериях, таких как необходимость в учителях в школе или регионе (Beteille, 2009).

Частные школы могут как ослаблять так и усугублять неравенство. Во многих странах частные школы удовлетворяют потребности растущего городского населения и обслуживают весь социально-экономический спектр, чтобы обеспечить более высокое качество образования, чем в государственных школах, либо создать себе хорошую репутацию и предоставлять услуги образования в условиях, когда деятельность государственных школ не направлена на удовлетворение нужд населения (Day Ashley et al., 2014).

Проблема выбора школы — когда родители могут выбирать между государственными и частными, независимыми или другими негосударственными учебными заведениями, как правило, с целью обеспечить своим детям лучшее и более качественное образование, — является часто как причиной, так и следствием демографической стратификации. Национальные учебные планы облегчили выбор школы в достаточно различных условиях, например, в Чили (Hsieh and Urquiola, 2006), Непале (Joshi, 2016) и Швеции (Bunar, 2010). Эмпирическая литература показала, что частым результатом внедрения подобных планов является еще большая стратификация. Доказательства преимуществ выбора школы по качественным показателям длительно и активно обсуждались (Day Ashley et al., 2014; Härmä, 2015).

Отношение и школьная среда

Неравенство в образовании может навсегда сохраниться, если не изменится отношение к ученикам. Учителя регулярно демонстрируют дискриминирующее отношение к детям мигрантов

и представителей меньшинства, что может способствовать их социальной изоляции. Недавние исследования на основании Отчета о благосостоянии детей в Китае за 2014 год показали, что учителя первоклассников в Шанхае были склонны постоянно сообщать о том, что их ученики-мигранты получали более низкие оценки по языку, чем их одноклассники, даже после того, как были приняты соответствующие меры для предотвращения предубежденного отношения к ученикам вследствие их происхождения (Cherng and Han, 2016). Аналогично, выборочный анализ характеристик детей в Индии по их экзаменационным листам показал, что преподаватели занижали оценку детям из нижней касты и завышали оценку детям из высшей касты, таким образом создавая разницу в 20 % между учащимися из высшей и нижней каст, что объясняется кастовой дискриминацией (Hanna and Linden, 2012).

Образование может укрепить социальное отчуждение, если школы, в которых учатся дети из уязвимых категорий населения, агрессивно настроены. В 2011–2012 учебном году, как сообщалось, 10 % учителей государственных школ США сталкивались с нанесением телесных повреждений (Roberts et al., 2015). В Латинской Америке, где преступность и насилие являются основной проблемой общества (Corbacho et al., 2015), было доказано, что рост преступности приостановлен благодаря формальному школьному образованию (Leeds, 2006). Кроме того, без соответствующего вмешательства школы могут стать местом, где укореняется гендерное насилие (см. обсуждение половой идентичности в Главе 17: Цель 4.а).

Расовая и этническая сегрегация

Имеются доказательства сегрегации по этническим, социальным и расовым признакам. Она уже стала основным признаком социально-экономических и образовательных ландшафтов в городах США, большей части Европы и стран, где исторически сложились проблемные расовые отношения, как, например, ЮАР (Iceland, 2014; Massey and Denton, 1993).

В Соединенных Штатах решение Верховного суда от 1954 года по делу *Браун против Совета по образованию Топики* призывало к десегрегации «изолированных и неравноправных» школ. Изучение жизни детей, рожденных в период с 1945 года по 1968 год, а также последующих поколений вплоть до 2013 года показали, что меры по борьбе с сегрегацией имели значительный и долгосрочный эффект. Афроамериканцы, посещающие десегрегированные школы, начали получать более качественное образование, улучшили профессиональные навыки, стали чаще поступать в высшие учебные заведения и повысили свой уровень дохода; среди них уменьшилась вероятность тюремного заключения и улучшилось состояние здоровья во взрослом возрасте. В таких школах учащиеся извлекают пользу от улучшенного доступа к школьным

“ Градостроители должны пройти подготовку по интеграции в программы городского развития вопросов образования и непрерывного обучения в течение всей жизни ”

ресурсам, меньшего количества учеников в классе и увеличения расходов на каждого ученика (Johnson, 2011).

Однако новые данные показывают, что расовая сегрегация в образовании продолжает упорно существовать, поскольку белые американцы бегут из городских школ в пригородные и частные школы (Rothstein, 2015). Законодательство в начале 2000-х годов освободило сотни американских школьных округов от принудительной интеграции. В результате, по состоянию на 2011 год, в округах, освобожденных от необходимости принудительной десегрегации, 53 % чернокожих учащихся посещали так называемые «апартеидные школы», где менее 1 % учащихся были белыми (Hannah-Jones, 2014).

В развитых странах, особенно в Европе и Северной Америке, в городах широко распространены этнические анклавы иммигрантов (International Organization for Migration, 2015), что может оказывать негативное влияние на результаты образования и занятости (Heath et al., 2008; Musterd, 2005). Анализ этнической сегрегации в Швеции с 1998 по 1999 год показал, что посещение школы с очень высокой численностью иммигрантов (более 40 %) ассоциировалось с более низкими результатами тестирований. Этот показатель затронул относительно немного школ, но относился к 14 % детей-иммигрантов (Szulkin and Jonsson, 2007). Однако, также свидетельствуют, что проживание в некоторых этнических анклавах может оказать положительное воздействие на образование. В Соединенных Штатах анализ жилых районов за 2005–2012 годы показывает, что около 35 % жителей иностранного происхождения живут в этнических анклавах. В то время, как иммигранты из Южной Америки и африканских стран к югу от Сахары, проживающие в анклавах, учатся хуже, чем их сверстники, проживающие в других районах, иммигранты из Кореи и Южной Азии продемонстрировали абсолютно противоположные результаты (Foad, 2014).

«УМНАЯ» ЭКОНОМИКА ТЕСНО СВЯЗАНА С НЕРАВНОМЕРНЫМ РАСПРЕДЕЛЕНИЕМ ДОХОДОВ В ГОРОДАХ

Не только образование, но знания в широком понимании могут быть связаны с неравенством. В Главе 2: Процветание указано, что по мере ограничения и стагнации экономического роста, связанного с производством, некоторые страны планируют переход на экономику, основанную на высоком уровне квалификации и ориентированную на сферу услуг, включая ИКТ. Интеллектуальное городское планирование предполагает сбалансированное развитие

всех направлений — экономического, социального, экологического и институционального (Yigitcanlar, 2014). Тем не менее, данные свидетельствуют о том, что города с основным акцентом на развитие интеллектуального производства испытали рост неравенства доходов.

В Соединенных Штатах разница между богатыми и бедными значительно выросла и отражена в географическом распределении — 27 из 30 крупнейших агломераций страны показывают углубление сегрегации между семьями с высоким и низким уровнем доходов (Florida and Mellander, 2015).

Уровень сегрегации по образованию выше в высокообразованных интеллектуальных агломерациях. Население, среди которого преобладают люди с высшим образованием, является более изолированным, чем население, состоящее из людей без высшего образования (Florida and Mellander, 2015). Недавние исследования, проведенные в 13 крупных европейских городах показали, что социально-экономическая и пространственная сегрегация углубляется по мере того, как более образованное население обеспечивает рост наукоемких отраслей (Marcinczak et al., 2016).

Хотя работники умственного труда склонны ценить культурное разнообразие и открытость, выяснилось, что они проявляют склонность только к определенным типам культурного разнообразия (Florida, 2002). Также работники умственного труда в высококонкурентных городах интересовались и были склонны пользоваться услугами частных клиник и школ, способствовало развитию социального неравенства (Yigitcanlar et al., 2007).

ОБРАЗОВАНИЕ МОЖЕТ ВЛИЯТЬ НА ГОРОДСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

В то время, как городское планирование влияет на учебные планы, образование, в свою очередь, также имеет потенциал влиять на городское планирование. Однако, реализация этого потенциала требует перемен: большей интеграции при реализации новых проектов, лучшей подготовки специалистов по городскому планированию, а также более активного участия со стороны сектора образования в обеспечении лидеров для городских инициатив и городского планирования.

ВСТАВКА 5.4

Подход «от колыбели до карьеры» может интегрировать образование в развитие местных общественных структур

Социально-экономическая ситуация в районе Гарлем (Нью-Йорк, США) находится в крайне плачевном состоянии. В 2014 году 65 % детей родились в нищете и 54 % — у одиноких матерей; 30 % учащихся средних и старших классов потеряли члена семьи из-за насилия.

Детская зона Гарлема — это инициатива на местном уровне, целью которой является стремление разорвать циклы межпоколенческой бедности, прежде всего, за счет образования. С 1997 года детям предоставили поддержку в получении среднего образования на каждом этапе развития, а кульминацией программы стало получение высшего образования. Благодаря уверенности, что успех детей требует сплоченных действий общества, проект был дополнен образовательными программами, направленными на решение проблем употребления наркотиков, насилия и хронических болезней. Исследования показывают, что независимые школы Promise Academy и вспомогательные службы уменьшили разницу между результатами белых и афроамериканцев по математике и английскому языку.

Образовательные программы осуществляются совместно с другими учреждениями, включая школы, университеты, другие неприбыльные организации, фонды, коммерческие предприятия и правительство. Правительственные спонсоры городского, регионального и федерального масштаба, а также департаменты образования и другие службы социальной защиты обеспечивают около 8 % финансирования. Такая инициатива способствовала разработке национальной программы, которая в настоящий момент охватывает 48 населенных пунктов. Для комплексных изменений необходимо оценивать долгосрочное влияние всех мер в целом, принимая во внимание не только определенные образовательные данные, как результаты тестов или показатели приема в колледж, но также и более объемные индикаторы.

В этом примере поднимаются важные вопросы. Каким образом можно поддержать стремление и инициативность, которые так необходимы для успеха этой инициативы? Как этот потенциал может ограничиваться или поддерживаться в других контекстах?

Источники: Dobbie and Fryer Jr. (2009); Hanson (2013); Harlem Children's Zone (2015).

СТАБИЛЬНОЕ УЛУЧШЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ТРЕБУЕТ КОМПЛЕКСНЫХ МЕР

Образование и непрерывное обучение в течение всей жизни могут благоприятно влиять на городское планирование, включая лучшее обеспечение социальной интеграции, но они также должны быть частью комплексных мер.

Одно только образование не может привести к социальной интеграции (смотри Главу 3: Люди), оно должно быть интегрировано в экономические и социальные программы, связанные с городским планированием и устойчивым развитием.

Например, интеграция мигрантов требует комплексной политики относительно общинного развития и участия общественности. Города с высоким уровнем дохода иногда фокусируют внимание на изучении языка для рабочих-мигрантов. В связи с увеличением притока иностранных мигрантов в основные промышленные города Японии, в 2001 году был создан комитет по разработке политики и программ их интеграции, включая гарантии трудовой занятости и специальные языковые курсы (International Organization for Migration, 2015).

Другой подход к социальной интеграции был найден при попытке Берлина создать «социально интегрированный город» путем предоставления возможностей для социальной деятельности, образования и трудоустройства. Проекты по управлению отдельными кварталами запускаются в общинах, требующих особого внимания. Этот подход охватил 34 квартала Берлина и был направлен на привлечение ключевых партнеров из местных компаний, школ, жилищных кооперативов и центров деятельности кварталов, чтобы сдерживать социальную дезинтеграцию (Berlin Senate Department for Urban Development and the Environment, 2010). Другим примером комплексного подхода к интеграции является Детская зона Гарлема (Вставка 5.4).

ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ГОРОДСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ НЕОБХОДИМ МНОГОСТОРОННИЙ ПОДХОД

Чтобы добиться экологической устойчивости и социальной интеграции в городах, специалистам по городскому планированию необходима подготовка, которая позволит им применять комплексные подходы, учитывающие также образование и профподготовку, особенно в развивающихся странах. Основные примеры по всему миру показывают, что интеграция образования и генерирования знаний в городское планирование может также заинтересовать и объединить отдельных акционеров и улучшить качество жизни малоимущих, в особенности благодаря подходам, подразумевающим совместное участие (Вставка 5.5).

Глобальный обзор показывает, что образование в городском планировании значительно изменило свое направление —

если раньше внимание было сосредоточено на архитектурном проектировании, сейчас основной целью является привлечение социальных и научных подходов (UN Habitat, 2009a). В частности, в Европе городское планирование является частью политики рационального использования окружающей среды, которая объединяет исследования, знания и возможности. Например, в программе городского планирования в Маастрихте в Нидерландах использовался инструмент, который сочетает информационные системы, позволяющие провести системный анализ взаимодействия социокультурных, экономических и экологических мероприятий (Rotmans et al., 2000). Однако большинство школ по городскому планированию и местных органов управления должны значительно улучшить свои способности к планированию и реализации проектов, поддерживать связь с профессиональными и научными сетями, а также обучать специалистов, выборных чиновников и граждан (UN Habitat, 2009a).

Необходимо открывать больше школ по городскому планированию, особенно в странах с низким уровнем дохода. Во всем мире зафиксировано 550 школ по планированию, и только 69 находятся в Африке к югу от Сахары. И них 39 школ расположены в Нигерии (UN Habitat, 2009a). В Индии в Институте градостроительства зарегистрированы около 3 тысяч специалистов по планированию: 1 специалист на 100 тысяч городских жителей, что гораздо меньше среднего соотношения — 1 специалист на 5 тысяч городских жителей — в Канаде и США (Ramanathan, 2013).

Планирование устойчивого развития городов требует работы с различными дисциплинами и секторами, но многие специалисты не имеют достаточной подготовки и алгоритмов выполнения (Corburn, 2004; Martino, 2016). Обзор девяти концепций устойчивого городского развития из Австралии, Канады, Германии, Ирландии, Швеции и США показал, что они не соответствовали жестким принципам устойчивого развития и вместо этого были зациклены на застроенной среде (John et al., 2015). В Перу анализ программы образования в области управления показал, что архитекторы, отвечающие за городское планирование, часто не имеют соответствующего образования и преувеличивают значение физического вмешательства вместо комплексного рассмотрения социальных, политических и экономических нужд городского управления (Steinberg and Miranda Sara, 2000).

ВСТАВКА 5.5

Улучшения в программах городского планирования способствуют интеграции жителей трущоб

Восстановление трущоб является основной задачей городской повестки дня в области ЦУР. Тем не менее, опыт на протяжении десятилетий показал, что большинство практик по городскому планированию, включая «генеральные планы» вместо интеграции привели к отчуждению. Усилия Дели, целью которого было стать «городом мирового класса» накануне Игор Содружества 2010 года, включали ликвидацию и восстановление многих трущоб. Анализ ликвидированных трущоб показал, что из 56 разрушенных объектов 16 было отстроено или находилось в процессе восстановления, и только один из новых объектов являлся школой.

Устойчивое развитие требует вовлечения общин, которых затрагивают программы городского планирования. Интерактивные процессы, а именно финансирование с общественным участием, децентрализованное планирование и последовательное развитие местных общественных структур, похожие на те, которые были внедрены с инициативы группы по ликвидации бедности ассоциации «Города без трущоб», могут предоставить больше возможностей для общин и способствовать созданию социальных ресурсов, в первую очередь для женщин.

Другой пример — это подход организации Slum Dwellers International (Международные обитатели трущоб) (SDI). При применении этого подхода был реализован финансируемый Мировым банком проект развития общественного транспорта Мумбаи, целью которого являлось усовершенствование городской железнодорожной инфраструктуры. В 1986 году была проведена крупномасштабная перепись жителей, проживающих вблизи предполагаемых железнодорожных путей. Это привело к разработке стратегии по планированию улучшенных железнодорожных линий и переселению жителей в другие районы. Нанесение мест обитания общин на карту сделало неофициальные нелегальные поселения «видимыми». После того, как карта была одобрена местными органами власти, это подготовило почву для последующего правового признания землевладения и выплаты компенсаций после переселения. Участие в общественной деятельности остается важной составляющей методики и принципов работы SDI.

В 1999 году в Дар-эс-Саламе (Объединенная Республика Танзания) была создана Ассоциация африканских школ планирования (Association of African Planning Schools, AAPS) как одноуровневая сеть школ планирования. С 2008 года при финансовой поддержке спонсоров и неправительственных организаций AAPS определила разобщенность между технократическим, консервативным и колониальным направлениями в обучении планированию и проблемами, с которыми специалисты по планированию сталкиваются после окончания вузов. Поэтому были разработаны более актуальные учебные программы. В 2008 году на своей первой всеобщей конференции AAPS выделила пять основных проблем по городскому планированию в Африке: сотрудничество между задействованными организациями, изменение климата, стратегическое планирование и инфраструктура, несоблюдение формальностей и доступ к земле. в 2010 году совместная инициатива организации SDI и AAPS показала необходимость применения городского планирования, чтобы решить проблему нелегальных поселений. Это способствовало изучению новых подходов и предоставило возможность студентам получать непосредственный опыт, участвуя в проектах по незаконным поселениям, а также применять свой опыт для продвижения необходимых реформ, например, изменения закона о государственном планировании.

Источники: Dupont (2008); UN Habitat (2009b); Watson (2011); Watson and Odendaal (2012); Patel et al. (2012); Patel and Mitlin (2010).

ВСТАВКА 5.6

Город Куритиба использовал явные и неявные образовательные инициативы, чтобы стать «зеленым городом»

Куритиба известен как эффективно спланированный город, и его институт планирования с многолетней историей всегда инвестирует в многопрофильную команду специалистов для разработки городских решений. Преобразование Куритибы началось в середине 1960-х годов по инициативе неординарного архитектора Джейме Лернера, который утверждал, что город — это пространство для людей, где все системы и инициативы должны объединиться и работать в одном направлении. Город и его мэр прославились благодаря своей системе скоростного автобусного транспорта, разработке зеленых пространств и стратегий переработки отходов, которые преобразовали город на экономическом, социальном и экологическом уровнях. Результатом многолетнего прогресса является признание Куритиба одним из самых экологически чистых городов мира и лидером «зеленых» инновационных технологий.

Система образования Куритибы была одной из ключевых систем, в которые Лернер внес комплексные изменения и использовал в процессе городского преобразования. Главной отличительной чертой этой стратегии была совместная деятельность и понимание, что комплексное планирование может решать несколько задач одновременно. Город превратился в учебное учреждение, стимулирующее образовательные процессы и экологическую грамотность с помощью официальных и неофициальных схем.

Мероприятия, заслуживающие внимания:

- Строительство маяков, которые одновременно были наблюдательными пунктами для охраны безопасности и новыми библиотеками, укрепляя тем самым гражданское самосознание через ассоциацию с маяком знаний и безопасности.
- Использование школ как стартовой точки для городских изменений посредством проведения крупномасштабной кампании по переработке отходов, в которую были вовлечены и начальные школы. Дети изучали, как сортировать мусор, и по мере того, как они наполнялись энтузиазмом в школе, они убеждали родителей сортировать мусор и дома. Программа *Garbage That Is Not Garbage* (Мусор — это не мусор) позволяла маргинализированным гражданам получать продукты в обмен на сбор мусора, что привело к возможностям получать доход в области переработки и меняло восприятие мусора в городе.
- Использование списанных автобусов в качестве передвижных школ профподготовки и бесплатного транспорта в парки и зоны открытого пространства. В определенные дни автобусы также отправлялись в трущобы, чтобы обучать взрослое население основам грамоты и здравоохранения.
- Основание Открытого университета на руинах старой шахты, чтобы содействовать официальному обучению жителей рациональному использованию природных ресурсов. Также предлагалось обучение без отрыва от производства для специалистов, которые хотели узнать об экологических аспектах своей работы.

Источники: Arbel (2014), Carvalho et al. (2012); Graham and Booth (2010); Macedo (2013).

ГОРОД МОЖЕТ ПРЕОБРАЗИТЬСЯ, УДЕЛЯЯ ОСОБОЕ ВНИМАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЯМ И ЦЕНТРАМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Все больше и больше городов уделяют ключевое внимание в аспекте развития открытию образовательных учреждений и центров повышения квалификации. В целях содействия устойчивому экономическому, социальному и экологическому развитию, города от Аммана (Иордания) и Баланджа (Филиппины) до Бахр-Дара (Эфиопия) и Ибике (Парагвай) постепенно превращаются в учебные города (Valdes-Cotera et al., 2015).

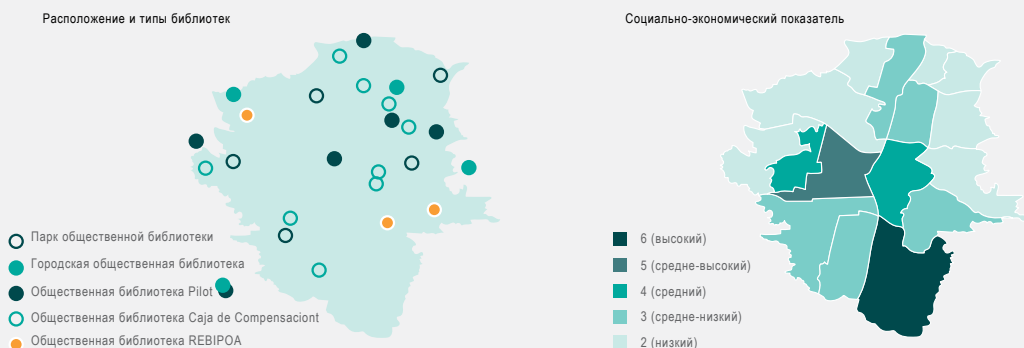
Глобальная сеть обучающихся городов ЮНЕСКО (ГСОГ) связывает города с международными организациями с целью продвижения образования и непрерывного обучения на местном уровне. Глобальная сеть обучающихся городов под термином «обучающиеся города» подразумевает те города, которые способствуют отсутствию дискриминации в сфере образования — от начального до высшего, возобновляют обучение в семьях и общинах; облегчают обучение на рабочих местах; внедряют использование современных технологий обучения, повышают качество и уровень обучения; а также формируют культуру обучения на протяжении всей жизни. Все это создает и укрепляет индивидуальные возможности для совершенствования и социальную сплоченность, способствует экономическому и культурному процветанию и устойчивому развитию (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015). Обучающиеся города содействуют выполнению ЦУР 4, продвигая «комплексное и равноправное качественное образование», и ЦУР 11, улучшая городскую жизнь и делая «города и населенные пункты свободными от дискриминации, безопасными, эффективно реагирующими на изменения и экологически устойчивыми» (United Nations, 2015).

Этот раздел описывает две инициативы, внедренные в Латинской Америке, где удалось включить вопросы образования в программы городского планирования и получить положительные результаты. Процесс преобразования городов Куритиба в Бразилии (Вставка 5.6) и Медельин в Колумбии продемонстрировал резкий рост экологических, экономических и социальных показателей устойчивого развития. Оба города разработали стратегии, учитывающие важную роль образования в процессах преобразования и рассматривают образование в целом как неотъемлемую часть городов, которые являются одновременно обучающимися городами и городами

ДИАГРАММА 5.4А:

В Медельине в Колумбии реформа образования была направлена на улучшение интеграции...

Расположение и типы библиотек в 2009 году и социально-экономический показатель для 16 районов Медельина за 2010 год



Источник: Viteri (2016).

образования. Эти два города являются ярким примером концепции обучающихся городов.

Успех таких инициатив часто связывают с дальновидностью руководства города. Но также особенно важным было создание благоприятных условий, при которых последующие мэры имели политическую автономию и полномочия предвидеть и осуществлять значительные преобразования.

В 1980-е годы Медельин был штаб-квартирой наркокартеля Пабло Эскобара и центром торговли наркотиками, наркотерроризма и коррупции. После смерти Эскобара в 1993 году город создал прогрессивную программу, которая включала участие общин в увеличении количества общественных пространств и услуг, таких как школы и библиотеки. В результате Медельин стал одним из самых инновационных и ориентированных на равенство городов в мире, а также занимает ведущее место в международных рейтингах по инвестициям в здравоохранение и государственным капиталовложениям (Bomberg, 2014).

Преобразование Медельина из одного из самых преступных в один из наиболее инновационных городов мира произошло благодаря социальным переменам, движимым образованием. Стратегия мэра Серхио Фахардо в 2004 году *Medellín, la más educada* (Медельин — самый образованный) заключалась в участии населения в планировании инвестиций и распределении средств. Коммунальные предприятия Медельина стали основным источником стабильного финансирования (Cadena et al., 2011; The Lauder Institute, 2014) для постройки школ, торговых центров, парков и метро (Kimmelman, 2012), а также для финансирования городских реформ под руководством последующих мэров.

Инвестиционные программы были направлены на борьбу с преступностью и насилием в наиболее бедных и жестоких районах посредством комплексного городского планирования, включая транспортные системы, инновационные здания, выполняющие роль учебных пространств, и, что особенно важно, строительство 120 новых государственных школ и 9 библиотечных парков (Nolen, 2014). Рост преступности и насилия за последние 20 лет значительно снизился благодаря городским реформам (Cerdá et al., 2012) (Диаграмма 5.4).

Чтобы сократить неравенство, Фахардо сфокусировал свое внимание на улучшении государственного образования вместо поддержки частного образования, веря, что «государственное образование должно быть двигателем социальных перемен». Власти задействовали коммерческие предприятия, университеты и частные школы для улучшения государственной системы образования и выделили на образование до 40 % городского бюджета (Kurtz-Phelan, 2007).

Город развил сеть библиотек, что способствовало социальному взаимодействию и интеграции, и дал возможность получения образования маргинализированным группам. Библиотеки стали красивыми и символическими общественными центрами, призванными повысить самооценку детей из малоимущих семей и обуздать насилие (Castro and Echeverri, 2011). Испанская библиотека, стратегически расположенная на вершине холма, стала местной достопримечательностью, визиткой общественного достояния и присутствия в месте, когда-то принадлежавшем преступным группировкам (Kimmelman, 2012).

С 2012 года государственные коммунальные предприятия должны были выделять 7 % годового дохода на поддержание городского

“ Образование, в основном, не учитывалось во время обсуждений относительно внедрения ЦУР 11 в городах и населенных пунктах ”

плана по развитию науки, технологий и инноваций (OECD, 2015). Медельин — это единственный город в Латинской Америке с таким планом, который имеет прочное основание для развития здравоохранения, энергетики и ИКТ-структур (Bomberg, 2014).

ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ ЛИДЕРСТВА НА УРОВНЕ ГОРОДОВ ДЛЯ ГОРОДСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ

Роль лидерства на уровне городов очень важна как для городского планирования в целом, так и для комплексного планирования, целью которого является решение вопросов, связанных с образованием. Как показано в предыдущем разделе, степень автономии является важным условием для проведения реформ на уровне города.

Лидерство на уровне городов может иметь положительное влияние как на мировом, так и на региональном уровне. Поскольку города увеличились по размеру и политическому значению, их роль в локальном и международном управлении также возрастает. Международные сети городских органов управления могут помочь городу в решении локальных проблем. Мэры городов поддерживают партнерские связи в рамках долгосрочных глобально-

локальных инициатив, а именно, «Местные органы власти за устойчивое развитие», «Объединенные города и местные власти» и Глобальная сеть обучающихся городов.

Лидерство на уровне города оказывает благоприятное влияние на меры по решению проблем, связанных с изменениями климата. Партнерство по борьбе с изменением климата C40 объединяет большинство крупных городов, сотрудничающих с международными организациями, такими как Мировой банк, Организация экономического сотрудничества и развития и Фонд Клинтона. Это укрепляет партнерские отношения мэров в глобальном управлении (Acuto, 2013; Barber, 2013). Межгосударственные сети городских коммуникаций также сыграли важную роль в улучшении знаний и методов по борьбе с изменением климата на местном уровне (Bouteligier, 2012; Fünfgeld, 2015).

Однако, чтобы решить насущные городские проблемы, многие управленческие задачи в этих сетях обмена и генерации знаний должны быть направлены на реализацию их потенциала. И хотя ожидания городских властей постоянно растут, мероприятия по оказанию услуг и сотрудничеству на уровне города могут быть приостановлены из-за скудных данных, отсутствия технических возможностей, нечеткой юрисдикции и отсутствия фискальной децентрализации. Во время исследования, проведенного для 50 городов из 30 стран со средним и высоким уровнем дохода, многие представители городов сообщили, что основные препятствия в управлении состояли в отсутствии полномочий органов местной власти и государственного финансирования, а также непредсказуемости ресурсов (LSE, 2014).

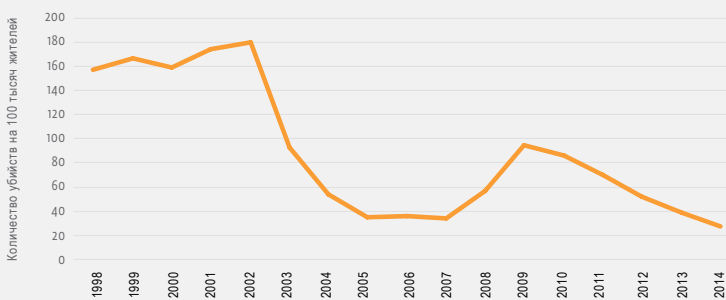
В то же время, проблемы сектора образования не учитывались во время обсуждений по внедрению ЦУР 11 в городах и населенных пунктах. Например, образование редко упоминается при рассмотрении методов реагирования городскими населенными пунктами на изменение климата, стихийные бедствия и неконтролируемый рост городов. Роль школ часто не обсуждается при рассмотрении приоритетных направлений городского развития, например, программ по благоустройству трущоб (Minnery et al., 2013).

Условное отсутствие юрисдикции органов местного самоуправления в вопросе обеспечения образованием также ограничивает включение образования в программу комплексного городского планирования. Во многих странах

ДИАГРАММА 5.4В:

... и привела к снижению уровня преступности

Показатель убийств на 100 тысяч жителей, 1998–2014 гг., Медельин, Колумбия



Источник: Giraldo-Ramírez and Preciado-Restrepo (2015).

с высоким и средним уровнем доходов муниципальные власти гораздо меньше задействованы в обеспечении образованием, чем в других секторах (Диаграмма 5.5).

Хотя местная автономия не гарантирует положительных изменений сама по себе, большая автономия на уровне города является необходимым условием для проведения городских реформ, включая стратегии образования, как это было показано на примере городов Куритиба и Медельин. Аналогично, недавние исследования в пяти городах (Дубай в Объединенных Арабских Эмиратах, Хошимин во Вьетнаме, Лондон, Нью-Йорк и Рио-де-Жанейро в Бразилии), выбранных в силу того, что их результаты учебной деятельности улучшались или были высокими, подтвердили, что эффективное руководство на всех уровнях, и особенно мотивирующее управление в сфере образования, является ключом к эффективности реформы образования (Elwick and McAleavy, 2015).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учитывая сложный и комплексный характер городских проблем, вопросы образования и непрерывного обучения в течение всей жизни должны быть внедрены и интегрированы в программы городского планирования. Они являются одним из важнейших инструментов для устойчивого развития городов. В свою очередь, урбанизация и другие процессы, связанные с развитием и ростом городов, создают необходимость планирования системы образования. Образование играет решающую роль в обеспечении экономического роста, развитии инновационного потенциала и углублении экономической интеграции; формальное и неформальное образование также должны контролироваться, чтобы убедиться, что они помогают уменьшить неравенство, а не усугубляют эту проблему.

Широкий спектр вопросов образования в значительной мере отсутствует в ключевых дискуссиях по городскому планированию, при обсуждении социальной интеграции и экологической устойчивости. Эти цели, скорее всего, не будут достигнуты, если образование не будет интегрировано в их планирование. В то же время, если вопросы образования будут представлены в обсуждениях будущего городов, необходимы более настойчивые проявления инициативы и пропаганды со стороны заинтересованных лиц и организаций в сфере образования, а также городских лидеров, например, мэров. Кроме того, необходимо выше оценивать роль образования в трансформационном городском развитии, и это касается как формального школьного обучения, так и других видов образования.

ДИАГРАММА 5.5:

Представители местной власти считают, что управление сектором образования должно осуществляться на национальном и региональном уровне

Ответы представителей местных органов власти относительно того, кто возглавляет различные сферы жизнедеятельности города



Примечание: Анализ сделан на основе результатов для 50 городов из 30 высоко- и среднеразвитых стран.
Источник: LSE (2014).

Молодежь
Сальвадора
занимается спортом
при участии
Asociación SERES.

ФОТО: Бен Розенцвайг для SERES/
Играй ради мира



6

Партнерства: создание условий для достижения ЦУР 4 и прочих ЦУР

Мы преисполнены решимости мобилизовать средства, необходимые для осуществления настоящей Повестки дня в рамках обновленного Глобального партнерства в интересах устойчивого развития, основанного на духе окрепшей глобальной солидарности, ориентированного в первую очередь на удовлетворение потребностей беднейших и наиболее уязвимых групп населения и предполагающего участие всех стран, всех заинтересованных сторон и всех людей.

Взаимосвязанный и комплексный характер целей в области устойчивого развития имеет огромное значение для обеспечения успешной реализации новой Повестки дня. Если мы осуществим наши честолюбивые замыслы в полном объеме, предусмотренном Повесткой дня, то жизнь всех людей коренным образом улучшится и наш мир изменится к лучшему.

– Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года



КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Мировому сообществу необходимо наладить эффективное сотрудничество для преодоления преград в реализации Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года

- 1 **Для достижения целей устойчивого развития (ЦУР) потребуется больше внутренних ресурсов.**
 - a. Много более бедных стран все еще собирают менее 15% своего национального дохода в налогах (по сравнению с 26% в более богатых странах).
 - b. Для получения требуемых налоговых доходов необходимо принять меры по борьбе с уклонением от уплаты налогов и минимизации налогообложения как внутри страны, так и на международном уровне.
 - c. Ресурсы можно направить на образование, уменьшив субсидирование использования ископаемого топлива и выделив средства на расходы по образованию.
 - d. Помощь может выполнять функции катализатора увеличения внутренних ресурсов.
 - e. Образование может улучшить модель поведения налогоплательщика и положительно повлиять на соблюдение налоговых обязательств.

- 2 **Для достижения целей образования на период до 2030 г. требуется увеличение помощи, притом что в настоящее время наблюдается ее снижение.**
 - a. Даже при существенном увеличении внутренних ресурсов, годовая нехватка финансов для выполнения целей образования на период до 2030 года в странах низким доходом будет составлять 21 миллиард долларов США.
 - b. Нехватка финансирования образования может быть восполнена, если утвержденные доноры выделяют на помощь 0,7% ВНД, и 10% от нее на образование.
 - c. Но общие объемы помощи на образование снижаются: они уменьшились на 1,2 миллиарда долларов США в 2014 г. по сравнению с максимумом в 2010 г.

- 3 **Целевое распределение помощи на образование среди наиболее нуждающихся неэффективно.**
 - a. При распределении помощи бедные и затронутые конфликтом страны не получают должный приоритет.
 - b. Уход за детьми в раннем возрасте и образование могут в значительной степени благоприятствовать обездоленным детям, но на это выделяется менее 3% помощи, поступающей на послешкольное образование.

- 4 **Правительствам и международным организациям необходимо сотрудничать для выполнения повестки дня в области устойчивого развития.**
 - a. Широкая повестка дня в области ЦУР требует межведомственного подхода.
 - b. Результативная национальная работа по улучшению многосекторального планирования, хотя и носит редкий характер, обычно отличается высокой степенью политической ответственности, организационной и финансовой поддержкой, а также большим потенциалом. Однако, следует отметить нечастый характер .
 - c. У организаций, оказывающих помощь, зачастую отсутствует целостная концепция развития, они не всегда основное внимание уделяют сокращению масштабов нищеты.

- 5 **Выполнение ЦУР возможно только при условии совместной работы.**
 - a. Гражданское общество и частный сектор должны играть важную роль в финансировании, внедрении и обеспечении взаимной подотчетности касательно новой повестки дня.
 - b. Международные учреждения по координации и финансированию играют решающую роль в поддержке стран, анализируя ход выполнения, стимулируя координацию партнерской работы и контролируя использование средств.

Финансы	143
Последовательность политики	149
Партнерства	156
Закключение	158

Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года оценивает социальные, экономические и экологические проблемы нашего времени как неделимые, а поэтому реакция на них должна быть всесторонней. Цель устойчивого развития (ЦУР) 17, в которой изложены «средства реализации» для достижения целей, призывает возобновить глобальное партнерство. Цели ЦУР 17 акцентируют необходимость кооперации – чтобы гарантировать необходимое финансирование, развитие и распространение технологических инноваций и сформировать потенциал выполнения национальных планов; системных усовершенствований – чтобы повысить последовательность политики, сформировать многосторонние партнерские отношения, повысить качество данных, контроля и отчетности; и благоприятных макроэкономических условий – включая всеобъемлющую торговлю, приемлемый уровень задолженности и разумные инвестиции (United Nations, 2015c).

Выполнение ЦУР требует всесторонних планов и действий, когда предстатели различных сфер, уровней правительственных учреждений и типов участников должны вести совместную работу. Наличие достаточного финансирования, а также иных благоприятных условий - в частности, человеческого потенциала, эффективных организаций и политической воли - играют важную роль в успехе новой повестки дня (Диаграмма 6.1). В этой главе рассматриваются необходимые изменения текущих условий финансирования, политических стратегий и условий партнерства в рамках образования, а также взаимодействие образования с другими сферами жизнедеятельности для обеспечения прогресса.

“ Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года рассматривает социальные, экономические и экологические проблемы нашего времени как единое целое

”

ФИНАНСЫ

Никакие планы или стратегии не могут быть внедрены без достаточного финансирования. Серьезный финансовый дефицит был основной причиной отсутствия необходимого прогресса в выполнении целей программы Образование для всех (ОДВ) в период между 2000 и 2015 г.г. (UNESCO, 2015a). Основное внимание данной главы преимущественно уделено финансированию мер по осуществлению ЦУР 4 в странах с низким уровнем доходов.

Было несколько подходов к пониманию того, во сколько обойдется достижение ЦУР, и кто обеспечит финансирование. По последним оценкам предполагается, что ежегодно необходимо инвестировать от 1,5% до 2,5% мирового внутреннего валового продукта (ВВП) из государственного и частного сектора на достижение ЦУР к 2030 г. Странам с низким доходом и доходом ниже среднего необходимо увеличить расходы примерно до 4% своего запланированного ВВП (Schmidt-Traub, 2015). Аддис-Аббесская программа действий третьей Международной конференции по финансированию развития 2015 г. подтверждает, что будут затребованы все источники финансирования (государственный и частный, внутренний и международный), а также планы долгосрочного инвестирования (United Nations, 2015a). Это отличается от понимания программы официальной помощи в целях развития (ОПР), принятой на этапе действия целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия (Fehling et al., 2013).

“ Ежегодный финансовый дефицит на обеспечение качественного образования, начиная от дошкольного до полного среднего образования, составляет не менее 39 миллиардов долларов США в год ”

ДИАГРАММА 6.1:

Какой тип интеграции и поддержки необходим, чтобы выполнить повестку дня в области устойчивого развития?

Концептуальная модель интегрированного планирования



Источник: Данные Pearsaud (2016).

В сфере образования *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ 2015* года определил расходы по обеспечению доступа каждого ребенка и взрослого в странах с низким доходом и доходом ниже среднего к качественному образованию, начиная с дошкольного и до полного среднего. Планируется повышение общих ежегодных расходов со 149 миллиардов долларов США, на основании анализа 2012 г., до 340 миллиардов долларов США в течение последующих 15 лет. Даже приняв во внимание доработки в мобилизации внутренних поступлений, все же остается недостаток финансирования в 39 миллиардов долларов США ежегодно (UNESCO, 2015b).

Для определения мер по преодолению проблемы недостаточного финансирования, в июле 2015 года в Осло было объявлено о созыве Международной комиссии высокого уровня по финансированию возможностей в сфере образования на

глобальном уровне (Oslo Summit on Education for Development, 2015). Созыв проведен совместно с премьер-министром Норвегии, президентами Чили, Индонезии и Малави, Генеральным директором ЮНЕСКО, под председательством специального посланника ООН по глобальному образованию, с участием политических лидеров, влиятельных фигур и исследователей.

Цель данной комиссии – привести основательные доводы для инвестирования в образование и предоставить рекомендации по использованию ресурсов более эффективным, ответственным и координированным образом, особенно при распределении бюджетных ассигнований. Она должна рассмотреть широкий спектр источников финансирования, а также способы усиления мобилизации внутренних ресурсов путем более целенаправленной помощи, нестандартного партнерства, новаторского финансирования и привлечения частного сектора.

Комиссия должна представить свой доклад Генеральному секретарю ООН в сентябре 2016 г. Поскольку рекомендации, которые также будут базироваться на выводах экспертной комиссии по финансированию образования, все еще ожидаются, в данном разделе внимание уделяется более узкому набору внутренних и международных проблем.

ВНУТРЕННИЕ РЕСУРСЫ

Мобилизация больших внутренних ресурсов будет иметь критическое значение для выполнения ЦУР. 71% государственных расходов по секторам ЦРТ были профинансированы из внутренних источников в 66 странах с низким доходом и доходом ниже среднего в 2014 г. (Development Finance International and Oxfam, 2015). На образование было выделено 86% (Action Aid, 2016).

Рамочная программа действий Образование 2030 определила два критерия внутреннего финансирования образования: от 4% до 6% ВВП и от 15% до 20% государственных расходов. Как показал *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ за 2015 г.*, более бедные страны предприняли серьезные шаги на установку более высоких приоритетов в своих бюджетах на образование, однако, скорее всего, не выполнят план расходов ввиду малого объема их общих бюджетов из-за недостатка внутренних поступлений (UNESCO, 2015a). Поэтому основным вопросом остается поиск способов мобилизации поступлений.

Увеличение внутренних ресурсов

Практически у половины развивающихся стран доля налогов составляет менее 15% ВВП, по сравнению с 18% в странах с формирующейся экономикой и 26% с развитой экономикой (Lagarde, 2016). Для увеличения доли в более бедных странах

“ Приблизительно у половины всех развитых странах доля налогов ниже 15% ВВП ”

необходимо предпринимать меры на глобальном и внутреннем уровне.

Решением проблем уклонения от уплаты налогов и минимизации налогообложения необходимо заниматься

на глобальном уровне. Большинство проблем со сбором налогов, с которыми сталкиваются более бедные страны, имеют глобальный масштаб. Распространенность тайных офшорных компаний, прячущих доходы, и использование налогов в качестве конкурентного преимущества в глобальной борьбе за инвестиции, являются, среди прочего, серьезными факторами, снижающими способность стран собирать внутренние ресурсы путем налогообложения (Sachs and Schmidt-Traub, 2014). Налоговые льготы для привлечения многонациональных компаний зачастую наносили ущерб развивающимся странам.

Льготы по корпоративному налогу на прибыль по оценкам приводили к ежегодным потерям в 139 миллиардов долларов США в развивающихся странах (Action Aid, 2013). Соглашения по избежанию двойного налогообложения также зачастую ставили более бедные страны в невыгодное положение; по некоторым оценкам страны, не являющиеся участниками Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в 2010 году потеряли 1,6 миллиарда долларов США вследствие соблюдения условий соглашений с США (IMF, 2014).

По последним оценкам развивающиеся страны ежегодно теряют около 100 миллиардов долларов США поступлений из-за уклонения многонациональных компаний от налогов через офшорные инвестиции (UNCTAD, 2015). Тайные финансовые потоки, определяемые как нелегальное движение денежных средств или капитала между странами, являются признаком несостоятельности органов власти, слабости их институтов и коррупции (OECD, 2015f). Страны с более низкими доходами в 2013 году потеряли более 1 триллиона долларов США из-за такого движения, что более чем в 10 раз превышает ОПР, полученный в этом году (Kar and Spanjers, 2015). Чтобы страны получали надлежащие им налоговые поступления, требуется координация внутренних и международных действий по льготам, соглашениям и наносящим вред корпоративным решениям (Action Aid, 2016).

Образование может повлиять на поведение налогоплательщика и положительно повлиять на соблюдение налоговых обязательств. Ввиду того, что проблемы налогообложения имеют глобальный масштаб, остается фактом то, что в большинстве более бедных стран налоги составляют менее 15% национального дохода, что является причиной неспособности расширить налоговую базу и собирать больше налогов на прибыль, недвижимое имущество и прочих прогрессивных налогов (IMF, 2013a).

На поведение налогоплательщика влияние оказывают факторы вне налоговой системы, например, способы расходования налоговых поступлений и уровень мобилизации политического участия граждан со стороны налогообложения (Fjeldstad and Heggstad, 2012; OECD, 2015a). Как правило, от налогов уклоняется высокообразованная элита внутри стран и многонациональных корпораций. Но также правильно считать, что получение образования и осведомленность в вопросах налогов оказывают положительное влияние на позицию по отношению к налогам. Данные Международного обследования ценностей за 2005 год по 55 странам показывают, что более образованные граждане более позитивно относятся к вопросу уплаты налогов (OECD, 2013b). Данные того же исследования в Индии за период 1990–2006 г.г. показали, что университетское образование снижает терпимость к уклонению от налогов и взяточничеству (Shafiq, 2015).

Образование влияет также на действия граждан, связанные с уплатой налогов. Подоходный налог и налог на добавленную стоимость в 100 странах были увеличены с ростом уровня образованности, что позволило использовать более новые виды налогообложения, основанные на широком распространении грамотности (Kenney and Winer, 2006). Анализ данных для 123 стран в период 1996–2010 г.г. связывает чрезвычайно низкий уровень образования с сокращением налоговых поступлений (Mutascu and Danuletiu, 2013). Однако было установлено, что данный эффект более выражен в одних странах, например, в Латинской Америке, чем в других, например, в Азии (Profeta and Scabrosetti, 2010).

Некоторые страны использовали образовательные программы для налогоплательщиков с целью повысить соблюдение налогового законодательства и привить культуру оплаты налогов, увеличивая таким образом поступления и укрепляя соглашение между гражданами и государством, другие же страны ввели налоговое обучение в школьные учебные планы. В Латинской Америке девять стран включили налоговое обучение в свои учебные планы, а министерства образования совместно с налоговыми органами разработали необходимые учебные материалы. Правительство Ямайки расширило школьную программу налогового обучения, введя его уже с начальной школы. Исследования показывают, что начинать воспитание культуры налогоплательщика необходимо с раннего возраста (OECD, 2015a).

Выделение больших ресурсов на расходы по образованию

Сбор большего количества поступлений является важным условием обеспечения образования достаточным финансированием. Однако во многих странах есть также возможность перенаправить расходы в пользу образования.

Страны со схожим уровнем дохода выбрали разные пути развития в контексте приоритетов, касающихся образования. Среди стран с низким уровнем дохода Эфиопия почти удвоила долю бюджетных средств, направляемых на образование, с 15% в 2000 г. до 27% в 2013 г., тогда как Гвинея, имея такие же начальные показатели, немного снизила свои расходы на обучение. Среди стран с доходом ниже среднего в 2014 г. Киргизия и Лаосская НДР достигли рекомендуемого минимального уровня в 15%, тогда как Пакистан выделил лишь 11,3% (Диаграмма 6.2).

Существует два способа увеличения приоритетности расходов на образование - отмена субсидий на использование ископаемого топлива и целевое финансирование образования.

Перенаправление средств, расходующихся на субсидирование сферы горючих ископаемых может привести к значительному росту финансирования сферы образования. Основным источником потенциальных поступлений на образование является реформа

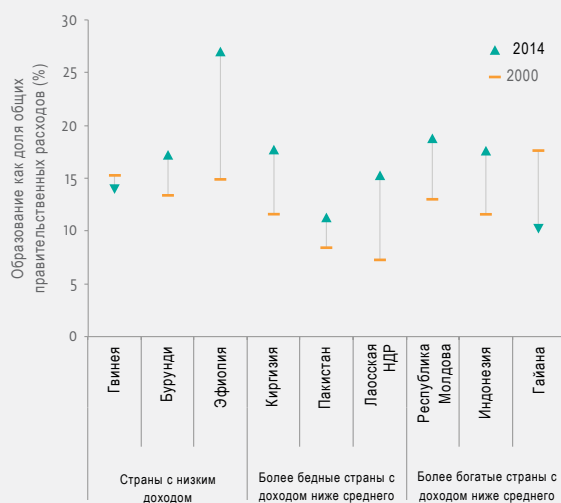
режима субсидирования использования ископаемого топлива, который удерживает цены на определенные энергоносители ниже рыночных (IMF, 2013b). Документально подтверждено, что субсидии на ископаемое топливо неэффективны и несправедливы, потому что выигрывают от этого в основном более обеспеченные семьи, тогда как средства, которые могли быть использованы для помощи бедным слоям населения, ограничены (Anand et al., 2013; Arze del Granado et al., 2012; Clements et al., 2013).

Последний анализ Международного валютного фонда (МВФ) показывает, что мировые энергетические субсидии могут достигнуть показателей в 5,3 триллиона долларов США в 2015 г., или 6,5% мирового ВВП (Coady et al., 2015). Данная оценка учитывает большие расходы на сохранение окружающей среды и здравоохранение при потреблении топлива, если рассчитывать прочие субсидии, косвенно выраженные в ценах на топливо. Переориентация прямых и косвенных топливных субсидий могла бы стать эффективным способом финансирования ЦУР (Merrill and Chung, 2014), включая сферу образования (Steer and Smith, 2015). В Индонезии государственные расходы на образование увеличились более чем на 60% в период между 2005 г. и 2009 г., в основном благодаря реформе в области топливных субсидий (Tobias et al., 2014).

ДИАГРАММА 6.2:

Увеличение финансирования образования может иметь место при любом уровне экономического развития

Образование как доля общих правительственных расходов, выбранные страны, 2000 г. и 2014 г. или позже



Источник: UIS database.

“ Даже при значительном увеличении внутренних ресурсов, существует ежегодный финансовый дефицит в 21 миллиард долларов США, который необходимо восполнять внешним финансированием ”

Правительства резервировали средства, чтобы увеличить расходы на образование. Другие правительства резервировали средства, полученные в результате налогообложения, чтобы увеличить расходы на образование. Понимание того, что налог будет использован на социальные цели, может снизить сопротивление платить его. Налогоплательщикам может также нравиться возможность осуществления контроля над расходованием их денег, которая появляется, по их мнению, при использовании резервирования (Prichard, 2010). Резервирование налогов использовалось для финансирования начального и среднего образования в Бразилии и Индии, а также высшего образования в Гане и Нигерии (Action Aid, 2016).

Некоторые опасаются, что резервирование может перекрыть другие источники финансирования и сохранит неизменными уровень поступлений, привести к нерациональному использованию ресурсов внутри сектора и между ними, и снизить гибкость управления фискальной политикой (Welham et al., 2015). Однако подобные опасения ничтожны по сравнению с необходимостью финансирования для обеспечения образования и возможности обучения на протяжении всей жизни для всех.

ВНЕШНИЕ РЕСУРСЫ

Даже при условии более активной мобилизации внутренних ресурсов в странах с низким доходом, ежегодный финансовый дефицит финансирования оценивается в 21 миллиард долларов США, что эквивалентно 42% запланированных общих ежегодных расходов на всеобщее дошкольное, начальное и среднее образование к 2030 г. (UNESCO, 2015b). Поэтому помощь будет необходима для многих стран с низким доходом. Среди стран с низким уровнем дохода, по которым имеются данные, три четверти получили прямую помощь на образование, превышающую 10% их общих государственных расходов на образование (UNESCO, 2015a).

Общая помощь составляет в среднем 0,31% валового национального дохода среди стран членов комитета содействия развитию (КСР) ОЭСР комитета содействия развитию (КСР), оставаясь более менее стабильной в течение 10 лет. Это гораздо ниже уровня 0,7% помощи, которую 15 стран ЕС обещали выделять в 2005 г.; в 2014 году только Дания, Люксембург, Швеция и Соединенное Королевство выполнили обещание. Если члены

КСР и утвержденные доноры, не являющиеся членами КСР, дадут обещанные 0,7% и израсходуют 10% суммы на начальное и среднее образование, одно лишь это собрало бы достаточно средств, чтобы перекрыть 39 миллиардов долларов США общего дефицита стран с низким доходом и доходом ниже среднего (OECD-DAC, 2016).

Вместо этого объем помощи на образование сократился на приблизительно 600 миллионов с 2013 г. до 2014 г. и на 1,2 миллиарда по сравнению с его пиком в 2010 г. (см. главу 20). В контексте отрицательных перспектив, касающихся помощи образованию, в данном разделе рассматриваются три возможности: потенциал резервирования больших средств образование с применением многосторонних механизмов; перспектива использования большей помощи на формирование способности национальных властей собирать ресурсы внутри; и прирост, который можно получить, направив помощь в страны и на уровни образования, где она наиболее востребована.

Многосторонние механизмы могут помочь мобилизовать дополнительные фонды

Доноры способны обеспечить помощь, используя двусторонние механизмы, непосредственно в сотрудничестве с правительственными или неправительственными организациями (НПО), или многосторонние механизмы, направляя средства через международные организации. Многосторонние каналы кажутся менее политизированными, более чувствительными к изменению обстановки, более способными на целенаправленную помощь бедным странам, менее фрагментированными, более гибкими и более способными обеспечивать общественные блага в таких сферах, как здравоохранение и изменение климата. С другой стороны, нет единого мнения, являются ли многосторонние каналы эффективнее по сравнению с двухсторонними (Gulrajani, 2016).

Более распространенной практикой среди стран-доноров стало резервирование средств многосторонним организациям через целевые фонды по конкретным секторам и проблемам. Согласно опросу членов КСР, такая тенденция связана с желанием доноров обеспечить иметь прозрачность и влияние (Reinsberg et al., 2015). Однако дальнейшее развитие многостороннего резервирования может создать проблемы, если оно приведет к фрагментации внутри многосторонних организаций (Gulrajani, 2016; Killen and Rogerson, 2010).

Тем не менее резервирование широко использовалось для увеличения финансирования сектора здравоохранения. В период между 2006 г. и 2014 г. помощь, выделенная многосторонними организациями на здравоохранение, возросла на 2,6 миллиарда долларов США, благодаря целевым фондам, например ГАВИ, альянса по вакцинации. В образовании увеличение соответственно составило всего 952 миллиона долларов США. Сектору образования жизненно необходимо совершенствовать использование подобных механизмов для получения дополнительного финансирования (OECD-DAC, 2016).

Помощь может выполнять функции катализатора увеличения внутренних ресурсов

Как лучше использовать существующую помощь для мобилизации внутренних ресурсов, принимая во внимание ограниченную политическую волю к расширению ресурсов помощи? В 2013 году только 96 миллионов долларов США, менее 0,07% общей помощи на развитие, было выделено на проекты, стимулирующие мобилизацию внутренних поступлений в странах с низким доходом. Совместная помощь для Афганистана, Мозамбика и Объединенной Республики Танзания составила одну треть от общего объема инвестиций.

В Мозамбик налоговая служба была создана в 2006 году. Группа доноров предоставляет стране прямую поддержку в рамках партнерских соглашений со службой налогообложения.

Как результат, сума налогов в период 2008-2013 г.г. удвоилась, а выплаты более прогрессивных прямых налогов утроились (Strawson and Ifan, 2016).

Роль помощи в активизации внутренних ресурсов была названа ключевым аспектом международного сотрудничества в рамках Аддис-Абебской налоговой инициативы третьей Международной конференции по финансированию развития в июле 2015 года. Доноры обязались до 2020 удвоить техническое сотрудничество по мобилизации внутренних ресурсов (Strawson and Ifan, 2016). За последние годы увеличилось финансирование международных инициатив, таких как Налоговая политика МВФ и Правительственный местный целевой фонд (Strawson and Ifan, 2016).

В области здравоохранения, Соединенные Штаты заявили, что 63,5 миллиона долларов США, ранее зарезервированные в области здравоохранения на Чрезвычайный план Президента США по оказанию помощи в связи со СПИДом (ПЕПФАР), будут перенаправлены на программы по мобилизации внутренних ресурсов в Кении, Нигерии, Объединенной Республике Танзания, Вьетнаме и Замбии, с ясно выраженным намерением собрать 1 миллиард долларов США на государственные мероприятия в области здравоохранения (Runde et al., 2014).

Целевое распределение помощи на образование среди наиболее нуждающихся является неэффективным

Одним из основных аспектов помощи на цели развития является поддержка тех, кто в этом остро нуждается. Определение сфер полномочий 50 организаций по оказанию помощи показало, что в документации 6 из них содержится правовой акт, согласно которому целью их сотрудничества в области развития является сокращение масштабов нищеты, 21 рассматривают сокращение масштабов нищеты как свою основную цель, 10 – как одну из целей, и 13 не имеют четкой установки на сокращение нищеты. Организации с правовым предписанием преодолеть нищету более 80% своей помощи на цели развития направляют в страны с уровнем бедности выше среднего. Организации, без четкой цели преодолеть нищету, выделяют в такие страны лишь 31% своей помощи на цели развития (Strawson et al., 2015).

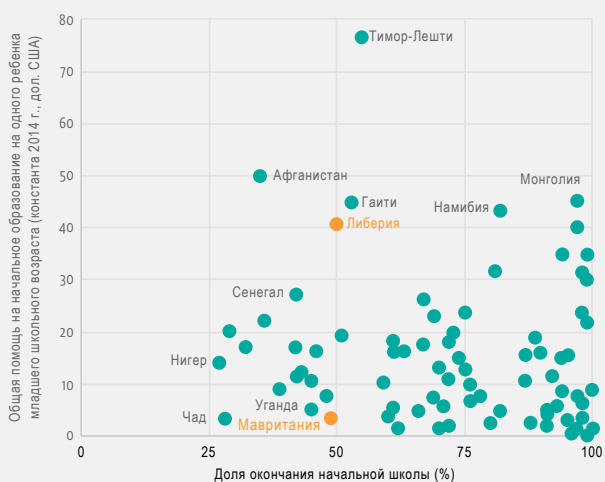
Экономические и политические интересы являются ключевыми аспектами решений, принимаемых донорами по финансированию (Alesina and Dollar, 2000; Claessens et al., 2009). Анализ 170 стран-реципиентов показал, что начиная с 2003 года выделение помощи на начальное образование скорее отражает торговые интересы доноров, нежели потребность получающей страны, измеряемую показателем охвата школьным образованием или окончания обучения (Sumida, 2016).

Процент детей, оканчивающих начальную школу, является потенциальным критерием потребности страны в финансовой

ДИАГРАММА 6.3:

Помощь на начальное образование не связана с потребностью

Общая помощь на начальное образование на одного ребенка младшего школьного возраста (константа 2014 г., долл. США) и доля окончания начальной школы (2008-2014 г.г.)

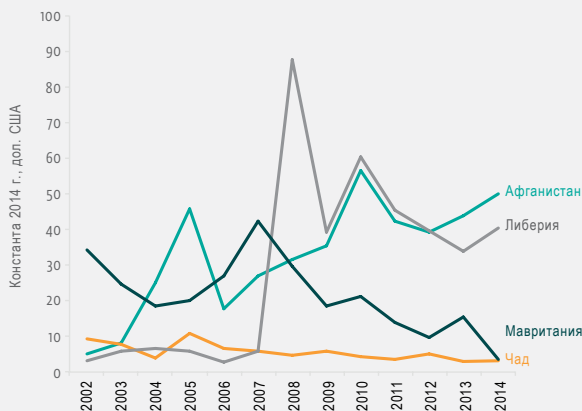


Источники: Анализ группы Всемирного доклада мониторингу образования по данным Системы отчетности кредиторов ОЭСР (OECD-DAC, 2016); Всемирная база данных по неравенству в образовании.

ДИАГРАММА 6.4:

Неравенство в финансировании начального образования сохраняется

Общая помощь на начальное образование на одного ребенка младшего школьного возраста, выбранные страны, 2002–2014 г.г.



Источник: OECD-DAC (2016).

помощи. На начальное образование среднестатистического ребенка Монголии в 2014 году выделялось 45 долларов США, при том, что процент окончания школы в 2010 году равнялся 97% (UNESCO, 2016a). Для сравнения, в Чаде, где в 2010 г. процент окончания начальной школы составлял 28%, на начальное образование ребенка выделялось 3 доллара США в 2014 г. (Таблица 6.3). В Либерии и Мавритании начальную школу заканчивает около половины детей, однако в Либерии на начальное обучение каждого ребенка школьного возраста выделяется в 10 раз больше финансирования.

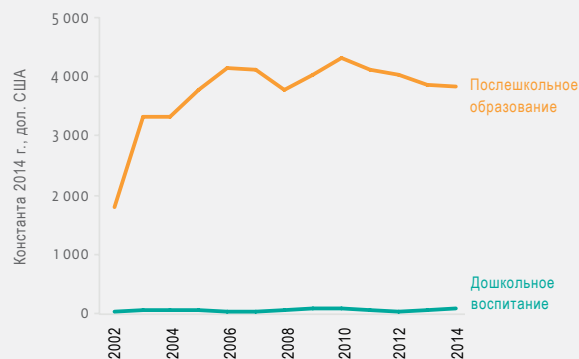
В то время, как помощь, выделяемая на начальное образование на душу населения в Афганистане и Либерии за последние годы в основном увеличилась, в Чаде она существенно не менялась, а в Мавритании уменьшилась (Диаграмма 6.4). Донорам необходимо ликвидировать существующее неравенство, если они настроены помочь в достижении поставленных задач и обеспечить равенство в этом вопросе.

Выделенная помощь должна направляться в области образования с наивысшим потенциалом обеспечения равных возможностей для населения. Государственные расходы на высшее образование наиболее благоприятствуют состоятельным гражданам (Lustig, 2015), в то время, как инвестиции в образование на ранних стадиях в большей степени поддерживают обездоленных (UNESCO, 2015a) Тем не менее, на уход за малолетними и образование в 2014 году выделялось всего 106 миллионов долларов США, что составило менее 3% от суммы издержек на послешкольное образование

ДИАГРАММА 6.5:

Доноры отдают приоритет уровням образования, менее доступным для бедных

Прямая помощь на (а) уход за малолетними и их образование и (б) послешкольное образование, 2002–2014 г.г.



Источник: OECD-DAC (2016).

(Диаграмма 6.5). Более того, большая часть финансирования послешкольного образования расходуется в основном на поддержку учащихся, прибывающих получать образование в страны-доноры. Поэтому большая ее часть даже не доходит до развивающихся стран (UNESCO, 2015a).

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ПОЛИТИКИ

Сегодня, в эру ЦУР узконаправленные подходы, затрагивающие отдельные сферы жизнедеятельности, недостаточны для решения межсекторальных, взаимосвязанных проблем устойчивого развития (Le Blanc, 2015). Напротив, сложившаяся ситуация более благоприятствует реализации таких концепций, как «кумулятивное воздействие» (Kanía and Kramer, 2011), подразумевающее достижение более масштабных результатов благодаря продуманной, структурной координации действий; «системное мышление» (Charman, 2004), или видение единого целого как чего-то большего, нежели суммы его частей; и «общеправительственный» подход (United Nations, 2014), требующий совместной работы министерств. С политической точки зрения, многосекторальный подход может предотвратить борьбу за ограниченные ресурсы и подтолкнуть к более эффективному использованию имеющихся ресурсов. Комплексный подход к оказанию услуг позволит охватить наиболее уязвимые группы населения, удовлетворить при этом их многообразные потребности и снизить расходы по дублированию услуг (OECD, 2015d).

Ввиду того, что для лучшей интеграции и решения проблем требуется разносторонняя оценка ситуации (Hong and Page, 2004), на планирование образования может оказать благотворное влияние и ряд компетентных заключений за пределами министерств образования (Jacobs, 1964). Например, министерству образования, ставящему перед собой цель смягчить гендерное неравенство при зачислении в школу и получении знаний, необходимо иметь представление о структурных барьерах в обучении девочек и мальчиков, не связанных с образованием, что требует более глубокого понимания социального развития и рынка труда. Деятельность, направленная на развитие в рамках ЦУР, требует комплексной работы в такой горизонтальной плоскости (Le Blanc, 2015). Существует также острая потребность в вертикальной интеграции, а именно координации и сотрудничестве между разными уровнями власти, с четким пониманием своей роли и ответственности (OECD, 2013a). Диаграмма 6.1 иллюстрирует такие горизонтальные и вертикальные взаимоотношения.

Широкая программа ЦУР с ее потребностями во многих секторах требует глубоко продуманного планирования на местном уровне, связанного с согласующимся видением и поддержкой на национальном уровне (Antonio et al., 2014; Urama et al., 2014). В данном разделе рассматриваются примеры национального уровня по улучшению согласованности, эффективного многосекторального планирования и проблемы взаимосвязанного планирования.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ПРАВИТЕЛЬСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ

Вопросы комплексного планирования широко обсуждаются в дискуссиях по развитию после 2015 г. Однако инициативы по многосекторальному планированию, особенно ориентированные на предоставление комплексных базовых услуг бедному населению, не являются новыми. Комплексные подходы к вопросам развития предпринимались уже в 1970-1980-х годах в виде стратегий, связывающих ссуды на экономическое развитие сельских районов с ссудами на удовлетворение базовых потребностей здравоохранения, гигиены и образования, с целью совместного преодоления нищеты в сельских районах (Belgian Survival Fund and IFAD, 2009; Bovill, 2009).

Метаанализ литературы по оперативным мероприятиям, направленным на объединение здравоохранения с прочими сферами жизнедеятельности (образование, экономическое развитие, питание, экология) позволил обнаружить, что 13 из 25 оцененных оперативных мероприятий имели в основном положительные результаты, 9 – смешанные результаты, а 3 – нейтральный или неопределенный эффект. Школьные программы питания и дегельминтизации, меры против ожирения в школах и комплексные программы развития в раннем детстве были

лишь некоторыми оперативными, многосекторальными мерами, связанными с образованием и показавшими наиболее позитивный результат (FHI 360, 2015).

Исследование комплексной программы повышения уровня самостоятельной занятости среди очень бедного населения содержало 6 случайных контрольных испытаний в Эфиопии, Гане, Гондурасе, Индии, Пакистане и Перу, и дало оценку прогресса по 10 результатам или показателям благосостояния (потребление, продовольственная безопасность, производственные активы или семейный бюджет, доступ к финансовым услугам, использование времени, доходы и поступления, физическое и психическое здоровье, участие в политической жизни и расширение прав женщин). Комплексные меры включали обучение навыкам ведения бизнеса и выбора источника дохода, медицинское просвещение, обучение правилам питания и гигиены. Экспертиза показала значительные изменения по всем 10 показателям, с улучшением в 8 из 10 уже через год после окончания программы. В отчете также проводился сравнительный анализ затрат и результатов, показавший, что результаты были выше затрат во всех странах, кроме Гондураса (Banerjee et al., 2015).

Многосекторальные меры могут служить аргументами в пользу инвестиций в оперативные мероприятия, которые не кажутся эффективными с точки зрения затрат, если их оценивать с перспективы исключительно одного сектора. В Сенегале было подсчитано, что принятие мер по одновременному решению проблем грамотности, здравоохранения и питания увеличивает шансы на преодоление нищеты, переходящей от поколения к поколению (Nordtveit, 2008). Исследование экономической эффективности программы денежных выплат в Зомбе, Малави, показало, что расходы на предотвращение одного случая заражения СПИДом были крайне высоки – от 5 000 до 12 500 долларов США (Baird et al., тогда как применение межсекторального подхода с совместным финансированием содействовало бы обеспечению необходимых средств благодаря множеству преимуществ таких программ (Remme et al., 2012). Оперативные меры по питанию и здравоохранению в школе являются важными примерами, свидетельствующими о том, что решение проблем детского здравоохранения и питания через школьную систему является экономически целесообразным (Вставка 6.1).

Существуют убедительные примеры комплексного планирования...

Несмотря на надежные обоснования комплексного планирования и наличие заслуживающих доверия доказательств в его пользу, для его успешного внедрения требуется политическая воля, соответствующая институциональная среда, финансовые и технические ноу-хау, а также понимание расстановки сил (Persaud, 2016). В данном разделе обсуждаются три поучительных примера

ВСТАВКА 6.1

Школьное питание и школьное здравоохранение как комплексные механизмы доставки

Программы школьного питания входят в число наиболее распространенных программ социальной защиты. Обеспечение питания в школах может улучшить показатели по образованию, здоровью и питанию детей школьного возраста и благотворно сказаться на общине благодаря поддержке аграрного сектора. Поэтому подобные программы часто координируются совместно министерствами здравоохранения, земледелия и образования. По оценкам каждый доллар, потраченный на школьное питание, приносит три доллара в качестве экономической отдачи.

Программа международного межведомственного сотрудничества включает инициативу «Дать пищу телу, дать пищу уму», созданную в 2013 году в рамках Всемирной продовольственной программы, работу ЮНИСЕФ и ЮНЕСКО с правительствами и частным сектором на Гаити, в Мозамбике, Нигере и Пакистане с использованием синергетического эффекта согласованных мер в сферах питания и образования. Помимо этого, в процессе финансирования Фондом Билла и Мелинды Гейтс местного сельскохозяйственного сектора основное внимание было уделено налаживанию связи между мелким фермерским производством и сферой школьного питания.

Такие услуги здравоохранения, оказываемые школой, как дегельминтизация, а также сексуальное воспитание и просвещение в вопросах репродуктивного здоровья, являются очень эффективными. Концентрация ресурсов на эффективной школьной гигиене, инициатива ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Всемирной организации здравоохранения и Всемирного банка, заявляет, что в школах необходимо использовать такое многообразие стратегий, как школьное здравоохранение, чистая вода и гигиена, медицинское образование, с учетом навыков и умений, и услуги по здравоохранению и питанию в школах.

Существует мнение, что мероприятия по школьному питанию и здравоохранению являются экономично эффективными по сравнению с прочими видами обеспечения общественных благ, хотя фактических доказательств такой эффективности мало. В странах с низким доходом обычно больше учителей, чем санитарок, больше школ, чем больниц. Для оплаты выполненной учителями несложной работы, например, по раздаче таблеток или витаминов, может быть достаточно десятой части средств, предназначенных для оплаты такого же объема работы со стороны мобильных медицинских групп, даже принимая во внимание расходы на дополнительную подготовку учителей.

Источники: Guyatt (2003); Krishnarajne et al. (2013); UNESCO (2002); UNESCO (2015a); UNESCO et al. (2013); World Food Programme (2009); World Food Programme (2013).

национальных мер совершенствования многосекторального планирования. Они отображают важность наличия политической воли, институциональной поддержки, достаточного потенциала и доступных данных для поддержки интеграционного процесса.

Нигерия: крупномасштабные меры по выполнению ЦРТ, реализуемые на местном уровне для выполнения ЦРТ. Нигерия

“ Нигерия ввела систему субсидий на здравоохранение, образование, обеспечение водой и гигиеной. ”

использовала 18 миллиардов долларов США задолженности, списанной согласно Инициативе в отношении долга бедных стран с крупной задолженностью 2005 года, на открытие своей службы старшего специального помощника при Президенте

по вопросам целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия. В период с 2007 г. по 2009 г. служба на государственном уровне предоставляла условные субсидии на здравоохранение, воду и канализацию, электрику и снижение уровня нищеты (Phillips, 2009; Zamba and Oboh, 2013). В 2010 г. служба приняла Схему условных субсидий для районов с местным самоуправлением для более эффективного воздействия на местное управление, укрепления систем первичного здравоохранения и начального образования, помощи в предоставлении первоочередного обслуживания, сделав упор на местном планировании, основанном на конкретных данных (Iyengar et al., 2015).

Курс схемы условных субсидий для районов с местным самоуправлением получил серьезную политическую поддержку, включая со стороны влиятельного руководящего комитета и специального советника ЦРТ ассоциированного аппарата Президента. Ввиду того, что фонды были выделены в рамках инициативы по списанию задолженности, Министерство финансов получило возможность направить финансирование на меры по поддержке бедных слоев населения (Persaud, 2016).

Создание и внедрение курса схемы условных субсидий для районов с местным самоуправлением продемонстрировали сильную горизонтальную и вертикальную интеграцию, с приоритетом на здравоохранении, образовании, воде и гигиене. Приоритеты местного планирования обсуждались на совместных встречах комитета планирования и прочих секторов. Принятие совместных финансовых соглашений на уровнях федеральной столичной территории, штатов и районов местного управления стимулировало их поддержку на всех уровнях (Persaud, 2016). Местные служащие должны были разработать предложения, определяющие

первоочередные местные потребности, используя систему показателей и вводных данных ЦРТ Нигерии, разработанную для данного проекта (Iyengar et al., 2014; Iyengar et al., 2015). Такой способ принятия решений на основе конкретных данных в итоге привел к созданию первой общей информационной базы, содержащей данные об учреждениях в области здравоохранения и образования, которая впоследствии стала доступной для всех государственных программ, партнеров по развитию и групп гражданского общества.

Внимание было направлено на компенсирование финансового дефицита в сферах, где целенаправленное субсидирование было недостаточным, а также на недопущение дублирования проектов отраслевых министерств. В некоторых случаях, как например, бурение скважин в школах или общественных местах, служащие министерств водного хозяйства и образования вынуждены были согласовывать детальные совместные планы (Persaud, 2016).

Согласно отчету, к 2014 году по проекту было выделено более 300 миллионов долларов США на укрепление оперативных мер по здравоохранению и образованию в одной трети страны, направленных на достижение ЦРТ, и предпринимались шаги для расширения программы до национальных масштабов. Более 90% средств было использовано на инфраструктурные проекты в трех секторах. Независимая экспертная оценка эффективности первой очереди субвенций установила, что более 80% из более чем 5 000 проектов могут продолжить свою деятельность за счет общественных средств (Earth Institute, 2015).

Колумбия: первопроходец внедрения ЦУР. Правительство Колумбии играло важную роль в разработке повестки дня на период после 2015 г., предложив комплексный подход развития (Development Finance International, 2016; OECD, 2015f). Оно также принимает активное участие в инициативах на мировом уровне, чтобы понять, как внедрить планы ЦУР в национальные планы развития.

В феврале 2015 г., еще до принятия ЦУР, правительство основало межведомственную комиссию по подготовке и внедрению плана развития после 2015 г. и ЦУР (Lucci et al., 2015). В нее входят министры и заместители министров, что свидетельствует о твердой политической воле руководства страны к внедрению программ межсекторального развития (Persaud, 2016).

Наблюдается четкая вертикальная интеграция национального плана развития. После достижения консенсуса на национальном уровне, правительство рекомендовало губернаторам и мэрам включить ЦУР в свои планы развития, определяющие основные приоритеты местного развития на 2014–2018 г.г. (Development Finance International, 2016).

Три основных компонента – образование, мир и равенство – рассматриваются как президентские приоритеты. Новая повестка дня также нацелена на перспективу обучения в течение всей жизни, определяющую задачи для всех уровней и возрастов. Национальный план развития ставит задачу превращения Колумбии в самую образованную страну Латинской Америки к 2025 г. (Development Finance International, 2016).

Колумбия была одной из первых стран в Латинской Америке, которая осуществила децентрализацию системы образования, чтобы избавиться от неоправданных расходов во всех регионах. Министерство образования определяет политику и цели, контролирует систему, тогда как муниципалитеты занимаются планированием и управляют использованием физических, гуманитарных и финансовых ресурсов, а также несут ответственность за результаты образования. Министерство представило проект в 2004 г., чтобы оказать техническую помощь местным управлениям, в зависимости от их потребностей, понимая, что эффективное оказание услуг зависит от местного финансового и гуманитарного потенциала (Development Finance International, 2016).

Наряду с планом национального образования, разработанным

“
Малайзия ведет межсекторальную работу по развитию образования, рынка труда, вопросам молодежи и экономики, чтобы стимулировать развитие трудовых ресурсов.”

на национальном уровне, существуют также планы регионального развития и планы городского образования. Многоуровневое планирование поддерживается децентрализованной бюджетной системой, с механизмом перераспределения национальных средств на основные социальные сферы: образование получает 58,5%. Существует также основанная на равенстве формула распределения финансирования по территориальным единицам (Development Finance International, 2016).

Малайзия: интеграция стратегии технического и профессионального образования. Техническое и профессиональное образование могут играть ключевую роль в подготовке трудовых ресурсов. По обыкновению, задействованными секторами являются образование, сфера труда, молодежь и экономическое развитие. В Малайзии присутствует политическая поддержка процессов, направленных на повышение качества подготовки трудовых ресурсов в интересах национального экономического развития. Десятый план Малайзии 2011–2015 г.г. и сопутствующий Образовательный проект 2013–2025 г.г. используются для модернизации систем

образования и профессиональной подготовки. Основной задачей является увеличение навыков и перспектив трудоустройства рабочего населения, чтобы Малайзия могла конкурировать с более развитыми экономиками региона и стать нацией с высоким уровнем дохода к 2020 г. (Malaysia Economic Planning Unit, 2009; Sander et al., 2013).

Основное внимание уделялось обеспечению сбалансированности технического и профессионального образования, которое обеспечивают различные министерства, и его соответствии требованиям соответствующих отраслей. Создание национальной системы аттестации помогло значительно расширить, унифицировать и упорядочить системы аттестации. В период между 2000 г. и 2010 г. количество специальностей, зарегистрированных национальным квалификационным стандартом профессий, увеличилось с 500 до 1 585 (World Bank, 2013).

Разработкой квалификационных стандартов занимаются коллективно, в ней участвуют представители женских организаций и частного бизнеса. Разработка общего набора стандартов и тестов позволила эффективно унифицировать содержание подготовки, несмотря на то, что она затрагивает работу многих министерств. Начиная с 2000 г., некоторые поощрительные программы, спонсируемые правительством, ставили задачей поддержку связей между образовательными учреждениями и производством с целью улучшить перспективы трудоустройства и уровень квалификации трудовых ресурсов с помощью подготовки по месту работы (World Bank, 2013).

... но процессы планирования и финансирования все еще фрагментированы

Несмотря на подобные положительные примеры, правительства обычно определяют компетенции, приоритеты, бюджеты, процессы администрирования и планирования, мониторинга и аттестации таким образом, что это противоречит интеграции (Persaud, 2016). Правительственные учреждения стремятся сосредоточить свое внимание на формулировании политики и ее внедрении в свои соответствующие сектора, препятствуя координации и сотрудничеству в контексте неисчислимых бюрократических и политических структур, влияющих на принятие решений.

Анализ 76 стран с низким или средним доходом в рамках Всемирного доклада по мониторингу образования показывает, что тщательно разработанные национальные планы, связанные с продуманными планами финансирования образования и системами децентрализации планирования и финансирования, ведущие к межсекторальной интеграции на высоком уровне, являются в большинстве более бедных странах скорее исключением, чем правилом (Development Finance International, 2016).

Национальным планам требуется горизонтальная координация секторов. Тем не менее, анализ информации, полученной из исследований по координации механизмов развития в раннем детстве, продемонстрировал, что в 17 из 27 охваченных стран есть ясно выраженная многосекторальная стратегия национального уровня, но лишь в 8 из них осуществляются процессы бюджетного согласования между министерствами (World Bank, 2016).

Подобным образом, недостаточный характер унификации и координации применяемых подходов был признан основной проблемой политики технического и профессионального образования (Marope et al., 2015). В Гане, согласно докладу, наблюдается несоответствие показателей институциональной подготовки, возможностей трудоустройства и потребностей промышленности. В 2006 году парламент страны утвердил совет по техническому и профессиональному образованию для реформирования сектора, в который вошли представители девяти министерств и государственных партнеров. Однако обязанности по осуществлению контроля над

деятельностью совета были возложены на Министерство по образованию, что привело к соперничеству и помешало сотрудничеству (Ansah and Ernest, 2013).

“ В Эфиопии принят многосекторальный подход к планам по образованию ”

Национальным планам необходима хорошо

продуманная вертикальная координация со стратегиями реализации на месте. Секторальной разобщенности можно избежать при условии высокого уровня локального планирования. Успех вертикальной интеграции часто зависит от местных органов управления, обладающих потенциалом для планирования, финансирования, координации, реализации и осуществления контроля над выполнением межсекторальных процессов, а также полномочиями на такие действия. В то же время, не менее важным является качественное центральное планирование, обеспечивающее гибкость адаптации на местах (OECD, 2013a).

В Эфиопии действует комплексный набор стратегий горизонтального и вертикального планирования. Для планирования, координации и интегрированного финансирования образования применяются эффективные процедуры федерального и регионального уровней. Региональные министерства образования ответственны за определенный контроль и расходы, однако большинство решений принимаются на местном (*вореда*) уровне. В местных планах предусмотрено применение многосекторального подхода, например, поликлиники и медицинские центры планируются совместно со школами. Однако, существуют и некоторые проблемы. Местные управления образования, по некоторым сведениям, чувствуют себя более подотчетными

местным советам, которые осуществляют их финансирование, чем региональным управлениям по образованию. Это препятствует мониторингу на региональном уровне (Development Finance International, 2016).

В ЮАР Конституция 1996 г. года утвердила управление на национальном и региональном уровнях. Децентрализация финансирования была основным условием решения проблемы исторического территориального неравенства. Образование имело высокий политический приоритет. В региональных бюджетах на образование было выделено наибольшую часть финансирования, зарезервированного для преодоления неравенства. Имели место также программы субсидирования инфраструктуры образования и прочие проекты.

Однако система не допускала межсекторального планирования. Образовательные услуги предоставляли более 20 агентств и структур, что было причиной замедлений и даже судебных исков против правительства. Если регионы не могли создать школьную инфраструктуру, часть управления переходила на национальный уровень. Анализ комплексного национального плана развития детей в раннем возрасте в период 2005-2010 г.г. показал, что было чрезвычайно сложно координировать и обеспечивать взаимосвязь услуг, предоставляемых несколькими задействованными отделами (Development Finance International, 2016).

Несмотря на это, наблюдались определенные улучшения. После принятия в 2012 году Национального плана развития на период до 2030 г., определяющего цели и роли различных секторов, а также специализированных отделов контроля и аттестации, в сфере образования ЮАР была создана система отчетности и вертикальной ответственности от государства до учебного класса (South Africa National Planning Commission, 2012).

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ПОЛИТИКИ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО ОКАЗАНИЮ ПОМОЩИ

Организации, оказывающие международную помощь в развитии, как и все правительственные организации, сталкиваются с двумя проблемами при разработке программ, соответствующих требованиям комплексного планирования ЦУР: им может не хватать согласованного видения собственного подхода к развитию, и они сталкиваются с проблемами при координации программ, охватывающих различные секторы.

Достижение последовательности политики в целях развития

Концепция последовательной политики по выделению помощи на цели развития появилась в 1990-х годах наряду с ростом обеспокоенности в отношении эффективности оказываемой помощи. В этот период странами-донорами были приняты

ВСТАВКА 6.2

Фонд ЦРДТ и фонд ЦУР

Фонд достижения целей развития, сформулированных в Декларации тысячелетия, был первой значительной инициативой ООН, направленной на поддержку межведомственной работы и комплексных, многоплановых совместных программ по ЦРТ. Задачей фонда также была популяризация в организациях ООН идеи последовательности в масштабах системы. Основанный в 2006 году в результате сделки на 840 миллионов долларов США между Испанией и ООН, фонд профинансировал 130 совместных программ в 50 странах по 8 тематическим областям, таким, например, как трудоустройство молодежи и миграция. Результаты проведенных национальных экспертиз показали, что многосекторальный подход помог избежать или ограничить дублирование программ развития, повысил координацию и сотрудничество в середине и между правительствами и партнерами по развитию.

Его правопреемник, Фонд для достижения целей в области устойчивого развития (Фонд ЦУР), был основан в 2014 г. и проводит программы в 21 стране по 3 тематическим областям – всеобъемлющий экономический рост для искоренения нищеты, продовольственная безопасность и питание, вода и гигиена – и 3 взаимосвязанным вопросам: устойчивость, гендерное равенство и партнерство государственных и частных организаций. Минимум три организации ООН, в среднем, задействованы в каждой программе. Тематическими стали области, определенные как ключевые, и требующие комплексных мер для улучшения результатов. Фонд ЦУР основал консультативную группу для инициативной работы с частным сектором.

Источники: Capra International Inc. (2014); ILO (2013); UNDP (2013); Sustainable Development Goals Fund (2016).

решения по укреплению последовательного характера политики предоставления помощи и других стратегий, касающихся стран с низким доходом (OECD, 2015с). Например, подход «согласованной политики в целях развития» стал инструментом, призванным обеспечить поддержку политикой ЕС потребностей стран с низким доходом и ЦРТ, или, по крайней мере, не допустить возможности ее противоречия намерениям по искоренению нищеты. Все страны ЕС юридически обязались следовать данному подходу (Latek, 2015; Trocaire, 2013).

Большинство доноров признают важность целостного подхода к решению проблем развития. Например, ЕС выделяет по меньшей мере 20% своего бюджета, предусмотренного на развитие, социальную защиту, здравоохранение, образование и трудоустройство, признавая тем самым необходимость осуществления комплексного планирования между секторами ЦУР, включая образование (Mercer, 2014). Наиболее эффективными мероприятиями по поддержке образования

являются действия, направленные на решение внешкольных проблем, например, организация образовательных процессов с участием общин и финансирование нуждающихся семей, а также меры, осуществляемые активистами, не имеющими отношения к официальным структурам системы образования (Samoff et al., 2016).

За последовательность политики в сфере развития уже давно выступает Германия. Ее коалиционный договор призван увеличить согласованность действий и направленность политики на решение вопросов в сфере развития. Такая последовательная политика в сфере развития была преобразована в целостный подход к повестке дня ЦУР (OECD, 2015e). В его стратегии предоставления помощи образованию акцентируется, что такая помощь охватывает все уровни образования от раннего детства до высшего образования; переходные этапы между уровнями; а также формальное, неформальное и неофициальное образование с перспективой обучения на протяжении всей жизни (Merseger, 2014).

В Соединенных Штатах, принявших глобальную директиву по политике развития в 2010 г., исторически отсутствовал последовательный набор стратегий. Усилия, направленные на популяризацию общегосударственного подхода за последние годы также не оправдались ввиду того, что администрация популяризировала развитие на уровне дипломатии и обороны, но не предоставила Агентству международного развития США инструменты, необходимые для работы на этом уровне (Gavas et al., 2015).

Внедрение программ многосекторальной помощи

Даже если у организации есть согласованное понимание развития, основной задачей является внедрение многосекторальных программ.

Стратегия социальной защиты ЮНИСЕФ обладает многосторонним, системным и координированным подходом к решению проблемы сокращения социальной и экономической уязвимости, которой подвержены дети и семьи. Она пытается учитывать множество факторов, увеличить эффективность и влияние между секторами (UNICEF, 2012). В Гане ЮНИСЕФ своей Программой расширения возможностей для получения средств к существованию в порядке борьбы с нищетой поддержал применение межсекторального комплексного подхода. В то время, как координация является ответственностью Управления социального обеспечения, участие других отраслевых министерств, таких как образования, здравоохранения и труда, стимулируется межведомственным комитетом (UNICEF, 2012). Аналогичным образом, учитывая результаты образования, ЮНИСЕФ подчеркивает важность и влияние действий в других сферах жизнедеятельности, включая сферы водного обеспечения и гигиены, государственной службы, здравоохранения, защиты детей, социального развития и обеспечения, защиты и трудоустройства (UNICEF, 2012).

Прочие примеры программ многосекторального оказания помощи, такие как Фонд достижения целей развития, сформулированных в Декларации тысячелетия и его правопреемник, Фонд для достижения целей в области устойчивого развития, подразумевают растущее одобрение в ООН риторики комплексного планирования (Вставка 6.2).

Всемирный банк принял отраслевые подходы, охватывающие множество секторов, для стимулирования комплексного подхода к проблемам развития (Independent Evaluation Group, 2010). В 2005 г. его Проект развития многосекторальной социальной интеграции в Сеаре, Бразилия, объединил меры в областях образования, здравоохранения, водного обеспечения и гигиены, управления водными ресурсами и экологии. Он содействовал координации многосекторальной стратегии и использовал управленческий подход по результатам работы: несоответствие показателям работы влияло на выдачу ресурсов казначейством. Например, когда нормативный показатель количества случаев госпитализации не был выполнен, многосекторальное исследование должно было определить причину; оно однозначно определило необходимость межотраслевой координации, так как невыполнение нормативных показателей было следствием проблем, не связанным с сектором здравоохранения (Batley et al., 2007; Persaud, 2016).

Опыт других программ Всемирного банка, однако, показывает, что, несмотря на логику многоотраслевых проектов, осуществлять их зачастую трудно. В анализе Всемирного банка таких секторов, как здравоохранение, питание и население, три четверти стратегий финансирования стран показали важность прочих секторов для результатов по направлениям здравоохранения, питания и населения. Образование было вторым, наиболее упоминаемым сектором, после водного обеспечения и гигиены, в его влиянии на здравоохранение, питание и население. Для улучшения результатов по здравоохранению были приняты две многоотраслевые стратегии кредитования: одна - на проекты, напрямую влияющие на здравоохранение, а вторая - на многоотраслевые проекты, стимулирующие работу во многих секторах посредством единого кредита (Independent Evaluation Group, 2009).

“ Для выполнения ЦУР необходимы партнерские отношения между гражданским обществом, частным сектором и многосторонними партнерствами, как например, ГПО

” Анализ двух стратегий показал, что многоотраслевые проекты, в основном проводимые в странах с низким доходом, акцентирующие внимание на ВИЧ и СПИДе, требовали внедрения из-за количества вовлеченных организаций. Как правило, страны не обладали достаточным

потенциалом, чтобы справиться с подобными трудностями. В результате около двух третей секторальных проектов были признаны удовлетворительными, и только менее половины многосекторальных проектов привели к удовлетворительным последствиям (Independent Evaluation Group, 2009).

ПАРТНЕРСТВА

Местные и правительственные учреждения, гражданское общество, ученые, научное сообщество, частный сектор и всемирные многосторонние партнерства являются лишь некоторыми важными партнерами, которые помогли внедрить такие глобальные повестки дня, как ЦРТ (United Nations, 2015b). Последний анализ выявил 10 факторов, которые делают партнерства по развитию эффективными. Среди них обеспечение участия руководства высокого уровня и партнерств, обусловленных контекстом и возглавляемых странами; уточнение ролей и ответственности; внимание на финансировании, результатах и подотчетности (OECD, 2015b).

В программе по достижению ЦУР определены потенциальные роли гражданского общества, частного сектора и многосторонних партнерств в финансировании, внедрении и обеспечении общей подотчетности новой повестки дня, зависящей от поддержки национальных правительств (Hazlewood, 2015; UNIDO and UN Global Compact, 2014; World Economic Forum, 2014). В данном разделе рассматриваются некоторые вопросы, обсуждаемые на всемирном уровне и касающиеся роли гражданского общества, частного сектора и многосторонних партнерств в повестке дня ЦУР.

ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО ЯВЛЯЕТСЯ КЛЮЧЕВЫМ ПАРТНЕРОМ С РАЗЛИЧНЫМИ ИНТЕРЕСАМИ

В 1996 году Экономический и Социальный Совет ООН предоставил консультативный статус неправительственным организациям (НПО) и организациям гражданского общества (ОГО) консультативный статус. Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года предоставила новую платформу для их участия в глобальном процессе контроля и анализа достижений ЦУР (United Nations, 2015b).

В секторе образования ключевым достижением программы ОДВ и Дакарских рамок действия был рост гражданской активности после 2000 года (UNESCO, 2015a). ОГО стали более активно контролировать бюджет в целях увеличения прозрачности, выступая за большее финансирование маргинализированных групп, повышая осведомленность и стимулируя общины на реформирование коррупционных практик.

Активность национальных ОГО была поддержана на мировом уровне, например, со стороны Всемирной компании за образование и Фондом образования гражданского общества, которые помогли сформировать сеть и национальный потенциал для поддержки и контроля над ходом выполнения программ (UNESCO, 2015a). Некоторые крупные международные НПО являются весомыми спонсорами сферы образования в странах с низким доходом, в рамках их финансовой поддержки и помощи в разработке программ начального образования и гуманитарной помощи на образование уделяется больше внимания, чем со стороны стран-доноров (Naylor and Ndarhutse, 2015).

Но существуют проблемы в создании партнерств гражданского общества, более продуктивных в отношении программы ЦУР. Каким образом организациям, в значительной степени зависящим от спонсорства доноров, сохранить свою независимость (UNESCO, 2015a)? Дополнительной проблемой является большое количество разношерстных участников с различными приоритетами и влиянием, прикрывающихся интересами гражданского общества (Moksnes and Melin, 2012). Чей голос слышен на международном и национальном уровнях? Эти вопросы требуют тщательного рассмотрения.

РОЛЬ ЧАСТНОГО СЕКТОРА ОЦЕНИВАЕТСЯ НЕОДНОЗНАЧНО

Тогда как в ЦРТ редко упоминается частный сектор, Повестка дня на период до 2030 г. более выражено признает его важность, особенно учитывая его роль в мобилизации финансовых средств, необходимых для выполнения ЦУР. Динамика и финансирование, которые частный сектор может привлечь на выполнение ЦУР дают повод для оптимизма (UNIDO and UN Global Compact, 2014). Однако есть также серьезные опасения относительно роли корпоративных практик, стимулирующих неустойчивое поведение (Pingeot, 2014).

Внутри сектора образования взгляды разделяются между государственными и частными усилиями по финансированию и управлению процессом предоставления образования, что становится привычным в большей части мира (Ginsburg, 2012). В более богатых странах правительства совместными усилиями с частным сектором работают над сложными вопросами финансирования и контроля. Но в более бедных странах регулирование частного сектора бессистемное. В то время, как одни превозносят рост частных инициатив, позволяющих привлекать финансирование, повышать универсальность, использовать инновации и получать лучшие результаты обучения (Patrinos et al., 2009), скептики считают, что роль частного сектора возрастает в результате того, что государственного сектор снимает с себя ответственность гарантировать образование, и видят возможность излишнего влияния рынка на обучение и потенциал увеличения неравенства (Robertson and Verger, 2012).

Вероятно, в результате такой дискуссии в Рамочной программе действий по образованию на период до 2030 года, одновременно с призывом к частному сектору привлечь дополнительные средства и оказать поддержку перехода из школы на рынок труда, также подчеркивается право человека на соответствующее образование, и необходимость того, чтобы частные усилия не привели к неравенству (UNESCO, 2016b).

ВСЕМИРНОЕ МНОГОСТОРОННЕЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ

Органы координации и финансирования играют важную роль в глобальном стремлении к выполнению ЦУР 4. Формирование руководящего комитета под эгидой ЮНЕСКО должно внести согласованность в действия по программе образования на период до 2030 г. Глобальное партнерство в интересах образования (ГПО) является основным многосторонним финансовым партнерством в области образования, и его эффективное использование будет средством выполнения финансовых требований.

Для улучшения связи между развитием и гуманитарной помощью, продолжается процесс добавления в общую структуру нового фонда по образованию в условиях кризиса.

Образование на период до 2030 г.: координирующие структуры

Рамочная программа действий по образованию на период до 2030 года определяет, что всемирный координационный механизм включает Руководящий комитет по ЦУР образования на период до 2030 г., Глобальные совещания по вопросам образования, региональные совещания и коллективные консультации с НПО по вопросам образования для всех. О подготовке к созданию данного механизма было объявлено по результатам международного анализа роли ЮНЕСКО по всемирной координации ОДВ, который признал, что задача стала намного сложнее из-за различных уровней участия остальных четырех партнеров. В анализе также указывалось, что ЮНЕСКО необходимо усилить меры по координации, применив стратегический подход с ориентацией на результат и возможностью осуществления тщательного контроля (UNESCO, 2016c).

Руководящий комитет по ЦУР образования на период до 2030 г., который впервые собрался в мае 2016 г., должен стать основным механизмом поддержки стран, наблюдения за ходом выполнения ЦУР 4 (на основе всемирного доклада по мониторингу образования) и мотивации согласования и координации партнерских действий. В комитет входят представители стран-участниц шести регионов, форум стран Е9 (девять стран, выполняющих программу ОДВ), три основных агентства-участника (ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и Всемирный банк), представительство другого агентства (в этой роли по-очереди выступают представители следующих

организаций: Программа развития ООН, Верховный комиссар ООН по делам беженцев, Фонд ООН для деятельности в области народонаселения, ООН-женщины и Международное бюро труда), представители ГПО и ОЭСР, а также НПО, организаций учителей и региональных организаций (ШЕБСЙ, 2016b).

Руководящий комитет будет голосом международного комитета по образованию при внедрении повестки дня ЦУР. Поэтому наибольшее значение будет иметь содержание и смысл, озвучиваемые этим голосом во всемирных структурах контроля и анализа достижений ЦУР, особенно на форуме высокого уровня по устойчивому развитию и в его тематических оценках (см. главу 9).

Глобальное партнерство в интересах образования

Работа глобального финансового партнерства нацелена на определенные сектора, как в случае с ГАВИ и Глобальным фондом для борьбы с туберкулезом, СПИДом и малярией, характеризуется межсекторальными полномочиями, как например Международный фонд помощи городской бедноте и Глобальный альянс за улучшение питания. Их работа может быть направлена на различные цели, начиная с совершенствования сотрудничества заинтересованных лиц в определенном секторе для привлечения новых инвестиций, мобилизации национальных и местных фондов и стимулирования государственного и частного сотрудничества. Совместные механизмы, подобные этим, способствуют уменьшению фрагментации, а также снижению расходов по транзакциям со стороны доноров и принимающих стран. Ввиду того, что повестка дня ЦУР носит более комплексный и универсальный характер, чем повестка дня ЦРТ, необходимо принятие мер по интенсификации межсекторального сотрудничества и обучения для получения результатов в масштабе всей системы (Hazlewood, 2015).

ГПО было основано в 2002 году как Инициатива ускоренного достижения цели образования для всех и оно является главным многосторонним партнерством в секторе образования. Его обширной миссией, согласно стратегическому плану 2016-2020 г.г., является мобилизация всемирных и национальных усилий на помощь в достижении равноправных возможностей получения качественного образования и обучения для всех посредством открытого партнерства, внимания к системам эффективного и качественного образования, а также с помощью увеличения финансирования (GPE, 2016).

После проведения первой внешней оценки в 2010 г. ГПО реализовало много стратегических и оперативных изменений, среди которых качественное изменение прогнозирования сложных ситуаций, помощь в создании национального потенциала планирования образования, а также частичные изменения в собственном совете директоров. Итоги второго оценивания засвидетельствовали, что ГПО должно улучшить свой подход



Фонд «Образование не может ждать» планирует к 2020 году охватить 18% детей и молодежи, образование которых пострадало из-за конфликтов, природных катастроф и эпидемий



к оценке результатов, поскольку оценивание не привело к разработке теории изменений или структурной схемы результатов — инструментария, который стал частью нового стратегического плана ГПО. По итогам оценивания было также отмечено, что ГПО обладает ограниченными возможностями в отношении мобилизации дополнительного финансирования сферы образования, несмотря на довольно амбициозную миссию. На пополнение фонда ГПО в период 2015—2018 г.г. заложено около 2,1 миллиарда долларов США, то есть ежегодные вливания составят 525 миллионов долларов США (Results for Development and Universalia, 2015).

В противоположность этому, считается, что благодаря многосторонним партнерствам в области здравоохранения удалось привлечь значительные фонды; мобилизовать гражданское общество и бизнес-партнеров; усовершенствовать размещение, прогнозируемость и прозрачность фондов; а также облегчить передачу знаний (Sachs and Schmidt-Traub, 2014). Ввиду того, что здравоохранение и образование являются фундаментально различными секторами в понимании их целей и функционирования (Chabbot, 2014; de Moura Castro and Musgrove, 2007), для сферы образования крайне важно учиться на примерах партнерств в области здравоохранения.

Фонд «Образование не может ждать» для образования в условиях кризиса

«Образование не может ждать» — это новый фонд поддержки образования в условиях кризиса, о создании которого было объявлено на Всемирном саммите по гуманитарным вопросам в мае 2016 г. Он планирует к 2020 г. мобилизовать до 3,85 миллиардов долларов США и охватить 18% детей и молодежи, образовательный процесс которых подвергся негативному влиянию конфликтов, природных катастроф и эпидемий. Его задача будет состоять в решении проблем в данной сфере и привлечении внимания к проблеме образования в условиях кризиса (см. главу 20) (ODI, 2016).

Его основное подразделение, Фонд прорыва, будет выполнять три основные цели.

Во-первых, он должен оказывать незамедлительную поддержку в условиях кризиса через существующие организации. Субвенции будут выделяться в ответ на сводные обращения, которые

соответствуют определенным критериям, оказания финансовой помощи. Благодаря такому быстрому механизму реагирования можно финансировать оказание временных образовательных услуг, меры по предоставлению предметов первой необходимости или кампании возвращения детей в школы.

Во-вторых, данный механизм позволит облегчить взаимодействие заинтересованных сторон на уровне страны на срок до пяти лет; при этом его функционирование будет опираться на план, который должен быть разработан для конкретной страны в течение трех месяцев после начала кризиса и объединять в себе другие существующие планы. План должен быть изложен в совместной комплексной экспертной оценке потребностей и интегрирован в существующие национальные процессы планирования и потоки финансовой помощи, например, предоставляемые ГПО.

В-третьих, его задачей будет привлечение нетрадиционных доноров, филантропов и представителей частного сектора, которые могут быть не в состоянии предоставлять взносы непосредственно в фонд общего назначения.

Кроме того, для расширения возможностей реагирования на проблемы образования, являющийся частью фонда Механизм ускорения будет использоваться для размещения инвестиций в существующие инициативы, такие как Группы по вопросам образования, Агентство ООН по делам беженцев, Межучрежденческая сеть по вопросам образования в чрезвычайных ситуациях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В мире растет признание того, что заинтересованные стороны должны объединять усилия по планированию, проводить совместные действия, и придерживаться принципа равенства и устойчивости. Некоторые страны сделали значительные шаги по увеличению финансирования и разработке более комплексного планирования между секторами и уровнями правительства. Призывы к многосторонним партнерствам однозначно признают важность негосударственных участников.

Однако организационная работа по финансированию, планированию и внедрению показывает, что текущие условия еще очень далеки от тех, которые необходимы для достижения целей Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. Что касается сферы образования, львиная доля работы правительства до сих пор проходит в изолированных подразделениях данного сектора или подсектора, ограниченного узким кругозором административной структуры. Трудно назвать примеры хорошей координации действий по планированию и финансированию между правительственными

уровнями. Финансирование образования частным сектором и многосторонними учреждениями ограничено. Более того, учитывая широкие потребности всех сфер жизнедеятельности, затрагиваемых повесткой дня в области ЦУР, наблюдается также острая нехватка взаимодействия. Помимо этого, доработки требуют средства поощрения и административные инструменты для объединения действий в различных сферах жизнедеятельности.

Такое положение вещей представляет собой полезную точку отсчета для оценки будущих успехов, а также для предотвращения проблем в процессе достижения целей глобального образования. Есть четкая потребность в устранении дефицита финансирования и увеличении фондов на нужды образования. Политическая воля и административный потенциал являются ключом к обеспечению успешной многосекторальной, многоуровневой правительственной поддержки. И, наконец, нужно и далее настаивать на необходимости выполнения донорами их основной роли в финансировании образования: обеспечить комплексное выполнение повестки дня в области ЦУР 4 и прочих ЦУР.



Китайский мальчик изучает окружающую его природу.

ФОТО: Fotolia

ГЛАВА

7

**Прогнозы:
прогнозирование
влияния
распространения
образования
на результаты
устойчивого
развития**

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Мир будет на 50 лет отставать в достижении своих обязательств в области всеобщего образования: с сохранением нынешних тенденций уровень получения всеобщего начального образования будет достигнут в 2042 году; уровень получения всеобщего неполного среднего образования — в 2059 году; уровень получения всеобщего полного среднего образования — в 2084 году.

Самые бедные страны достигнут уровня всеобщего начального образования на 100 лет позже, чем самые богатые.

Самые бедные страны не достигнут уровня всеобщего неполного среднего образования до конца века.

Наиболее богатые страны также не смогут выполнить обязательства в области всеобщего образования: даже при наиболее быстрых темпах прогресса, который когда-либо был в регионе, 1 из 10 стран Европы и Северной Америки все равно не достигнет уровня всеобщего полного среднего образования к 2030 году.

Прогнозы показывают, что уровень всеобщего среднего образования требует беспрецедентного и незамедлительного прекращения предыдущих тенденций.

И тем не менее, даже если ключевые положения цели всеобщего образования не будут выполнены вовремя, небольшой прогресс может иметь большое значение для всех других результатов развития.

Достижение уровня всеобщего неполного среднего образования женщин до 2030 года в странах Африки к югу от Сахары предотвратит до 3,5 миллиона случаев детской смертности в 2050–2060 годах.

Всеобщая доступность обучения в старших классах средней школы в странах с низким уровнем дохода может увеличить доход на душу населения на 75 % и избавить 60 миллионов людей от нищеты.

При достижении уровня всеобщего полного среднего образования до 2030 года количество смертей вследствие стихийных бедствий сократится на 50 000 в течение 2040–2050 годов.

Прогнозирование охвата образованием в мире до 2030 года и в последующий период	163
Прогнозирование влияния образования на результаты развития	167

В предыдущих главах Всемирного доклада по мониторингу образования представлены способы, с помощью которых образование может помочь реализовать потенциал устойчивого развития. В них также объясняется, что Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года требует переосмысления того, как качественное образование может помочь в решении насущных социальных, экономических и экологических проблем. В этой главе описано, как вероятные сценарии прогресса в сфере образования могут изменить результаты развития в течение следующих 15 лет.

Всемирный доклад по мониторингу образования поручил Центру Витгенштейна по демографии и глобальному человеческому капиталу, специализированному многопрофильному научно-исследовательскому центру, проанализировать влияние динамики образования на отдельные социальные, экономические и экологические результаты (Barakat et al., 2016). На основе данного анализа в главе рассматриваются два вопроса.

Во-первых, что предыдущие показатели распространения

“ По прогнозам, менее 70 % детей в странах с низким уровнем дохода закончат начальную школу в 2030 году

образования говорят о перспективах достижения новой масштабной цели образования? Новости неутешительные. Если не будет значительного ускорения по сравнению с наблюдаемым на сегодняшний день, нет никаких шансов достичь уровня всеобщего среднего образования до 2030 года.

Вместо этого прогнозируется, что **” 69 %** людей в возрасте от 15 до 19 лет в 2030 году получит полное среднее образование и 84 % получат неполное среднее образование. Даже не будет достигнута цель получения всеобщего начального образования по программе «Образование для всех» (ОДВ); в странах с низким уровнем дохода менее 70 % детей закончат начальную школу в 2030 году.

Во-вторых, что различные темпы прогресса в сфере образования будут значить для развития в других сферах, таких как здравоохранение, экономика и окружающая среда? В этой главе рассматривается влияние улучшения качества образования со скоростью предыдущих тенденций, а также трех более оптимистичных путей, на три типа показателей: социальные (здоровье, в том числе детская смертность и продолжительность жизни), экономические (бедность и экономический рост) и экологические (смертельные случаи вследствие стихийных бедствий). Поскольку потребуются очень много времени, чтобы увидеть последствия любого социального изменения, и особенно образования,— иногда они проявляются через несколько поколений — влияние на эти показатели исследуется по состоянию на 2030 и 2050 год.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ОХВАТА ОБРАЗОВАНИЕМ В МИРЕ ДО 2030 ГОДА И В ПОСЛЕДУЮЩИЙ ПЕРИОД

Для Всемирного форума по образованию, проходившего в мае 2015 года, группа по Всемирному докладу по мониторингу образования опубликовала прогнозы, будет ли достигнута цель получения всеобщего среднего образования до 2030 года, установленная в Рамочной программе действий в области образования на период до 2030 года (UNESCO, 2015). Вывод был неутешительным: развитие при предыдущих темпах распространения даже не приведет к достижению цели получения всеобщего начального образования к 2030 году по программе ОДВ в странах с низким и средним уровнем дохода.

Свежие прогнозы для текущего отчета были обновлены в двух направлениях. Во-первых, использовался больший набор данных, охватывающий 163 страны, в которых проживает подавляющее большинство населения земного шара. Потенциальным

ВСТАВКА 7.1

Основные принципы при прогнозировании охвата образованием

Хронология охвата образованием, воссозданная по последней переписи или обследованию домашних хозяйств, является основой для новых прогнозов. Данные прогнозировались в обратном порядке. Например, доля лиц в возрасте 40–44 года как минимум с полным средним образованием в 2000 году указывает на возможную долю лиц в возрасте 30–34 года с таким же уровнем образования в 1990 году.

Эти прогнозы в обратном порядке учитывают различия в уровне смертности между группами с различным уровнем образования. По мере возможности они проверялись с помощью современных источников данных. Они разбиваются по странам, полу, пятилетним периодам с 1970 по 2010 год, по возрастным группам по пять лет, а также по шести уровням образования: без образования, неполное начальное, начальное, неполное среднее, полное среднее и послесреднее.

С помощью этих уровней образования можно прогнозировать вероятность того, что в той или иной стране определенная часть населения достигнет как минимум определенного уровня образования.

Чтобы эти прогнозы были более реалистичными, принимаются некоторые допущения. Если достижение уровня образования страны замедляется или даже ухудшается за один период в результате экономического спада или политического конфликта, в следующем периоде этот уровень не сможет восстановиться. По этой причине необходимо ограничить в некотором смысле степень отклонения от долгосрочной тенденции.

Еще одна проблема с экстраполяцией предыдущих тенденций заключается в том, что краткосрочное снижение может привести к прогнозу, что система образования в стране рухнет. Многие страны сталкиваются с регрессом в своей истории развития образования — одним из последних примеров является Сирийская Арабская Республика, — но не существует ни одного прецедента, когда страна двигалась по обратной траектории в течение длительного периода времени. Поэтому модель предполагает, что темпы достижения уровня образования таких стран после регресса будут стремиться к среднему региональному показателю, хотя и более медленными темпами.

Учитывая сохраняющийся в некоторых странах большой разрыв между уровнем образования мужчин и женщин, а также различия в темпах стремления стран к равенству, необходимы дополнительные допущения для прогнозирования уровня образования по половому признаку. В частности, предполагается, что в каждом периоде уровень образования по половому признаку сводится к среднему как для мужчин, так и для женщин с темпом, который варьируется в зависимости от уровней образования и стран, но остается постоянным в течение долгого времени.

В сценариях также делаются явные допущения о том, как ускорение распространения на одном уровне системы образования влияет на более высокие уровни. Когда больше членов группы получают определенный уровень образования, спрос на доступ к следующему уровню тоже возрастает. Это особенно заметно при переходе к послесреднему образованию: увеличение количества выпускников средней школы повысит долю участия в получении послесреднего образования.

И, наконец, предполагается, как и в прогнозах 2015 года, что охват образованием для рассмотрения достигнутой цели составляет 97 %. Хотя такое допущение неизбежно из-за требований статистической модели, этот факт никоим образом не должен толковаться так, будто самый трудный для достижения показатель не принимается в расчет.

Источники: Barakat et al. (2016); Lutz et al. (2014).

ТАБЛИЦА 7.1:

Прогнозируемые сценарии

Сценарии	Описание
Тенденция	Предыдущие темпы прогресса сохраняются и в будущем («обычный ход деятельности»)...
... или группа лиц в возрасте от 15 до 19 лет в 2030 году достигнет:	
Низкий	Всеобщее неполное среднее образование к 2030 году
Медленный	Всеобщее полное среднее образование к 2040 году (т.е. все переходы до полного среднего образования будут всеобщими к 2030 году, всеобщее полное среднее образование будет получено группой лиц, поступивших в школу в 2030 году)
ЦУР 4.1	Всеобщее полное среднее образование к 2030 году (= цель 4.1)

недостатком этого более широкого охвата является то, что данные иногда получают по переписи населения, которая проводится каждые 10 лет, поэтому может быть упущено влияние последних изменений показателей охвата образованием и уровня образования.

Во-вторых, применяется более сложная методика прогнозирования доли населения, которая достигнет определенного уровня образования, по странам и полу. Тем не менее, в этом подходе имеются те же некоторые ограничения, которые характерны и для других мировых прогнозов (**Вставка 7.1**).

ТАБЛИЦА 7.2:

Прогнозируемый охват образованием в 2030 году и год достижения всеобщего охвата образованием в сценарии тенденций, по уровню образования

	Охват начальным образованием (%) (2030)	Прогнозируемый год достижения всеобщего охвата начальным образованием	Охват неполным средним образованием (%) (2030)	Прогнозируемый год достижения всеобщего охвата неполным средним образованием	Охват полным средним образованием (%) (2030)	Прогнозируемый год достижения всеобщего охвата полным средним образованием
В мире	91,5	2042	84,4	2059	68,6	2084
Низкий доход	69,6	2088	50,0	2096	29,0	После 2100
Доход ниже среднего	93,2	2054	86,8	2066	71,8	2088
Доход выше среднего	99,1	2020	96,1	2045	75,2	2087
Высокий доход	99,6	Достигнут	98,7	2017	94,9	2048
Кавказ и Средняя Азия	99,8	Достигнут	99,4	Достигнут	96,4	2044
Восточная и Юго-Восточная Азия	99,3	2015	96,9	2040	76,5	2080
Европа и Северная Америка	99,7	Достигнут	99,5	Достигнут	96,8	2044
Латинская Америка и Карибский регион	96,6	2042	90,0	2066	72,7	2095
Северная Африка и Западная Азия	92,3	2048	87,0	2062	77,1	2082
Страны Тихоокеанского бассейна	99,7	Достигнут	99,3	2020	96,8	2045
Южная Азия	95,1	2051	89,0	2062	73,5	2087
Страны Африки к югу от Сахары	77,1	2080	62,1	2089	42,4	После 2100

Источник: Barakat et al. (2016).

Призывая ко всеобщему среднему образованию, повестка дня в области Целей устойчивого развития (ЦУР) вступила на неизведанную территорию. Неизвестно, является ли будущая динамика полного среднего (и высшего) образования похожей на историческую динамику базового образования, ставшего всеобщим во многих странах. По состоянию на 2010 г. почти 80 % лиц от 20 до 24 лет в Европейском Союзе получили полное среднее образование. Даже страны с самыми высокими показателями охвата образованием, такие как Республика Корея, остановились на уровне 95 %. Так как еще ни одна страна не достигла всеобщего охвата полным средним образованием, трудно предположить, что все страны приблизятся к получению всеобщего образования. Таким образом, предположения о росте уровня среднего

“

Таким образом уровень всеобщего среднего образования требует беспрецедентного и незамедлительного прекращения предыдущих тенденций

”

образования в большей степени берутся из статистических данных, а не из опыта.

Данные прогнозы, отраженные здесь, сосредотачивают свое внимание на категории лиц, которым в 2030 году будет от 15 до 19 лет. Стремление стран и других членов международного сообщества заключается в том, что данная группа в конечном итоге достигнет всеобщего среднего образования.

ПРОГНОЗЫ ОТНОСИТЕЛЬНО ОХВАТА ОБРАЗОВАНИЕМ ПО ЧЕТЫРЕМ СЦЕНАРИЯМ

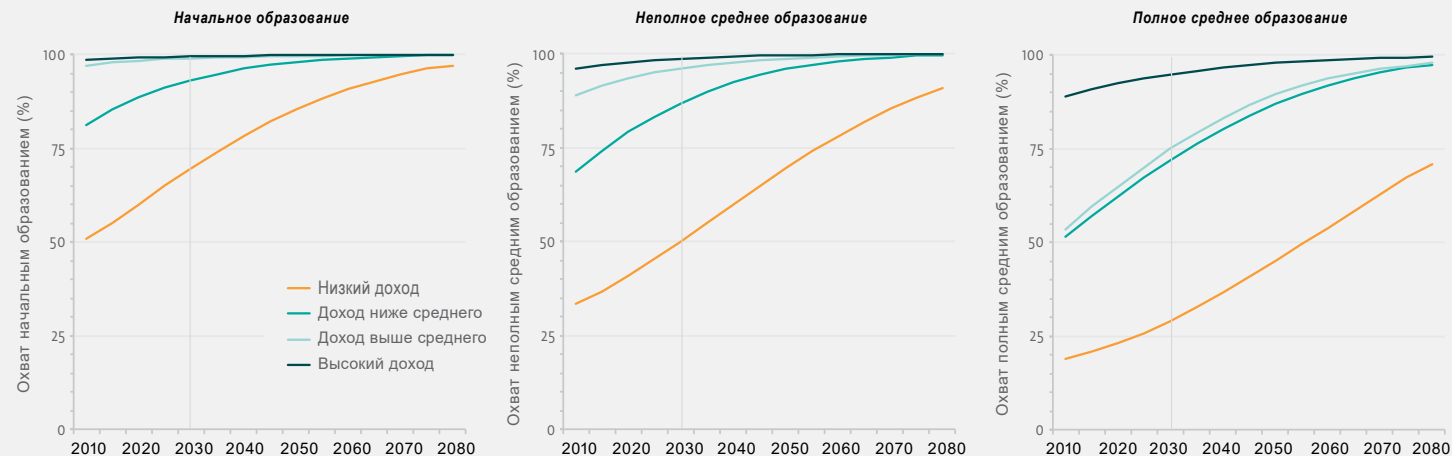
В этой главе результаты охвата образованием или наивысшего уровня полученного образования лиц в возрасте от 15 до 19 лет к 2030 году представлены в виде четырех сценариев (Таблица 7.1).

Анализ подтверждает предыдущий прогноз Всемирного доклада по мониторингу образования, что при предыдущих тенденциях даже цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия (ЦРТ), и цель ОДВ относительно всеобщего начального образования, вероятно, не будут достигнуты к 2030 году. Цель получения всеобщего среднего образования не может быть достигнута. По сценарию, если предыдущие темпы роста сохранятся, 84 % лиц в возрасте от 15 до 19 лет в 2030

ДИАГРАММА 7.1:

При предыдущих тенденциях к 2030 году в странах с низким и средним уровнем дохода даже не будет достигнут уровень всеобщего начального образования

Прогнозируемые темпы охвата для лиц от 15 до 19 лет по уровню образования и уровню доходов страны на 2010–2080 год

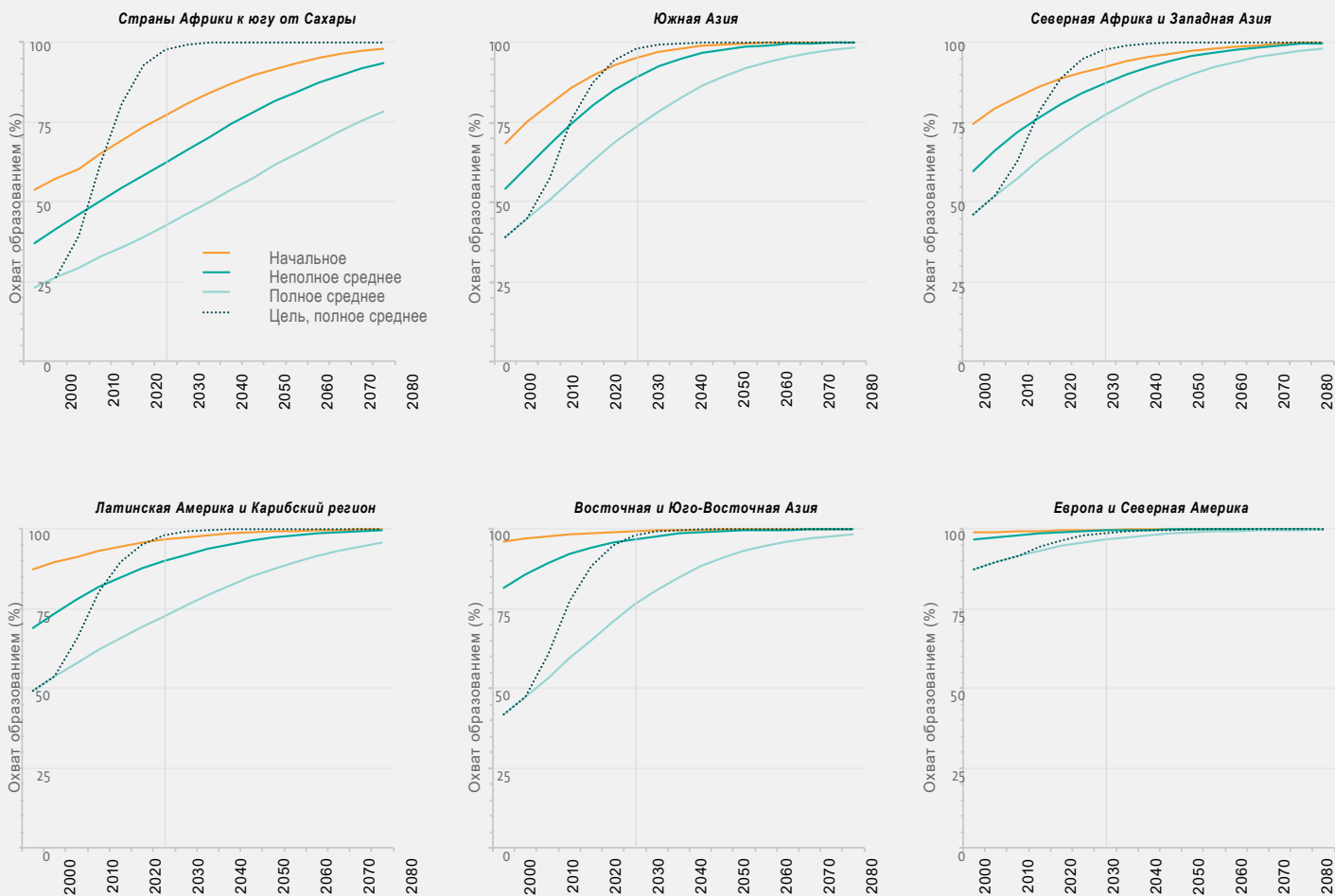


Источник: Barakat et al. (2016).

ДИАГРАММА 7.2:

Достижение уровня всеобщего среднего образования к 2030 году потребует беспрецедентного ускорения

Прогнозируемый уровень образования лиц в возрасте от 15 до 19 лет по уровню образования и региону на основе предыдущих тенденций и сценария ЦУР 4.1 для всеобщего полного среднего образования к 2030 году, 2000–2080



Источник: Barakat et al. (2016).

ТАБЛИЦА 7.3:

Процент стран, которые достигнут отдельных целей при наиболее высоком темпе улучшения в сфере образования, ранее достигнутом в их регионе

	Всеобщее неполное среднее образование к 2030 году	Всеобщее полное среднее образование к 2040 году	Всеобщее полное среднее образование к 2030 году
Кавказ и Средняя Азия	100	100	86
Восточная и Юго-Восточная Азия	76	35	35
Европа и Северная Америка	100	95	90
Латинская Америка и Карибский регион	62	10	3
Северная Африка и Западная Азия	81	69	19
Южная Азия	71	0	0
Страны Африки к югу от Сахары	8	0	0

Источник: Barakat et al. (2016).

году, по прогнозам, получат неполное среднее образование, и только 69 % — полное среднее образование. При сохранении нынешних тенденций, уровень получения всеобщего неполного среднего образования будет достигнут в 2059 году, а уровень получения всеобщего полного среднего образования — в 2084 году (Таблица 7.2).

Эта проблема имеет принципиальное значение для стран с низким уровнем доходов. При сохранении предыдущих темпов половина лиц от 15 до 19 лет в 2030 году получит неполное среднее образование и менее 30 % — полное среднее образование. В этом случае страны с низким уровнем доходов достигнут Цели 4.1 только к концу столетия. Страны со средним уровнем дохода достигнут цели в конце 2080-х гг. Таким образом уровень всеобщего среднего образования требует беспрецедентного и незамедлительного прекращения предыдущих тенденций (Диаграмма 7.1).

Среди регионов мира только Европа, Северная Америка, Кавказ и Центральная Азия достигли уровня всеобщего неполного среднего образования. Они приблизятся к уровню всеобщего полного среднего образования в 2030 году, но не предполагается, что достигнут его. Регион Восточной и Юго-Восточной Азии, скорее всего, приблизится к уровню всеобщего неполного среднего образования к 2030 году, но не достигнет уровня всеобщего полного среднего образования в течение еще минимум 30 лет.

Новые прогнозы свидетельствуют о том, что три региона к 2030 году даже не достигнут всеобщего начального образования. Предполагается, что Северная Африка, Западная Азия и Южная Азия вплотную приблизятся к этому показателю. Страны Африки к югу от Сахары существенно отстают и, как ожидается, уровень

получения начального образования там составит 77 %, неполного среднего образования — 62 % и полного среднего образования — 42 % (Диаграмма 7.2).

Какой необходим прогресс? Полезно взглянуть, достигнет ли страна уровня всеобщего среднего образования к 2030 году, если оно будет распространяться наиболее быстрыми темпами, когда-либо наблюдаемыми в данном регионе. Для подавляющего большинства стран этого все равно не будет достаточно — даже для 1 из 10 стран Европы и Северной Америки и для каждой страны Южной Азии и Африки к югу от Сахары (Таблица 7.3).

Этот сценарий показывает, что скорость прогресса в сфере образования, необходимая для достижения цели ЦУР, будет беспрецедентной. Даже не принимая во внимание различия в доходах, институтах, традициях, управлении и политике между странами, а также тот факт, что эффективные решения, дающие результат в одних странах, могут не найти успешного воплощения в других, анализ показывает, что достижение цели ЦУР 4.1 нереально.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА РЕЗУЛЬТАТЫ РАЗВИТИЯ

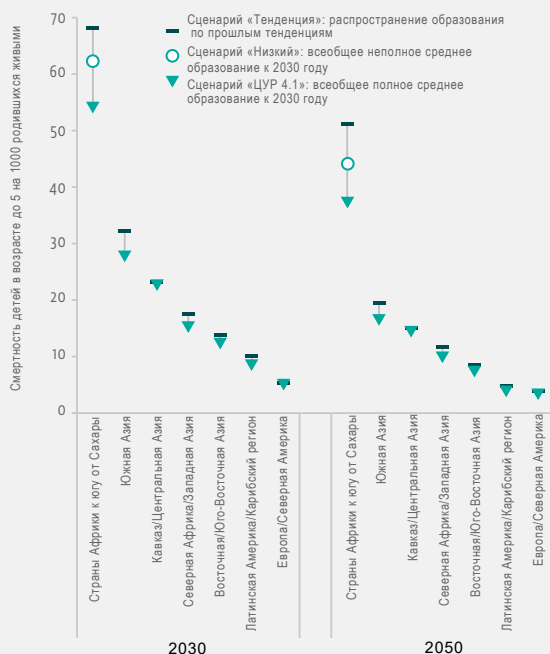
При том, что прогнозы предполагают, что цель 4.1, скорее всего, не будет достигнута, даже небольшое ускорение прогресса образования может иметь большое значение для других ЦУР. Тем не менее, существуют ограничения в понимании сложных взаимосвязей между образованием и результатами в области устойчивого развития. Во многих случаях недостаточность данных и исследований означает, что некоторые отношения невозможно проанализировать. Стандартизированная межстрановая информация позволяет изучать только влияние охвата образованием. Даже в этом случае в большинстве исследований рассматривались отношения для определенных групп населения, которые не могут обязательно прогнозироваться в мировом масштабе.

По данным настоящего доклада, охват образованием влияет на развитие, но также влияют и качество образования, и результаты обучения. Тем не менее, широко распространенные определения качества и результатов обучения отсутствуют, а охват данных по странам и по времени ограничен. В некоторых исследованиях использовались данные результатов обучения из международных оценок. Но выводы до сих пор носят предварительный характер и актуальны только для ограниченного типа результатов, например, экономического роста. Если, например, образование продлевает людям жизнь, то лучшее образование, вероятно, окажет еще большее

ДИАГРАММА 7.3:

Достижение цели ЦУР в сфере образования спасет миллионы детских жизней

Уровень детской смертности до 5 лет по сценарию «Тенденция», «Низкий» и «ЦУР 4.1» с разбивкой по регионам, 2030 и 2050 гг.



Источник: Barakat et al. (2016).

влияние на продолжительность жизни. Тем не менее, нет достаточных доказательств для количественной оценки влияния повышения качества образования на другие результаты. Таким образом, результаты, представленные ниже, следует рассматривать как нижний предел возможного влияния, что предполагает, что текущий уровень качества образования сохранится. Если качество улучшится, как предполагает Повестка дня 2030, влияние может быть сильнее.

В данном разделе рассматривается влияние образования на три типа отношений: с младенческой и детской смертностью (ЦУР 3.2) и ожидаемой продолжительностью жизни взрослых (относительно ЦУР 3.3 и ЦУР 3.4); с совокупным национальным экономическим ростом (относительно ЦУР 8.1 и ЦУР 8.2) и крайней нищетой (ЦУР 1.1); и с уязвимостью к стихийным бедствиям (относительно ЦУР 1.5, ЦУР 11.5 и ЦУР 13.1). Тем не менее, разумеется, эти анализы

формируют малую часть более широкой картины устойчивости.

ОБРАЗОВАНИЕ МОЖЕТ ПОМОЧЬ СПАСТИ МИЛЛИОНЫ ДЕТСКИХ ЖИЗНЕЙ

Цели в области здравоохранения играют большую роль в ЦУР. Их отношение с образованием, как известно, довольно прочное и относительно хорошо изучено (например, UNESCO, 2014, и, в частности, Lutz et al., 2014, на котором основана следующая модель).

Чтобы понять, как высокий уровень образования может привести к снижению младенческой и детской смертности, данный анализ рассматривает образование женщин детородного возраста в 2030 году при сохранении предыдущих тенденций («сценарий тенденций») и при достижении цели ЦУР 4.1 («сценарий ЦУР 4.1») (Таблица 7.1). Чтобы выделить потенциальный дополнительный вклад образования, в анализе предполагается, что текущие тенденции рождаемости и смертности сохранятся.

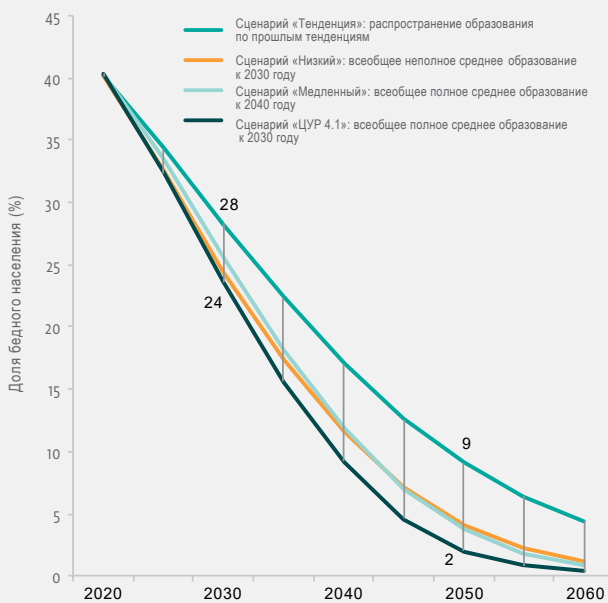
По сценарию ЦУР 4.1, через 15 лет останется очень мало женщин детородного возраста с низким уровнем образования. Влияние изучается на 2030 и 2050 годы, поскольку женщины, которые закончат обучение в 2030 году, родят большую часть своих детей в последующие два десятилетия. Безусловно влияние образования будет продолжать расти между 2030 и 2050 годами, даже в абсолютном выражении, несмотря на то, что общий уровень смертности будет значительно ниже ближе к концу этого периода.

Достижение уровня всеобщего среднего образования значительно повлияет на сокращение младенческой и детской смертности. В частности, достижение всеобщего неполного среднего образования к 2030 году приведет к сокращению уровня смертности детей до 5 лет в странах Африки к югу от Сахары, от 68 до 62 смертей на 1000 родившихся живыми к 2030 году и от 51 до 44 смертей — к 2050 году. Достижение уровня всеобщего полного среднего образования к 2030 году снизит уровень смертности детей до 5 лет до 54 случаев смертей к 2030 году и до 38 случаев смертей — к 2050 году (Диаграмма 7.3). На 25 миллионов детей, которые должны родиться в регионе в 2050 году, по сценарию ЦУР количество случаев детской смертности будет на 300 000–350 000 меньше в 2050 году. Однако без дополнительного распространения образования, по сценарию

ДИАГРАММА 7.4:

Всеобщее полное среднее образование к 2030 году может избавить миллионы людей от нищеты к 2050 году в странах с низким уровнем дохода

Доля бедного населения в странах с низким уровнем дохода по четырем сценариям распространения образования, 2030 и 2050 г.



Источник: Barakat et al. (2016).

и неполным средним образованием, который уже является высоким в большинстве регионов. Таким образом, большая часть всеобщего положительного влияния образования на уровень детской смертности уже дает желаемый результат, а большая доля ожидаемого влияния будет иметь место в Африке к югу от Сахары.

Другим потенциальным фактором в сфере здравоохранения для достижения цели 4.1 является повышение ожидаемой средней продолжительности жизни на 15 лет между 2030 и 2050 годами. Тем не менее, несмотря на значительные расхождения в ожидаемой продолжительности жизни при различных уровнях образования, даже в странах с высоким уровнем доходов, изменение общей продолжительности жизни будет минимальным в большинстве регионов из-за короткого промежутка времени и незначительного увеличения населения с данным уровнем образования. Даже в странах Африки к югу от Сахары группа людей, пользующаяся преимуществами всеобщего среднего образования, не достигнет возраста высокой смертности даже к 2050 году. В этой связи, в надежных исследованиях, подчеркивающих сильное влияние образования на продолжительность жизни, описывались группы людей в странах с высоким уровнем дохода, родившихся в 1940-х годах (Lager and Torssander, 2012), что подчеркивает длительный период времени, необходимый для демонстрации влияния образования на продолжительность жизни.

ОБРАЗОВАНИЕ МОЖЕТ ИЗМЕНИТЬ ХОД ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В БЕДНЫХ СТРАНАХ

тенденций, темпы снижения детской смертности в странах Африки к югу от Сахары вполне могут начать замедляться.

Некоторые данные показывают, что на здоровье детей может положительно повлиять улучшение на общинном уровне и широкое распространение здорового образа жизни и поведения, что в свою очередь предполагает, что ситуация в области детской смертности будет лучше, чем просто в результате повышения уровня образования женщин.

Несмотря на то, что это влияние кажется небольшим, не следует забывать, что сценарий тенденций, который предполагает, что охват образованием продолжает расти с сохранением предыдущих темпов, уже приводит к значительному распространению образования. Кроме того, большая часть дополнительного распространения, предполагаемого сценарием ЦУР, происходит на уровне среднего или послесреднего образования, при том, что наибольшее положительное влияние на здоровье детей оказывает увеличение охвата начальным

Экономическое влияние образования было одним из наиболее широко изученных (Krueger and Lindahl, 2001). Особый интерес по отношению к ЦУР представляет собой роль образования в повышении совокупного экономического роста и снижении уровня крайней нищеты.

Выгоды от экономического роста могут быть огромными в странах с низким уровнем дохода

Предполагается, что улучшение человеческого капитала будет иметь два различных влияния на доход на душу населения. Во-первых, повышается производительность труда. Во-вторых, стимулируется технологическое развитие и внедрение новых технологий, что в свою очередь повышает производительность всех факторов производства.

Тем не менее, как и с влиянием на здоровье, для проявления влияния образования на экономику необходимо время. Молодые люди, которые получают преимущество от распространения образования в ближайшие 15 лет, должны будут в значительном количестве пополнить трудовые ресурсы прежде, чем их дополнительный

человеческий капитал сможет оказать влияние. Это произойдет намного позже 2030 года. В странах со средним уровнем доходов дополнительный рост, связанный с достижением уровня всеобщего среднего образования к 2030 году, вероятно, будет небольшим, поскольку многие из этих стран уже имеют относительно высокий и возрастающий уровень участия в системе среднего образования — даже по сценарию тенденций.

В то же время, в странах с низким уровнем дохода всеобщая доступность полного среднего образования к 2050 году приведет к увеличению доходов на душу населения на 75 %. Показатели всеобщего неполного среднего образования составят около половины прироста. Тем не менее, здесь опять-таки недооценивается вклад распространения образования, так как значительный рост образования ожидается в базовом сценарии тенденций.

Распространение образования может кардинально повлиять на снижение уровня бедности

Для оценки влияния увеличения охвата образованием на снижение уровня бедности, которое достигается за счет роста национальной экономики, необходимо предположение о том, насколько чувствителен уровень бедности к темпам роста (Ravallion, 2012).

В то время как ускоренное распространение образования может внести значительный вклад в общий рост, достижение цели 4.1 не может в значительной степени способствовать ликвидации крайней нищеты. Однако в беднейших странах достижение всеобщего среднего образования к 2030 году может ускорить ликвидацию нищеты на 10 лет, даже если этого недостаточно для ликвидации крайней нищеты в целом к 2030 году. В частности, доля бедного населения в странах с низким уровнем доходов — доля населения, живущего за чертой бедности в 1,25 долларов США при паритете покупательной способности 2005 года — будет 24 % по сценарию ЦУР 4.1 вместо 28 % по сценарию тенденций к 2030 году и 2 % вместо 9 % к 2050 году (**Диаграмма 7.4**). На 875 миллионов человек, которые как ожидается будут проживать в странах с низким уровнем доходов в 2050 году, по сценарию ЦУР доля людей, живущих за чертой бедности, будет более чем на 60 миллионов человек меньше. Большая часть разницы объясняется скорее увеличением охвата средним, нежели послесредним образованием.

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА АДАПТАЦИЮ К ИЗМЕНЕНИЮ КЛИМАТА МОЖЕТ СОКРАТИТЬ КОЛИЧЕСТВО СМЕРТЕЙ ВСЛЕДСТВИЕ СТИХИЙНЫХ БЕДСТВИЙ

Существуют различные связи между образованием и изменением климата. С одной стороны, более образованные люди могут в большей степени поддерживать институциональные реформы и мероприятия, направленные на смягчение последствий

изменения климата, но они же, как правило, имеют более высокие доходы и потребляют больше ресурсов, что способствует увеличению выбросов и глобальному потеплению. Оценка этих взаимоотношений по существующим моделям не представляется возможной.

С другой стороны, данные показывают, что люди с более высоким уровнем образования менее уязвимы и более устойчивы к стихийным бедствиям. Хотя исчерпывающих данных об уровне образования людей в ситуациях стихийных бедствий недостаточно, текущая информация свидетельствует о том, что более образованные люди склонны проявлять большую осведомленность о рисках, более высокую степень подготовки и адекватную реакцию, а также меньше страдают от потерь вследствие стихийных бедствий. Хотя утверждается, что стихийные бедствия обрушиваются, не выбирая жертв, концепция снижения риска бедствий предполагает, что информация и подготовленность может способствовать выживанию и жизнеобеспечению отдельных лиц и общин.

Антропогенное изменение климата, скорее всего, увеличит частоту, интенсивность и серьезность экстремальных климатических явлений, таких как аномальная жара и интенсивные осадки, и приведет к повышению уровня моря (IPCC, 2014). В анализах, проведенных для Всемирного доклада по мониторингу образования, изучается, как различные темпы прогресса в сфере образования влияют на количество смертей от экстремальных климатических явлений и других стихийных бедствий, включая ураганы, наводнения, засухи и оползни (Lutz et al., 2014). Модель использует прошлую информацию о взаимосвязи между образованием и количеством смертей вследствие стихийных бедствий (База данных о чрезвычайных ситуациях EM 2010) как основу для прогнозов изменения количества смертей вследствие стихийных бедствий в ближайшие десятилетия.

Полученные данные показывают, например, около 250 000 смертей вследствие стихийных бедствий за период с 2000 по 2010 год. Если тенденции в сфере образования сохранят нынешние темпы (что приведет к снижению смертности вследствие стихийных бедствий), но частота стихийных бедствий увеличится на 20 %, количество смертей вследствие стихийных бедствий останется на таком же высоком уровне до середины века и в последующий период. Однако, если темпы распространения образования ускорятся, и уровень всеобщего среднего образования будет достигнут к 2030 году, то к 2040–2050 годам будет на 10 000–20 000 меньше смертей вследствие стихийных бедствий за десятилетие при постоянной частоте стихийных бедствий, и на 30 000–50 000 меньше смертей при увеличении частоты стихийных бедствий. Увеличение охвата средним образованием в Азии будет особенно сильно влиять на прогнозируемую глобальную модель, так как данный континент является домом для некоторых из наиболее многочисленных

групп населения, многие из которых проживают в прибрежных районах, где происходит большинство стихийных бедствий. Иными словами, решение задачи ЦУР 4.1 относительно достижения уровня всеобщего начального и среднего образования может существенно помочь странам в борьбе с изменением климата и его последствиями (ЦУР 13).



Девочки моют руки во дворе государственной Объединенной методистской школы в Фритауне, Сьерра-Леоне. В Сьерра-Леоне все школы, включая и эту, были закрыты на восемь месяцев, когда эпидемия лихорадки Эбола достигла своего пика.

ФОТО: Kate Holt/GEM Report



ГЛАВА

8

Образование и устойчивое развитие: выводы и рекомендации относительно формирования политик



КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

«Обычного» образования недостаточно для преобразования жизненного уклада в поддержку повестки дня в области устойчивого развития.

Необходимо осуществлять сотрудничество между разными сферами жизнедеятельности: к совместной работе на местном и национальном уровне следует привлекать представителей министерств, гражданского общества и частного сектора.

Образование необходимо использовать в качестве инструмента по наращиванию потенциала во всех сферах жизнедеятельности. Инвестиции должны способствовать развитию совместных предприятий, которые будут иметь множественный эффект на результаты по нескольким направлениям развития.

Одно лишь образование не может побороть неравенство. Рынок труда и правительства не должны ставить в излишне невыгодное положение индивидуумов с низким доходом. Межсекторальное сотрудничество способно разрушить барьеры на пути к гендерному равенству.

Финансирование образования должно быть как достаточным, так и прогнозируемым, чтобы обеспечить организацию образования хорошего качества, особенно для маргинализированных групп.

ПЛАНЕТА: Для развития экологических навыков и повышения уровня информированности необходимо применение комплексного «общешкольного» подхода. Кампании, предприятия, а также общины и религиозные деятели должны выступать в поддержку экологических практик. Неформальное обучение и научно-исследовательская работа также должны помочь в решении глобальных проблем окружающей среды.

ПРОЦВЕТЕНИЕ: Необходимо инвестировать в обучение навыкам бережного отношения к природе и профессиональным навыкам широкого применения в школах и на рабочем месте. Поощрение работы университетов и распространение сельскохозяйственных знаний позволит уделить особое внимание темам «зеленого» экономического развития и экологически устойчивого сельскохозяйственного производства. Популяризация идей сотрудничества между разными сферами жизнедеятельности способствует полномасштабному экономическому участию женщин и представителей меньшинств.

ЛЮДИ: Инвестиции в сферу воспитания и образования детей младшего возраста, в программы социального обеспечения и информационно-просветительские кампании оказывает благоприятное влияние на обеспечение всеобщего доступа к основным услугам и интеграции маргинализированных групп. Финансирования требуют также комплексные мероприятия по обеспечению доступа к базовым услугам в школах.

МИР: В образовательные программы должны быть включены темы глобальной гражданственности, мира, инклюзивности и стойкости к конфликтам. Особое внимание необходимо уделить интерактивному характеру учебного процесса, особенно в общественных науках. Для привлечения квалифицированных педагогов к обучению беженцев и перемещенных лиц, а также для обучения детей на их родном языке требуются дополнительные инвестиции. Вопросы образования необходимо включить в повестку миростроительства.

МЕСТОПОЛОЖЕНИЕ: Участие общества в процессах планирования образовательных программ будет способствовать справедливому распределению государственных ресурсов в городах. Вопросы образования должны быть включены во все дискуссии по городскому развитию. Программы городского планирования и учебные планы нуждаются в постоянной доработке и получении достаточного финансирования, что позволит поощрять межсекторальное участие и разрабатывать решения с учетом местных особенностей.

ПАРТНЕРСТВА: Необходимо продолжать работу по разработке справедливых механизмов финансирования. Для более низких уровней образования лучше использовать прогрессивные методики государственного финансирования; для поддержки более высоких уровней образования рекомендуется комбинирование грантов и кредитов. Особое внимание следует уделить развитию многосторонних механизмов оказания помощи и сотрудничества с частным сектором. Углубление знаний о налоговой системе, искоренение практики уклонения от налогов и ликвидация субсидий на ископаемые виды топлива позволит мобилизовать внутренние ресурсы стран.

Рекомендации относительно формирования политик.....	177
<i>Планета</i>	178
<i>Процветание</i>	179
<i>Люди</i>	179
<i>Мир</i>	180
<i>Местоположение</i>	181
<i>Партнерства</i>	181

Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года была разработана в связи с ростом обеспокоенности о здоровье планеты и благосостоянии ее населения. Несомненно, образование имеет важное значение для людей и планеты. Оно преобразует жизнь детей, молодежи и взрослых. Утверждение, что образование является движущей силой социальных, экономических и экологических изменений и в значительной степени может влиять на способ мышления, восприятия и действий человека, не является ни новым, ни революционным. Тем не менее, остаются важные вопросы: Каким образом образование вызывает перемены в обществе? При каких обстоятельствах оно имеет большее или меньшее значение? Какой тип образования оказывает более продолжительное влияние на проблемы устойчивого развития? Ответы на эти вопросы крайне важны, поскольку являют собой содержательные предложения по улучшению экономической, социальной и экологической устойчивости.

Они особенно существенны для тех мест, где повсеместный доступ к обучению в школе является лишь недавним достижением или вообще целью на будущее.

В предыдущих главах — Планета, Процветание, Мир и Местоположение — были приведены факты многочисленных

“
Существуют
опасения, что
меняющиеся
условия в мире
могут ослабить
влияние
образования

”
и различных эффектов образования. Преимущества получения начального и среднего образования существенны не только для обучающихся, но и для их семей, общин и места работы. Мужчины и женщины, получившие среднее образование, как правило отличаются более высоким уровнем экологической сознательности, стойкости к изменениям климата, повышенной продуктивностью труда и способностью получать доход, склонностью к здоровому образу жизни, политической активностью и стремлением контролировать

собственную жизнь. Более широкий доступ к образованию девочек и женщин, в частности, оказывает влияние по многим направлениям и распространяется на разные поколения.

В главе Прогнозы раскрывается попытка заглянуть в ближайшее будущее и определить ресурсы, необходимые для осуществления планов по всеобщему начальному и среднему образованию к 2030 году. Обеспечение каждому ребенку в мире 12-летнего обучения позволило бы не только добиться гораздо более значимых успехов в образовании (например, в отношении большинства задач по целям образования или по ЦУР 4), но также способствовало бы сохранению миллионов жизней детей, которые в противном случае могут не дожить до 5 лет, и детей, живущих в районах, подверженных стихийным бедствиям. Кроме того, такое достижение помогло бы улучшить общую продуктивность работников и способствовало экономическому росту.

Однако существуют опасения, что всемирные условия — социальные, экономические, политические и экологические — могут ослабить влияние образования. В течение последних двух столетий мировая экономика подверглась глубоким преобразованиям вследствие индустриализации, механизации, компьютеризации, инноваций и глобализации, последняя стадия которых воплотилась в «экономику знаний» настоящего времени. Эти преобразования позволили кому-то накопить огромные богатства, и в некоторой степени способствовали значительному увеличению среднего класса. В то же время огромное количество людей во всем мире не затронуто такими преобразованиями, их жизни и средства к существованию все еще беззащитны перед экономическими неурядицами, и они живут в постоянной бедности. Чередование экономических циклов, которые зачастую усугубляют политическую нестабильность и вызывают вооруженные конфликты, вынудили миллионы семей, порой даже целые общины, к перемене мест проживания ввиду осложнившихся обстоятельств.

Несмотря на сложности, набирает силу всемирное движение, направленное на предоставление всеобщего доступа к долгому

циклу образования и усовершенствование уровней обучения. Эти стремления глубоко поддерживаются почти во всех странах и закрепились в их целях, политике и планах, не смотря на количество населения, местоположение и уровень развития. Образование, исторически служившее интересам элиты, стало более доступным, было включено в национальные системы, задача которых состоит в предоставлении возможностей получения знаний и навыков для всех учащихся, даже в труднодоступных географически местах проживания и в маргинализированных группах населения. Задача обеспечения всех жителей планеты высококачественным образованием получила поддержку в конвенциях о соблюдении прав человека и стала нормой, стимулирующей выполнение национальных обязательств, а также деятельность международных организаций и внешних доноров.

Если бы ее удалось выполнить, новая цель всемирного образования означала бы, что абсолютно все дети, независимо от условий, в которых они родились, имели бы шанс получить ценные знания, умения и выработать жизненную позицию, которые могли бы улучшить качество их жизни с личной, гражданской, социальной перспективы и увеличить шансы на получение работы. Но масштаб проблемы довольно обширный: 263 миллиона детей и подростков в настоящее время не получают начальное и среднее образование, и не могут овладеть требуемыми навыками и профессиональными качествами, необходимыми для жизни и работы. Многие блага образования в настоящее время распределяются непропорционально, одни получают его за счет других. В число тех, кто имеет наименьшие шансы получить образование, входят люди, страдающие от дискриминации, болезней, не имеющие доступа к основным услугам и живущие в отдаленных или малозаселенных районах.

Во Всемирном докладе по мониторингу образования (ВДМО) подчеркивается несправедливость и неустойчивость глобальной и национальных экономик, а также широкое разнообразие способов, которыми можно исправить существующую ситуацию с помощью образования. Современные экономические системы увеличили ценность и спрос на высокообразованную рабочую силу, рассматривая ее в качестве источника роста экономик на базе инноваций. Экономические блага и социальный статус достаются тем, кто обладает профессиональными знаниями и навыками, оставляя в стороне огромное количество людей, вероятно, никогда не имевших доступа к школьному образованию или другим видам обучения на протяжении всей жизни, и сталкивающимися из-за этого с постоянными препятствиями на пути к получению достойной работы или пытающихся избежать попадания в число работающих малоимущих.

С точки зрения устойчивости, богатая часть населения мира, имея высокий уровень образования и стандарты жизни, оставляет глубокий экологический след и снижает уровень

экологической устойчивости планеты. Образованные люди могут обладать значительными знаниями о проблемах экологии и прочих прогрессивных вопросах, но не всегда используют их в процессе жизнедеятельности. Образование и квалификация не всегда приводят к желаемым результатам, а именно терпимому отношению к разнообразию, равному уважению к женщинам и мужчинам, снижению рисков в отношении здоровья, предотвращению выработки отходов, более сбалансированному питанию и приверженности социальной справедливости. В то же время, менее образованные и более уязвимые слои населения оказывают меньшую нагрузку на планету. С другой стороны, они в наибольшей степени испытывают на себе последствия изменения климата и все более частых и суровых стихийных бедствий. Неравные возможности и условия жизни, а также неравный доступ к высококачественному образованию особенно ярко проявляются в расширяющихся городах и городских районах, что часто приводило к общественным беспорядкам и недовольству.

Образование не может быть панацеей от всех социальных проблем. Всемирные социальные и экономические проблемы взаимосвязаны и затрагивают отрасли, не имеющие отношения к образованию; образование же предоставляется в контексте закостенелых социальных и политических институтов, стойких к изменениям. Фундаментальные преобразования структуры потребления и производства, а также основ распределения экономических благ, требуют выполнения обязательств, включающих множество экономических отраслей и государств. В то же время реформы образования невозможно провести быстро, если они не подкреплены изменениями в бытовой жизни, на рабочем месте и в общине, которые, в свою очередь, приводят к изменениям, например, стереотипного распределения гендерных ролей или отношения к людям, испытывающим дискриминацию на любом основании — от этнического происхождения до состояния здоровья.

Политика, экономика, здоровье, вода, гигиена, энергия, миграция, конфликты и климат непосредственно влияют на систему образования. Загрязнение воздуха и экстремальные погодные явления могут привести к закрытию и разрушению школ или сделать условия обучения невыносимыми. Такие группы лиц, как перемещенные из-за изменения климата, или беженцы, спасающиеся от вооруженных конфликтов, экономические мигранты и нищие жители трущоб, могут стать причиной невероятных трудностей для системы образования. Образование в значительной степени зависит от ситуации, в которой оно предоставляется.

При этом формальное, неформальное или неофициальное образование может заложить фундамент для изменения институтов и норм и сделать решение актуальных проблем более осязаемым. Школы могут давать знания по вопросам экологической

устойчивости и стимулировать применение передовых практик по защите окружающей среды, здравоохранению и гигиене. Глубоко продуманные школьные программы, проводимые хорошо подготовленными педагогами, могут привить такие ценности, как терпимость и равенство.

Факты, собранные для настоящего доклада, свидетельствуют о недостаточных темпах реформирования систем образования, несмотря на профессионально сформулированные намерения, поскольку содержание, принципы и практика преподавания зачастую отражают глубоко укоренившиеся социальные, экономические и экологические нормы. Во многих случаях школы не получают достаточного финансирования для внедрения преобразований, даже если руководители школ стремятся к этому.

В некоторых главах Всемирного доклада по мониторингу образования зафиксирован широкий спектр неформальных и неофициальных программ обучения, в частности, ориентированных на девочек и женщин, которые могут служить источником полезных знаний, обучая, например, как требовать предоставления местных услуг или бороться за справедливость, а также готовя учащихся к более активной экономической и политической жизни. В докладе освещаются мероприятия национальных и местных правительственных учреждений, общественных организаций и частных компаний, направленные на исследование влияния, которое образование и непрерывное обучение в течение всей жизни оказывают на ликвидацию неравенства, стимулирование внедрения экологического транспорта и предотвращение образования отходов, предотвращение конфликтов и природных катастроф и восстановление после них.

Во Всемирном докладе по мониторингу образования особое внимание уделяется важности разработки комплексных подходов к решению сложных коллективных проблем. Такие стратегии во многом согласуются с ключевыми пунктами, изложенными в Повестке дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. Однако, в главе «Партнерства» утверждается, что хотя идея интегрированного планирования и является предметом обсуждений в дискуссиях по вопросам развития после 2015 года, в основном она все еще существует лишь на бумаге, а факты, подтверждающие ее положительный эффект, ограничены, отчасти из-за незначительного желания предпринимать сложные совместные усилия по организации сотрудничества. Немногие страны искренне поддерживают совместные мероприятия по развитию детей дошкольного возраста или по совместному оказанию услуг. Без основательного политического стимулирования и достаточной финансовой поддержки планирование и внедрение во многих ситуациях по-прежнему будет разрозненным. Мы знаем насколько важную роль образование играет в формировании знаний, ценностей и взглядов; программы действий в сферах образования и непрерывного обучения в течение всей жизни,

направленные на предоставление знаний всем ученикам вне зависимости от возраста, должны получить признание своей приоритетности и найти полагающееся им место в процессах комплексного планирования на национальном и местном уровнях.

«Обычного» образования недостаточно, чтобы стать источником устойчивых преобразований. Школы должны стать образцовыми местами для воплощения идей устойчивости, служить примерами всеохватности, коллективных действий и здорового образа жизни, а также иметь нулевой баланс выбросов углекислого газа, не производить отходов и загрязнений. Формальное и неформальное обучение должны стимулировать более рациональное, целостное, опережающее, упреждающее и систематическое мышление.

РЕКОМЕНДАЦИИ ОТНОСИТЕЛЬНО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИК

Принимая во внимание все сказанное выше, Всемирный доклад по мониторингу образования представляет как общие, так и конкретные рекомендации относительно формирования политик, которые помогут системам образования более эффективно поощрять устойчивое развитие.

- Необходимо поддерживать сотрудничество и синергию между всеми секторами и партнерами. Ввиду того, что комплексные проблемы требуют участия группы действующих лиц и рассмотрения проблем с различных точек зрения, необходимы значительные усилия для привлечения всех партнеров как на местном, так и на национальном уровнях, а также во всех отраслях. Министерством финансов и планирования необходимо применять в процессах планирования более системные подходы. Министерство образования должно более тесно сотрудничать с министерствами здравоохранения, министерством по гендерным вопросам, министерством окружающей среды и труда. Специалистам по вопросам образования необходимо учиться и сотрудничать с гражданским обществом и общинами, которые уже предоставляют широкий спектр услуг по образованию и обучению. Более пристальное внимание необходимо уделить межсекторальному сотрудничеству и взаимным интересам в мероприятиях

“ «Обычного» образования недостаточно для преобразования жизненного уклада в поддержку повестки дня в области устойчивого развития. источником преобразований, такого подхода, как 'образование как обычно', будет недостаточно

”

гражданского общества и частного сектора, а также в городском планировании, исследованиях и стратегиях развития. Частному сектору, гражданскому обществу, разнообразным сферам правительственной деятельности и международным структурам необходимо объединиться для финансирования различных областей образования, так как образование играет важную роль во всех аспектах устойчивого развития.

- Необходимо объединять мероприятия в рамках формального и неформального образования и профессиональной подготовки с усилиями правительства, направленными на решение комплексных проблем. Образование может стать важным инструментом для создания потенциала во всех государственных секторах. Большинство задач в рамках целей в области устойчивого развития потребуют специальных навыков и знаний, которые может дать образование, например, в управлении водными ресурсами или устранении рисков для здоровья людей во всем мире и климатических рисков. В вопросе мероприятий в области образования необходимо ориентироваться как на моментальные, так и на продолжительные межсекторальные выгоды, которые может дать образование, поэтому могут быть задействованы дополнительные фонды, помимо тех, которые изначально предназначаются для работы в сфере образования. Правительствам и другим заинтересованным участникам необходимо проводить более глубокие исследования и

“
Образование может быть важным механизмом ликвидации неравенства, но его нельзя рассматривать в качестве единственного решения

инвестировать в комбинации комплексных мер, которые, вероятнее всего, окажут умножительный эффект на многие результаты образования, развития, включая результаты образования. Инвестиции особенно необходимы в странах с низким уровнем дохода, чтобы они могли получить собственный опыт, совершенствуя высшие и профессионально-технические учебные

заведения, а также неофициальные программы обучения взрослых.”

- Образование может быть важным механизмом уменьшения неравенства, но его нельзя рассматривать в качестве единственного решения. Обеспечение широкой доступности качественного начального и среднего образования позволит большому количеству людей и их семьям поднять свои доходы выше черты бедности. Предоставление возможности

получения образования маргинализированными группами и дальнейшее сокращение гендерного неравенства в школьной системе чрезвычайно важно в целях сокращения дисбаланса эффективности рынка труда, основной причиной которого является низкий уровень квалификации. Лица, ответственные за разработку политик, должны гарантировать, что изменения в институтах рынка труда, такие, как например, технологический прогресс и уменьшение регламентирования рынка труда, не поставят в еще более невыгодное положение малообеспеченных, которые непропорционально трудоустроены на низкооплачиваемых и менее защищенных рабочих местах, зачастую в неофициальных секторах. В то же время необходимо расширять сотрудничество между всеми сферами общества и отраслями экономики с целью снижения несправедливости и устранения любых политических барьеров для беспрепятственного участия женщин и представителей меньшинств в экономических отношениях.

- Необходимо увеличивать уровень и прогнозируемость финансирования систем образования. Финансирование образования должно быть надлежащим и прогнозируемым, чтобы обеспечить организацию качественного образования, особенно для маргинализированных групп. Это повлечет за собой необходимость обеспечения соответствующих расходов и наличия педагогов и приведет к преобразованию школьных систем в новые, которые помимо предоставления конкретного набора когнитивных навыков будут в полной мере учитывать ценность социальной и экологической устойчивости. Расширение финансирования также играет большую роль в поддержке неформальных и неофициальных программ на фоне ожидания долгосрочного эффекта формальных систем можно ждать довольно долго. Подобные программы зачастую инновационны, адаптированы под местную специфику, ориентированы на взрослое население и направлены на решение безотлагательных проблем, таких как создание потенциала противодействия бедствиям и предотвращение конфликтов.

Более конкретно, заинтересованным участникам в своей работе в поддержку повестки дня в области устойчивого развития следует учитывать приведенные ниже мероприятия по расширению воздействия образования и создания более справедливых возможностей для всех.

ПЛАНЕТА

Выполнение перечисленных ниже рекомендаций поможет уменьшить деградацию окружающей среды и влияние изменения климата.

- Необходимо совершенствовать комплексные «общешкольные» подходы, пропагандирующие принципы экологической устойчивости в преподавании, обучении, планировании и деятельности путем изучения взаимосвязей между окружающей средой, экономикой и культурой.
- Необходимо проводить в школах тренинги по противодействию бедствиям и обеспечить учащихся средствами для поддержки общин на случай бедствия.
- Необходимо финансировать мероприятия по обеспечению сопротивляемости инфраструктуры системы образования к изменению климата.
- Необходимо привлекать старейшин общин к подготовке учебного плана и к управлению школой, подготовить соответствующий учебный материал и учителей для обучения на родном языке.
- Необходимо пропагандировать значимость образа жизни коренного народа, традиционных знаний и земли, находящейся в управлении или владении общин, путем таких мероприятий, как сохранение почвы и проведение исследований, актуальных на местном уровне.
- Необходимо инициировать проведение ширококомасштабных информационных кампаний, которые поощряют людей участвовать в экологических практиках и вести экологически дружелюбный образ жизни.
- Необходимо сотрудничать с общинами и религиозными деятелями с целью распространения знаний о рациональном управлении окружающей средой, а также оказывать поддержку предприятиям, которые ввели принципы устойчивости в практику на рабочем месте.
- Необходимо постепенно расширять неформальные программы образования, популяризирующие идеи планирования семьи и улучшения благосостояния матерей.
- Необходимо увеличивать финансирование научно-исследовательской деятельности по поддержке технологических инноваций в энергетике, сельском хозяйстве и системах производства продовольствия.
- Необходимо инвестировать в обучение экологически дружелюбным навыкам в формальных и неформальных программах. Также важно координировать экологически ориентированные учебные планы путем кооперации между системами образования и профессиональной подготовки, промышленностью и лицами, ответственными за разработку политики.
- Необходимо принимать меры по подготовке и поддержке педагогов и инструкторов на всех уровнях образования и на рабочих местах, чтобы учащиеся могли беспрепятственно получать экологически дружелюбные навыки.
- Необходимо обеспечивать доступ ко всеобщему высококачественному образованию, ориентированному на навыки и квалификации, нужные для вступления в экономически продуктивные, экологически устойчивые отрасли промышленности.
- Необходимо разрабатывать краткосрочные стратегии, ориентированные на перекавалификацию рабочей силы и повышение навыков, одновременно с долгосрочными стратегиями совершенствования или пересмотра учебных планов на уровне среднего и начальных уровней высшего образования, а также профессионально-технического обучения.
- Необходимо заинтересовывать университеты в подготовке выпускников и научных работников, способных решать ширококомасштабные комплексные вопросы благодаря креативному мышлению и способностям к решению проблем.
- Необходимо поощрять сотрудничество между всеми отраслями, чтобы ликвидировать политические барьеры к беспрепятственному экономическому участию женщин или представителей меньшинств, а также устранить дискриминацию и предрассудки, которые являются такими же препятствиями.

“ Все школы должны быть обеспечены питанием, водоснабжением и водоотведением, раздельными туалетами надлежащего качества для мальчиков и девочек, а также специальными удобствами для детей ”

ПРОЦВЕТЕНИЕ

С целью ликвидации бедности и поощрения экологически дружелюбной и инклюзивной экономики рекомендуется выполнять перечисленные ниже действия.

ЛЮДИ

Ниже перечислены рекомендации по обеспечению для всех людей их прав на уважение достоинства и равенство, а также на здоровую

окружающую среду:

- Необходимо охватывать своей деятельностью постоянно остающиеся в стороне маргинализированные группы, справедливо распределяя существующие ресурсы и наращивая финансирование, чтобы упростить их доступ к высококачественному образованию.
- Необходимо поддерживать крупное инвестирование в воспитание и образование детей младшего возраста, на дальнейшей жизни которых положительно отразится участие в комплексных мероприятиях, сочетающих медицинское обслуживание и предоставление питания.
- Необходимо поддерживать партнерства между министерствами образования и министерствами по вопросам здравоохранения, водоснабжения и водоотведения, а также гендерных отношений для получения разносторонних, взаимосвязанных и согласованных результатов.
- Необходимо вкладывать средства в обеспечение комплексного доступа к базовым услугам в школах. Все школы должны быть обеспечены питанием, водоснабжением и водоотведением, отдельными туалетами надлежащего качества для мальчиков и девочек, а также специальными удобствами для детей. Школы должны обладать возможностью проводить учебные мероприятия, направленные на изменение образа жизни, например, по санитарно-гигиеническому образованию, просвещению по вопросам сексуального и репродуктивного здоровья или профилактике ожирения.
- Необходимо проводить информационные кампании и тренинги по поддержке инновационных идей в предоставлении услуг, например, электронных методов государственного управления или бюджетирования с общественным участием.
- Необходимо вкладывать средства в социально-ориентированные программы образования и подготовки, касающиеся здоровья и гигиены.
- Необходимо обеспечить получение девочками полного начального и среднего образования для поощрения их самостоятельности и способности принимать решения.
- Необходимо инвестировать в программы борьбы со стереотипами и распределением гендерных ролей, предусматривающие участие мужчин и женщин в групповых занятиях, молодежных кампаниях и комплексных подходах создания условий полноправного участия в жизни общества.
- Необходимо поддерживать проведение информационных кампаний в СМИ, создание положительных примеров для подражания и другие программы, направленные на изменение гендерных норм внутри и за пределами системы образования.
- Необходимо поддерживать мероприятия по увеличению участия девочек и женщин в сферах науки, технологий, математики, искусства и дизайна, чтобы увеличить возможность их трудоустройства.
- Необходимо поддерживать проведение программ по социальной защите, политике здравоохранения и ухода за детьми, повышающие уровень образования матерей и облегчающие мужчинам и женщинам принятие решений в отношении трудоустройства.

МИР

Ниже перечислены рекомендации, выполнение которых будет способствовать созданию мирных, справедливых обществ, где нет места страху и насилию: В программах обучения необходимо уделять особое внимание вопросам глобальной гражданственности и воспитания в духе мира.

- Необходимо финансировать программы гражданского образования, которые способствуют функционированию системы правосудия, включая меры, способствующие участию и доступу к ней представителей маргинализированных общин.
- Необходимо содействовать реализации образовательных программ, акцентирующих внимание на значении терпимости и воспитанию в духе мира, способствуя формированию менее агрессивных и более конструктивных сообществ.

“ Мы должны давать образование бесправным лицам и активнее вовлекать их в процесс образования, а также учитывать их потребности при планировании ”

- Необходимо проводить обучение детей на их родном языке. Странам с высокой долей меньшинств следует изучить возможность подготовки учителей с использованием методов преподавания на втором языке обучения, как на начальной стадии подготовки учителей, так и при повышении их квалификации.
- Для беженцев и внутренне перемещенных лиц необходимо поддерживать реализацию программ, способствующих

увеличению количества квалифицированных преподавателей со знанием их языка, а также решить вопрос официального подтверждения и сертификации обучения беженцев. Беженцы, работавшие преподавателями в родной стране, могут принести большую пользу в такой ситуации.

- Предпринимая попытки предотвращения конфликтных ситуаций или восстановления после них, необходимо включать вопросы образования в программы официальной внешней политики, правосудия во время переходного периода и повестки дня в области миростроительства.
- Необходимо исключать из учебных планов и материалов любые намеки на предвзятое или необъективное отношение к представителям этнических групп и меньшинств. Студентам и общинам постконфликтных обществ следует оказывать помощь в воспитании способностей к адаптации, используя учебные планы, программы подготовки учителей и правосудия во время переходного периода, а также путем финансирования смешанных школ.
- Необходимо оказывать финансовую помощь организациям гражданского общества и другим институтам, осуществляющим юридическое и политическое образование в общинах.

МЕСТОПОЛОЖЕНИЕ

Ниже приведены рекомендации, способствующие развитию экологически устойчивых, открытых и процветающих городов и других населенных пунктов.

- Необходимо обеспечивать справедливое распределение государственных ресурсов в городских районах, включая коммунальные удобства и наличие высококвалифицированных учителей, чтобы поддержать социальную открытость и ликвидировать неравенство из-за дисбаланса в обучении.
- Необходимо принимать меры по недопущению сегрегации, которая может быть обусловлена увеличением возможности выбора между государственными и частными школами.
- Необходимо предпринимать меры по устранению насилия в школе, включая проявления гендерного насилия и дискриминационного поведения среди учителей.
- Необходимо поддерживать действия, направленные на развитие местной автономии и системного планирования образования с учетом местной специфики, особенно в густонаселенных городах Африки. Образование следует рассматривать в качестве важного вопроса как местного, так и национального масштаба.

- Необходимо включать вопросы образования в местные, национальные и всемирные программы развития, ориентированные на улучшение городов и прочих населенных пунктов.
- Необходимо предоставлять услуги образования представителям маргинализированных групп, привлекать их к активному участию в общественной жизни, учитывать их потребности в программах городского планирования и оказывать поддержку представителям гражданского общества, работающим с такими слоями населения.
- Необходимо финансировать создание школ и разработку программ обучения для обитателей трущоб и прочих социально незащищенных групп населения, живущих в абсолютной нищете, чтобы помощь для них не ограничивалась основными услугами, такими как жилье, водоснабжение и водоотведение.
- Необходимо финансировать проведение образовательных программ в области городского планирования, чтобы увеличить количество специалистов по планированию, стимулировать реализацию интеграционных процессов и применение многопрофильных подходов в сфере образования.
- Необходимо совершенствовать учебные планы в области городского планирования, применяя методы межотраслевого содействия, общественного участия, практического обучения и разработки решений с учетом местных особенностей.
- Необходимо привлекать представителей общин к любым процессам, которые могут способствовать объединению и развитию школ в сельских районах и других местностях, пострадавших от сокращения численности населения вследствие миграции.
- Необходимо отслеживать и минимизировать любые нежелательные последствия роста инновационных экономик, такие как, джентрификация или отток среднего класса, посредством сильной экономической и жилищной политики, направленной на ограничение социальной сегрегации и общественного недовольства.

ПАРТНЕРСТВА

Чтобы обеспечить достаточное финансирование, согласованность политик и развитие потенциала многосекторального сотрудничества, необходимо следовать приведенным ниже рекомендациям.

- Необходимо налаживать связи с налоговыми и прочими учреждениями для совершенствования знаний в сфере налогообложения, используя систему формального обучения.
- Необходимо разрабатывать справедливые механизмы финансирования, чтобы урегулировать дисбаланс в обеспечении образования внутри страны.
- Для надлежащего обеспечения нижних уровней образования рекомендуется применять прогрессивную политику государственного финансирования; для верхних уровней технического, профессионально-технического и высшего образования следует использовать комплексное сочетание государственных ассигнований и хорошо отлаженной системы студенческих грантов и кредитования.
- Необходимо увеличивать количество многосторонних механизмов помощи и сотрудничества с частным сектором, перенимая опыт сектора здравоохранения по мероприятиям, направленным на расширение и диверсификацию финансирования.
- Необходимо поддерживать меры по мобилизации внутренних ресурсов, искоренению практики корпоративного уклонения от налогов и ликвидации субсидий на ископаемые виды топлива, тем самым увеличивая поступления в государственный бюджет на основополагающие нужды, такие как образование и здравоохранение.
- Необходимо обеспечивать политическую и финансовую поддержку мероприятий по планированию и практической реализации образовательных программ, а также других мероприятий, проводимых в рамках комплексного подхода к политике и развитию на национальном и местных уровнях. Следует разрабатывать программы обмена знаниями, которые позволят изучать опыт успешной реализации комплексных стратегий, затрагивающих образование.
- Необходимо поддерживать систему управления, предусматривающую участие многих заинтересованных сторон с целью рационального распоряжения природными ресурсами, ресурсами в государственных и полугосударственных сельских районах, а также ресурсами городских и пригородных зон.

Ванг Сео Пу,
9-летний хмон на
уроке математики
начальной школы
в Ла Пан Тан,
Вьетнам.

ФOTO: Nguyen Thanh Tuan/UNESCO



ГЛАВА

9

Проблемы мониторинга образования в Целях устойчивого развития

Обеспечить инклюзивное и равноправное качественное образование и поддерживать возможность повышения квалификации для всех

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Цель устойчивого развития 4 (ЦУР 4) и ее 10 задач выражают ожидания и концепцию деятельности мирового педагогического сообщества на период до 2030 г. Они намного амбициознее любого предыдущего всемирного соглашения по образованию.

Контроль над ходом выполнения задач ЦУР 4 необходим, чтобы описать задачи, которые следует выполнить, а также указать к какому времени и кем они должны быть выполнены.

Всемирный доклад по мониторингу образования, согласно Инчхонской декларации и Рамочной программе действий в области образования на период до 2030 года, должен стать средством контроля и отчета по выполнению ЦУР 4 по образованию и остальных ЦУР.

Для большинства важных идей, изложенных в 10 задачах ЦУР 4, еще не предложены контрольные показатели. Для задач с утвержденными показателями остаются детали, по которым необходимо провести коррекцию показателей, и целью настоящего доклада является также предоставление достаточной информации для дальнейших дискуссий.

Об амбициях ЦУР 4 свидетельствует их ориентация на улучшение *результатов* образования, таких как: уровень усвоенных знаний; *доступ* к следующим после неполного среднего уровням, включая полное среднее и высшее образование; перспективы *беспрерывного обучения на протяжении всей жизни*, включая образование для взрослых; сокращение *неравенства* в образовании на основании таких факторов, как уровень дохода, пол и место жительства; а также изменение *содержания* образования для его соответствия задачам устойчивого развития.

В будущем необходимо будет решать масштабные задачи, в частности национальные системы сбора статистики должны будут контролировать ход выполнения ЦУР 4, а министерства — эффективно использовать новую информацию.

Достижение консенсуса по задачам образования после 2015 г.....	188
Возможности и трудности мониторинга глобального образования и роль Всемирного доклада по мониторингу образования.....	191
Краткое изложение части, посвященной мониторингу.....	193

17 целей устойчивого развития (ЦУР) – это сердце Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. Цель 4, внимание которой сосредоточено на системе образования в перспективе непрерывного обучения в течение всей жизни, выражает ожидания и концепцию деятельности мирового педагогического сообщества на период до 2030 года. Содержащая семь задач и три способа их выполнения, четвертая ЦУР представляет план на последующие 15 лет, который намного амбициознее любого предыдущего всемирного соглашения по образованию. Образование в определенной степени также является частью всех остальных ЦУР.

Разработка мощной платформы по анализу и контролю за ходом выполнения ЦУР является критически важным условием их успеха. Это поможет информировать национальные правительства о том, где наблюдается движение вперед, а каким моментам необходимо уделить особое внимание. Это также поможет межправительственным и неправительственным организациям понять, какие действия необходимо предпринять на глобальном, региональном и национальном уровнях. Однако необходимо отметить, что сама идея контроля ЦУР оспаривается сильнее, чем это было с Целями в области развития, сформулированными в Декларации тысячелетия (ЦРТ), которые воспринимались скорее как «директивная» модель. Окончательное утверждение общей структуры контроля всех 17 целей и 169 задач, используя измеряемые показатели, займет некоторое время.

Настоящая часть *Всемирного доклада по мониторингу образования за 2016 г.* знакомит с проблемами мониторинга прогресса в сфере образования в Повестке дня на период до 2030 г., и особое внимание в ней уделяется ЦУР 4 и ее задачам. В данной части доклада критически оценивается каждая задача и соответствующие показатели. Какие показатели являются наиболее подходящими для каждой из задач? Отслеживаются ли

показатели в данный момент? Если да, то какие исходные условия могут быть определены? Если показатели еще не измерены или не определены, какие технические проблемы существуют и что нужно предпринять для разработки инструментов измерения? Обсуждение также содержит критический анализ как масштабных

“
Мониторинговая часть настоящего доклада представляет проблемы отслеживания прогресса в образовании относительно повестки дня на период до 2030 года

проблем технического характера, касающихся трудностей мониторинга 10 порой плохо сформулированных задач, так и специфической потребности в разработке достоверных,

надежных и сравнимых инструментов измерения новых показателей. В этой главе также анализируются последствия для политики при выборе определенного инструмента.

С учетом вышесказанного в следующих главах ставится вопрос о приоритетах мониторинга всемирного образования, а также о том, куда страны и организации должны направить основные ресурсы. В них анализируется институциональный, политический и технический контекст, в котором будут измеряться показатели. Также рассматриваются уже существующие инструменты и механизмы, необходимые для контроля компонентов повестки дня, чтобы понять, можно ли их сделать более эффективными или использовать более эффективно, и определяется целый ряд новых. Целью данных глав является содействие обсуждениям, которые помогут прийти к консенсусу, поскольку расширенная повестка дня предполагает решение большего количества вопросов и вовлечение большего количества участников.

ДОСТИЖЕНИЕ КОНСЕНСУСА ПО ЗАДАЧАМ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСЛЕ 2015 Г

В течение долгого периода времени, предшествующего решению Генеральной Ассамблеи ООН по повестке дня в области развития после 2015 г., не было известно, будет ли всемирное образование предложено и принято в качестве отдельной цели. Некоторые страны и эксперты по развитию предпочитали рассматривать образование в комбинации с другими целями или как часть других целей в интересах большей лаконичности повестки дня.

Однако *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ* показал, что образование является неотъемлемым условием для достижения результатов других целей развития (UNESCO, 2014a). К тому же образование пользовалось значительной общественной поддержкой во всем мире. Оно стало основным приоритетом для более чем 7 миллионов человек, принявших в 2015 г. участие в опросе «МОЙ мир», организованном Организацией Объединенных Наций.

После 2000 года международная повестка дня по образованию разделилась на два процесса: цели «Образование для всех» (ОДВ) и повестка ЦРТ. Цели ОДВ были более масштабны, охватывали большинство уровней образования и предусматривали механизмы участия. Более узкая повестка ЦРТ фокусировалась на всеобщем уровне окончания начального образования и достижении гендерного равенства в образовании, а также отличалась относительно «директивной» моделью управления. Было не ясно, будут ли такие подходы объединены после 2015 г. продолжится их обособленное развитие.

Поначалу были опасения, что повестка дня ЦУР относительно образования будет такой же лаконичной, как и в предыдущих целях ЦРТ. В ноябре 2012 г. на Всемирном совещании по ОДВ в Париже была подчеркнута важность «обеспечения связанности и обоюдной поддержки ОДВ и целей международного развития» (UNESCO, 2012a; p.4). Из этого следовало, что данные две повестки продолжают свое существование; не было очевидным, что ОДВ будет включено в ЦУР. По этой причине главный орган по координации работы ОДВ, Руководящий комитет, разработал ряд задач, которые позже были одобрены министерствами образования большого количества стран, подписавших Маскатскую декларацию на Всемирном совещании по ОДВ в Маскате в мае 2014 г. (UNESCO, 2014b).

Параллельно с этим продвигалась работа Рабочей группы открытого состава (РГОС) в Нью-Йорке, которую страны-члены создали в январе 2013 г. для выработки предложений по ЦУР (см. вступление). ЮНЕСКО и ее партнеры по ОДВ вынуждены

были обратить внимание стран-участниц на задачи Маскатской декларации, что в итоге стало всего одним вкладом (хотя и своевременным и веским) в процесс работы РГОС, который помог сформулировать задачи в итоговом документе РГОС (United Nations, 2014a).

“
Результативный документ Рабочей группы открытого состава был написан местами не совсем ясно, а местами двусмысленно

”

Результатом такого громоздкого процесса стало то, что итоговый документ РГОС, продукт сложных политических переговоров, был написан местами не совсем ясно, а местами двусмысленно. Не желая дестабилизировать ситуацию, страны-участницы просто

утвердили задачи РГОС на Всемирном форуме по образованию в Инчхоне, Республика Корея, в мае 2015 г.

Форум положил начало дискуссии по Рамочной программе действий в области образования на период до 2030 года, документу, в котором изложены ключевые идеи и очерчены стратегии реализации ЦУР 4. Рамочная программа была официально подписана в ноябре 2015 г. в Париже. Детальные комментарии к ней по широкому кругу вопросов — от учителей и финансирования до контрольных показателей и механизмов — являются основанием, на котором построена основная часть этого доклада (UNESCO, 2015b).

РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ ЦЕЛЯМИ ОДВ, ЦРТ И ЦУР

ЦУР, в отличие от ЦРТ, связывает четыре основы устойчивого развития (экономическую, социальную, экологическую и институциональную) в одну комплексную систему. Процесс, результатом которого стали ЦУР, был прозрачным и открытым. Переговоры больше велись на уровне стран, а не организаций ООН. Принятый в результате достигнутых соглашений документ отличался большей громоздкостью и обширностью формулировок, ввиду необходимости удовлетворить большое количество интересов. Однако, он усиливает убеждение, что ЦУР учитывают потребности всех стран, а не являются продиктованными бедным странам со стороны богатых. ЦРТ были всецело ориентированы на развивающиеся страны, тогда как ЦУР рассчитаны абсолютно для всех.

Задачи ЦУР по образованию являются более серьезными по сравнению с ЦРТ, и это объясняется множественными причинами. ЦУР основаны на всеобъемлющей и целостной концепции развития ОДВ. Они признают, что решать проблемы отдельных уровней образования нельзя изолированно друг от друга. По

“
Задачи ЦУР по образованию являются более серьезными, чем Цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия, по многим причинам
 ”

сравнению с целями ОДВ, призывавшими к обеспечению равного доступа к достойному качественному начальному образованию, задачи ЦУР фокусируют внимание на более высоких уровнях (например, получение

всеобщего среднего образования, равный доступ к высшему образованию) и более широком содержании, включая навыки в области информационно-коммуникационных технологий, образование в целях устойчивого развития и глобальную гражданственность. Есть также отдельная задача по обеспечению надлежащей квалификации учителей, что является ключевым условием качественного образования и высоких результатов обучения. Задачи ЦУР по образованию также более ориентированы на результаты и более тесно согласованы с концепцией обучения на протяжении всей жизни.

С другой стороны, они более амбициозны, а некоторые специалисты считают, что даже слишком. Например, в целом ожидалось, что задача 4.1 будет ориентирована на всеобщее неполное среднее образование, однако она охватила уже и полное среднее образование. И, несмотря на веские основания для оптимизма, настоящий доклад показывает, что выполнить такую расширенную задачу невозможно. В случае сохранения прошлой динамики выполнения, нельзя даже гарантировать, что к 2030 году все население планеты получит начальное образование.

ДОСТИЖЕНИЕ КОНСЕНСУСА ПО ПОКАЗАТЕЛЯМ И МЕХАНИЗМАМ КОНТРОЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Контроль за ходом выполнения задач крайне необходим в плане предоставления рекомендаций касательно того, что должно быть сделано, когда и кем. Однако, процесс по определению контрольных показателей и механизмов ЦУР является сложным и политизированным. В этом нет неожиданностей, учитывая большое количество задач, неоднозначность их формулирования и личностное многообразие участников. Для лучшего понимания предложенных показателей и механизмов контроля образования ниже изложено описание процесса, который привел к утверждению показателей и механизмов контроля ЦУР в целом.

Показатели

В Обобщающем докладе Генерального секретаря ООН по Повестке дня на период после 2015 года, опубликованном в декабре 2014 года, представлен подходящий материал для понимания

необходимых уровней контроля (United Nations, 2014b). В докладе определено четыре уровня, каждый из которых влияет на выбор показателей:

- **Глобальный:** Для контроля 17 целей и 169 задач необходимы показатели, которые можно сопоставить на глобальном уровне. Страны обязуются отчитываться по ним, а результаты должны быть опубликованы в ежегодном Докладе по ЦУР, который придет на смену Докладу по ЦРТ.
- **Тематический:** Обширный набор глобальных показателей, направленный на охват повестки дня в области развития в целом, вряд ли способен полностью удовлетворить потребности общин, которым интересны специфические цели и темы. Поэтому необходим дополнительный набор глобально соизмеримых показателей для отдельных задач в рамках целей, например для образования.
- **Региональный:** Некоторые показатели могут быть неактуальными в глобальном масштабе, но иметь значение для региональных групп, учитывая специфическую ситуацию и стратегические приоритеты.
- **Национальный:** Для каждой страны характерны собственные специфические особенности и приоритеты, требующие адаптации механизмов контроля и отчетности.

Статистическая комиссия ООН в марте 2015 года основала Межучрежденческую и экспертную группу по показателям достижения ЦУР (МЭГ-ЦУР) для разработки глобальных показателей контроля новых целей и задач. Комиссия согласовала перечень показателей в марте 2016 г., что стало первым шагом к его подписанию Экономическим и Социальным Советом в июле 2016 г. и утверждению Генеральной Ассамблеей в сентябре.

Однако, большинством признается необходимость дальнейшей методологической работы. Экспертная группа систематизировала предложенные показатели по трем категориям, в зависимости от наличия утвержденной методологии и охвата данных. Она продолжит свою работу над планом дальнейшего развития показателей без утвержденной методологии до марта 2017 г. Она также согласует глобальный механизм отчетности и назначит организации, которые будут отвечать за сбор данных для доклада по каждому показателю.

Относительно цели образования были утверждены 11 глобальных показателей, основанные на материалах, первоначально поданных ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ, сопредседателями Группы технической поддержки по ЦУР 4. К каждой задаче применяется по одному показателю, за исключением Задачи 4.2, для которой было рекомендовано использовать два показателя. Четыре показателя

считаются показателями категории I («утвержденная методология ... и данные, представляемые странами на регулярной основе»), три — показателями категории II («утвержденная методология ... но данные, представляемые странами не регулярно»), два — показателями категории III («методология не утверждена») и еще два показателя отнесены к нескольким уровням (IAEG-SDGs, 2016).

Ни в коем случае нельзя утверждать, что 11 глобальных показателей охватывают весь масштаб повестки дня. В связи с этим ЮНЕСКО создала Техническую консультативную группу по показателям образования после 2015 года для выработки консолидированных рекомендаций по измерению целей, задач и показателей в области образования. Предложенные группой 43 тематических показателя, включающие также 11 глобальных, были включены в Рамочную программу действий в области образования на период до 2030 года в качестве дополнения.

В целях практической реализации и последующего развития системы тематического контроля Техническая консультативная группа была преобразована в Группу по техническому сотрудничеству в сфере определения показателей ЦУР 4 в области образования на период до 2030 года, созданную совместно Статистическим институтом ЮНЕСКО (СИЮ) и Отделом ЮНЕСКО по поддержке и координации вопросов образования на период до 2030 года. Ее задача состоит в оказании помощи по подготовке требуемых данных на уровне страны, необходимых для отчетности по критериям, соизмеримым на международном уровне.

Группа по техническому сотрудничеству по некоторым свойствам похожа на МЭГ-ЦУР. Например, в качестве членов в нее входят 28 стран МЭГ-ЦУР. Более того, на своем первом совещании в мае 2016 года Группа по техническому сотрудничеству обсуждала классификацию показателей, в том понимании, в каком ее использовала МЭГ-ЦУР. В качестве одного из этапов этого процесса она определила восемь показателей категории III, требующих доработки ввиду их недостаточного соответствия общей концепции либо из-за потенциальных проблем, которые возникнут при их имплементации (UIS, 2016d).

Механизмы

Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года — фундаментальный документ действующий с 2015 года, который выражает четкое намерение стран-участниц более активно участвовать в механизмах мониторинга. Подобная ответственность за достижение международных целей основана на приверженности идеи продуманной, добровольной, эффективной, интерактивной, прозрачной и комплексной рамочной программы контроля и анализа для отслеживания прогресса выполнения данной Повестки дня (United Nations, 2015c; §72). Детали данных механизмов были озвучены в январе 2016 года в докладе Генерального Секретаря

ООН по ключевым этапам (United Nations, 2016) и ожидают утверждения путем резолюции Генеральной Ассамблеи.

На всемирном уровне Политический форум высокого уровня по устойчивому развитию является платформой ООН для контроля и анализа выполнения Повестки дня на период до 2030 г. Форум будет проходить каждые четыре года под эгидой Генеральной Ассамблеи, а в промежутках — под эгидой Экономического и Социального Совета. В его обязанности входит обеспечение политического лидерства, предоставление руководств и рекомендаций по внедрению и контролю, наблюдение за прогрессом и стимулирование сбалансированной стратегии на основе фактов, науки и опыта разных стран, а также решение новых и возникающих вопросов.

Глобальный процесс контроля и анализа в рамках Политического форума высокого уровня по устойчивому развитию будет подкреплен двумя документами. Первый из них — ежегодный доклад по ЦУР, будет готовить Генеральный Секретарь в сотрудничестве с системой ООН и на основании глобальной системы показателей. Широкой публике доклад будет представлен в виде иллюстрированного журнала, как это было с Докладом по ЦРТ, который составлял Департамент по экономическим и социальным вопросам ООН, начиная с 2005 г. Доклады по ЦУР 4 предоставляются ЮНЕСКО.

Второй документ — *всемирный доклад об устойчивом развитии* — будет сильным, основанным на фактах, инструментом в поддержку лиц, отвечающих за формирование соответствующих политик, в их работе по преодолению бедности и достижению устойчивого развития (United Nations, 2015c; §83). Первое издание вышло в июле 2015. Изначально он задумывался как ежегодный документ, теперь же его публикация планируется раз в четыре года — в год проведения Политического форума высокого уровня по устойчивому развитию под эгидой Генеральной Ассамблеи.

Ежегодно Политический форум высокого уровня по устойчивому развитию будет проводить минимум два комплекса обзоров. Во-первых, будут представлены добровольные национальные обзоры по вкладу стран в выполнение Повестки дня, и на первый раз остальным заинтересованным сторонам, например различным НПО, будет предложена платформа для предоставления аналогичных обзоров. Во-вторых, будут представлены тематические обзоры, содержащие данные по ходу выполнения. Основная тема Политического форума высокого уровня по устойчивому развитию, проводившегося в июле 2016 г., была сформулирована следующим образом: «Сделать все, чтобы никто не остался в стороне». Ежегодно в течение последующих трех лет основная тема будет привязана к определенному комплексу целей, обеспечивая таким образом систематический анализ всех целей в течение четырехлетнего цикла. Обзор образования запланирован

“ Инчхонская декларация запросила независимый Всемирный доклад по мониторингу образования, составленный и опубликованный ЮНЕСКО, для мониторинга достижения ЦУР 4 ”

на 2019 год в рамках темы «Расширение прав и возможностей людей и обеспечение инклюзивности». Также будут охвачены вопросы здравоохранения, гендерных отношений, неравенства, и формирования мирных и инклюзивных обществ.

На тематическом уровне предусмотрено, что глобальные механизмы контроля и анализа «будут основаны на имеющихся платформах и процессах, если таковые существуют» (United Nations, 2015c; §74f). Политический форум высокого уровня по устойчивому развитию — это самая высокая точка сети процессов контроля и анализа, а его тематические обзоры должны быть поддержаны межправительственными органами и форумами, «где должны иметь место реальные дискуссии, анализ и соответствующий контроль» (Halle and Wolfe, 2016, p.3).

Что касается образования, в докладе Генерального Секретаря от января 2016 года Всемирный форум по образованию был определен как один из межправительственных механизмов, на котором должен основываться глобальный процесс контроля и анализа. Форум в своей Инчхонской декларации, запросил «независимый *Всемирный доклад по мониторингу образования* (ВДМО), составленный и опубликованный ЮНЕСКО, в качестве механизма мониторинга и отчетности по предложенной ЦУР 4 и по образованию в остальных предложенных ЦУР в рамках механизма, который должен быть создан для контроля и обзора внедрения предложенных ЦУР» (UNESCO, 2015b; §18). В реестре Группы технической поддержки ООН доклад уже был определен как механизм контроля и анализа (United Nations, 2015b).

Ввиду того, что Всемирный форум по вопросам образования созывался только три раза в период с 1990 до 2015 гг., Рамочная программа действий в области образования на период до 2030 года утвердила Руководящий комитет по ЦУР 4 в области образования на период до 2030 г. в качестве главного органа глобальной координации для поддержки стран-участниц и партнеров в достижении цели в области образования на период до 2030 г. Комитет будет «осуществлять стратегическое руководство анализировать прогресс по ВДМО и выработать рекомендации педагогическому сообществу по ключевым приоритетам и всеобщим мероприятиям для выполнения новой повестки дня; контролировать и поощрять достаточное финансирование; стимулировать согласованность и координацию партнерских действий» (UNESCO, 2015b; §94). Рамочная программа также подтверждает мандат доклада в том числе и в качестве механизма

контроля «внедрения национальных и международных стратегий, чтобы помочь обязать всех заинтересованных партнеров выполнять свои обязательства» (UNESCO, 2015b; §101).

ВОЗМОЖНОСТИ И ТРУДНОСТИ МОНИТОРИНГА ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РОЛЬ ВСЕМИРНОГО ДОКЛАДА ПО МОНИТОРИНГУ ОБРАЗОВАНИЯ

Глобальный контроль и анализ, вместе с механизмами тематического контроля и отчетности в сфере образования механизмами контроля и отчетности, являются тщательно продуманными наборами новых процессов, которые будут дорабатываться в течение последующих лет. *Всемирный доклад по мониторингу образования* (ВДМО) имеет признанные всеми полномочия на оказание, через установленные структуры и каналы, помощи международному сообществу в понимании того, шагнул ли мир вперед в образовании, и как он это сделал. Однако, несмотря на признание того, что доклад выполнил свои полномочия в период ОДВ, новая, более комплексная повестка дня, потребует корректировки (UNESCO, 2016c).

Ситуация со всемирным мониторингом образования быстро меняется в соответствии с расширением масштаба повестки дня в области устойчивого развития. Хотя набор показателей мониторинга сформулирован, методология измерения большинства из них еще должна быть доработана. К тому же, многие показатели лишь частично охватывают концепции, присутствующие в каждой задаче. На национальном и региональном уровнях также могут и должны быть исследованы альтернативные пути измерения и мониторинга. Есть потребность в открытой дискуссии и обсуждении, чтобы помочь заинтересованным сторонам прийти к консенсусу в формулировке подхода к мониторингу.

В этом отношении крайне важна роль Всемирного доклада по мониторингу образования. В период между 2002 и 2015 гг. *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ* критически подошел к глобальному прогрессу в образовании и повышении квалификации на протяжении всей жизни, используя имеющиеся показатели, ставя под вопрос их эффективность, оценивая качество источников, предлагая новые подходы к анализу фактов и рекомендуя

улучшения. Это те функции, которые будут осуществляться новой серией докладов и в последующие годы.

Всемирный доклад по мониторингу образования признает сильные стороны количественных критериев (как и их ограниченность) и потребность в них, но также признает потребность в прозрачности. Действительно, группа по докладу осознает, что показатели не являются лишь формальными конструкциями, они также отражают пересекающиеся интересы, зачастую политического характера. Учитывая потенциал их влияния на мероприятия на уровне страны, оценку доноров и поддержку гражданского общества, доклад критически изучит, по каким показателям поступили данные и как они интерпретируются.

И наконец, признается, что мониторинговая часть данного доклада имеет ограничения. Хотя доклад и пытается охватить полный спектр предоставления доступа к образованию с глобальной точки зрения, многие, если не все, основные вопросы в образовании зависят от контекста, и их трудно обобщить или сравнить. Также не известно, в какой степени результат проведения мониторинга поможет школам усовершенствовать среду обучения, а учителям улучшить преподавание и процесс обучения в классе. Эти и связанные с ними проблемы, нельзя решить с помощью статических таблиц, даже если они полностью соответствуют задачам ЦУР 4. Всемирный доклад по мониторингу образования рассчитан на то, чтобы показать читателям, как обозначить и интерпретировать количественные данные, полученные в результате анализа политики и глубокого исследования ежегодных тем.

УРОВЕНЬ АМБИЦИЙ ВЫСОК, НО СЛЕДУЕТ БЫТЬ ОСТОРОЖНЫМИ

В общем и целом, глобальные показатели ЦУР 4 соответствуют амбициям повестки дня и намного расширяют масштаб мониторинга образования. Показатели ЦРТ охватывали более узкую область, измеряя процент поступления в начальную школу, процент учащихся, окончивших все классы, уровень грамотности взрослых и равное представительство полов.

Показатели ЦУР ясно акцентируют внимание на результатах — другими словами, на последствиях влияния образования на детей, молодежь и взрослых. Эти результаты включают минимальный уровень в чтении и математике, подготовке к школе и компьютерной грамотности.

Еще одно изменение — четкая направленность на разукрупнение: анализ показателей участия в образовании и результатов по индивидуальным и социо-экономическим характеристикам. Единственным эквивалентным показателем ЦРТ был индекс гендерного равенства в охвате образованием по уровню

образования. Включение прочих характеристик, в особенности места жительства и уровня дохода, является следствием роста доступности источников информации из опросов в школах и домашних хозяйствах за последние два десятилетия, что сейчас позволяет делать сравнения между странами.

Третьим отличием от показателей ЦРТ является интерес к

“ **В течение нескольких лет отчеты по некоторым глобальным показателям, вероятно, будут отсутствовать, или будут ограничены** ”

содержанию образования, в частности, посредством повсеместного использования образования для пропаганды идей устойчивого развития и глобальной гражданственности с помощью учебных планов, пособий и подготовки учителей.

Дополнительные тематические показатели цели в области образования на период до 2030 года лучше согласованы с идеями, соответствующими задачам ЦУР 4. Однако более высокие амбиции имеют последствия. На национальных уровнях потребуется выделить большего объема ресурсов и предоставление дополнительных полномочий. Необходимо решить много вопросов — от определения «коэффициента участия в программах профессионально-технического образования» до демонстрации того, какие «соответствующие и эффективные результаты обучения» должно дать начальное и среднее образование, а также обеспечения «адекватного понимания проблем, связанных с глобальной гражданственностью и экологией». Необходимо создать организационные механизмы для использования при решении подобных вопросов и разработать инструменты оценки. Даже когда страны начнут приходить к соглашению в вопросах терминологии и методов и инвестировать в контрольный потенциал, все же будет пробел в несколько лет, в течение которых отчеты по некоторым глобальным показателям, вероятно, будут отсутствовать, или будут ограничены в контексте охвата страны.

Перед системой национальной статистики могут стоять непомерные задачи. В то время, как некоторые надеются, что революция в использовании данных позволит более бедным странам отказаться от традиционных высокочастотных механизмов сбора данных, останется необходимость в принятии мер по улучшению координации и наращиванию потенциала. Потребуется принятие жестких решений, чтобы сделать приоритетными определенные мероприятия и сконцентрировать внимание на наиболее важных вопросах. Более того, предложенные показатели, какими амбициозными они бы ни были, до сих пор не охватывают весь спектр идей, изложенных в задачах ЦУР 4, что будет разъяснено в последующих главах.

Еще одно основание для беспокойства связано с потенциальными непредусмотренными последствиями использования количественных показателей и сравнений на международном уровне. Критики считают, что непроверенное использование показателей дезориентирует из-за излишнего упрощения реальности, препятствуя дискуссиям о качестве данных и искажая приоритеты. Критике в большей степени подвергается излишнее использование составных индексов, несущих определенные идеи или теории о том, как странам следует поступать. Содержание подобных индексов зачастую открыто не обговаривалось, тем не менее, они оказывают ненадлежащее влияние на политику (Kelley and Simmons, 2015).

Внутри и за пределами международного педагогического сообщества обобщающее использование градации школ, учреждений высшего образования и стран зачастую воспринимается как приведение образования к наименьшему общему знаменателю. Критики высказываются, что градация вытесняет образование из своего контекста, игнорирует содержание и не обязательно предлагает лицам, отвечающим за формирование политики, достаточно информации для работы по совершенствованию обучения (Goldstein and Moss, 2014). Существует также проблема получения профильной и содержательной информации относительно политики по определенному случаю или стране из международной статистики или модели.

Проблема состоит в том, как эффективно использовать тот вид информации, который может предоставить международный и сравнительный мониторинг образования. Например, показатель количества детей, получающих минимальный уровень знаний по математике, основанный на национальной репрезентативной выборке, должен привлечь внимание к тяжелому положению миллионов детей из маргинализированных слоев общества, особенно в беднейших странах. Таково традиционное использование статистики как инструмента доказательства и координации (Desrosieres, 2010), что в корне отличается от обобщенного использования стандартных тестов, оценивающих каждого учащегося и каждого учителя, как в некоторых странах с высоким уровнем дохода. Настоящий доклад готов улучшить сравнительную оценку образования, но в то же время предостерегает от злоупотребления подобной информацией.

КРАТКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ ЧАСТИ, ПОСВЯЩЕННОЙ МОНИТОРИНГУ

Посвященная мониторингу часть Всемирного доклада по мониторингу образования за 2016 г. представляет широкий диапазон проблем и обсуждений, касающихся мониторинга

повестки дня в области образования на период до 2030 г., и дальнейших действий со стороны стран и международного сообщества. Она разбита на 15 глав.

В следующих 10 главах (Главы 10–19) излагается каждая из 7 задач образования, а также 3 способа их выполнения. В них определяются концепции, прямо или косвенно содержащиеся в формулировке задачи. В каждой главе обсуждается выраженность концепции в предлагаемых глобальных и тематических показателях. Основное внимание в них обращается на степень сформированности методологии показателей, а также на идентификацию инструментов, имеющихся на сегодняшний день, для сбора соответствующих данных.

При условии, что методология определена, а информация имеется по достаточному количеству стран, в качестве ориентира приводятся базовые данные. Также обсуждаются подходы к мониторингу областей, еще не охваченных предложенными показателями, также обсуждаются. В то же время слишком рано представлять окончательные данные по 2015 г. в конце периода ОДВ.

Главы с 20 по 22 касаются пересекающихся проблем. В главе 20 обсуждается вопрос финансирования образования, для которого не выделено отдельную задачу ЦУР, хотя Рамочная программа действий в области образования на период до 2030 года дает полный набор рекомендаций по этому вопросу. В данной главе обсуждаются возможности улучшения учета данных по государственным расходам, затратам на помощь и потребительским расходам с использованием системы национальной отчетности по образованию. В главе 21 отражается тот факт, что некоторые из предложенных показателей не касаются ни вкладов, ни результатов, а оценивают растущий интерес к роли систем образования. В ней представлен обзор имеющихся механизмов и их масштаб для улучшения координации, особенно на региональном уровне. В главе 22 рассматриваются все задачи остальных ЦУР и соответствующие глобальные показатели, и определяются те из них, в которых образование упоминается прямо или косвенно.

Авторы мониторинговой части Всемирного доклада по мониторингу образования пытаются избежать директивного тона, и лишь желают сделать своевременный вклад в обсуждение аспектов, подлежащих мониторингу и способов осуществления такого мониторинга. Система всемирного мониторинга образования пребывает в состоянии изменений. Большое количество инициатив стремится ответить на проблемы предложенной системы показателей.

Настоящий всеобъемлющий обзор проблем всемирного мониторинга образования предлагает ценный информационный материал, сводит воедино разрозненные части информации,

и определяет круг заинтересованных лиц, чья работа требует признания и координации. Учитывая, что имплементация такой повестки дня может быть сложным и запутанным процессом, особенно для стран, мониторинговая часть Всемирного доклада по мониторингу образования разработана для того, чтобы поддержать страны и партнеров в обсуждении и определении самых подходящих шагов для выполнения ЦУР 4. В заключение, глава 23 обращает внимание на общие темы и незатронутые в данной дискуссии вопросы, и определяет структурные элементы и моменты потенциальной синергии для более эффективной и продуктивной повестки дня по всемирному мониторингу образования на предстоящие 15 лет на национальном, региональном и международном уровнях.



Дети заглядывают в окно начальной школы в Индонезии.

ФОТО: Alland Dharmawan/UNESCO

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Прогресс в реализации этой цели станет ключевым критерием выполнения обязательств по достижению ЦУР.

Для обеспечения всеобщего доступа к начальному образованию необходимо проделать еще большой объем работы. По данным на 2014 год около 25 миллионов детей по всему миру не планировали посещать школу.

В 2014 году 263 миллиона детей, подростков и молодежи по всему миру не посещали школу.

Цель по всеобщему окончанию средней школы к 2030 году кажется неосуществимой: за период 2008–2014 гг. уровень охвата полным средним образованием составлял 84 % в странах с высоким доходом, 43 % — в странах с доходом выше среднего, 38 % — в странах с доходом ниже среднего и 14 % — в странах с низким доходом.

Много работы предстоит проделать для обеспечения того, чтобы каждый ребенок окончил 12-летнюю программу начального и среднего образования. Только в 10 из 90 стран с низким и средним доходом молодежь прошла хотя бы 12-летний курс образования.

В 23 % стран согласно законодательству обязательное образование составляет менее 9 лет. Чтобы определить, действительно ли образование является бесплатным, необходимо располагать данными, какой процент из общей суммы расходов хозяйств предназначается на нужды образования.

Глобальные показатели способны отобразить качество образования только через призму результатов обучения, но этого совсем недостаточно. Необходимы более существенные данные об исходных ресурсах, например, о наличии учебников, а также сведения об учебных процессах, получаемые, например, с помощью средств, позволяющих следить за происходящим в классе.

В настоящее время не существует общепринятого определения «соответствующих и эффективных» результатов обучения, которое позволило бы рассчитать глобальные меры по обучению с точки зрения международной, региональной и национальной оценки.

Решения касательно таких определений следует принимать открытым и коллективным способом, выдвигая на первый план приоритеты стран путем содействия созданию национальных систем оценки обучения.

ГЛАВА 10



ЦЕЛЬ 4.1

Начальное и среднее образование

К 2030 году следует обеспечить, чтобы все мальчики и девочки смогли получить бесплатное, равноправное и качественное среднее образование, которое ведет к соответствующим и эффективным результатам обучения

ГЛОБАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 4.1.1 — процент детей и молодежи: (а) во 2-3 классах; (б) в конце начальной школы и (в) в конце неполного среднего образования, которые получили хотя бы минимальные навыки в (i) чтении и (ii) математике, с распределением по полу

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ИНДИКАТОР 2 — управление национально репрезентативной оценкой обучения (!) на этапе начального, (ii) в конце начального и (iii) в конце неполного среднего образования

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ИНДИКАТОР 3 — валовое отношение количества новых учащихся к количеству учащихся в последнем классе (начальное, неполное среднее образование)

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ИНДИКАТОР 4 — процент завершивших образование (начальное, неполное среднее, полное среднее образование)

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ИНДИКАТОР 5 — процент детей, не посещающих школу (начальное, неполное среднее, полное среднее образование)

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ИНДИКАТОР 6 — процент детей в возрасте старше, чем соответствующий классу, в котором они учатся (начальное, среднее образование)

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ИНДИКАТОР 7 — количество лет (i) бесплатного и (ii) обязательного начального и среднего образования, гарантируемого законодательством

Доступ к образованию, участие в обучении и завершение образования	198
Обязательное и бесплатное образование	205
Качество образования	206
Результаты обучения	211
Заключение	222

Цель 4.1 подразумевает достижение всеобщего охвата начальным и средним образованием как средства улучшения обучения. Большая часть ресурсов, выделяемых правительствами на образование, предназначена на развитие именно этих уровней образования. Успехи в выполнении данной задачи станут основным показателем серьезности намерений по отношению к реализации Цели в области устойчивого развития (ЦУР) 4.

“
Прогресс в реализации этой цели станет ключевым критерием выполнения обязательств по достижению ЦУР 4
”

Цель 4.1 совмещает, преобразовывает и расширяет соответствующие формулировки целей «Образование для всех» (ОДВ), в частности цели 2 относительно всеобщего начального образования и цели 6 относительно качества образования. Характеристика целевых результатов обучения изменилась с «признанных и измеряемых», как это было сказано

в формулировке ОДВ, на «соответствующие и эффективные». Общие ожидания от реализации этой цели значительно возросли ввиду объемов и содержания новой формулировки, предложенных показателей в области мониторинга и рекомендации к разукрупнению этих показателей по отдельным характеристикам.

Критики заявляют, что акцент на обеспечение всеобщего охвата полным средним образованием (а) отвлечет от приоритета обеспечения по меньшей мере 10-летнего базового образования для всех, включая дошкольное образование в течение 1 года; Всемирный доклад по мониторингу образования подтверждает, что даже цель всеобщего охвата полным начальным образованием не будет достигнута до 2030 года при сохранении текущих тенденций (см. Главу 7); и (б) снизит предложение разнообразных и более соответствующих программ на этом уровне, особенно в контексте возможностей технического и профессионально-технического образования и профессиональной подготовки.

В данной главе рассматриваются существующие и потенциальные показатели по каждой концепции, охватываемой целью 4.1. Вопросы равенства также затронуты в этой главе, но более подробно они изучаются в других главах, в частности в Главе 14 (посвященной равенству) и Главе 20 (посвященной финансированию).

ДОСТУП К ОБРАЗОВАНИЮ, УЧАСТИЕ В ОБУЧЕНИИ И ЗАВЕРШЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ЦУР 4, цель в сфере образования в рамках Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года, объединяет обеспечение всеобщего охвата начальным и средним образованием в рамках единой задачи. Это обеспечит применение комплексного подхода ко всем показателям, позволяющим отслеживать успехи детей, подростков и молодежи в течение практически 12 лет формального образования -- от отступления в первый класс начальной школы до завершения среднего образования.

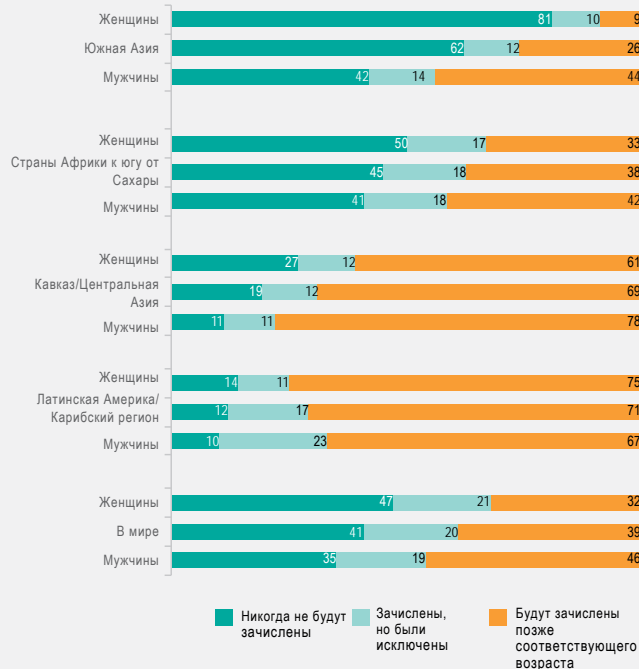
ДОСТУП К ОБРАЗОВАНИЮ

Как сказано в новой международной повестке дня в области образования, следует помнить о миллионах детей в странах с низким доходом и доходом ниже среднего, которые никогда даже не начинали свое школьное образование. Вопрос отсутствия доступа к образованию для детей остается нерешенным и требует тщательного изучения.

Согласно подходу Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ), общее расчетное количество детей, не посещающих школу, делится на тех, кто никогда не будет посещать школу, тех, кто будет посещать школу позже, и тех, кто был зачислен, но бросил обучение. Первый шаг заключается в установлении возраста, при котором наблюдается самый высокий уровень посещаемости

ДИАГРАММА 10.1:

Более 4 из 10 детей, не посещающих школу, никогда не будут зачислены в нее
Распределение детей, не посещающих школу, по охвату школьным образованием, в мире и выбранных регионах, 2014 г.

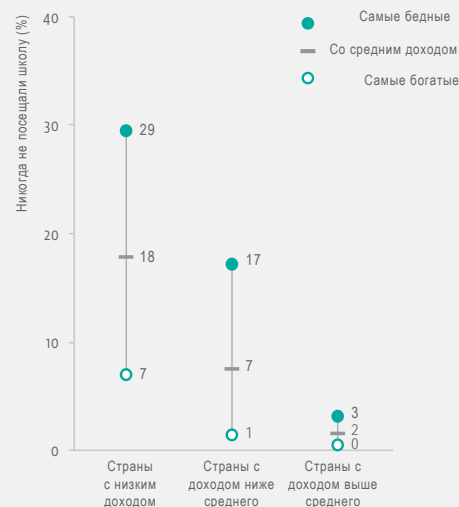


Источник: База данных СИО.

ДИАГРАММА 10.2:

Почти 30 % детей самых бедных слоев населения в странах с низким доходом никогда не посещали школу

Распределение детей, не посещающих школу, по охвату школьным образованием, в мире и выбранных регионах, 2014 г.



Примечание: Расчет произведен для детей, которые на 1–3 года старше возраста окончания начальной школы, что соответствует приблизительно 12–14 годам.

Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных опроса семей.

школы. Доля детей, не посещающих школу в этом возрасте, считается приблизительным показателем доли детей, которые никогда не будут ходить в школу в любом возрасте (UIS and UNICEF, 2005). К 2014 году около 41 % или 25 миллионов детей текущего поколения школьного возраста никогда не будут зачислены в школы. Две трети из них — девочки.

В странах с низким и средним доходом, где 10 % детей возраста начальной школы не посещали ее в 2014 г., 4 % текущего поколения детей школьного возраста никогда не будут ходить в школу. Эта проблема приобретает самые большие масштабы в Южной Азии, где 62 % детей, не посещающих школу, вероятнее всего, никогда не будут этого делать; 81 % в этой доле составляют девочки (Диаграмма 10.1).

Дополнительные данные о доступе к образованию поступают также из опросов семей. Непосредственно родителям и опекунам задается вопрос: посещал ли каждый их ребенок когда-либо школу. Но данные опроса становятся доступными с опозданием и, следовательно, преувеличивают долю тех детей, которые никогда не посещали школу. Несмотря на то, что расчетам, основанным

на данных опроса, не хватает актуальности и точности, они восполняют эти пробелы информации о неравенстве в доступе к школьному образованию. Например, в странах с доходом ниже среднего всего лишь 1 % детей из самых богатых семей никогда не посещали школу, тогда как среди самых бедных семей этот показатель равен 17 %, а в странах с низким доходом почти 30 % детей из самых бедных семей никогда не посещали школу (Диаграмма 10.2).

УЧАСТИЕ В ОБУЧЕНИИ

Цель 4.1 акцентирует внимание на получении не только начального и неполного среднего, но и полного среднего образования. Для этого объем мониторинга распространяется на уровень образования, который в большинстве стран не является обязательным и содержит различные направления и программы.

Ключевым показателем мониторинга участия в обучении и основой для расчета количества населения, не посещающего школу, является приведенный чистый показатель охвата образованием. На уровне начального образования — это

процентная доля детей в пределах группы официального возраста начальной школы, которые обучаются в начальной школе или школе более высокого уровня; количество учащихся в учреждениях дошкольного образования не учитывается. Но на уровне неполного среднего образования этот показатель отражает процентную долю детей соответствующей возрастной группы, которые обучаются в школе независимо от уровня, включая начальную школу, то есть школу непосредственно низшего уровня. Такая диспропорция не оправдана. Следует рассмотреть возможность внесения изменений в определение приведенного чистого показателя охвата начальным образованием и включить в него детей, посещающих дошкольные заведения, хотя бы даже потому, что вероятность продолжения обучения этих детей в начальной школе довольно высока.

Это следует учитывать при толковании приведенных чистых показателей охвата образованием, составляющих 91 % для начальных школ и 84 % для учреждений неполного среднего образования в 2014 году.

Важным новшеством в расчете показателя участия в обучении является добавление приведенного чистого показателя охвата полным средним образованием, который составлял 63 % в 2014

“
В 2014 году 263 миллиона детей, подростков и молодежи по всему миру не посещали школу

г. Он находится в диапазоне от 40 % в странах с низким доходом до 52 % в странах с доходом ниже среднего, 77 % в странах с доходом выше среднего и 92 % в странах с высоким доходом (Таблица 10.1).

Согласно этим показателям, по всему миру около 263 миллионов людей не посещают школу, в том числе 61 миллион детей в возрасте начальной школы, 60 миллионов подростков в возрасте получения неполного среднего образования и 142 миллиона молодых людей в возрасте получения полного среднего образования. Африканские страны к югу от Сахары являются регионом с наивысшим показателем непосещаемости школы детьми (31 миллион, 52 % от общего количества) и подростками (24 миллиона, 39 %). Непосещаемость школы молодежью в возрасте получения полного среднего образования самая высокая в странах Южной Азии (69 миллионов, 48 %).

Среди детей в возрасте начальной школы существует и гендерное неравенство: школу не посещает 9,7 % девочек и 8,1 % мальчиков. Наибольшая разница здесь характерна для стран Западной Азии (5,6 процентных пункта). В странах, где на национальном уровне нет гендерного разрыва среди подростков в возрасте получения неполного среднего образования и молодежи в возрасте получения полного среднего образования, все же сохраняется неравенство в участии в отдельных регионах. Среди молодежи в возрасте получения полного среднего образования существует разрыв в 7 процентных пунктов за счет женского населения в африканских странах к югу от Сахары и разрыв в 8 процентных пунктов за счет мужчин в Восточной Азии.

Ввиду значительной разницы в количестве населения, страны с самыми высоким количеством детей, подростков и молодежи, не посещающих школу, редко являются странами с самыми высокими уровнями непосещаемости (Таблица 10.2). Например, Индии удалось достичь всеобщего охвата начальным образованием с приведенным чистым показателем охвата в 98 %, но она же занимает второе место по количеству детей, не посещающих

ТАБЛИЦА 10.1:

Показатели посещаемости начальной и средней школы, 2014 г.

	Приведенный чистый показатель охвата образованием (%)			Количество детей, не посещающих школу (млн)		
	Начальное	Неполное среднее	Полное среднее	Дети в возрасте начальной школы	Подростки в возрасте младшей средней школы	Молодежь в возрасте старшей средней школы
В мире	91	84	63	60,9	60,2	141,8
Низкий доход	81	65	40	18,9	16,8	23,2
Доход ниже среднего	90	80	52	30,9	34,9	91,7
Доход выше среднего	95	93	77	8,3	7,2	22,9
Высокий доход	97	98	92	2,8	1,3	4,0
Кавказ и Центральная Азия	94	96	84	0,3	0,3	0,6
Восточная и Юго-Восточная Азия	96	91	77	6,2	8,2	19,5
Европа и Северная Америка	97	98	92	2,2	1,0	3,2
Латинская Америка и Карибский регион	94	92	76	3,6	2,8	7,5
Северная Африка и Западная Азия	89	86	67	5,5	3,6	8,5
Страны Тихоокеанского бассейна	94	98	66	0,2	0,0	0,5
Южная Азия	94	80	50	11,4	20,7	68,7
Страны Африки к югу от Сахары	80	66	43	31,4	23,6	33,1

Источник: UIS database.

ТАБЛИЦА 10.2:

Страны с самым высоким количеством и долей детей, не посещающих школу, 2014 г. или позже

В возрасте начальной школы	Доля детей, не посещающих школу (%)			Количество детей, не посещающих школу (млн)		
	В возрасте младшей средней школы	В возрасте старшей средней школы		Дети в возрасте начальной школы	Подростки в возрасте младшей средней школы	Молодежь в возрасте старшей средней школы
Либерия 62	Нигер 70	Нигер 89		Пакистан 5,6	Индия 11,1	Индия 46,8
Эритрея 59	Эритрея 62	Центральная Африканская Республика 84		Индия 2,9	Пакистан 5,5	Пакистан 10,4
Судан 45	Центральная Африканская Республика 55	Буркина-Фасо 77		Судан 2,7	Эфиопия 3,6	Индонезия 4,0
Джибути 43	Гвинея 52	Мавритания 73		Эфиопия 2,1	Индонезия 1,9	Мексика 3,0
Экваториальная Гвинея 42	Пакистан 48	Мозамбик 71		Индонезия 2,0	Мьянма 1,9	Бразилия 1,8

Источник: UIS database.

школу, среди стран, для которых имеются соответствующие данные.

Для многих стран данные отсутствуют, и в таком случае в целях расчета региональных и глобальных показателей используются расчетные данные. К странам, являющимся примерами непосещаемости школы детьми в возрасте начальной школы, относятся Афганистан, Демократическая Республика Конго и Нигерия, которые в ином случае могли практически возглавлять список.

Процент детей, не посещающих школу, в затронутых конфликтами странах, вырос с 29 % в 2000 г. до 35 % в 2014 г. (21,5 миллиона детей); показатель среди девочек — 37 %. В странах Северной Африки и Западной Азии эта доля возросла с 63 % в 2000 г. до 91 % в 2014 г. На мировом уровне процент подростков, не посещающих школу и проживающих в затронутых конфликтами странах, также вырос с 21 % до 25 % за тот же период.

Как уже было сказано, следует осторожно толковать показатель процентной доли подростков и молодежи, посещающих школу. В 2014 г. в Мозамбике 71 % подростков, посещающих школу, числились в начальной школе. Основанием для беспокойства является высокий процент учеников, обучающихся на уровне образования ниже, чем ожидалось для их возраста. Важным фактором, связанным с покиданием школы, особенно на этапе среднего обучения, является слишком высокий возраст учеников для своего класса, обычно вследствие позднего поступления и повторного обучения в том же классе.

Глобальная доля второгодников в начальной школе составляла 3,8 % в 2014 г., но по регионам показатель меняется от 0,1 % на Кавказе и в Центральной Азии до 5,9 % в Северной Африке и Западной Азии и 8,3 % в африканских странах к югу от Сахары. Доля второгодников в средней школе составляла 3,9 %, с такими показателями, как 8,9 % в Латинской Америке и Карибском регионе и 12,1 % в африканских странах к югу от Сахары.

Доступна административная информация о проценте учеников, которые были старше положенного возраста, то есть как минимум на два года старше возраста, официально установленного для их класса. Согласно данным Статистического института ЮНЕСКО, по всему миру возраст 4 % учеников начальной и 10 % младшей средней школы превышает установленный. В 10 странах эта

“ Все 10 стран с самыми высокими пропорциями учеников начальной школы в возрасте, превышающем установленный, находятся в Африке к югу от Сахары, где доля учеников в возрасте, превышающем установленный составляет 35 %

проблема выражена сильнее всего — все они расположены в Африке к югу от Сахары. Возраст более 35 % учеников начальной школы в этих странах превышает установленный.

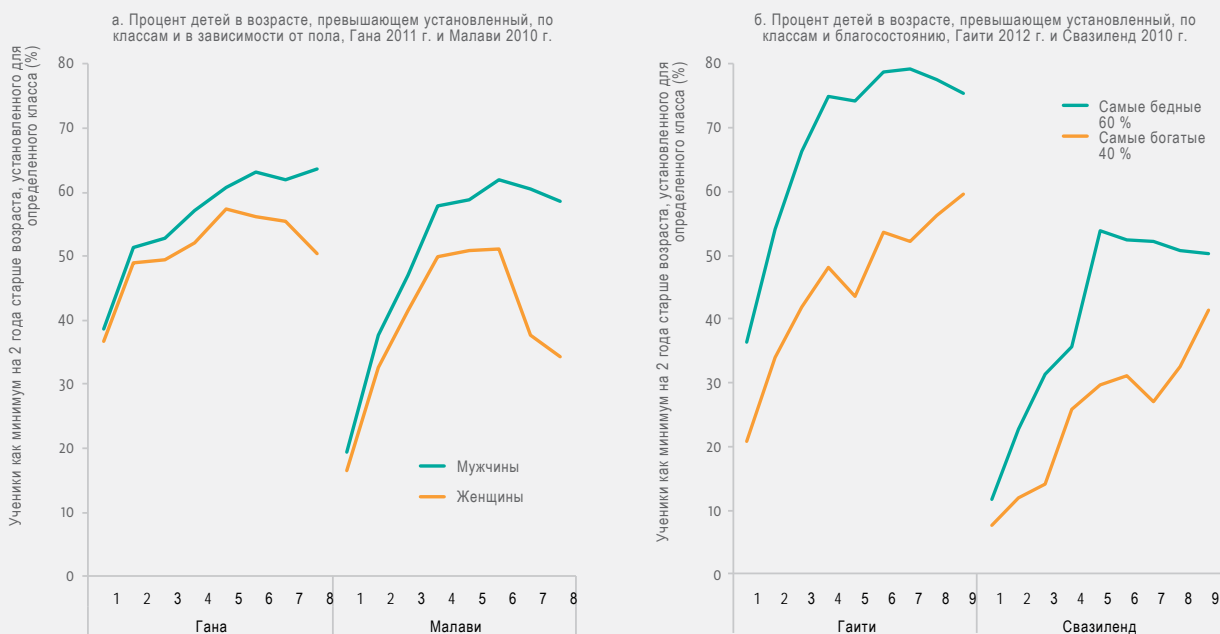
Согласно анализу данных опроса семей в целях данного доклада, административные данные могут занижать показатели превышения возраста для начальной школы со средней

7 процентных пунктов в выборке из 22 стран с низкими средним доходом. В некоторых странах разрыв просто огромен. В Сьерра-Леоне процент учеников в возрасте, превышающем установленный, составлял 36 % согласно Социологическому исследованию в области демографии и здравоохранения (СИДЗ) за 2013 год, но только 14 % — согласно данным СИУ.

Данные опроса семей позволяют продемонстрировать, почему так важен мониторинг посещаемости школы детьми в возрасте, превышающем установленный, особенно для девочек. Процент учеников в возрасте, превышающем установленный, высок уже начиная с первого класса и, как правило, повышается с учетом повторного обучения учеников в одном классе и дальнейшего

ДИАГРАММА 10.3:

В некоторых странах посещаемость школы в возрасте, превышающем установленный, особенно относится к девочкам и детям из бедных семей



Примечание: Дети считаются старше положенного возраста, если их возраст как минимум на 2 года превышает официально установленный возраст для соответствующего класса.
Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования с использованием результатов СИДЗ и ОПГВ.

отставания. Однако в Гане процент девочек в возрасте, превышающем установленный, составлял 57 % среди учеников 5 класса, но 50 % — среди учеников 8 класса. В Малави данный показатель составлял 51 % среди учеников 6 класса, но 34 % — среди учеников 8 класса, тогда как для мальчиков процент учеников в возрасте, превышающем установленный, оставался неизменным. Поскольку ученики редко «перепрыгивают» классы, возникает предположение, что эти ученики в возрасте, превышающем установленный, вероятнее бросили обучение (Диаграмма 10.3а).

Опрос семей также свидетельствует о том, что более позднее зачисление более распространено среди детей из бедных семей. В 2012 г. на Гаити 36 % из самых бедных 60 % учеников, но 21 % из самых богатых 40 % были зачислены в начальную школу как минимум на два года позже установленного возраста. К 4 классу разрыв практически удвоился — 75 % бедных учеников были в возрасте, превышающем установленный, из чего можно заключить, что они более вероятно оставались на второй год и отставали в учебе. На Гаити, как и в Свазиленде, процент детей в возрасте старше установленного среди бедных прекратил свой рост после 5 класса, что указывает на то, что они вероятнее всего покидают школу (Диаграмма 10.3б).

ЗАВЕРШЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Цель 4.1 акцентирует внимание на важности получения полного начального и среднего образования. Целостная информация об окончании для различных уровней образования в различных странах отсутствует. Административные данные сосредоточены на валовом коэффициенте охвата образованием в последнем классе, т.е. количестве учеников, зачисленных в последний класс, выраженном в процентном отношении к количеству населения в возрасте, подходящем для завершения соответствующего уровня образования.

В 2014 г. глобальный валовой коэффициент охвата образованием в последнем классе начальной школы составлял 90 %. Рекордный минимум в 67 % наблюдался в странах с низким доходом, тогда как для стран с высоким доходом этот показатель достигал 98 %. Коэффициент превышает 90 % во всех регионах, кроме африканских стран к югу от Сахары, где он равен 69 %. Глобальный валовой коэффициент охвата образованием в последнем классе младшей средней школы составлял 75 % в 2014 году и находился в диапазоне от 38 % в странах с низким доходом до 92 % в странах с высоким доходом. Опять-таки, самый низкий показатель в 42 % наблюдался в африканских странах к югу от Сахары. Относительно

ТАБЛИЦА 10.3:

Уровень завершения образования в разбивке по уровню образования, группе дохода, полу и благосостоянию, 2008–2014 гг. (%)

	Начальное			Неполное среднее			Полное среднее			
	Страны с низким доходом	Страны с доходом ниже среднего	Страны с доходом выше среднего	Страны с низким доходом	Страны с доходом ниже среднего	Страны с доходом выше среднего	Страны с низким доходом	Страны с доходом ниже среднего	Страны с доходом выше среднего	Страны с высоким уровнем дохода
Всего	51	84	92	27	68	79	14	38	43	84
Женщины	49	83	93	24	67	80	12	36	44	87
Мужчины	53	84	90	31	70	77	18	40	43	82
Самые бедные 20 %	28	69	86	10	50	63	2	20	27	76
Женщины	25	67	87	7	47	65	1	17	29	79
Мужчины	30	71	85	13	52	60	4	23	23	75
Самые богатые 20 %	77	95	96	52	88	87	34	66	60	93
Женщины	75	96	95	48	88	91	30	67	60	95
Мужчины	79	95	96	58	88	84	39	65	60	91

Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования на основании данных опроса семей.

учреждений получения полного среднего образования данные отсутствуют. Следует отметить, что валовой коэффициент охвата образованием может превышать 100 %, поскольку числитель (количество учеников последнего класса) и знаменатель (население в возрасте завершения обучения) берутся из разных источников и могут быть несогласованными. Действительно, значение превышает 100 % в 54 из 157 стран, для которых доступны данные о начальном образовании.

Полезными в данном вопросе могут быть показатели завершения образования на основе данных опроса семей. Родителей и опекунов непосредственно спрашивают, прошел ли каждый из их детей полный курс обучения конкретного уровня образования. При сравнении административных данных и данных опроса семей, полученных в одной стране, становится очевидно, что коэффициент охвата образованием имеет тенденцию к завышению показателя завершения обучения. Например, среди 80 стран с низким и средним доходом среднее значение валового коэффициента охвата образованием в последнем классе младшей средней школы превышало соответствующий уровень завершения на 11 процентных пунктов.

За период 2008–2014 гг. уровень завершения начального образования составлял 51 % в странах с низким доходом, 84 % — в странах с доходом ниже среднего и 92 % — в странах с доходом выше среднего. Между показателями для бедного и богатого населения существовали значительные разрывы: в странах с низким доходом начальную школу окончили 28 % детей из самых бедных семей и 77 % из самых богатых семей. Неравенство в данном показателе еще больше углубляется при сравнении данных для мальчиков и девочек. Уровень окончания начальной школы среди девочек из бедных семей составляет 25 % в странах с низким доходом (Таблица 10.3).

“
За период 2008–2014 гг. уровень окончания начального образования составлял 51 % в странах с низким доходом, 84 % — в странах с доходом ниже среднего и 92 % — в странах с доходом выше среднего

Уровень окончания младшей средней школы составляет 27 % в странах с низким доходом, 68 % — в странах с доходом ниже среднего и 79 % — в странах с доходом выше среднего. Всего лишь половина подростков из бедных семей, но 88 % — из богатых, получили неполное среднее образование в странах с доходом ниже среднего.

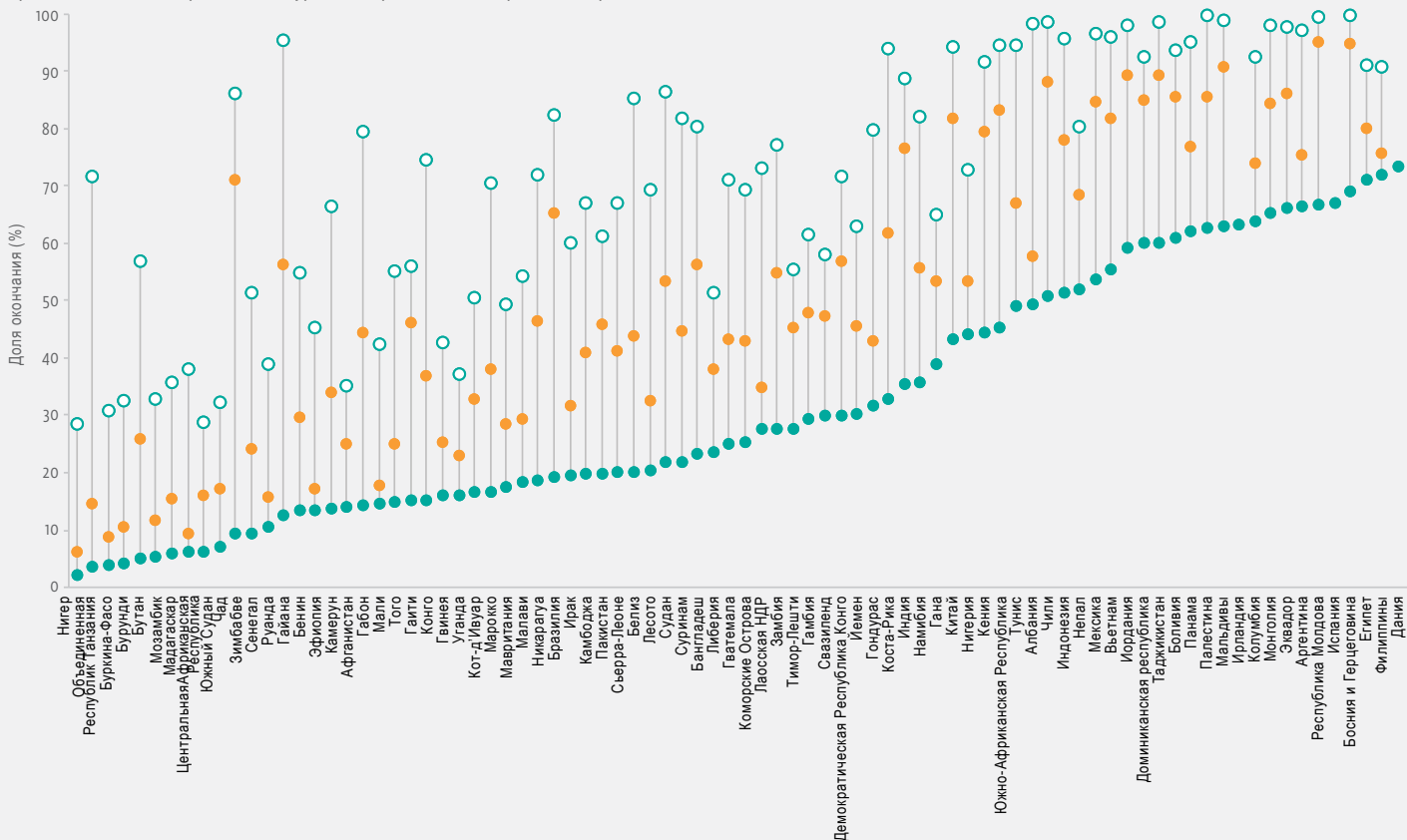
”
Уровень завершения полного среднего образования составляет 14 % в странах с низким доходом, 38 % — в странах с доходом ниже среднего, 43 % — в странах с доходом выше среднего и 84 % — в странах с высоким доходом. Всего лишь 20 % молодежи из бедных семей, но 66 % — из богатых, получили полное среднее образование в странах с доходом ниже среднего. Даже среди детей из богатых семей в странах с высоким доходом (93 %) не удается достигнуть всеобщего охвата полным средним образованием. В странах с низким доходом всего лишь 1 % девочек из бедных семей получают полное среднее образование.

Учитывая, что цель заключается в достижении всеобщего охвата начальным и средним образованием к 2030 году, имеющиеся данные свидетельствуют о недостижимости такого масштаба. Из 125 стран только в 64 по крайней мере половина молодежи получила полное среднее образование. В 15 странах менее половины детей окончили начальную школу (Диаграмма 10.4).

ДИАГРАММА 10.4:

Всеобщий охват средним образованием является недостижимой целью для многих стран

Уровень окончания в разбивке по уровню образования, избранные страны, 2008–2014 гг.

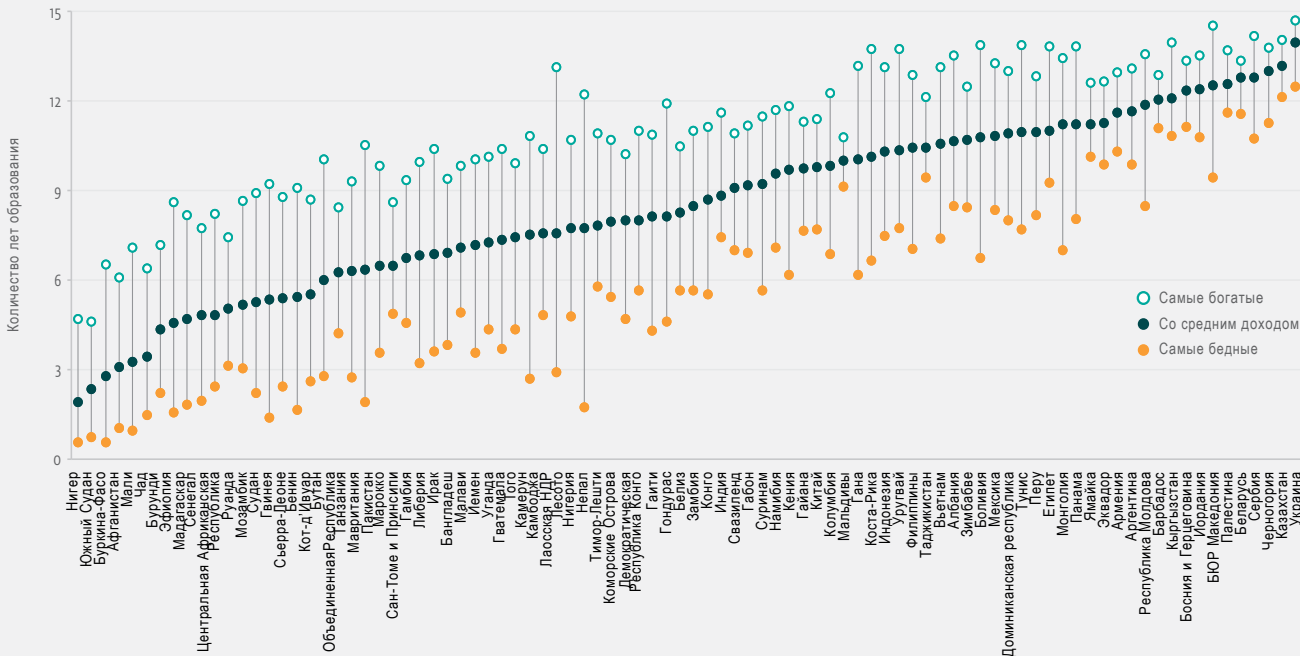


Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования на основании данных опроса семей.

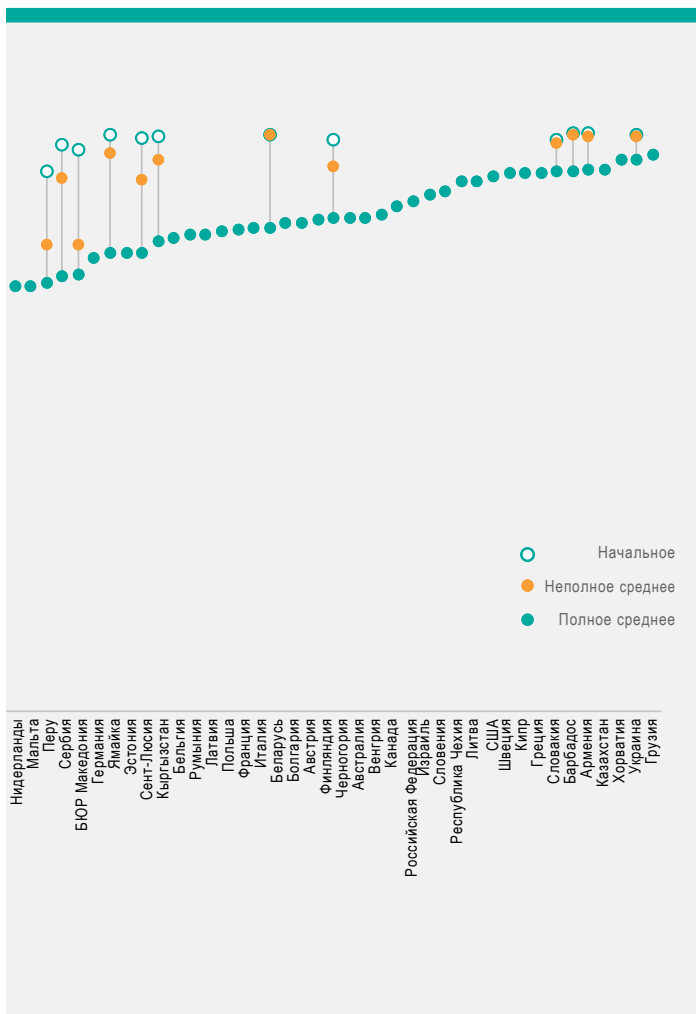
ДИАГРАММА 10.5:

Из 90 стран с низким и средним доходом только в 2 молодежь из бедных слоев населения окончила по крайней мере 12-летний курс образования

Количество лет оконченного образования среди молодежи в возрасте 20–24 лет по уровню благосостояния, избранные страны, 2008–2014 гг.



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования на основании данных опроса семей.



Вкратце, много работы предстоит проделать для обеспечения того, чтобы каждый ребенок окончил 12-летнюю программу начального и среднего образования. Из 90 стран с низким и средним доходом в среднем только в 10 молодежи в возрасте 20–24 лет прошла по крайней мере 12-летний курс образования. Выходцы из богатых семей завершили по крайней мере 12-летний курс образования в 36 странах, а выходцы из бедных семей — только в Украине и Казахстане. Более чем в половине стран средний достигнутый уровень образования среди бедного населения составляет менее 6 лет. В Нигерии молодежь из богатых семей получает образование в среднем в течение 12,2 лет, а из бедных — в течение 1,7 лет. В Буркина-Фасо, Мали, Нигере и Южном Судане молодежь из бедных семей в среднем получает образование в течение менее 1 года (Диаграмма 10.5).

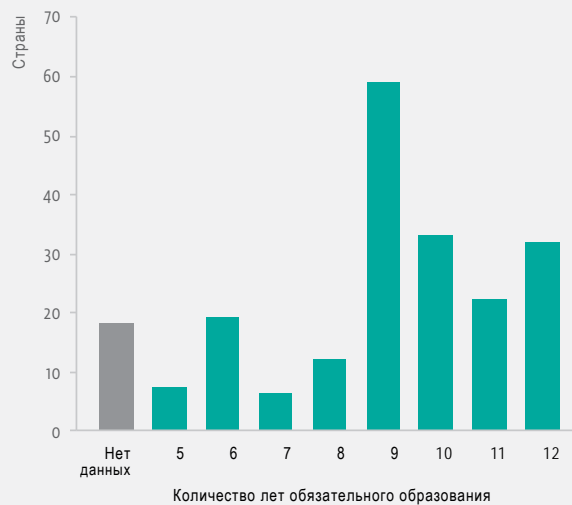
ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ И БЕСПЛАТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Согласно Рамочной программе действий в области образования на период до 2030 года, принятой 180 странами, страны

ДИАГРАММА 10.6:

Почти в 25 % стран обязательное образование составляет менее 9 лет

Количество стран по годам обязательного начального и среднего образования, 2014 г.



Источник: База данных СИО; сеть «Эвридика»; Международное бюро просвещения ЮНЕСКО и национальные министерства образования.

обязуются «обеспечить предоставление 12-летнего бесплатного, равноправного и качественного начального и среднего образования, финансируемого за государственный счет, из которых обязательными должны быть не менее 9 лет». Таким образом, одним из предложенных тематических индикаторов является количество лет (а) бесплатного и (б) обязательного начального и среднего образования, гарантируемого законодательством. Главным источником информации по данному индикатору является база данных Статистического института ЮНЕСКО, дополняемая, по необходимости, данными конституционной, законодательной и политической документации сети «Эвридика» (Eurydice), Международного бюро просвещения и национальных министерств образования.

Согласно имеющимся данным, в 44 из 191 страны (23 %) продолжительность обязательного образования составляет менее 9 лет (Диаграмма 10.6): от 52 % в странах с низким доходом до 7 % в странах с высоким доходом.

Если среднее количество лет обязательного образования равно 9, бесплатное образование в среднем продолжается 11 лет.

Однако, даже в случае отмены платы за образование, оно все равно не является полностью бесплатным, если связанные с ним расходы ложатся на семьи. Национальные счета на образование, отражающие долю общих затрат на образование, которая возлагается на семьи, станут явным свидетельством того, в какой степени образование является бесплатным (см. Главу 20).

Рост количества частных учреждений в сфере обеспечения образования в некоторых странах является препятствием для национальных обязательств по обеспечению бесплатного образования. Доля частных учреждений среди общего количества учащихся составляла 13 % для начальной школы в 2014 году, тогда как в 2000 г. данный показатель составлял 10 %. В различных регионах показатель колеблется от 1 % в странах Кавказа и Центральной Азии до 19 % в странах Латинской Америки и Карибского региона. Что касается среднего образования, то здесь доля выросла с 19 % в 2000 году до 25 % в 2014 году: от 3 % в странах Кавказа и Центральной Азии до 28 % в странах Юго-Восточной Азии и 47 % в странах Южной Азии. Различия по регионам очевидны. В Латинской Америке доля детей, учащихся в частных начальных школах, удвоилась — с 13 % до 27 % в Перу, но была стабильной в Мексике — на уровне около 8 %. Для многих стран данные отсутствуют, и не для всех форм частного обучения систематически собираются данные. Нет среднего регионального показателя доли частных учреждений начального образования для Южной Азии, где, как известно, уровень приватизации превышает средний глобальный показатель, как показано ниже.

Дополнительным источником данных служат опросы семей. Согласно исследованиям 2008–2011 гг. около 27 % детей в возрасте начальной школы посещали частные школы в Южной Азии, где лидером стала Индия — 26 % детей в возрасте начальной школы посещали частные школы в 2009–10 гг. В Непале 18 % учеников в возрасте 6–10 лет посещали частные школы в 2009–10 гг. Данный показатель колеблется от 5 % среди самого бедного квантиля населения до 56 % среди самого богатого (Dahal and Nguyen, 2014).

Анализ, проведенный для 16 африканских стран к югу от Сахары, свидетельствует о тенденции к занижению административными данными доли учащихся в частных школах, особенно в странах, где частный сектор расширяется, и некоторые школы ведут свою деятельность без официального признания (Wodon, 2014). Согласно данным СИУ, в Нигерии на частные школы приходилось 5 % учащихся в начальной школе в 2005 г. и 8 % — в 2010 г. Тем не менее, данные исследования указывают на то, что доля в 2004 году уже достигла 13 %, а к 2015 г. составила 24 % (Nigeria NPC and ORC Macro, 2004; Nigeria NPC and RTI International, 2016).

Следовательно, если основная задача заключается в определении того, насколько рост количества частных образовательных учреждений угрожает реализации права на образование, не

все частные школы представляют такую угрозу. Например, в Бангладеш, где доля учащихся в частных учреждениях в 2010 году составляла 55 % для учеников в возрасте 11–15 лет и 80 % — для учеников в возрасте 16–18 лет (Dahal and Nguyen, 2014), большинство частных школ получали правительственные дотации и взимали плату на таком же низком уровне, как и государственные.

Поскольку общее определение частных школ остается туманным, в исследовании следует включить больше вопросов о типах посещаемых школ, чтобы восполнить недостающие данные и проследить глобальные тенденции.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

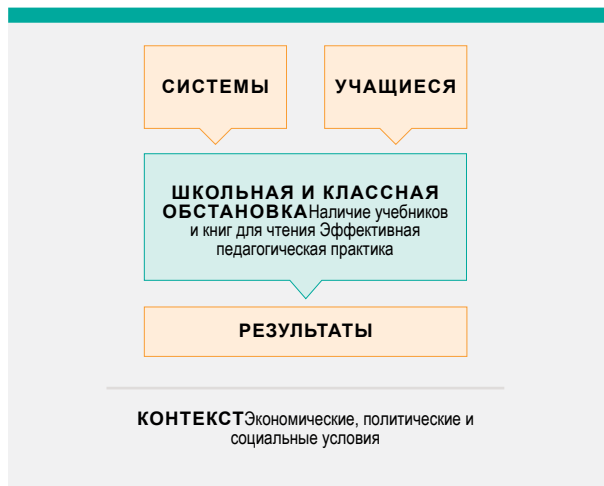
Акцент на высоком качестве образования закрепляет и расширяет уже высказанные мировой образовательной общественностью обязательства в рамках политики. Качество образования четко упоминается в ЦУР 4 и целях 4.1–3. Акцент на результатах обучения как основном показателе качества играет ключевую роль в Повестке дня на период до 2030 года. Цели 4.а и 4.с связаны с ключевыми аспектами качества, а именно со средой обучения и учителями.

Однако масштаб мониторинга качества в разрезе различных стран ограничен. Во всем мире понятие качества понимается и толкуется по-разному. И за исключением показателей результата обучения и некоторых показателей, связанных с равенством и инклюзивностью, предложенные параметры мониторинга достижения ЦУР 4 являются недостаточным основанием для мониторинга качества. Данный раздел содержит примерную рамочную программу для мотивации и стимулирования дискуссий (**Вставка 10.1**).

Хорошее качество образования не следует приравнивать или сводить к результатам обучения. В целях более обширного обсуждения качества в рамках цели 4.1 было выбрано 2 показателя по классным ресурсам и процессам. Во-первых, несмотря на важность наличия учебников и книг для чтения для обучения, данные об их наличии являются неполными. Во-вторых, несмотря на то, что мониторинг педагогических методов в разных странах является основным мероприятием и не может быть количественно оценен надлежащим образом, имеются инструменты для наблюдения за учительской практикой в классах, и их использование следует увеличить.

РЕСУРСЫ: НАЛИЧИЕ УЧЕБНИКОВ И КНИГ ДЛЯ ЧТЕНИЯ

Доступ к учебникам, пособиям и книгам для чтения крайне важен для обучения в условиях нехватки ресурсов и недостаточного обеспечения печатными средствами. Но сравнительные данные по



их наличие скудно и несистематичны. С 2008 года СИЮ собирал данные о наличии учебников на основании докладов министерств образования в 45 странах Африки. Эти данные можно использовать для таких показателей, как соотношение количества учебников и учеников по классам (от 1 до 7) и по предметам (математика и чтение).

В некоторых странах существуют сложные компьютерные информационные системы для управления учебными материалами, разработанные при поддержке доноров, позволяющие служащим получать информацию в режиме реального времени. В Намибии и Руанде внедрили онлайн-системы управления поставками, которые позволяют школам заказывать необходимые им книги у издателей, а правительству — контролировать поставку этих книг (Read, 2016).

Менее сложные механизмы могут быть не менее информативными. В рамках опроса, проводимого в начальной школе в Бангладеш,

ВСТАВКА 10.1

Мониторинг качества в ЦУР 4

Концепция качества открыто выражена в ЦУР 4 и первых трех целях в сфере образования и косвенно упоминается в остальных семи целях — например, стремление к равенству, обеспечение безопасной, ненасильственной, инклюзивной и эффективной среды обучения, а также привлечение квалифицированных учителей являются показателями качественного образования.

Структура для понимания качества образования была предложена во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за 2005 год и стала эталоном за последнее десятилетие. С учетом добавления системы образования как четкой сферы, отдельной от общего экономического, политического и социального контекста, новая структура (**Таблица 10.4**) позволяет представить разделы данного доклада, в которых обсуждается качество образования.

ТАБЛИЦА 10.4:

Структура обеспечения качественного образования

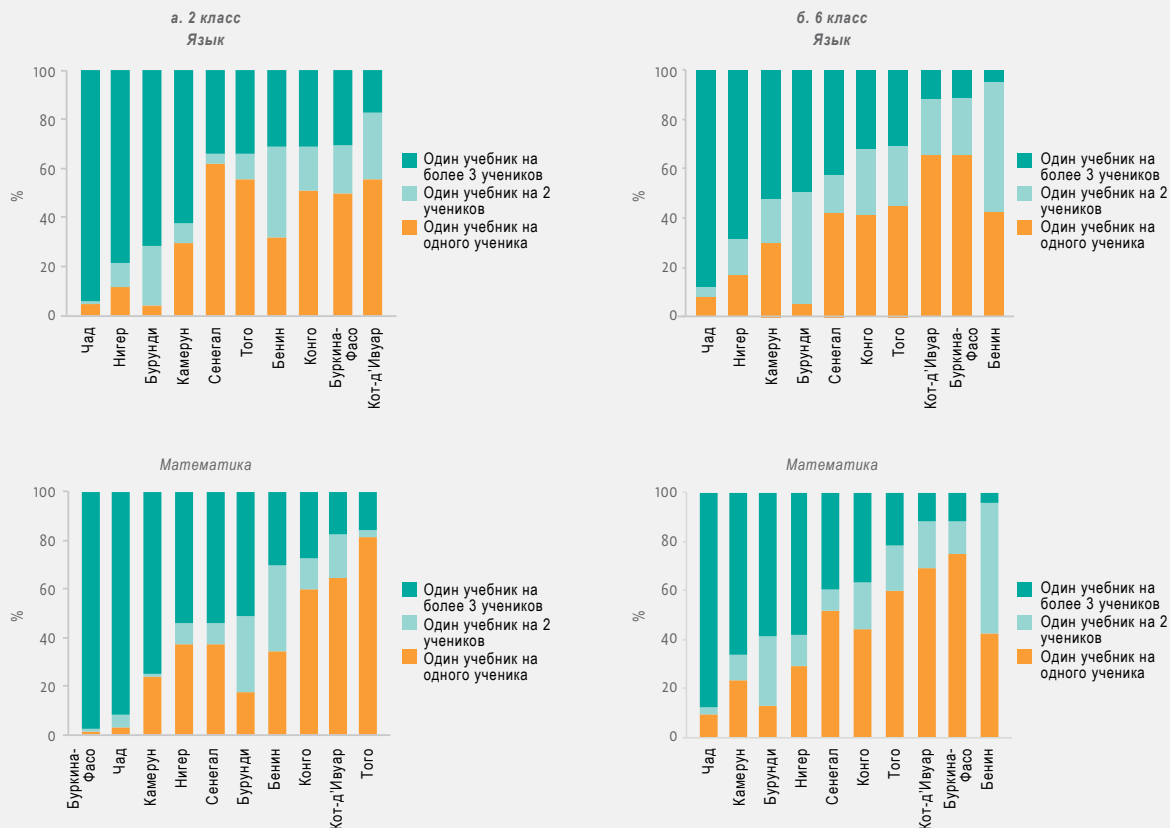


Источник: UNESCO (2004).

ДИАГРАММА 10.7:

В некоторых странах Африки к югу от Сахары всего несколько учеников в школе имеют собственные копии учебников

Количество учеников на учебник, избранные страны, 2014 г.



Источник: PASEC (2015).

“ В рамках исследования учебных материалов в Гане удалось установить, что 57 % запаса учебников по английскому языку для 3 класса, которые должны были быть доставлены в регионы, были не учтены

школ получила свои учебники в течение этого периода (Bangladesh Directorate of Primary Education, 2014).

осуществляется сбор информации о своевременности доставки, что является одним из аспектов доступности пособий. В 2013 году почти 100 % школ получили учебники в течение первого месяца учебного года. Это стало значительным улучшением с 2010 года, когда только одна треть

Даже если правительства обладают надлежащими данными о школах и учениках и обеспечивают необходимое количество учебников, местные власти в сфере образования могут не иметь средств для хранения и распределения учебников или, в некоторых случаях, средств для их доставки (Read, 2015). В рамках исследования учебных материалов в Гане удалось установить, что 57 % запаса учебников по английскому языку для 3 класса, которые должны были быть доставлены в регионы, были не учтены (Read, 2016).

В некоторых странах когда учебники доходили до школ, неуверенность в будущих поставках становилась причиной их хранения на складах из-за страха повреждения или потери. Уровни потерь и повреждений занижены. Эфиопия увеличила тираж на 8 %, чтобы компенсировать потери (Read, 2016). Коррупция в

государственных закупок и перепродажа книг в целях личной выгоды является обычным явлением во многих странах (Transparency International, 2013).

В данном контексте определенное преимущество могут иметь посещения школ и наблюдения в классе. Они могут подтвердить или поставить под сомнение точность официальных данных. Например, СИЮ сообщает, что среднее количество учебников по математике на ученика 2 класса в Бурунди составляло 1,5 в 2014 г. Однако данные исследования результатов обучения, проведенного PASEC в 2014 году, показывают, что этот показатель завывает наличие учебников, поскольку только 18 % учеников имели свои собственные учебники по математике, а 31 % должны были делиться им с другим учеником и 51 % — с двумя или несколькими учениками (**Диаграмма 10.7**). В Чаде около 90 % учеников 2 и 6 класса должны были делиться учебниками по математике и чтению с двумя или несколькими учениками.

Эффективная система мониторинга должна обеспечивать отчетность по наличию учебников по классам, предметам, типам школы и языку, но это очень сложно осуществить. Данные касательно языков, используемых в школах, скудны, а данные об учебниках — практически отсутствуют (Read, 2016) (см. главу 14). В Уганде было утверждено 12 языков для первых классов начальной школы.

В многоязычных странах Центральной Азии для преподавания в начальной и средней школе выбрано по несколько языков. В Узбекистане — 7, Кыргызстане — 4. Когда эти страны были частью Советского Союза, в них была общая школьная программа и структура образования. Узбекистан мог импортировать киргизские учебники из Кыргызстана по дешевым ценам, потому что они были идентичны узбекским учебникам по содержанию, способу изложения и производству. Когда учебные планы изменились после обретения независимости, каждая страна должна была производить свои собственные учебники. В дополнение к уже существующим расходам, страны сосредоточились на национальных языках и на русском. Существует значительная нехватка более дорогих учебников на языках меньшинств. В Кыргызстане в 2014 году обеспеченность учебниками на киргизском и русском языках составляла менее 40 %, и еще меньше — на узбекском и таджикском, качество которых, даже если не принимать во внимание обеспеченность, было низким ввиду нехватки квалифицированных переводчиков (Read, 2016).

Кроме учебников, крайне важна обеспеченность книгами для чтения, способствующая распространению грамотности, особенно среди бедных детей, не имеющих доступа к книгам дома (см. Главу 11). В районе Бурера в Руанде базовое исследование в начальных школах показало, что в среднем в школе имеется 3,3 сборника

ВСТАВКА 10.2

Сбор сравнительных данных классных наблюдений в африканских странах к югу от Сахары

Цель программы показателей предоставления услуг заключается в разработке унифицированного подхода к измерению качества услуг в сфере здравоохранения и образования в африканских странах к югу от Сахары. Программа была создана в 2010 году в виде партнерства Всемирного банка, Африканского консорциума экономических исследований и Африканского банка развития, с основным финансированием из Фонда Хьюлеттов. Общенациональные репрезентативные исследования начальных школ, обычно 200–400 школ в каждой стране, были проведены в Кении, Мозамбике, Нигерии, Сенегале, Того, Уганде и Объединенной Республике Танзания (2 этапа), и все еще продолжаются в Демократической Республике Конго, Мадагаскаре и Нигере.

Как и в других исследованиях, отсутствие учителей, как в школе, так и в классе во время пребывания в школе, достигал уровня 40–50 %. Показатель был выше 55 % в Мозамбике, где при учете времени, утраченного на уроке, ребенок в среднем проводил за обучением 1 час 40 минут фактического учебного времени за день. Такие данные должны привлечь внимание правительства, руководящих и контролирующих органов.

Во время классных наблюдений также учитывался характер взаимодействия. В различных странах около 30 % учебного времени было потрачено на взаимодействие с учащимися (как с единой группой, несколькими малыми группами или индивидуально); еще 30 % времени потрачено на ведение записи на доске или чтение и лекции для учащихся (деятельность, которая отрицательно сказывается на результатах обучения); 22 % классного времени было потрачено на ожидание учащихся, пока они дадут ответ на вопрос или слушают ответы других; и 6 % было посвящено тестированию.

Наблюдателей попросили указать, применялись ли на уроке определенные типы педагогических методов. Если введение к уроку выполняли 84 % учителей, то всего 43 % подвели итог урока в конце. Большинство заданных вопросов были связаны с заученной информацией. Было установлено, что только 61 % учителей улыбались учащимся и 29 % использовали негативные побуждения. Такая информация предоставляет детальные данные о том, как педагогическая подготовка учителя может способствовать применению практик, связанных с улучшением обучения.

Дальнейший анализ данных из Кении, Мозамбика, Нигерии, Того и Уганды показал, что классным эффектом, а это сочетание знаний учителя, распределения времени и педагогической практики, можно объяснить общее расхождение в приблизительно 15 % среди результатов учащихся, что в три раза превышает показатель для стран с высоким доходом. Положительные побуждения и частый промежуточный контроль названы факторами сильного влияния на повышение результатов учащихся, а плохое обращение оказывает противный эффект.

Источник: Filmer et al. (2015); Filmer (2016).

рассказов, и ни одного сборника практически в половине школ (Save the Children, 2013).

Во многих многоязычных странах имеется мало книг для чтения (если вообще имеются) на языках, на которых разговаривают дети. Совместно с инициативой USAID, состоящей в учреждении Всемирного книжного фонда (Global Book Fund), был подготовлен запас материалов для чтения из 11 африканских стран к югу от Сахары с акцентом на менее используемые языки. Было собрано более 5 900 единиц на 262 языках. Данные свидетельствуют о нехватке книг на всех африканских языках и практически об отсутствии книг на многих основных языках. В Нигерии зафиксировано наличие материалов для чтения на 9 языках из 520 языков страны, а в Объединенной Республике Танзания — на 3 из 125 (IE Partners and R4D, 2015).

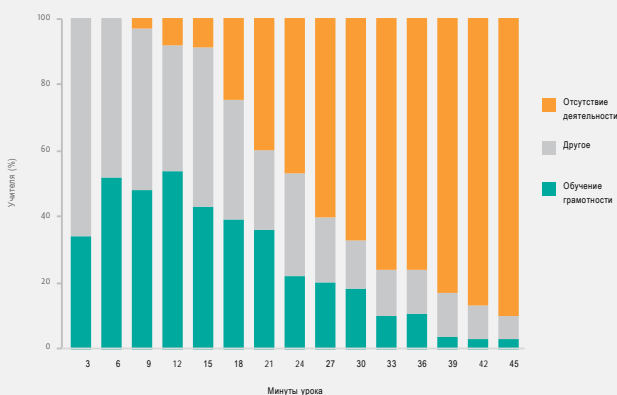
ПРОЦЕССЫ: НАБЛЮДЕНИЕ ЗА ЭФФЕКТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКОЙ В КЛАССЕ

Исследования влияния надлежащей педагогической практики на результаты обучения в странах с высоким доходом указывают на то, что учителя, которые улучшили процесс обучения, «наладили отношения со своими учениками... помогли ученикам познать различные и лучшие стратегии или процессы обучения предмету... и продемонстрировали желание объяснять материал и помогать ученикам в их работе» (Hattie, 2009, p. 108). Учителя также улучшают процесс обучения, когда устанавливают для учеников высокие ожидания, исключают любую дискриминацию, предлагают им учиться друг у друга и высказывать свое мнение.

ДИАГРАММА 10.8:

В северной Нигерии только 25 % времени используется на обучение

Распределение времени на уроке во 2 классе в школах для народа хауса, штаты Баучи и Сокото в Нигерии, 2014 г.



Источник: RTI International (2016b).

Похожие результаты получены из стран с низким и средним доходом. В сельских районах Индии учителя задают вопросы с использованием местных примеров для объяснения материала на уроке, а работа детей в маленьких группах положительно сказывается на результатах тестирования во 2 и 4 классах (Banerji et al., 2013). Исследования в ЮАР позволили установить, что акцент на чтении и написании текста, а также подстраивание темпа под возможности учащихся является крайне важным для обучения, хотя в большинстве классов эти методы не применялись (Hoadley, 2012).

Систематический обзор 54 эмпирических исследований позволил выделить такие эффективные педагогические стратегии, как работа в группах и в парах, опрос учащихся, использование местного языка, планирование и разнообразие последовательности уроков и использование разнообразного учебного материала. Он подтверждает, что «схемы будущих исследований могут эффективно объединять в себе количественные и качественные исследования, например, изменения исходного и достигнутого уровня после тестирования как результата внедрения мероприятий или реформ, а также систематические, структурированные наблюдения в классах» (Westbrook et al., 2013, p. 65).

Наблюдения в классе регулярно осуществляются, чтобы предоставлять информацию об образовательном и профессиональном развитии учителей, а также для оценки эффективности мероприятий. Можно ли использовать их для мониторинга? Если можно, какой объем работ был проделан, и какие методологические вопросы поднимались? Такие исследования пока служили для оценки наличия учебного материала (см. предыдущий раздел), времени обучения и его использования на уроке, а также для подтверждения применения эффективной педагогической практики (Вставка 10.2).

Исследование 15 000 классов в Бразилии, Колумбии, Гондурасе, Ямайке и Перу показало, что учителя тратили 60–65 % своего времени на преподавание учебного материала, что гораздо меньше рекомендуемых 85 %. Даже во время преподавания учебного материала весь класс был задействован только в течение одной третьей всего времени. В Федеральном округе в Мексике учителя тратили до 40 % своего времени на управление классом (Bruns and Luque, 2014).

Множество факторов влияют на количество времени, потраченное учениками на обучение в начальных классах. В Эфиопии, Гватемале, Гондурасе, Мозамбике и Непале, после учета потерь времени из-за закрытия школ, отсутствия учителей, отсутствия учеников или, скорее, отсутствия у них заданий, в школах на преподавание материала использовалось менее 50 % доступного времени (Moore et al., 2012).

Среди прочих причин, которые снижают количество времени, проведенного над заданиями, присутствуют забастовки учителей, несвоевременный учет учеников, нехватка материально-технических средств в начале семестра или закрытие школ ранее запланированного срока. С учетом вышесказанного, ученики начальной школы в Сенегале провели над выполнением заданий 388 из 1090 запланированных часов обучения в год, или 36 % времени (Niang, 2015).

В штатах Баучи и Сокото в Нигерии только одна четверть времени для 2 класса выделена на обучение, частично из-за того, что урок грамотности, который должен длиться 45 минут, на самом деле намного короче, и потому что только половина учителей в классах обучают навыкам грамотности в урочное время (RTI International, 2016b) (**Диаграмма 10.8**).

Наблюдения в классе позволяют не только учитывать распределение времени. Они также позволяют вести записи педагогической практики, которые обычно показывают ограниченность взаимодействия учителя с учеником и учеников между собой. В Камбодже крошечная доля времени на уроке математики в младших классах средней школы была направлена на выполнение прикладной самостоятельной или групповой работы. Также ограничены возможности для взаимодействия или творческого мышления. Около 61 % классного времени тратится на различные формы обучения, треть из которого включает копирование; еще одна пятая часть времени тратится на опрос учащихся, обычно в форме вопросов учителей и ответов учащихся (Benveniste et al., 2008).

Исследование 742 классов младших средних школ в Уганде показало, что учителя испытывают затруднения в создании взаимосвязи учебного материала с ежедневным опытом учащихся, и конкретная обратная связь с ними маловероятна (Seidman et al., 2015). Исследование 776 уроков по математике в начальных школах Эфиопии позволило осуществить оценку правительственной политики по переходу от ориентированных на учителя методов обучения. Цель заключалась в использовании 30 % классного времени на деятельность, ориентированную на учеников. В результате, удалось достигнуть только показателя в 11 %, тогда как 74% времени использовалось на деятельность, ориентированную на учителя, а 15 % времени ученики провели без заданий (Frost and Little, 2014).

Инструменты наблюдения в классе предполагают применение различных уровней субъективной оценки со стороны наблюдателей. Инструменты выводов низкого уровня позволяют собрать информацию о среде, используемом времени и взаимодействии учителя с учениками без каких-либо немедленных заключений. Они сосредоточены на непосредственном наблюдении

за действиями, которые с легкостью можно классифицировать при помощи контрольных списков. Инструменты используются специалистами для исследований, в целях мониторинга и оценки, а также районными инспекторами или инструкторами для предоставления учителям отзывов об их работе в рамках механизма поддержки (RTI International, 2016a).

Инструменты выводов высокого уровня являются более неформальными и неограниченными. Наблюдатели должны использовать свои собственные суждения о происходящем в классе, обозначать педагогическую практику и поведение учеников, указывая все детали. Хотя эти инструменты и позволяют проникнуть в суть, они весьма затратны, поскольку требуют значительной подготовки для обеспечения надежности и согласованности.

Нет уверенности в том, можно ли использовать инструменты наблюдения для сравнения классного обучения в различных странах. Поведение в классе зависит от системных факторов, таких как политика правительства в сфере образования и бытовые различия, например, условия жизни семей. Кроме того, деятельность в классе зависит от культурных убеждений и ожиданий. Нет универсального единого инструмента, который удовлетворит потребности всех стран (Jukes et al., 2006).

Тем не менее, несмотря на эти ограничения, упомянутые здесь исследования часто сходятся во мнении относительно факторов, препятствующих обучению по всему миру. Наличие в целом согласованных инструментов мониторинга позволит обратить внимание представителей правительственных структур на ключевые проблемы педагогики и микроклимата в классном коллективе. Таким образом, важно продолжать поиск инструментов, которые можно адаптировать для конкретных нужд, сохранив их надежность, актуальность, экономность и простоту в широкомасштабном применении.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ

Традиционно системами образования скорее измерялась посещаемость школы детьми, а не польза, которую получают учащиеся от приобретенных знаний, не говоря уже о том, что происходит в школе и в классе. Однако с резким ростом использования национальных, региональных и международных оценок обучения за последние 15 лет акцент постепенно сместился.

Такие изменения нашли отражение в задаче 4.1. Ее идея заключается в том, что начальное и среднее образование должны приводить к «соответствующим и эффективным результатам обучения». Всемирный доклад по мониторингу образования

приветствует такое смещение акцента. Для любой системы образования необходимо найти способы улучшить разносторонние результаты обучения. Эталонные показатели помогают представителям правительственных структур понять, в каких областях и для каких категорий участников прогресс отсутствует, а также какие шаги следует предпринять, чтобы исправить ситуацию. Однако возникают вопросы относительно того, какие именно результаты считать «соответствующими и эффективными», как их можно измерить, а также как используется информация теми, кто способствует обучению, и используется ли она вообще.

Сторонники поспешного перехода к показателям обучения, сопоставимым на уровне стран, утверждают, что необходимость применения таких показателей назрела уже давно (Study Group on Measuring Learning Outcomes, 2013). Затруднительное положение миллионов детей, особенно в бедных странах, которые

“
Потребность в сравнении, проблемы и последствия сравнения являются основными вопросами во всемирной полемике относительно образования и имеют непосредственное отношение к попыткам стран сделать свой взнос в определение глобального показателя для цели 4.1

не освоили базовые навыки и компетенции в начальной школе, не признано должным образом, что может поставить под угрозу вероятность достижения ЦУР. Контроль таких результатов обучения должен позволять их сравнение на международном уровне, поддерживать заинтересованность и мобилизовать меры реагирования на уровне политики.

”

В то же время, выделение относительно ограниченного набора навыков, которые легче поддаются измерениям, увеличивает риск маргинализации предметов и навыков, которые определены как приоритетные в учебных планах каждой из стран (Muskin, 2015). Кроме того, «соответствующие и эффективные» результаты обучения не стоит сводить только к грамотности и математическим познаниям. Они охватывают более широкий диапазон знаний, установок и навыков, ценность которых не зависит от статуса их оценки. Тем более, что контекст обучения также отличается; различия между странами могут отрицательно повлиять на сравнение даже узкого круга навыков, таких как грамотность и математические познания (Goldstein and Thomas, 2008). Наконец, даже если широкомасштабная оценка полезна для отслеживания эффективности на уровне системы, существует мало сведений о полезности результатов такой оценки для ориентации на них при обучении учителей для применения их на практических

занятиях в классе, а также для улучшения результатов обучения со временем (Best et al., 2013).

Эти важные точки зрения - необходимость сравнения, а также проблемы и последствия сравнения — являются основным вопросом во всемирной полемике относительно образования. Они имеют непосредственное отношение к потребности в отчетности относительно мирового показателя по цели 4.1, т.е. процентной доли учащихся в начальных и выпускных классах младшей школы, а также выпускных классах учреждений получения неполного среднего образования, которые достигли по крайней мере минимального уровня подготовки в чтении и математике (IEEP, 2015).

В некоторой степени эти точки зрения можно связать. Следует руководствоваться принципом «не оценивай то, что измеряешь, а измерь то, что оцениваешь». Ценность имеет повышение степени подготовки по ключевым базовым навыкам чтения и математики, которое также четко указывает на надлежащее функционирование системы образования. Данные по навыкам чтения и математики часто используются для определения влияния обучения на другие результаты развития. Для изменения уровня подготовки в этих областях необходима чувствительность к национальным потребностям и обстоятельствам. Проект должен быть «общедоступным», разработанным прозрачно и коллективно.

В следующих подразделах описаны обязательные условия для измерения навыков чтения и математических познаний: согласованное содержание результатов обучения, которые будут оцениваться, согласованность относительно стандартов качества и процесса обеспечения их соблюдения а также процедура согласования информации из различных источников для создания общих критериев.

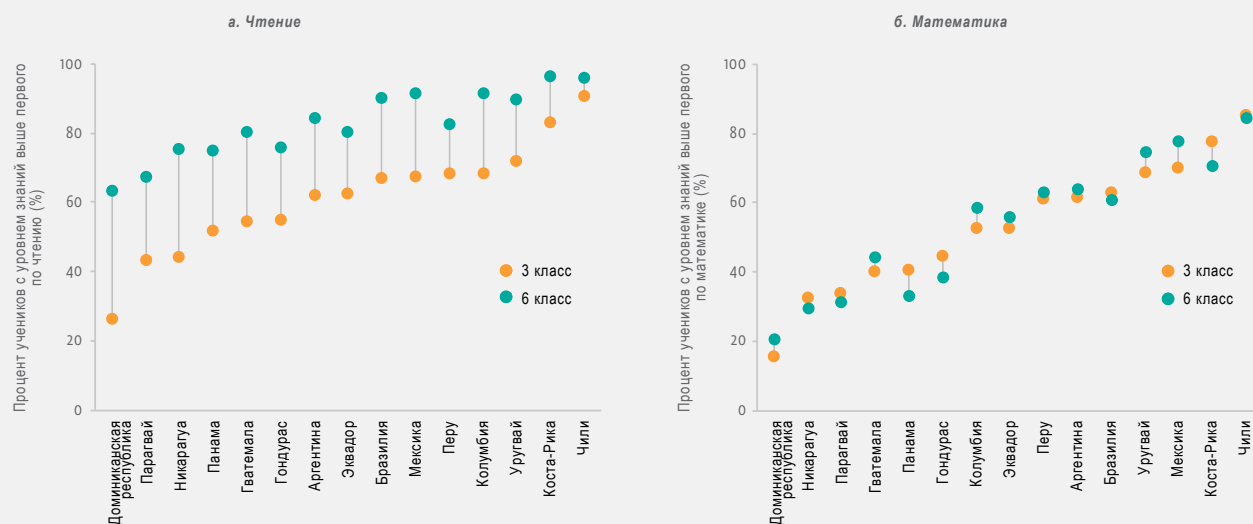
В число стоящих задач входят следующие: (а) обеспечение того, что оценка также послужит другим целям, кроме относительно узкой цели поддержки глобального мониторинга, (б) решение политического, а не только технического аспекта консенсуса относительно того, что должно измеряться и сравниваться и (в) разработка устойчивых решений в аспекте финансирования и ресурсов. Это трудновыполнимая задача; ее решения неизбежно будут неидеальны. Однако возможны различные варианты, важно использовать открытые и интегрированные подходы с учетом потребностей конкретной страны.

ИЗМЕРЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ

Чтобы определить минимальный уровень подготовки в такой области, как чтение или математика, необходимо установить основные параметры для оценки обучения (Anderson and

ДИАГРАММА 10.9:

В Латинской Америке почти 50 % учеников 3 и 6 классов не достигают минимального уровня знаний по математике
 Процент учеников 3 и 6 классов второго и более высокого уровня знаний, избранные страны, 2013 г.



Источник: UNESCO (2015g).

Morgan, 2008). Во-первых, каковы границы оцениваемой области? В большинстве стран они определяются содержанием учебного плана. Что делать, если нужно найти точки соприкосновения между отличающимся содержанием на национальном и местном уровнях? Во-вторых, какой прогресс в обучении ожидается в пределах этих границ для начального и среднего образования? В-третьих, какие вопросы и ответы доказывают, что учащийся достиг конкретного уровня подготовки, т. е. какие доказательства нужны, чтобы подтвердить наличие конкретных навыков? Как следует распределить вопросы тестов по пройденному материалу? Как определяются уровни подготовки, какие критерии используются для их различия?

Хоть это и нелегко, но согласованность здесь реальна. Третье региональное сравнительно-аналитическое исследование (TERCE), проведенное в 2013 г., было координировано организацией Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education (Латиноамериканская лаборатория по оценке качества образования), сетью директоров по национальной оценке качества образования, при поддержке Регионального бюро ЮНЕСКО по образованию для Латинской Америки и Карибского бассейна. Исследование было проведено в 15 странах, в 3 и 6 классах и учитывало результаты по чтению, математике, естествознанию и письму, а его вопросы предусматривали анализ общих элементов для разных планов образования.

Для каждой области специалистами было выделено 4 уровня подготовки. Например, в 3 классе учащиеся со 2 уровнем подготовки по чтению должны были определять явную информацию, выводить информацию из связей, изложенных в тексте, устанавливать связи, отображающие понимание общего смысла текста, и распознавать внелитературную цель содержания текста. Учащиеся со 2 уровнем подготовки по математике должны были уметь читать и записывать цифры, толковать простые дроби, выделять информацию из таблиц и графиков, определять единицы измерения, относительное положение объектов на карте и элементов в геометрических формах. Другие описания применялись ко 2 уровню подготовки в 6 классе.

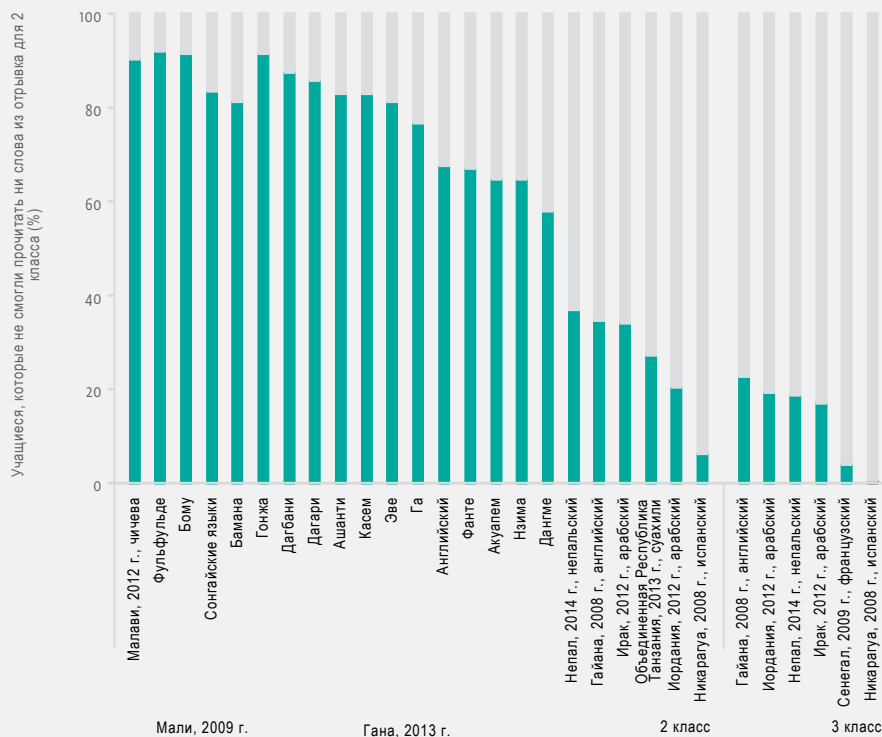
Согласно оценке, в 15 странах 60 % учащихся 3 классов и 82 % учащихся 6 классов показали результат 2 уровня и выше по чтению, 53 % учащихся как третьих, так и шестых классов показали результат 2 уровня и выше по математике. В Доминиканской Республике всего лишь 15 % учащихся 3 классов и 20 % учащихся 6 классов показали результат 2 уровня и выше по математике. В Чили такой уровень подготовки продемонстрировали около 85 % учащихся 3 и 6 классов (UNESCO, 2015g) (Диаграмма 10.9).

Однако в исследовании TERCE за 2013 год была использована другая шкала для оценки результатов, отличающаяся от применяемой в предыдущем исследовании — SERCE в 2006 году. Для обеспечения возможности сравнения результатов в будущем

ДИАГРАММА 10.10:

Оценка навыков чтения в младших классах показала, что многие дети не способны прочитать ни одного слова после двух-трех лет обучения в школе

Процент учащихся 2–3 классов, которые набрали 0 баллов по свободному чтению вслух, избранные страны, 2009–2014 гг.



Источник: RTI (2015).

был создан консультативно-технический совет высокого уровня, который оказывал консультационную помощь национальным координаторам. Страны были существенно задействованы в процессе достижения консенсуса и распространении сведений об изменениях. Несмотря на то, что системы образования в странах Латинской Америки имеют много общих свойств, существовала необходимость в переговорах.

Реализация подобных процессов на глобальном уровне позволит определить, данные из каких областей действующих национальных и международных систем оценивания могут быть использованы, как воспринимается прогресс в обучении в данных областях, какие вопросы в рамках данных систем оценивания наилучшим образом отображают такой прогресс.

Сложно достичь договоренности относительно глобального показателя минимального уровня подготовки. Для решения данного вопроса требуется привлечение специалистов по учебным планам, представителей правительственных структур и руководителей

в сфере образования. Ниже приведены два примера возникших проблем: оценка результатов обучения в младших классах и среди населения, не посещающего школу.

Оценка навыков в младших классах

Весьма спорным моментом в разработке глобального показателя для мониторинга ЦУР 4 был вопрос о включении младших классов в качестве отдельного уровня в системе оценки результатов обучения чтению и математике. В письме к Статистической комиссии Организации Объединенных Наций более 200 организаций гражданского общества (ОГО) и специалистов в сфере образования выразили свою глубокую озабоченность относительно «неожиданного включения оценки по младшим классам в глобальные показатели» (Global Campaign for Education, 2016). Напротив, сеть People's Action for Learning (PAL) (Народное движение за образование), состоящая из ОГО в девяти странах, которые поддерживали оценку обучения под руководством населения, поддержали «дальнейшее включение показателя, отображающего ранний прогресс в обучении [в начальной школе]

ВСТАВКА 10.3

Новый модуль для результатов обучения в обследованиях по многим показателям с применением гнездовой выборки

Ввиду потребности создать инструменты для измерения аспектов равенства и обучения в рамках ЦУР 4, ЮНИСЕФ разработала новый модуль в своей программе опроса семей для кластерного исследования по многим показателям с применением гнездовой выборки (ОПГВ), чтобы получить срез по результатам обучения чтению и математике. Модуль применяется к детям в возрасте 7–14 лет, включая тех, которые не посещают школу. Эта информация должна показать, обладают ли дети базовыми навыками по чтению и математике в пределах широкой выборки стран, а также продемонстрировать связь этих навыков с семейными обстоятельствами и индивидуальными характеристиками.

Оцениваемые математические навыки относятся к математическому мышлению и действиям, таким как чтение чисел, сравнение чисел, сложение и распознавание схем. Они считаются основополагающими и прогнозируют дальнейшее развитие навыков.

Чтение оценивалось по двум навыкам: точность чтения вслух и понимание прочитанного. Способность четкого чтения прогнозирует достоверность понимания прочитанного. Для модуля подобран короткий текст, который дети должны прочитать вслух. Точность оценивается специально подготовленными обследователями.

Конечной целью чтения является понимание, поэтому оно должно быть в центре любой оценки навыков чтения, хотя опрос семей здесь накладывает значительные ограничения. Учащимся, читающим текст, будет задано 2-3 вопроса о дословном понимании, чтобы они воссоздали информацию непосредственно из текста. Один или два вопроса о логическом понимании позволяют учащимся, читающим текст, понять связи, которые четко не выражены в тексте. Исследования показали, что для оценки понимания прочитанного достаточно использовать всего три вопроса.

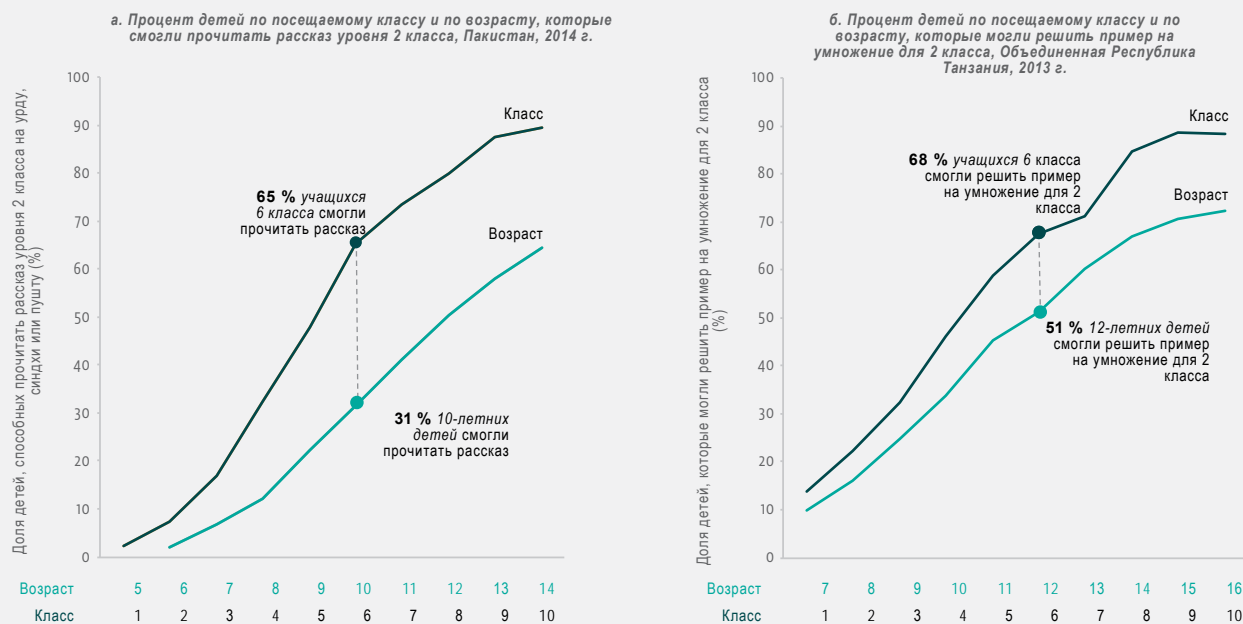
Показатели, полученные в результате модуля, содержат процентную долю детей, которые продемонстрировали ранние навыки чтения и математической грамотности, на основе овладения навыками, необходимых для выполнения оцениваемых в модуле заданий. Перед оценкой навыков, используется ряд вопросов для получения важной фоновой информации для составления доклада о ребенке. Эти вопросы касаются участия родителей, например, как часто родители читают или рассказывают сказки детям; языка, в том числе языка домашнего обихода; средств обучения; предпочтительного языка тестирования (см. Главу 14).

Следует обратить внимание на важные организационные вопросы. Основная задача заключается в определении механизма соответствия текста и вопросов общим рекомендациям. Для этого также потребуется создать библиотеку списков слов (из учебников), текстов и вопросов. Специалисты, осуществляющие оценивание должны пройти специальную подготовку. Также необходимо обеспечить, чтобы дети могли отвечать на вопросы без прерываний. Наконец, структура выборки должна позволять выполнить разукрупнение по классам, возрасту и социально-экономическому статусу.

Источники: Cardoso and Dowd (2016); UNICEF (2015c).

ДИАГРАММА 10.11:

На глобальную отчетность значительно влияет охват показателями либо всех учащихся, либо же всех детей



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования с использованием данных исследования ASER в Пакистане и данные исследования UWEZO в Танзании.

... в целях своевременного внедрения корректирующих мер» (PAL Network, 2016).

Успехи в обучении в младших классах были включены в глобальный показатель в рамках цели 4.1 благодаря значительному влиянию двух типов устного оценивания, которые были внедрены в середине 2000-х годов: школьное оценивание, в частности оценка чтения в младших классах (EGRA) и оценка математических познаний в младших классах (EGMA), финансируемые USAID в странах с низким и средним доходом; а также оценивание на уровне домохозяйств, в частности, Ежегодный доклад о состоянии образования (ASER) в Индии - оценка под руководством граждан, в ходе которой был сформирован подход к оцениванию, использующийся с тех пор в 9 странах и координируемый сетью PAL. Оба подхода показали, что миллионы детей в бедных странах получали образование на уровне гораздо ниже ожидаемого (UIS, 2016e).

Оценка EGRA была разработана как надежный и достоверный критерий оценивания навыков, способствующих приобретению способности чтения, в трех сферах: чувствительность к языку на уровне его звуковой структуры, понимание системы орфографии и письменной речи, понимание слов и их письменных форм (Dubeck and Gove, 2015). Особое внимание уделялось свободному чтению вслух как показателю, связанному с пониманием прочитанного. Приблизительно один из пяти учащихся в 3 классе не смог прочитать ни слова из отрывка для 2 класса в странах со средним доходом, таких как Гайана, Иордания и Ирак. В более бедной стране, Малави, 90 % учащихся во 2 классе не смогли прочитать ни слова на языке чичева в 2012 г. (Диаграмма 10.10). Почти 40 % не смогли этого сделать, пока не достигли 4 класса (RTI, 2015).

Процент тех учащихся, которые не смогли прочитать ни слова или предложения, является базовым показателем, который можно использовать для межгосударственного мониторинга. Тем не менее, более гибкие критерии не подходят для этой цели. Критики подчеркивают, что хотя когнитивные процессы, задействованные в обучении, являются универсальными, они воспринимаются через контекст, образовательную среду и наличие учебных материалов. Процесс зависит от мотивации учащихся, убеждений учащихся и учителя и, в особенности, от языка и письма (Bartlett et al., 2015). Вследствие широкомасштабного обзора установлено, что хотя «большинство устных оценок выполнено на основе одинаковых конструкций для чтения... различия в структуре языка и его сложности делают прямое сравнение результатов непрактичным», особенно в случае такого задания, как свободное чтение вслух (UIS, 2016e, pp. 293-4).

Несмотря на споры относительно измерения результатов обучения в младших классах, продолжается работа по определению ранних навыков, которые можно измерить и сравнить. Ярким

ВСТАВКА 10.4

Оценка результатов обучения в Нигерии

Национальная оценка достижений в базовом образовании в Нигерии (NALABE) была проведена 4 раза начиная с 2001 года Комиссией по всеобщему базовому образованию, федеральным агентством, сотрудничающим с министерствами образования штатов в целях обеспечения начального и неполного среднего образования. На последнем этапе в 2011 году учащиеся 4, 5 и 6 классов начальной школы и 1 класса младшей средней школы проходили тестирование по английскому языку, математике и жизненным навыкам в более чем 1500 школ. Результаты были обнародованы в виде процентной доли без привязки к уровню подготовки. Не было указано также, можно ли сравнивать результаты со временем.

В отличие от соседних стран, Нигерия не принимала участия в межгосударственных оценках. Она участвовала в проекте по мониторингу достижений в обучении ЮНЕСКО-ЮНИСЕФ (Monitoring Learning Achievement) в 1996 г. и 2003 г. В той мере, в которой результаты можно было сравнить между странами, показатели учащихся из Нигерии были самыми низкими из всех африканских стран к югу от Сахары.

В 2017 году в шести штатах гражданами будет проведена оценка среди семей под названием Let's Engage, Assess, and Report Nigeria (LEARNigeria). Координирование оценки LEARNigeria обеспечивает Центр партнерства с области образования, расположенный в Лагосе, в сотрудничестве с более чем 30 частными и государственными агентствами. Пилотное исследование в штатах Кано и Лагос в конце 2015 года включало оценивание около 2000 детей в возрасте от 5 до 15 лет по базовым навыкам математической грамотности, грамотности в английском и языке хауса.

Данная новая инициатива появилась после публикации результатов первого обзора влияния оценок, проводимых гражданами. Среди ключевых рекомендаций были снижение частоты оценок, расширение набора оцениваемых навыков и развитие коммуникационных стратегий. По результатам было решено не проводить исследование ASER в Индии в 2015 году, а продумать стратегию на будущее. Оценки, проводимые гражданами, в основном, сосредоточены на повышении осведомленности о фактических результатах обучения и призыве правительства к действию. Успех таких оценок теперь оказывает на них давление в плане повышения их объема и детализации.

Источники: Nigeria UBEC (2013); PAL Network (2015); Results for Development (2015).

примером может послужить учебный модуль, который был включен в предстоящий этап обследования по многим показателям с применением гнездовой выборки (ОПГВ) ЮНИСЕФ (Вставка 10.3). Эта и другие инициативы подчеркивают необходимость сбалансированности надежного теоретического подхода с практическими рекомендациями, что, вероятнее, замедлит процесс согласования межнациональных действительных критериев и оценок.

Оценка навыков населения, не посещающего школу

Одной из слабых сторон глобального показателя является тот факт, что он сосредоточен на мониторинге результатов обучения учащихся в школе, а не всех детей; многие считают, что уместно рассматривать в данном вопросе всех детей, поскольку повестка дня гласит, что «никто не должен остаться в стороне». Включение в отчетность результатов обучения только учащихся в школе приведет к завышенному показателю процентной доли детей, которые достигли согласованных оценок чтения и математических познаний.

Здесь предпочтительны оценки, проводимые гражданами, поскольку они затрагивают всех детей и молодежь определенной возрастной группы, независимо от посещения ими школы. В сельских районах Пакистана исследование в рамках Ежегодного доклада о состоянии образования (ASER) в 2014 г. показало, что доля учащихся 6 класса, которые могли прочитать рассказ уровня 2 класса на языке урду, синдхи или пушту, составила 65 %, тогда как среди всех детей в возрасте 10 лет (теоретический возраст шестиклассника) этот процент составил 31 %. Многие десятилетние дети никогда не посещали школу, уже бросили обучение (часто из-за отсутствия пользы от полученного опыта) или учились в более низком классе, не развив еще навыки чтения. Тогда как 89 % учащихся 10 классов смогли прочитать очень простой текст, только 64 % из выборки подростков в возрасте 14 лет смогли сделать то же самое, разница здесь составила 25 процентных пунктов (Диаграмма 10.11а). Подобные результаты получены благодаря

исследованию Uwezo, проведенному в 2013 году в Объединенной Республике Танзания (Диаграмма 10.11б). Такие сравнения демонстрируют несовершенство глобального показателя в его имеющейся форме.

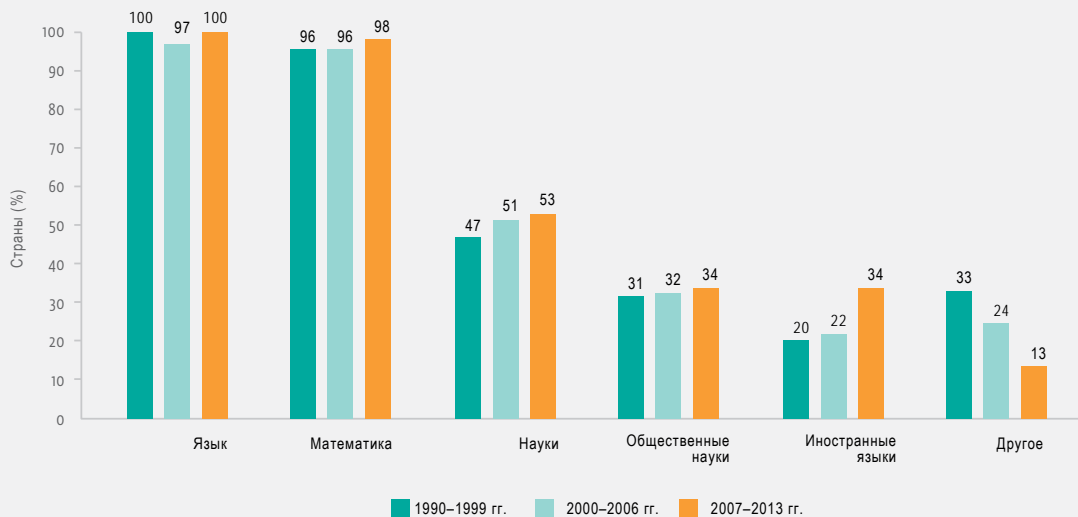
При этом включение детей и подростков, не посещающих школу, в оценку обучения представляет свои трудности. Поскольку в среднем население, не посещавшее школу, обладает более низкими навыками, возможно, необходимо переосмыслить уровни сложности. Это может снизить соответствие уровней для учащихся в школе, ведь они смогут предоставить меньше информации о навыках более высокого уровня.

Возьмем Программу по международной оценке успеваемости учащихся в интересах развития (ПМОУ в интересах развития), которая подразумевает оценку не только учащихся в школе, как основное исследование по Программе по международной оценке успеваемости учащихся (ПМОУ), но и всех подростков в возрасте 14–16 лет из семей, присутствующих в выборке. Она будет проведена в 4 странах Латинской Америки и 2 африканских странах к югу от Сахары в 2018 г. Ввиду перспективы низкого уровня навыков среди населения, не посещающего школу, концептуальная модель относительно способности чтения расширила основную модель ПМОУ к более низким уровням подготовки в чтении для большего охвата основных процессов, таких как восприятие дословного прочтения (OECD, 2016с).

ДИАГРАММА 10.12:

Большинство национальных оценок предусматривают тестирование по языку и математике

Процент стран, проводивших тестирование по конкретному предмету, среди тех, кто выполнил минимум одну национальную оценку за указанный период, 1990–1999 гг., 2000–2006 гг. и 2007–2013 гг.



Источник: Benavot and Köseleci (2015).

Данные примеры подчеркивают противоречивость измерений результатов обучения. Выбор способа оценки обучения в Нигерии является еще одним примером потенциального компромисса (**Вставка 10.4**). Вкратце, потребность в сбалансированном и надежном теоретическом подходе с многочисленными практическими рекомендациями оказывает влияние на возможность достижения консенсуса относительно межгосударственных критериев и оценок.

ИНСТРУМЕНТЫ ИЗМЕРЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ: ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОЦЕНКИ

Согласование областей, подлежащих оценке, является первым критически важным шагом, после которого следует определиться с инструментами для измерений. Один из тематических показателей ЦУР заключается в том, провела ли страна оценку обучения, представляющую национальный уровень на этапе начального, в конце начального и в конце неполного среднего образования. Задача этого показателя — повысить осведомленность о потребности стран в мониторинге результатов обучения путем регулярного, высококачественного оценивания на этапе начального и среднего образования. В будущем этот показатель может способствовать развитию и применению национальных систем оценивания для формирования глобальных критериев измерения результатов обучения, наряду с имеющимися и новыми предложенными региональными и международными оценками.

Национальные системы оценки сосредоточены на результатах обучения по системным уровням и используют критерии, утвержденные властями в области образования. Как правило, они неприязнательны и отличаются от важных государственных экзаменов, которые используются для сертификации, отслеживания успеваемости по учреждениям или отбора на более высокие уровни образования. В Каталоге оценок уровня знаний СИЮ (UIS Catalogue of Learning Assessments) собрана информация об их объеме, целях, финансировании и структуре, а также о распределении результатов (UIS, 2014b). Его первая редакция включала 65 примеров оценок для 29 стран; вторая редакция сейчас на стадии разработки.

Глобальное картирование для *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* за 2015 год (Benavot and Köseleci, 2015) позволяет получить всеобщую картину наличия и внешних характеристик национальных оценок. Большинство из них проводятся в старших классах начальной школы. Из 135 стран, где была проведена минимум одна оценка за период 2007–2013 гг., в 75 странах были охвачены 1–3 классы, в 123 странах — 4–6 классы, в 88 странах — 7–9 классы и в 45 странах — 10–12 классы. Практически все национальные оценки включали тесты по языку (чтение и письмо) и математике; 53 % стран проводили оценку результатов обучения по естествознанию/физике, 34 % —

по общественным наукам и 34 % — по иностранным языкам (**Диаграмма 10.12**).

Регулярное проведение национальных оценок способствует укреплению систем образования, поскольку они создают потребность в своевременных данных, особенно во время реализации реформ образования. Тем не менее, существуют значительные различия между разными странами. Около одной трети национальных оценок в каталоге СИЮ, включая оценки в Доминиканской Республике, на Маврикии и в Зимбабве, проводятся ежегодно (UIS, 2016d). В некоторых странах, которые проводят оценку ежегодно, меняются предметы. В Чили менялись тестируемые классы и предметы, чтобы обеспечить больше времени и ресурсов для содержательного анализа данных (Ferrer, 2006).

Кроме наличия самих оценок, также необходимо установить для них четкие стандарты и внедрить мощный механизм обеспечения их качества. В конце концов, только высококачественные оценки следует использовать для формирования глобального показателя по результатам обучения.

Определение стандартов качества для национальной оценки

Значение имеют два показателя качества оценки. Первый: благоприятный институциональный контекст должен обеспечивать устойчивость и прочную связь с системой образования. Второй: оценки должны быть надежными и достоверными, предоставлять правительственным структурам и общественности актуальную информацию, без вмешательств и компрометирующих факторов.

Благоприятный контекст — это ключевая движущая сила для долгосрочной эффективности системы оценок. Для этого нужна благосклонная политика и учреждения, а также значительные финансовые и человеческие ресурсы (Clarke, 2012). Необходима широкая политическая поддержка, поскольку результаты могут показать серьезные проблемы или неравенство в обучении. За последние 20 лет заинтересованное и стабильное политическое лидерство и поддержка в Бразилии способствовала развитию сильной, масштабной национальной программы оценки (Castro, 2012).

Среди 24 стран, данные по которым охвачены программой Всемирного банка Systems Approach for Better Education Results (SABER, Системный подход к улучшению результатов образования) по оценке учащихся с 2009 года, считается, что только в Самоа, Уганде, Объединенных Арабских Эмиратах и Замбии считается, что был создан благоприятный контекст; в большей мере это случилось благодаря внешней поддержке. Целостность может обеспечить правовой документ, санкционирующий конкретную деятельность в направлении оценки. Формальная политика существует более чем

в половине стран, рассматриваемых программой SABER, включая Гану, Казахстан и Шри-Ланку (World Bank, 2016a).

Требуется также регулярное финансирование. Всего лишь в одной третьей стран, рассматриваемых программой SABER, были выделены бюджетные средства на национальную программу оценки. В Армении, где национальная оценка была проведена в 2010 году для учащихся 8 классов по языку и истории, регулярное финансирование было предоставлено Центром оценки и тестирования (World Bank, 2011). В Замбии бюджетные средства были выделены на всю деятельность, связанную с национальной оценкой, а помощь от партнеров в сфере развития была использована как дополнительные средства (OECD and World Bank, 2014). Государственное финансирование национальной оценки может быть недостаточным; в Пакистане деятельность Национальной системы оценки образования, финансируемой Всемирным банком, сошла на нет, когда ответственность была передана властям провинций (Dundar et al., 2014).

Оценку должны выполнять организации, чья деятельность заслужила признание, уважение и широкое распространение. Отчеты SABER указывают на то, что в 60 % стран действовал стабильный орган национальной оценки. В Уганде переход ответственности за оценки к Национальной экспертной комиссии привел к очищению институциональных структур и улучшениям в сферах развития и внедрения (Kanjee and Asana, 2013).

Широко обсуждается вопрос, должны ли органы оценки быть привязаны к министерствам образования. Во многих странах Латинской Америки произошли значительные изменения в институциональных механизмах. В Эквадоре в 2012 г. был учрежден Национальный институт оценки образования, который принял ответственность от министерства образования, в ответ на предписания в новой конституции. В Бразилии, Колумбии и Мексике была усилена автономия соответствующих органов и расширена ответственность посредством прозрачной практики или правовых норм. Но некоторые специализированные отделы министерства образования также показали свою эффективность, например, в Гватемале и Перу (Ferrer and Fiszbein, 2015).

Еще одной проблемой является наличие соответствующих ресурсов. Для проведения национальных оценок требуются специалисты, выполняющие роли национальных и региональных координаторов, составители материалов, специалисты по статистике и управлению данными, а также переводчики. Количество квалифицированных профессионалов для таких высокоспециализированных должностей ограничено. На некоторых факультетах в ВУЗах не хватает программ по статистике и измерениям в сфере образования. Многие квалифицированные профессионалы перешли на другие правительственные должности или в частный сектор либо выехали за границу на последипломное

образование. Только в 6 странах, для которых имеются отчеты SABER, был укомплектован надлежащий персонал (World Bank, 2016a). Одна из двух самых бедных стран, Демократическая Республика Конго сильно опиралась на проект EGRA; только в Мавритании была создана сильная группа, хотя персонал преимущественно работал по принципу неполной или временной занятости (World Bank, 2013e, 2014a).

Что касается второго показателя качества оценки, странам следует принять меры для обеспечения надежных и достоверных национальных программ оценки. Многие технические отчеты отделов оценки были недоступны или содержали недостаточно подробные данные, чтобы определить соответствие этим критериям. Только в 4 странах (Мавритания, Уганда, ОАЭ и Вьетнам), которые охватывала программа SABER, комплексные высококачественные технические отчеты были доступны для общественности.

Озабоченность, связанная с деятельностью на местах, может повлиять на очевидную репрезентативность и правомерность результатов оценки. Почти половина стран, для которых имеются отчеты SABER, включая Мозамбик и Судан, не имели механизмов постоянного внутреннего контроля (World Bank, 2016a). В Сербии качество тестовых вопросов и инструментов для Национальной оценки учащихся 4 классов проверялось внешними специалистами и с применением психометрического анализа. Было использовано стандартизованное пособие о проведении оценки (World Bank, 2012a). В Латинской Америке во многих технических отчетах не были указаны критерии, используемые для определения актуальности проблемы, например, наличия культурных предубеждений, не было комментариев относительно актуальности учебного плана или возможности сравнения результатов по годам (Ferrer, 2006).

Обеспечение стандартов качества оценки обучения и поддержки

Обеспечение выгодной благоприятной среды и четких стандартов, которые помогут обеспечить надежность, действительность и прозрачность, является нелегкой задачей. Но это крайне необходимо, если результаты национальной оценки должны служить надежным источником для формирования глобального показателя. Как можно убедить международное сообщество в том, что национальные, региональные или международные оценки подходят для целей глобального мониторинга?

Этот вопрос поднимает две проблемы. Во-первых, если технические требования для проведения оценки являются чрезмерно жесткими, тогда институциональные или организационные возможности, необходимые для их проведения, будут недостижимы для многих стран. Вследствие этого небольшая группа частных поставщиков услуг выйдет в лидеры в сфере

ВСТАВКА 10.5

Проведение нескольких оценок и отсутствие системы национальной оценки обучения в Объединенной Республике Танзания

В Объединенной Республике Танзания существует формальная система экзаменов, которую реализует Национальный экзаменационный совет в конце начальной и средней школы. Как и во многих других странах, такие важные экзамены привлекают внимание СМИ, родителей и политиков. Особенно ярко это было выражено в 2012 году, когда наблюдалось резкое падение успеваемости. В последние годы все больше оценок обучения, финансируемых донорами, пытались сместить внимание с процента успеваемости на навыки в чтении и математической грамотности.

Первая оценка в восточной Африке, проводимая гражданами, под названием Uwezo показала, что в 2011 году только 1 из 10 учащихся 3 классов смог прочитать рассказ на английском языке для 2 класса и только 3 из 10 — на суахили. Исследование на основании показателя предоставления услуг Всемирного банка (World Bank Service Delivery Indicator) за 2010 год также показало, что менее 10 % 4-классников смогли правильно прочитать слова в коротком предложении на английском языке.

Оценки обучения использовались для мониторинга и оценивания национальных или местных донорских программ. Например, правительство внедряет исследование EGRA/EGMA для учащихся 2 классов под названием 3Rs (чтение, письмо, арифметика) в рамках программы «Big Results Now». Оно было также использовано для вывода результатов по программе в поддержку обучения грамотности и математических познаний (Literacy and Numeracy Education Support), инициативы Глобального партнерства в интересах образования (ГПО). Исследование также было связано с финансовым инструментом Всемирного банка Programme for Results (Программа в поддержку результатов), Министерством по вопросам международного развития Великобритании и Шведским агентством международного сотрудничества в интересах развития. Распределение помощи будет пропорционально повышению средней скорости чтения на суахили, эталонный показатель которой составлял 18 слов в минуту в 2013 году.

Результаты невозможно сравнивать между этими исследованиями и даже иногда в пределах одного исследования, проводимого в разное время. Эти оценки обучения пока что не регулируются одним правительственным агентством и, поскольку они не только финансируются, а в большей мере и контролируются донорами, наращивание потенциала весьма сомнительно. Тем временем доноры использовали прогресс в результатах обучения, хоть и неточных, как условие для распределения помощи. Вместо этого помощь можно было использовать на развитие надежной и устойчивой национальной системы оценки обучения учащихся.

Объединенная Республика Танзания принимала участие в исследовании SACMEQ (Южноафриканский консорциум в поддержку мониторинга качества образования) в 2000 г. и 2007 г.; эта достоверная региональная оценка позволила отслеживать результаты среди нескольких стран и в разное время. Однако страна не принимала участия в последнем этапе в 2013 году ввиду отсутствия внешнего финансирования. И, несмотря на количественный рост оценок обучения за последние годы, основным критерием успеха по программе Big Results Now является процент успешно сдавших выпускной экзамен.

Источники: Rawle and Attfield (2015); Twaweza (2012); United Republic of Tanzania government (2013); World Bank (2012b).

оценки обучения, что приведет к снижению актуальности систем оценивания и возможности их использования в странах. Оценку результатов обучения в целях глобального мониторинга следует воспринимать, в первую очередь, как общественное благо, способствующее прогрессу страны в области образования и устойчивого развития. Она не должна использоваться кем либо в качестве возможности для увеличения своей доли на рынке.

Вторая проблема заключается в том, что ресурсы, которые должны подкреплять возможности проведения надежной оценки обучения, распределяются неэффективно. Некоторые долгосрочные региональные программы не получали постоянного финансирования. Отдельные страны порой боролись за получение финансирования для участия в программах оценки. Донорская поддержка национальной оценки довольно часто преследовала свои краткосрочные цели, которые только изредка приводили к разработке в стране устойчивых возможностей создания эффективных и широко применяемых систем оценки (Вставка 10.5). Для эффективного распределения финансовых ресурсов необходимо принятие мер по координированию. Новая инициатива Глобального партнерства в интересах образования — Оценка для обучения, была предложена как платформа, основной целью которой является усиление национальных систем оценки обучения (GPE et al., 2016).

Обеспечение актуальности оценки обучения для преподавания и обучения

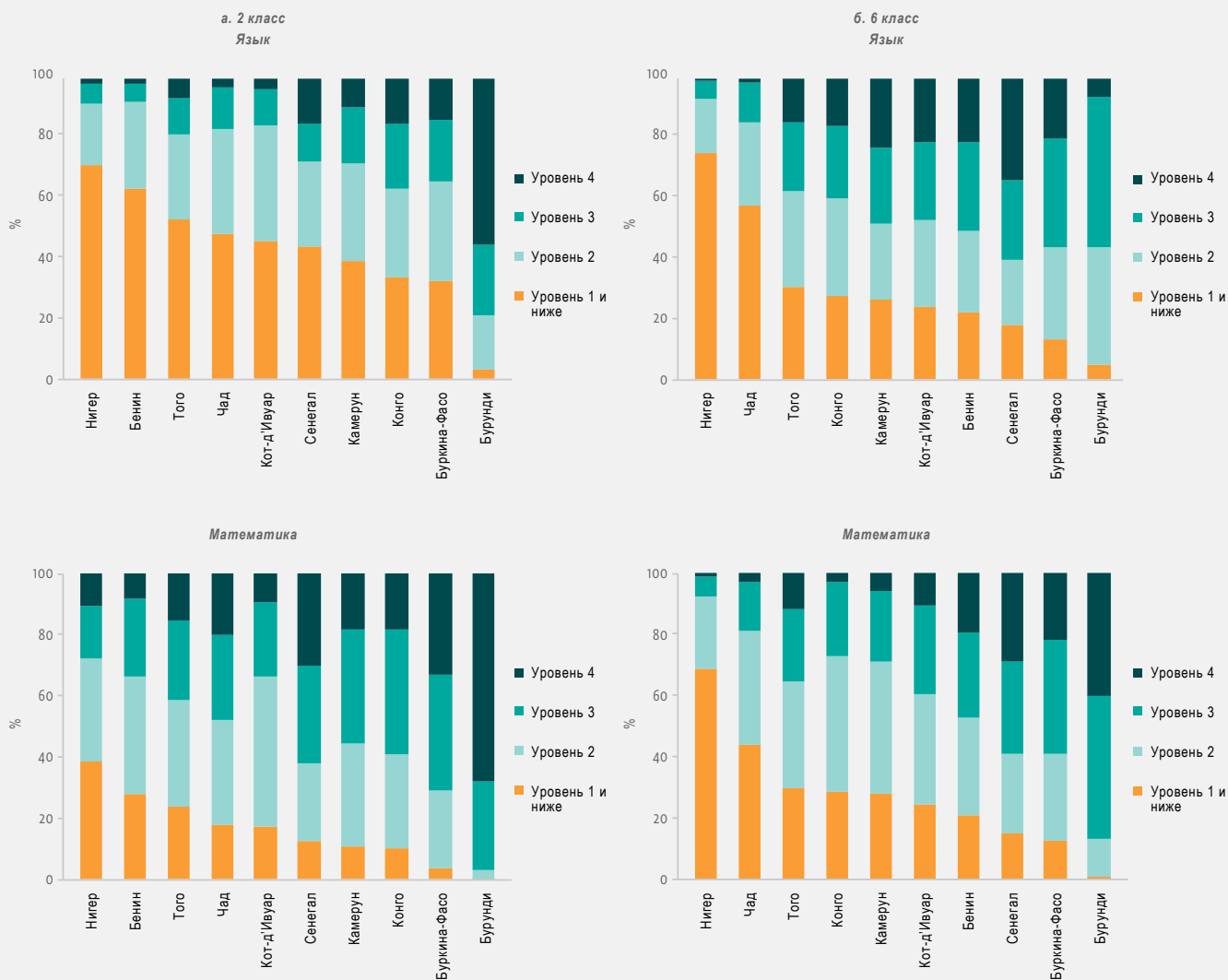
Глобальные критерии результатов обучения «должны быть тщательно стратегически связаны с высшей целью улучшения качества и актуальности преподавания, а также, соответственно, обучения» (Muskin, 2016, p. 75). По словам критиков, межнациональные оценки часто обещают такую непосредственную связь с улучшением обучения, но не обеспечивают ее (Carnoy et al., 2015).

Чтобы модель оценки стала актуальной, она должна быть согласована с целями образования, обучения учащихся и задачами развития практикующих и будущих педагогов. Страны должны «мыслить целенаправленно и стратегически о том, как лучше выбрать и использовать оценки обучения учащихся» для обеспечения актуальности и соответствующего

“ Для глобального мониторинга обучения необходима информация о культурном и лингвистическом контексте ”

ДИАГРАММА 10.13:**Бурунди опередила другие страны в плане успехов в обучении — но почему?**

Доля учащихся по уровню подготовки, избранные африканские страны к югу от Сахары, 2014 г.



Источник: PASEC (2015).

эффекта (Muskin, 2016, p. 57). Повестка дня на период до 2030 года представляет странам возможность укрепить системы национальной оценки, делая свой вклад в международные мероприятия по сбору сопоставимых данных о результатах обучения. Внешнее и государственное финансирование должно обеспечить устойчивую поддержку для систем достоверной национальной оценки с учетом потребностей страны, а не попросту нацеливаясь на результат для глобального мониторинга.

КРИТЕРИЙ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ: ОТЧЕТНОСТЬ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ РАЗЛИЧНЫХ ОЦЕНОК

Третьим структурным элементом глобальных критериев результатов обучения является единое мнение об отчетности и определении критериев оценки по уровню (или возрасту) и предмету (или сфере). Для этого необходимо разработать набор элементов из различных оценок, которые можно связать путем анализа их относительного уровня сложности. Основные ведомости о такой связи получены из США, где были приняты

меры по организации связи тестов на уровне штата с долготелными национальными оценками (Feuer et al., 1999). Тем не менее, связь между элементами заключаются не только в технических аспектах, это — процесс, коренным образом связанный с намеченной целью показателя (Mislevy, 1992).

В контексте глобального мониторинга следует рассматривать два ключевых вопроса. Во-первых, с учетом акцентирования на полном охвате населения в рамках Повестки дня на период до 2030 г., имеет значение также точная справочная информация об учащих, чьи знания и навыки будут оцениваться. Но сбор такой информации в рамках различных оценок противоречив, данные невозможно сравнивать, особенно в тех случаях, когда дети в возрасте начальной школы должны предоставить точную информацию о ситуации в своей семье. Это препятствует отслеживанию глобальных показателей по характеристикам населения.

Второй вопрос — это необходимость сбора существенной информации о культурных, лингвистических и контекстуальных элементах для более точных толкований различий между странами. Возьмем исследование 2014 года Конференции министров просвещения франкоговорящих стран (CONFEMEN) по Программе анализа систем образования (PASEC), которая была проведена среди учащихся 2 и 6 классов по языку и математике в 10 франкоговорящих африканских странах к югу от Сахары (PASEC, 2015). Результаты показали, что Бурунди превосходит все другие страны во всех комбинациях «предмет-класс». Только 3 % учащихся 2 классов показали результаты двух самых низких уровней по языку, тогда как среди всех 10 стран средний показатель был 43 % (Диаграмма 10.13). Учитывая, что Бурунди — самая бедная страна из 10, только в ней оценка проводилась на государственном языке и языке обучения, а не на французском. Такая информация крайне важна для толкования результатов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Недавний анализ оценок обучения показал, что они являются «эффективным и соответствующим способом оценки того, приобретает ли население базовые знания и компетенции» (Muskin, 2016, р. 4). Но могут ли они предоставить полезную и достоверную информацию для целей глобального мониторинга?

Множественные источники оценок говорят о технических преградах для получения показателей образования, подходящих для глобального сравнения. Решения могут быть далеко не идеальными и неполными. При рассмотрении различных вариантов крайне важно выбрать тот, который представляет потребности страны, а также преследует цель глобального мониторинга.

В данной главе акцентируется важность применения критериев инклюзивности, эффективности и целесообразности. Здесь подчеркивается, что оценки образования следует считать общественным благом, предоставляемым в широких интересах населения. Следует расширить перспективы для улучшения диапазона результатов обучения и снижения неравенства среди учащихся. Прекрасной инициативой является Глобальный альянс по мониторингу обучения, который был недавно учрежден в целях гармонизации структуры и стандартов оценки, а также содействия координации мер по наращиванию потенциала. Необходимы четкие механизмы управления, способствующие реализации глобальных коллективных мероприятий по этим вопросам (UIS, 2016a).

Во всем мире распространяется тенденция к тестированию и оценке результатов обучения. Большинство стран выразили свою приверженность оценке обучения; к удивлению, доля тех стран, которые уже проводят национальную оценку или приняли участие в межгосударственных оценках в целях сравнения уровней обучения с соседними странами или другими системами, довольно высока. Несмотря на это, многие страны с низким доходом испытывают значительные трудности в области мониторинга обучения, как среди учащихся, так и за пределами школ, а также не могут брать на себя обязательства относительно надлежащего реагирования на полученные результаты. В таком контексте, многие системы оценки являются неэффективными или недостаточно качественными, а поддержка со стороны правительства и лидеров в области школьного образования, направленная на улучшение результатов обучения, особенно среди маргинализированных групп — как правило, слабой и непостоянной.

Следует избегать сосредоточенности только на узком круге оцениваемых предметов. Национальная политика относительно учебного плана должна быть согласована с подходами к оценке, чтобы обеспечить достоверность и подготовить фундамент для реформ. Поддержка начальных оценок в некоторых предметных сферах должна зависеть от устойчивых будущих мер для развития достоверных, высококачественных оценок в других областях, таких как вопросы экологической устойчивости и глобальной гражданской ответственности, которые крайне важны для более объемной повестки дня в области устойчивого развития (см. главу 16). Знания и навыки в этих и других областях можно и нужно оценивать.

Страны не должны воспринимать потребность в отчетности по глобальным критериям как препятствие. Их не следует принуждать к участию в межгосударственных оценках. Это возможность для стран пересмотреть свои стратегии оценки и инвестировать в те подходы, которые в лучшей мере отображают их долгосрочные интересы. Следующие 15 лет представляют отличную возможность в плане улучшения качества национальных оценок, которой

содействует учреждение международной сети взаимной поддержки и эффективное использование ресурсов.

Наконец, как только будет найден глобальный критерий обучения, важно установить реалистичные ожидания относительно прогресса, возможного в период до 2030 года. Данные международных оценок свидетельствуют о том, что повышение процента учащихся, обладающих минимальным уровнем подготовки в чтении и математике, вероятнее всего, будет оставаться скромным за такой короткий промежуток времени (Clarke, 2016).

Дошкольное обучение в
Дублине (Ирландия).

ФОТО: Jason Clarke Photography/
Department of Children and Youth Affairs,
Ireland



КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Сравнение долей *участия* в дошкольном образовании представляет собой сложную задачу, поскольку возрастные группы и начальный возраст в различных странах существенно отличаются. Дошкольное образование является обязательным в 50 странах; в 38 странах применяется обязательное бесплатное дошкольное образование с длительностью обучения в 1 год и более.

В мировом масштабе 67 % детей дошкольного возраста посещают школу. Однако доступные источники данных пока не позволяют достоверно оценить численность детей, посещавших дошкольные учреждения в течение 1 года и более.

Доступные источники данных не полностью отражают разнообразие услуг, обеспечивающих возможности для обучения детей из младших возрастных групп.

Если сравнить богатейшие и беднейшие домохозяйства, то в первом случае процент трех- и четырехлетних детей, которые участвуют в образовательных программах, предназначенных для периода раннего детства, оказывается выше почти в шесть раз.

Необходимо введение, мониторинг и обеспечение фактического соблюдения стандартов в сфере ухода и образования в период раннего детства.

Развитие в период раннего детства может оцениваться по четырем направлениям: исполнительные функции, социальное и эмоциональное развитие, развитие моторики, базовые навыки чтения, письма и счета.

По данным ЮНИСЕФ, в 56 странах со средним и низким уровнем доходов адекватный уровень развития имеют около 70 % 3-летних и 80 % 4-летних детей. Однако при расчете этого показателя основное внимание уделяется навыкам чтения, письма и счета. Необходимы дополнительные исследования в отношении нормативного развития детей в разнообразных культурах и контекстах.

ГЛАВА 11



ЦЕЛЬ 4.2

Раннее детство

К 2030 году планируется обеспечить всем девочкам и мальчикам необходимые возможности для развития и ухода в период раннего детства, а также доступ к дошкольному образованию. На момент вступления в начальную школу все дети должны быть готовы к учебе.

ГЛОБАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 4.2.1 — доля детей в возрасте до 5 лет, имеющих адекватный уровень развития с точки зрения здоровья, обучения и психологического благополучия, с разбиением по полу

ГЛОБАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 4.2.2 — доля участия в организованном обучении (в возрасте на год раньше официального возраста вступления в начальную школу), с разбиением по полу

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 9 — процент детей в возрасте до 5 лет, находящихся в благоприятной домашней обстановке, стимулирующей развитие

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 11 — показатель совокупного охвата дошкольным образованием

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 12 — количество лет (i) бесплатного и (ii) обязательного дошкольного образования, гарантируемого законодательством

Доступ и участие.....	226
Качество образования.....	231
Результаты детского развития	234

Цель 4.2 отражает стремление мирового сообщества обеспечить условия, при которых каждый ребенок получит необходимые возможности для начала успешного жизненного пути благодаря качественному уходу и образованию в период раннего детства. По сравнению с целью «Образование для всех» (ОДВ), Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года имеет более широкий охват. Она не ограничивается уходом и образованием и подразумевает гармоничное общее развитие ребенка в период раннего детства. Речь идет о концепции готовности к школе. Эта концепция охватывает физическое, социальное/эмоциональное и языковое/когнитивное направления.

В данной главе рассмотрены три основные проблемы мониторинга применительно к составляющим цели 4.2. Первая проблема связана с доступом и участием. Она заключается в том, что ни один источник не предоставляет достаточного количества информации о численности детей, получивших дошкольное образование (и участвовавших в программах организованного обучения) в течение года и более. Для решения этой проблемы предложены два взаимодополняющих показателя участия, которые определяются на основе административных данных и результатов опросов.

Вторая проблема состоит в том, что ни один из предлагаемых показателей не позволяет судить о качестве получаемого образования. В этой главе рассмотрены предлагаемые подходы для оценки условий и систем образования, предназначенных для периода раннего детства.

Наконец, под вопросом находится практическая осуществимость мониторинга развития в период раннего детства. Эта

неопределенность стала одной из причин, по которым для этой (и только для этой) цели в рамках Цели устойчивого развития (ЦУР) в области образования Межучрежденческая и экспертная группа по показателям достижения ЦУР (МУЭГ-ЦУР) предложила два глобальных показателя — показатель результатов дополнен показателем участия.

ДОСТУП И УЧАСТИЕ

Сравнение долей участия в дошкольном образовании вызывает больше сложностей, нежели сравнение показателей участия в начальном и среднем образовании между различными странами. Дополнительные сложности обусловлены следующими причинами. Во-первых, в отличие от других уровней образования, в дошкольном образовании существует значительный разброс с точки зрения возрастных групп и начального возраста. Почти в половине государств мира применяется трехлетнее дошкольное образование, при этом начальный возраст ребенка составляет 3 года. Однако распространены и другие протяженности образования и начального возраста (**Таблица 11.1**). Такая неоднородность не позволяет корректно рассчитать доли участия и сделать объективные выводы.

Во-вторых, бесплатное и/или обязательное дошкольное образование присутствует в сравнительно небольшой группе государств. Из 207 стран и территорий лишь в 50 дошкольное образование является обязательным; обязательное бесплатное дошкольное образование с длительностью обучения в 1 год и более предоставляется в 38 странах.

“ Из 207 стран и территорий лишь в 50 дошкольное образование является обязательным; обязательное бесплатное дошкольное образование с длительностью обучения в 1 год и более предоставляется в 38 странах ”

“ В 2014 году 44 % детей во всем мире обучались в дошкольных учреждениях ”

В-третьих, дошкольное образование имеет самые разнообразные формы. Негосударственные учреждения распространены широко (42 % в мировом масштабе по данным на 2014 год, 58 % -- в ЮгоВосточной Азии), но в большинстве случаев работают без регистрации. Применяются различные учебные программы, компоненты которых иногда носят не вполне образовательный характер. Таким образом, в некоторых странах обеспечение полного объема образования затруднено.

В-четвертых, в ряде стран воля и возможности властей применительно к расширению масштабов обеспечения дошкольного образования ограничены. Во многих бедных странах доля вступающих в начальную школу стабильно превышает 100 % численности соответствующей группы населения. Одним из объяснений является отсутствие дошкольных учреждений, необходимых для покрытия спроса (Crouch, 2015). Не имея доступа к учреждениям дошкольного образования, родители устраивают детей в начальную школу, чтобы подготовить их к учебе, однако дети к таким занятиям не готовы.

Эти проблемы влияют на оценку реальных долей участия в образовательных программах в период раннего детства, что подтверждается результатами сравнения нескольких показателей.

Наиболее распространен показатель совокупного охвата дошкольным образованием, включающий наибольшее количество

стран. Этот показатель соответствует процентному отношению числа детей, обучающихся в учреждениях дошкольного образования, к общей численности детей соответствующей возрастной группы.

В 2014 году глобальный показатель совокупного охвата дошкольным образованием составил 44 %, то есть заметно снизился по сравнению с 2012 годом в результате существенной понижающей поправки к показателю Индии. В Южной Азии зафиксирована самая низкая доля участия — 18,5 %. Далее следуют африканские страны к югу от Сахары (21,5 %), Северная Африка и Западная Азия (29 %). Гораздо более высокие показатели зафиксированы в Латинской Америке и Карибском регионе (73 %), Восточной и Юго-Восточной Азии (76 %), Европе и Северной Америке (85 %).

Второй вариант показателя охватывает участие во всех образовательных программах в период раннего детства, не ограничиваясь обучением в дошкольных учреждениях. По 148 странам, где имеются данные по обоим показателям, медианное значение показателя в варианте с учетом всех образовательных программ оказывается выше на 3 процентных пункта. В 92 из этих стран оба показателя имеют одинаковое значение, однако в 23 странах разница превышает 20 процентных пунктов: в Намибии показатели отличаются более чем вдвое (21 % и 55 %), в Индонезии показатели составляют 58 % и 95 % соответственно. В связи с этим возникает вопрос о том, одинакова ли достоверность данных об образовательных программах, предназначенных для периода раннего детства, по каждой из стран.

Наибольший показатель совокупного охвата зафиксирован в странах Тихоокеанского бассейна — 98%. Однако такая цифра производит ложное впечатление и наглядно иллюстрирует низкую эффективность этого показателя. Показатель совокупного охвата учащихся в Австралии точно не известен, поэтому вместо показателя по стране применяется показатель по региону. В то же время, показатель совокупного охвата учащихся в Австралии с учетом всех образовательных программ, предназначенных для периода раннего детства, известен и составляет 216 %, поскольку дошкольное образование в этой стране длится всего один год (4-летние дети) против двух лет в Новой Зеландии (дети в возрасте от 3 до 4 лет) и трех лет в Папуа — Новой Гвинее (дети в возрасте от 3 до 5 лет).

ТАБЛИЦА 11.1:

Распределение стран по длительности и начальному возрасту дошкольного образования, а также по критериям бесплатности и обязательности дошкольного образования

Начальный возраст (годы)	Длительность (годы)				Всего
	1	2	3	4	
3	-	25	103	20	148
4	5	34	6	-	45
5	5	8	-	-	13
6	1	-	-	-	1
Всего	11	67	109	20	207
Бесплатное	14	27	30	8	79
Обязательное	30	15	5	0	50
Бесплатное и обязательное	22	12	4	0	38

Источники: База данных Статистического института ЮНЕСКО; расчеты группы по Всемирному докладу по мониторингу образования.

Один из альтернативных показателей — чистый показатель охвата. Это процентное отношение количества детей в возрасте на один год меньше возраста вступления в начальную школу, посещающих учреждения дошкольного образования, к общей численности соответствующей возрастной группы населения. Этот показатель более эффективен, поскольку в определенной степени учитывает различия между странами, что достигается за счет рассмотрения сравнимых возрастных групп. Медианное значение этого показателя не отличается от медианного значения показателя совокупного охвата. В идеальных условиях это равенство сохранялось бы во всех странах, и в таком случае пара значений двух показателей лежала бы на диагональной линии (**Диаграмма 11.1**).

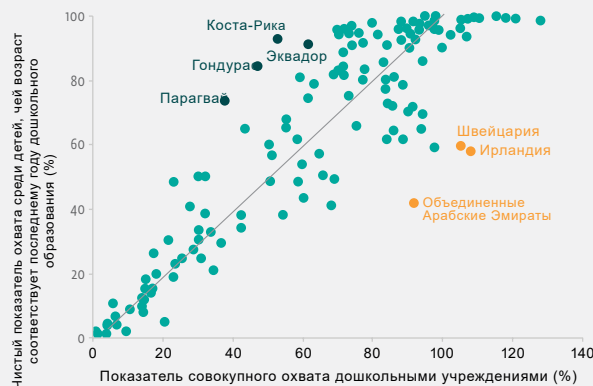
Однако во многих странах показатели существенно расходятся. Например, показатель совокупного охвата учащихся в дошкольных учреждениях среди 4- и 5-летних детей в Коста-Рике составил 53 %, тогда как чистый показатель охвата учащихся среди 5-летних детей (последний год дошкольного образования) оказался на уровне 93 %. Из этого следует, что все дети в возрасте 5 лет получают дошкольное образование, тогда как многие 4-летние дети его не получают.

Наблюдаются и расхождения в противоположном направлении. Показатель совокупного охвата учащихся в дошкольных учреждениях в Ирландии составил 108 %, при этом чистый показатель охвата учащихся среди 4-летних детей (последний год дошкольного образования) достиг лишь 58 %. Это объясняется тем, что многие 4-летние дети уже зачислены в начальную школу,

ДИАГРАММА 11.1:

Во многих странах значения сходных показателей участия в дошкольном образовании существенно отличаются

Показатель совокупного охвата дошкольными учреждениями и чистый показатель охвата среди детей, чей возраст соответствует последнему году дошкольного образования, 2014 г



Источник: База данных Статистического института ЮНЕСКО.

а значит, официальная возрастная группа, соответствующая дошкольному образованию, не отвечает фактическим схемам охвата образованием (OECD, 2015b).

В недавнем времени Статистическим институтом ЮНЕСКО (СИЮ) разработана расширенная версия этого показателя. Он называется приведенным чистым показателем охвата. В этом показателе учитывается процентное отношение количества детей в возрасте на один год меньше возраста вступления в начальную школу, посещающих учреждения дошкольного образования и начальные школы, от общей численности соответствующей возрастной группы населения. В мировом масштабе приведенный чистый показатель охвата, рассчитанный на основе данных по 135 странам, составил 67 %. Этот показатель применяется в качестве приблизительного аналога показателя 4.2.2.

Еще один показатель — процент учеников, поступающих в первый класс начальной школы, которые участвовали в образовательных программах, предназначенных для периода раннего детства — позволяет непосредственно судить о том, имеют ли дети хотя бы один год дошкольного образования. Однако ответ на этот вопрос может быть получен двумя путями.

Первый подход строится на отчетности учебных заведений. В целом, для 67 стран, где имеются данные по всем трем показателям, средний процент учеников, поступающих в первый класс начальной школы, которые, скорее всего, участвовали в образовательной программе в период раннего детства, оказался на 15 процентных пунктов выше по сравнению с чистым показателем охвата учащихся среди детей, чей возраст соответствует последнему году обучения в дошкольных учреждениях. Исходя из этого можно предположить, что начальные школы преувеличивают процент учащихся, получавших образование в период раннего детства. Однако данное предположение требует дополнительного обоснования.

Второй подход основан на данных, которые получены от домашних хозяйств. Одним из источников таких данных является организованное ЮНИСЕФ обследование по многим показателям с применением гнездовой выборки (ОПГВ) для сбора систематизированной ретроспективной информации об учащихся первых классов начальной школы, которые получали дошкольное образование в предыдущем году. Обследование фиксирует непосредственные ответы родителей, поэтому полученные данные можно использовать в качестве стандарта для оценки других приблизительных аналогов глобального показателя 4.2.2 на основе административной информации, например, на основе чистого и приведенного чистого показателей охвата.

Такое сравнение может быть выполнено по 38 странам, где имеются данные за период с 2010 по 2015 гг. Медианная доля учащихся первых классов начальной школы, чьи родители сообщили о том, что их дети в прошлом году посещали дошкольное учреждение, составила около 77 %. При этом медианные значения чистого показателя охвата и приведенного чистого показателя охвата учащихся в этих странах составили 59 % и 80 % соответственно. Таким образом, приведенный чистый показатель охвата, по-видимому, более точно отражает процент детей, которые участвовали в программах организованного обучения, находясь в возрасте на год меньше официального возраста вступления в начальную школу.

При этом важно отметить, что в некоторых странах значения показателей существенно разнятся. В частности, в Мали чистый показатель охвата составил 1 %, приведенный чистый показатель охвата достиг 44 %, тогда как доля детей, которые в прошлом году, по заявлению родителей, посещали дошкольное учреждение, оказалась на уровне 15 % (Диаграмма 11.2).

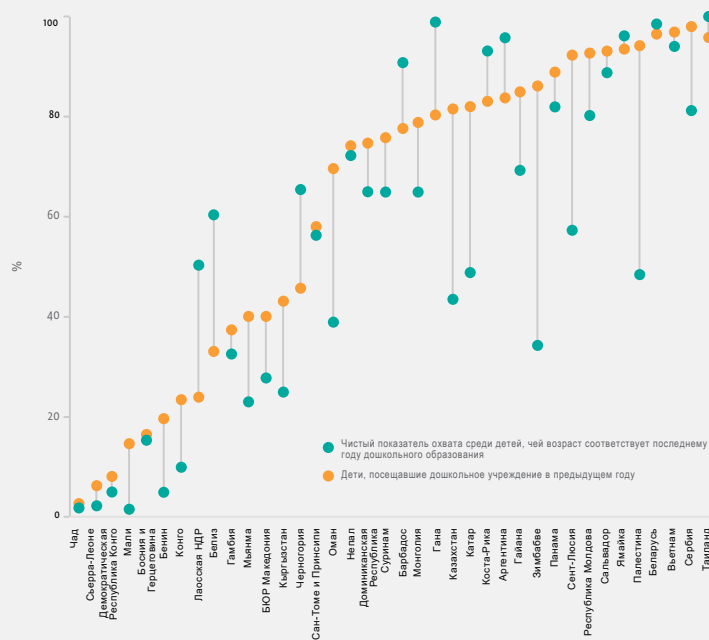
Исследование ОПГВ не ограничивается одной лишь долей учащихся первых классов начальной школы, посещавших дошкольное учреждение в предыдущем году. В ходе этого исследования также собираются данные об участии трехлетних и четырехлетних детей в образовательных программах, предназначенных для периода раннего детства. На основе данных за период с 2009 по 2015 годы по всем трем возрастным группам в 42 государствах, большинство из которых относятся к числу стран с низким и средним доходом, медианная доля участия в таких программах составила 24 % среди 3-летних детей, 45 % среди 4-летних детей и 72 % среди детей, чей возраст соответствует последнему году дошкольного образования.

Показатели, основанные на данных ОПГВ, позволяют выполнить разукрупнение по отдельным характеристикам, что необходимо для анализа аспектов неравенства. Степень неравенства между богатыми и бедными поражает. Если сравнить богатейшие и беднейшие домохозяйства, то процент трех- и четырехлетних детей, которые участвуют в образовательных программах, предназначенных для периода раннего детства, из самых богатых семей оказывается почти в шесть раз выше аналогичного показателя для самых бедных семейств. В Тунисе, по данным за 2011–2012 годы, в образовательных программах, предназначенных для периода раннего детства, участвовал 81 % детей в возрасте 3 и 4 лет из богатейших семей, тогда как среди беднейших семей эта доля составила всего 13 %. Среди учащихся первых классов начальной школы, которые в предыдущем году посещали дошкольное учреждение, последствия материального неравенства менее заметны. Тем не менее в Лаосской Народно-Демократической Республике

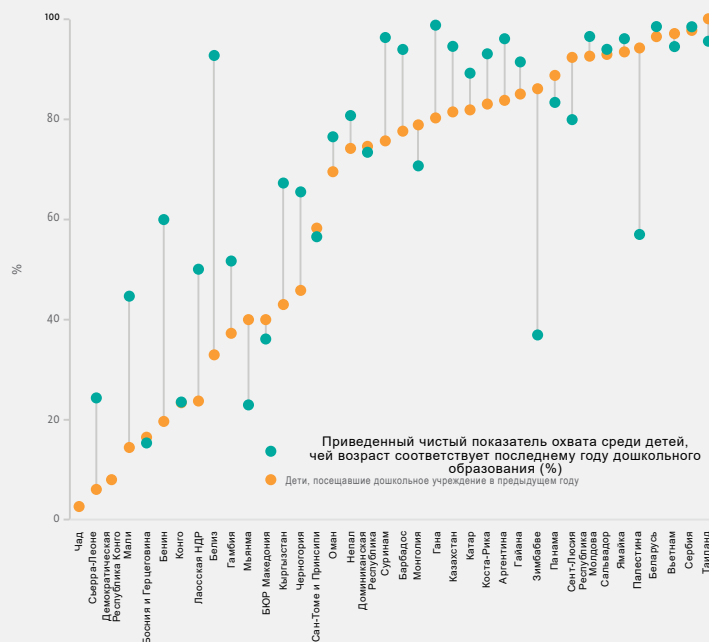
ДИАГРАММА 11.2:

Уход и образовательные программы в период раннего детства — оценка участия неодинакова для различных домохозяйств и школ

а. Чистый показатель охвата дошкольными учреждениями детей, чей возраст соответствует последнему году дошкольного образования, 2014 г.; процент учащихся первых классов начальной школы, которые в предыдущем году участвовали в дошкольном образовании, 2010–2015 гг. (по отдельным странам)



б. Приведенный чистый показатель охвата дошкольными учреждениями среди детей, чей возраст соответствует последнему году дошкольного образования, 2014 г.; процент учащихся первых классов начальной школы, которые в прошлом году участвовали в дошкольном образовании, 2010–2015 гг. (по отдельным странам)

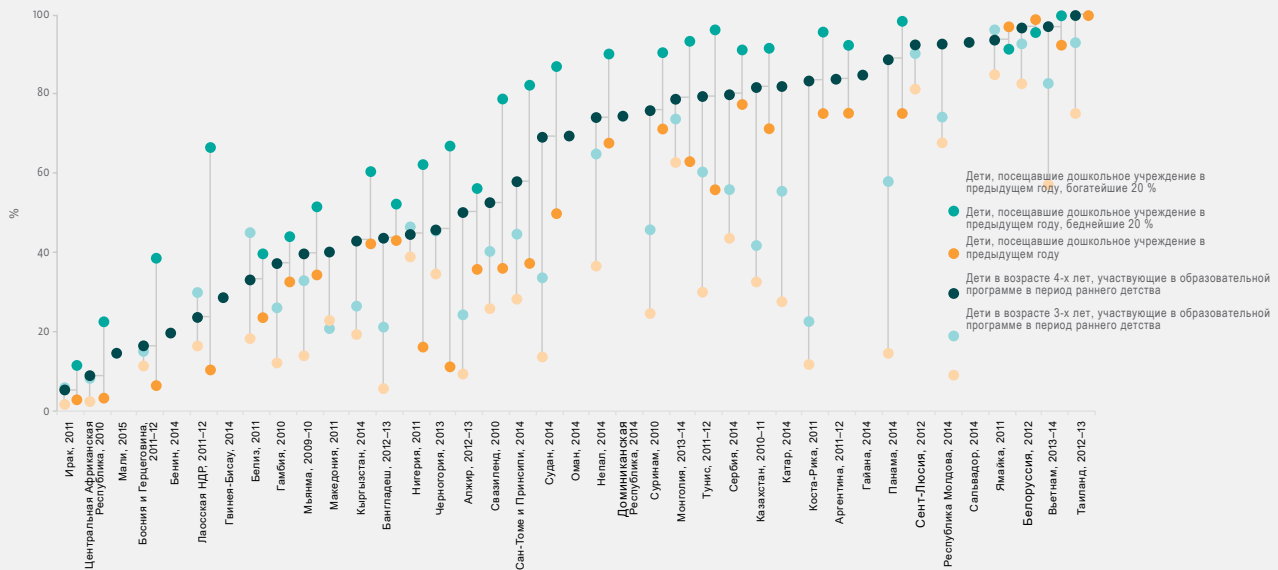


Источники: База данных Статистического института ЮНЕСКО с информацией о чистом и приведенном чистом показателе охвата; окончательный отчет и отчет о важнейших выводах по исследованию ОПГВ, где содержатся сведения о доле учащихся первых классов начальной школы, которые посещали дошкольное учреждение в предыдущем году.

ДИАГРАММА 11.3:

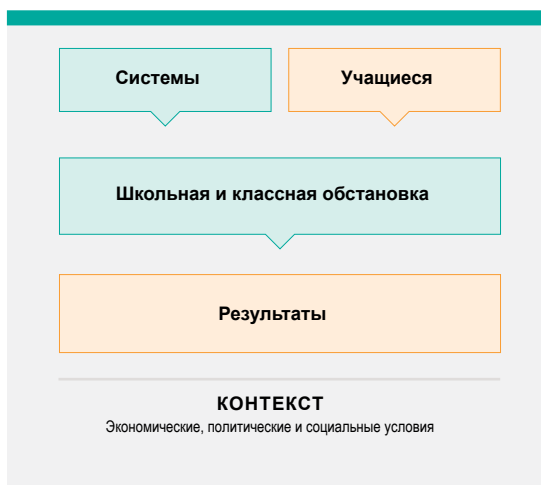
Существует заметное неравенство с точки зрения доступа к программам образования, предназначенным для периода раннего детства, как между различными странами так и в пределах одной страны

Процент детей в возрасте 3-х и 4-х лет, участвующих в образовательной программе в период раннего детства, и процент учеников первых классов начальной школы, которые посещали дошкольное учреждение в предыдущем году; с учетом уровня дохода, 2009–2015 гг. (отдельные страны)



Источник: Окончательный отчет и отчет о важнейших выводах по исследованию ОПГВ.

доля детей, посещавших дошкольное учреждение, составляет 67 % и 10 % среди богатейших и беднейших домохозяйств соответственно (Диаграмма 11.3).



В исследовании ОПГВ вопросы, связанные с дошкольным образованием, объединены в два раздела. Вопросы первого раздела относятся к детям в возрасте до 5 лет. Второй раздел содержит вопросы, касающиеся детей в возрасте 5 лет и более, при этом вопросы второго раздела не совпадают с вопросами первого. Те же проблемы характерны для другого важного инструмента, а именно Социологического исследования в области демографии и здравоохранения, проводимого среди домохозяйств, где вопросы, связанные с образованием детей моложе 5 лет, отсутствуют полностью, а информация относительно дошкольного образования может предоставляться лишь в качестве ответа на небольшое число вопросов, касающихся детей в возрасте 5 лет и старше.

Исследования домохозяйств больше подходят для анализа разнообразия развивающих программ, предназначенных для периода раннего детства, нежели для сбора административных данных, которые, как правило, ограничены формальным дошкольным образованием. Чтобы увеличить возможность сравнения, необходимо взаимно согласовать вопросы исследований, связанные с образованием в период раннего детства и дошкольным образованием. Это позволит сформировать более точную статистику для мониторинга показателей участия в рамках цели 4.2. Кроме того,

исследования должны давать более подробную информацию о дошкольных образовательных программах и учреждениях, что поможет точнее оценить степень доступности организованного обучения для детей.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

В формулировке цели «Раннее детство» сделан явный акцент на высоком качестве образования. Качество в данном контексте можно определить как степень, в которой системы и условия, созданные в образовательном учреждении или отдельно взятой аудитории (включая структуры и учебный процесс), обеспечивают гармоничное развитие детей, в частности тех из них, кто находится под угрозой социальной изоляции.

Эффективность образования в период раннего детства с точки зрения конечных результатов (в частности, исполнительные функции, социально-эмоциональное развитие, развитие моторики, базовые навыки чтения, письма и счета) рассматривается в следующем разделе. Этот раздел посвящен инструментам оценки качества структур, процессов и (в меньшей степени) систем.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КАЧЕСТВА СИСТЕМ И УСЛОВИЙ

Значительная часть информации о качестве образования в период раннего детства собрана путем непосредственного осмотра аудиторий, опроса преподавателей и директоров, оценки норм и правил. Такой метод определения и оценки качества строится на наблюдаемых атрибутах образования в период раннего детства, которые, согласно результатам исследований, связаны с будущей академической успеваемостью и благополучием детей. Существуют противники такого подхода, утверждающие, что качество должно иметь контекстное, субъективное и относительное определение, основанное на ценностях (Dahlberg et al., 1999).

Учитывая широкий круг и разнообразие образовательных программ, предназначенных для периода раннего детства, необходима интеграция обеих точек зрения. Многие наблюдаемые атрибуты имеют доказанное позитивное влияние на развитие детей, однако эти атрибуты должны быть актуальны и применимы в любых существующих условиях. Без соответствующих стандартов вполне возможны ситуации, когда низкое качество обеспечения считается допустимым и отсутствуют ориентиры, помогающие эффективно структурировать программы профессионального развития (Siraj-Blatchford and Wong, 1999).

Для точной оценки и сравнения качества образовательных программ, предназначенных для периода раннего детства, необходим способ, основанный на профессиональных количественных оценках и в то же время предусматривающий

адаптацию, корректирование и согласование с культурными ценностями и текущим дискурсом.

Вполне достижимо единство мнений в отношении многих критически важных характеристик процессов и структур применительно к условиям образования в период раннего детства. В частности, силами Международной ассоциации Step by Step (ISSA) — негосударственного объединения профессионалов, ведущего деятельность преимущественно в Европе и Центральной Азии, — определены принципы, лежащие в основе высококачественных педагогических методов (ISSA, 2009). Эти принципы охватывают семь направлений: взаимодействие; семья и сообщество; инклюзивность, культурное многообразие и демократические ценности; оценка и планирование; стратегии преподавания; образовательная среда и профессиональное развитие. Подобные платформы помогают заложить основу для мониторинга качества.

Пожалуй, наиболее важным элементом с точки зрения качества процесса является взаимодействие между преподавателями и детьми, его характер и глубина, степень, в которой такое взаимодействие стимулирует развитие и формирует самостоятельность (Mashburn et al., 2008; Britto et al., 2011). Ассоциация ISSA выделяет три принципа, которые следует применять при оценке взаимодействия: дружественное и уважительное отношение педагогов к детям, способствующее становлению личности и плодотворному обучению; применение методов взаимодействия, помогающих сформировать образовательное сообщество, в котором каждый ребенок получает поддержку, необходимую для полной реализации его потенциала; содержательное взаимодействие педагогов с другими взрослыми, направленное на создание благоприятных условий для развития и обучения детей.

“ Одним из важнейших слагаемых качества дошкольного образования является взаимодействие преподавателей с детьми, включая степень, в которой такое взаимодействие стимулирует развитие и формирует самостоятельность ”

Высокое качество образовательных программ, предназначенных для периода раннего детства, подразумевает инклюзивность этих программ. Педагоги должны предоставить каждому ребенку и каждой семье возможности для обучения и участия, выявить отстающих и решить задачи, связанные с индивидуальными отличиями в потребностях и уровне подготовки. Один

из важнейших аспектов доступности — возможность получить образование на родном языке. В многоязычных регионах наличие преподавателей, владеющих родными языками учащихся, обеспечивает огромные преимущества с точки зрения языкового развития и уровня грамотности (Ball, 2011).

Значительная часть внимания в отношении качества мониторинга сосредоточена на количественных показателях (соотношение количества детей и преподавателей, размеры классов, квалификация преподавателей, доступ к воде и санитарные условия, наличие необходимых материалов и др.), поскольку такие данные проще получить. Улучшения по этим показателям положительно влияют на качество процесса, но при этом не позволяют гарантировать это качество. Согласно результатам исследований, между таким положительным влиянием и гарантией качества присутствует лишь умеренная корреляция на уровне отдельно взятой аудитории и программы в целом (Yoshikawa et al., 2013).

Наконец, качество систем ухода и образования в период раннего детства считается одним из важнейших факторов с точки зрения достижения нужных результатов. Для стран с высоким уровнем дохода выделены пять основных слагаемых качества: постановка целей и формирование норм применительно к качеству; разработка и внедрение стандартов учебных планов; повышение квалификации, улучшение подготовки и условий труда; взаимодействие с родителями и сообществами; расширение масштабов сбора, анализа и мониторинга данных (OECD, 2012c). Применимость и актуальность этих мер в странах со средним и низким уровнем дохода на данный подлежат уточнению. В интегрированных и децентрализованных системах важным фактором также является качество управления — как горизонтального (различные секторы на одном уровне), так и вертикального (на различных уровнях — от общенационального до местного) (Britto et al., 2014).

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА УСЛОВИЙ

В настоящее время апробировано несколько показателей качества образовательных программ, предназначенных для периода раннего детства. Эти показатели строятся главным образом на оценке условий учащимися, которая фиксируется путем наблюдения, документирования и опросов в ходе визита продолжительностью от двух до четырех часов. Наиболее важной характеристикой эффективного показателя оценки качества является адекватность, то есть степень значимости оцениваемого элемента, включая доказанное положительное влияние на детское развитие. Оценка адекватности усложняется при попытке выбрать показатель, позволяющий сравнивать качество, охватывая различные страны и виды обеспечения услуг (Ishimine and Tayler, 2014). В настоящее

“
Имеются различные инструменты оценки качества образования в период раннего детства, которые, как правило, подразумевают наблюдение в аудиториях, документирование и опросы

время адекватность многих показателей достоверно подтверждена лишь в некоторых странах.

Наиболее широко применяется шкала ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale), которая была изначально разработана в Университете Северной Каролины в 1980

”

году и впоследствии дважды пересматривалась — в 1998 (ECERS-R) и 2015 (ECERS3) годах. Различные варианты этой шкалы ориентированы на новорожденных/маленьких детей, уход за ребенком в семье и уход за детьми школьного возраста. Согласно данной шкале, в течение 3-часового визита аспекты качества процессов и структур оцениваются по 43 пунктам в 7 ключевых сферах: пространство, мебель и оснащение; практики личной гигиены; язык и мышление; активность; взаимодействие; структура программ; родители и персонал. В новейшей редакции подшкала «родители и персонал», основанная на собственной оценке опрошиваемых, отсутствует (Harms et al., 2015).

Шкала ECERS-R является фундаментом формальных систем контроля качества, основанных на наблюдениях, во многих регионах США. Этот документ переведен и адаптирован для применения в других странах, включая Германию и Италию. Данный инструмент также применяют исследователи в Бахрейне (Hadeed, 2014), Бангладеш (Aboud, 2004), Бразилии (Campos et al., 2011), Камбодже (Rao and Pearson, 2007) и Карибском регионе (Lambert et al., 2008). Авторы ECERS-R стремились обеспечить исчерпывающий охват, однако шкала подразумевает лишь строго заданный набор вопросов для каждого направления.

Система CLASS (Classroom Assessment Scoring System), разработанная в Университете Виргинии в 2008 году, сосредоточена лишь на одном направлении, а именно на взаимодействии преподавателей и детей (Hamre et al., 2007). В этой системе применяются четыре 15-минутных цикла наблюдений за взаимодействием преподавателей и детей. На основе этих наблюдений оценивается степень педагогической и социально-эмоциональной поддержки, а также общая организация процесса в аудитории.

Система CLASS была апробирована в США, а также применяется в исследованиях, включая исследования, связанные с образовательной политикой, в Европе (например, в Финляндии,

Pakarinen et al., 2010), Латинской Америке (например, в Эквадоре, Araujo et al., 2015) и африканских странах к югу от Сахары (например, в Танзании, Shavega et al., 2014).

Ни шкала ECERS-R, ни система CLASS изначально не предназначались для применения во всем мире. В то же время существует система GGA (Global Guidelines Assessment) Международной детской педагогической ассоциации (Association for Childhood Education International), разработанная совместно с национальным комитетом Всемирной организации по дошкольному воспитанию в США. Эта система предназначена для оценки прогресса на пути к внедрению Глобальных рекомендаций в области ухода и образования в период раннего детства в XXI веке (Global Guidelines for Early Childhood Education and Care in the 21st Century 2002) (Barbour et al., 2004). Система GGA предусматривает разделение на пять сфер: окружение и физическое пространство; содержание учебных программ и педагогика; педагоги и воспитатели для периода раннего детства; партнерские взаимоотношения с семьями и сообществами; дети с особыми потребностями. Эта система применяется в Восточной Азии (например, в Корее, Wortham, 2012), Европе (например, в Греции, Rentzou, 2010) и Латинской Америке (например, в Гватемале, Hardin et al., 2008). Однако эффективность системы с точки зрения результатов детского развития не проверена.

В целом, по результатам нескольких исследований, основанных главным образом на шкале ECERS-R, выявлены позитивные ассоциации между качеством программ и показателями детского развития, связанными с социально-поведенческим развитием и базовыми навыками чтения, письма и счета (Burchinal et al., 2008; Sylva et al., 2006). Тем не менее, степень положительного влияния, как правило, невелика (Sabol and Pianta, 2014; Gordon et al., 2015).

Результаты, полученные при помощи подобных инструментов, полезны при обсуждении качества в рамках цели 4.2. Эти данные помогают расставить корректные приоритеты. Например, в Китае существуют различные мнения о том, какая из двух концепций — класс как единое целое или же индивидуальный подход к ребенку — является более эффективной (Li et al., 2014; Hu, 2015). Кроме того, эти результаты высвечивают расхождения по качеству между различными учреждениями или видами программ внутри отдельно взятой страны (например, в сельских районах Индонезии, где отмечены расхождения по качеству при различных видах обеспечения (Brinkman et al., 2016)), а также существенные различия между странами (например, Vermeer et al., 2016).

Применяя такие инструменты, международное сообщество и отдельно взятые государства смогут вывести мониторинг качества обеспечения образования в период раннего детства на более системный уровень. Путь к консенсусу следует начать с формирования собственных целей и стандартов внутри каждой

ТАБЛИЦА 11.2:
Наличие и обеспечение соблюдения стандартов, регулирующих соотношение численности преподавателей и учеников в дошкольных учреждениях, 2012–2015 гг. (отдельные страны)

Стандарты отсутствуют	Белиз, Демократическая Республика Конго, Гамбия, Кыргызстан, Мали, Объединенная Республика Танзания, Уганда, Йемен
Стандарты имеются, >15 детей на одного преподавателя; соблюдение не обеспечено	Буркина-Фасо, Гвинея, Малави, Нигерия
Стандарты имеются, ≤15 детей на одного преподавателя; соблюдение не обеспечено	Тонга
Стандарты имеются, >15 детей на одного преподавателя; соблюдение обеспечено	Албания, Ямайка, Кирибати, Маврикий, Непал
Стандарты имеются, ≤15 детей на одного преподавателя; соблюдение обеспечено	Болгария, Индонезия, Самоа

Источник: World Bank SABER early childhood development country reports.

страны, включая соответствующие механизмы мониторинга. В каждом государстве следует применять и адаптировать инструменты, которые лучше всего подходят для внутреннего контекста и позволяют наладить эффективную обратную связь для педагогов в целях профессионального развития (UNICEF, 2012a).

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА СИСТЕМ

На уровне систем разработан широкий круг инструментов. В рамках инициативы Всемирного банка SABER (Системный подход к улучшению результатов образования) опубликованы 30 докладов по странам. Эти доклады охватывают 3 сферы, не ограниченные исключительно вопросами образования: благоприятная среда (законодательная основа, межотраслевая координация и финансирование); реализация (объем и охват программы, равенство в рамках программы); мониторинг и контроль качества (доступность данных, стандарты и соответствие требованиям).

Важным аспектом качества является эффективность внедрения стандартов. Из 21 страны, по которым имеются данные, 8 не имели стандартов, регулирующих соотношение численности преподавателей и учеников применительно к образованию в период раннего детства. Среди государств, где такие стандарты присутствуют, фактическое соблюдение этих стандартов обеспечено в 5 странах. В 3 странах установлены и обязательны к соблюдению стандарты, согласно которым максимальное количество детей на одного преподавателя не может быть больше 15 (Таблица 11.2).

За счет применяемого в Европе механизма мониторинга европейские страны обмениваются информацией о различных аспектах ухода и образования в период раннего детства, что, в частности, помогает выявить существенные различия в

процессах, используемых для оценки соответствия условий действующим стандартам. Оценка может выполняться на государственном (например, в Хорватии), региональном (например, в Испании), местном (например, в Литве) уровне или же совместно на двух (например, в Дании) или трех (например, в Финляндии) уровнях. В некоторых случаях оценка делегируется независимым агентствам (например, в Шотландии (Великобритания)) или некоммерческим организациям, действующим от имени центральных органов власти (например, в Ирландии). В Италии учреждения, обслуживающие детей старшего возраста, не подлежат внешнему оцениванию, однако учреждения для младших возрастных групп оцениваются силами местных органов власти (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Каждые три года Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) самостоятельно организует анализ систем ухода и образования, предназначенных для периода раннего детства, в государствах-членах ЕС и других странах. Последний раунд был посвящен национальным системам мониторинга качества. В Казахстане применяется стандартизированная платформа контроля качества. Организована эффективная обратная связь между центральными органами власти и местными государственными образовательными учреждениями. Частота мониторинга сравнительно невелика (каждые пять лет), при этом информация о частных образовательных учреждениях, как правило, собирается в ограниченном объеме. В Мексике, несмотря на большое разнообразие способов обеспечения, включая федеральные и другие государственные детские сады обычного и домашнего типа, мониторинг осуществляется ежегодно, при этом оценивающие специалисты проходят практическую подготовку (OECD, 2015g).

РЕЗУЛЬТАТЫ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

Цель 4.2 подразумевает создание условий, при которых дети, вступающие в начальную школу, имеют адекватный уровень развития и «готовы к начальному образованию». Этот целостный подход к школьному

обучению подразумевает отказ от устаревшей концепции, согласно которой развитие ребенка рассматривалось исключительно в медицинской плоскости.

Развитие в период раннего детства, то есть неврологическое и физическое развитие в ранние годы жизни, имеет далеко идущие последствия с точки зрения учебы, здоровья и благополучия (Walker et al., 2007). Точные и достоверные показатели, отражающие качество развития в период раннего детства, позволяют принимать более взвешенные решения при формировании образовательной и инвестиционной политики, помогут

реформировать сферу образования, организовать качественную подготовку преподавателей, а также выявить детей, находящихся в зоне риска.

Поддержка развития в период раннего детства, в особенности применительно к маргинализированным группам населения, позволяет уменьшить степень неравенства, обеспечив для всех детей одинаковые возможности на момент вступления в начальную школу. Отслеживание процесса развития в период раннего детства, скорее всего, выявит расхождения, существующие уже в самом начале жизни (в том, числе, на момент рождения или до этого момента), и со временем приобретающие все больший и больший масштаб.

Вопрос оценки развития детей и готовности их к обучению давно является источником споров относительно надежности применяемых инструментов, а также этической стороны работы с младшими возрастными группами (например Myers, 2006; Zill, 2005). Критики ставят под вопрос саму возможность оценки подобных аспектов раннего детства на уровне населения.

Несмотря на существующие проблемы, при отслеживании прогресса на пути к цели 4.2 следует внимательно изучить разработанные в недавнем времени показатели развития в период раннего детства. Основным приоритетом должно быть не диагностирование задержек в развитии отдельных детей, а оценка на уровне населения или расчет показателей, позволяющих принимать более взвешенные решения при формировании политики. Данные, получаемые на уровне населения, отличаются от показателей, разработанных для исследований или оценки программ, поскольку на уровне населения собирается информация, предназначенная для масштабного применения с акцентом на реальной осуществимости и экономической целесообразности.

В этом подразделе рассмотрены важнейшие вопросы, касающиеся развития в период раннего детства, а также ряд наиболее распространенных региональных и глобальных систем оценивания.¹

ЧТО ПОДРАЗУМЕВАЕТСЯ ПОД АДЕКВАТНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ?

Адекватный уровень развития — это уровень развития, при котором дети приобретают навыки и знания, позволяющие успешно участвовать в жизни общества, полностью реализовав свой нынешний и будущий потенциал. Довольно сложно определить наилучший способ оценки детского развития. Ниже описаны четыре важнейших вопроса.

Во-первых, ход развития определяется траекториями. Уровень развития ребенка на момент вступления в школу является

Определение благоприятной домашней обстановки, стимулирующей развитие

В течение первых трех или четырех лет жизни идет интенсивное развитие мозга, однако именно в этот период большинство детей не имеют доступа к организованному обучению вне дома. Чтобы привлечь внимание к этой проблеме, в предлагаемую платформу тематического мониторинга включен показатель «процент детей в возрасте до 5 лет, находящихся в благоприятной домашней обстановке, стимулирующей развитие».

Домашняя обстановка, стимулирующая развитие, подразумевает познавательное взаимодействие и наличие учебных материалов. Организованное ЮНЕСКО исследование ОПГВ предусматривает сбор данных по обоим аспектам. Применительно к взаимодействиям собираются данные о том, ведут ли взрослые члены семьи развивающие занятия с детьми в возрасте от 36 до 59 месяцев, включая следующие виды взаимодействия: чтение и изучение детских книг с картинками; сказки; пение; прогулки вне дома; игры; счет, рисование и изучение названий предметов.

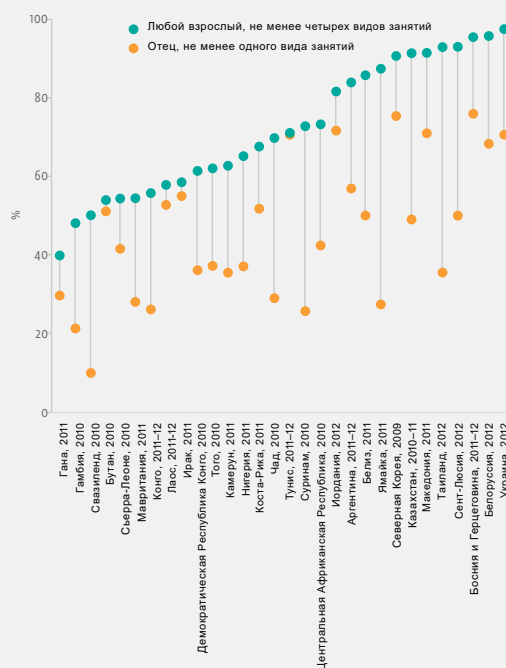
В отчетах ЮНИСЕФ опубликованы данные за период с 2009 по 2012 годы о процентной доле детей, которые участвовали по крайней мере в четырех из перечисленных выше видов занятий со взрослыми членами семьи в течение последних трех дней. Согласно этим данным, в Украине почти все дети участвовали по крайней мере в четырех видах занятий, тогда как в Гане этот показатель составил всего 40 %. Вероятность участия отца хотя бы в одном из видов занятий, как правило, приблизительно на 25 процентных пунктов ниже, хотя в некоторых странах, например в Иордании, Ираке и Тунисе, различие оказалось не столь велико (Диаграмма 11.4а). Доля детей, проживающих со своим биологическим отцом, неодинакова в различных странах. Эти расхождения довольно велики и оказывают существенное влияние на результаты сравнения.

В 2013 году схема отчетности ЮНИСЕФ была изменена. Благодаря новому способу представления информации можно сделать вывод о том, что в действительности степень вовлеченности родителей гораздо ниже. В Зимбабве 43 % детей принимали участие по крайней мере в четырех видах занятий со взрослым членом семьи в течение последних трех дней. Около 75 % детей в возрасте 3 и 4 лет проживают с биологической матерью, однако лишь с 17 % этих детей матери проводят развивающие занятия четырех и более видов. С биологическим отцом проживают около 50 % детей, однако лишь с 3 % этих детей отцы проводят развивающие занятия четырех и более видов.

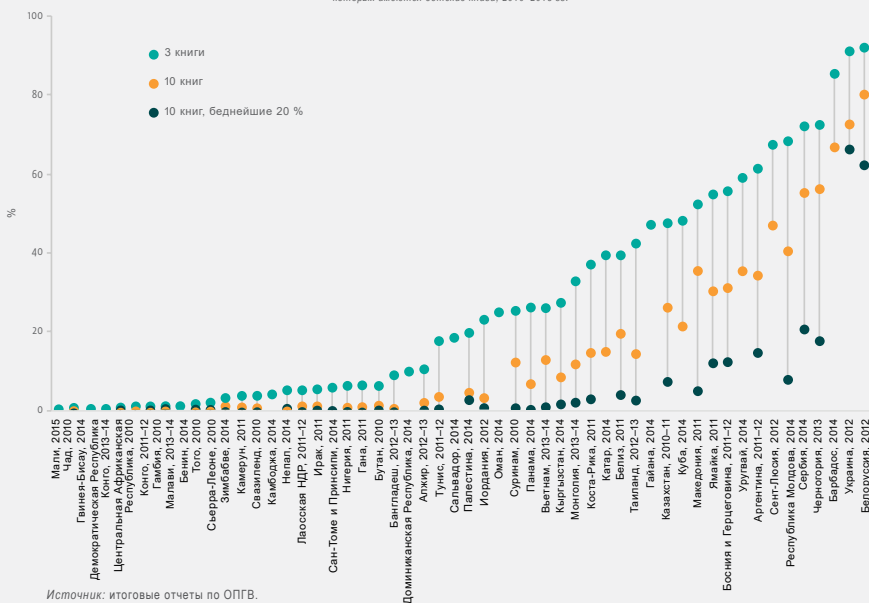
Применительно к учебным материалам исследование ОПГВ подразумевает сбор информации о наличии детских книг в месте проживания ребенка. Согласно данным за 2010–2015 годы по 54 государствам, большинство из которых относится к числу стран с низки и средним уровнем дохода, в 19 % домохозяйств присутствует 3 и более книг, при этом в 7,5 % домохозяйств имеется 10 книг и более. Среди беднейших 20 % домохозяйств менее 1 % имеет 10 и более детских книг (Диаграмма 11.4б).

ДИАГРАММА 11.4: Страны заметно отличаются по показателям домашней обстановки

а. Процент детей в возрасте от 36 до 59 месяцев, с которыми взрослый член семьи и отец проводили занятия, способствующие развитию и повышению готовности к школе, в течение последних трех дней, 2009–2012 гг.



б. Процент детей в возрасте до 5 лет, в месте проживания которых имеются детские книги, 2010–2015 гг.



Источник: итоговые отчеты по ОПГВ.

Источники: Bradley and Caldwell (1995); Zimbabwe National Statistics Agency (2015).

“
Различия в когнитивном и языковом развитии становятся очевидны уже в возрасте 4 месяцев и со временем, как правило, лишь усиливаются
 ”

продолжением траектории, берущей начало в момент зачатия и охватывающей весь период младенчества и раннего детства. Различия в когнитивном и языковом развитии детей становятся

очевидны уже в возрасте 4 месяцев и со временем, как правило, лишь усиливаются (Fernald et al., 2012). При интерпретации данных о развитии и обучении детей в заданный момент времени, например на момент вступления в начальную школу, следует учитывать траекторию развития, берущую начало в момент рождения.

Во-вторых, схемы детского развития аналогичны во всех условиях, однако на ход развития существенное влияние оказывает среда. Генетическая информация определяет общие схемы развития для всех людей, например приобретение базовых языковых и коммуникативных навыков, первые проявления способностей к решению задач. Однако почти все человеческие качества, навыки и знания являются результатом сложного взаимодействия генетической информации и внешних стимулов, при этом одни качества в большей степени определяются генетически, тогда как другие сильнее зависят от внешних факторов (van Ijzendoorn et al., 2011).

Наиболее мощным и надежным прогностическим фактором детского развития в странах с высоким и низким уровнем доходов является домашняя обстановка, в том числе в случаях, когда дети посещают высококачественные дошкольные учреждения (Bornstein et al., 2015). Стимулирующую, благоприятную домашнюю атмосферу можно оценить, задавая соответствующие вопросы о частоте тех или иных видов активности или же наблюдая взаимодействие между воспитателем и ребенком (**вставка 11.1**).

Дети, получающие когнитивную стимуляцию и больше возможностей для общения и исследования окружающего мира, приобретают новые навыки быстрее и увереннее. Дети, с которыми чаще разговаривают, быстрее учатся говорить (Hart and Risley, 1995; Snow, 1997) вне зависимости от изменения частоты языкового взаимодействия в силу культурных предпочтений (например, в некоторых культурах взрослые носят детей за спиной, что сокращает количество взаимодействий, сопровождающихся прямым зрительным контактом) или невозможности формирования полноценной связи с преданным, эмоционально доступным воспитателем. В ряде культур дети не проявляют тех или иных способностей. В настоящее время нет точного ответа на

вопрос, чем именно объясняется этот факт — неактуальностью способностей в данном культурном контексте или же нехваткой стимулирования. При оценке необходимо учитывать эту неясность и продолжать проверку ключевых предположений об общем единообразии детского развития.

В-третьих, некоторые составляющие детского развития, в частности накопление словарного запаса, начальные навыки чтения и письма, носят линейный характер и легко поддаются оценке (Thompson, 2014). Другие признаки развития, например осознание того факта, что разные люди имеют разные взгляды, проявляются приблизительно в одном и том же возрасте (около 4 лет) более чем в одной культуре (Sabbagh et al., 2006). Также присутствует ряд компонентов раннего развития, которые не имеют видимой взаимосвязи с ходом обучения и достижениями в промежуточные годы, проявляясь позднее в форме мощных факторов влияния (Vandell et al., 2010).

Кроме того, развитие в одной сфере является катализатором развития в других сферах. Например, языковое развитие оказывает существенное влияние на социальное взаимодействие, поскольку дети с более развитыми языковыми навыками способны более эффективно общаться с другими детьми. Это означает, что при оценке показателей развития в период раннего детства необходимо учитывать все направления развития, не ограничиваясь начальными академическими навыками. В некоторых сферах реальные результаты развития в период раннего детства проявляются лишь спустя несколько лет.

В-четвертых, несмотря на ясность научного описания базовых процессов развития, для многих культур в настоящее время отсутствует четкое определение «адекватного уровня развития». Оценивание носит относительный характер: стандарты, определяющие, что именно дети должны знать и уметь, строятся на представлениях о том, что является типичным, или о том, что обычно умеют дети. В идеальном случае нормативные критерии формировались бы посредством создания нормальных распределений на основе данных о детском развитии и особенностях приобретения навыков в различных частях земного шара, включая возраст, в котором дети, как правило, проявляют тот или иной навык.

Довольно сложно определить критерии нормативного развития, пригодные для сравнения в глобальном масштабе, поскольку ход развития во многом определяется культурой, при этом (что еще более важно) во многих странах отсутствуют данные о том, как и когда большинство детей проходит ключевые этапы в процессе развития и приобретает те или иные навыки (Marfo et al., 2011). Взгляды родителей и культурные принципы, определяющие развитие, также неоднородны. Образовательная политика может не соответствовать этим взглядам и принципам. Оценивание показателей детского развития на основе критериев, не адекватных

для соответствующей культуры, даст искаженное представление. Приоритетным направлением исследований в рамках новой повестки дня в области образования является поиск критериев, которые могут применяться ко всем детям и послужить основой для формирования глобальных стандартов «адекватного уровня развития».

“
Приоритетным направлением исследований в рамках новой повестки дня в области образования является поиск критериев, которые могут служить основой для формирования глобальных стандартов «адекватного уровня развития»
 ”

Таким образом, можно сделать три вывода. Во-первых, учитывая траекторный характер детского развития и приобретения навыков, оценка показателей этих процессов в идеальном случае должна начинаться до момента вступления в школу. С точки зрения уровня развития начало обучения в

школе не имеет принципиального значения. Вместо одномоментной констатации следует разработать методологии оценки для отслеживания прогресса во времени.

Во-вторых, необходимы контекстные характеристики, а также показатели детского развития и готовности к учебе. В отсутствие данных о семейной ситуации, здоровье и питании детей сложно определить, является ли уровень развития ребенка адекватным или неадекватным (включая соответствующие причины), а также правильно выстроить политику и меры, которые способствовали бы нормализации хода и уровня развития.

В-третьих, необходимо рассмотреть возможность применения характеристик, измеряемых на национальном уровне. Такие характеристики могли бы точно учитывать влияние культурных и контекстуальных факторов на процесс приобретения детьми знаний и навыков. Также следует сформировать программу исследований, которые обеспечат отслеживание нормативного развития в различных культурах и разработку соответствующих методов оценки на основе полученных результатов.

ПРАКТИЧЕСКИЕ СЛОЖНОСТИ ПРИ ОЦЕНКЕ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

Рассматривая вышеприведенные выводы, следует также помнить о том, что необходимы соответствующие методы оценки — экономичные и пригодные для практического применения в крупных

масштабах в течение длительных периодов времени. В связи с этим возникают технические сложности. Учитывая разрыв между идеальной системой и реальными возможностями стран, который существует сейчас и неизбежно сохранится в ближайшем будущем, необходимо найти оптимальное соотношение технической эффективности, практической осуществимости и степени защиты прав детей.

Согласно широко распространенному мнению, дети развиваются по четырем взаимосвязанным направлениям, охватывающим определенный круг навыков и знаний.

- **Исполнительные функции.** Самоконтроль, первые шаги в обучении и другие навыки катализируют развитие в различных сферах. К этому направлению относятся важнейшие факторы академической успеваемости, включая длительную концентрацию внимания, кратковременную память и способность к подавлению импульсов.
- **Социально-эмоциональное развитие.** Социальные и эмоциональные навыки обеспечивают эффективное взаимодействие с окружающими (включая других детей, преподавателей и членов семьи), а также участие в жизни общества и впоследствии могут сыграть важную роль при вступлении в школу.
- **Развитие моторики.** Мелкая и крупная моторика, включая координацию движений при ходьбе, сохранение равновесия, прыжки, бросание мяча; способность писать, поднимать и держать в руках мелкие предметы, выполнять иные точные операции при помощи пальцев. Анализируя ход развития мелкой моторики, можно делать выводы относительно когнитивных способностей, поскольку мелкая моторика, как принято считать, позволяет в той или иной степени судить об адекватности уровня неврологического развития (Grissam et al., 2010).
- **Базовые дошкольные навыки чтения, письма и счета.** Это, пожалуй, наиболее исследованное направление. К нему относятся такие ранние навыки, как распознавание букв/звуков и простейший счет. Эти навыки считаются основой для развития полноценных способностей к грамотности и арифметике.

Оценка характеристик по каждому направлению вполне возможна, однако для различных направлений требуются различные подходы. Например, для оценки социально-эмоционального развития лучше подходят доклады родителей и преподавателей, хорошо знающих ребенка, тогда как в отношении базовых навыков чтения, письма и счета более точный результат дает непосредственное взаимодействие с детьми.

Степень единства мнений относительно эффективности той или иной методологии оценивания для различных направлений неодинакова. Применительно к оценке базовых навыков чтения и письма существует согласованная общая позиция, тогда как в отношении исполнительных функций и социально-эмоционального развития мнения расходятся, поскольку конструкции не имеют четкого определения и соответствующие навыки проявляются, скорее, косвенно, а потому в большей степени подвержены влиянию культурных и контекстуальных факторов.

“ Система оценивания базовых навыков чтения и письма, а также принципы применения этой системы должны быть определены таким образом, чтобы обеспечить защиту прав детей ”

На начальных этапах процесса разработки и проверки инструментов система оценивания и ее применение должны быть определены таким образом, чтобы обеспечить защиту прав детей. В отношении детей существуют значительные риски. Например, оценивание учебных способностей в начале учебного года может стать причиной исключения из школы из-за неготовности к учебе.

Чтобы обеспечить точное отражение аспектов равенства, необходимо включить в выборку всех детей, в том числе детей, находящихся под угрозой инвалидности. Поэтому, несмотря на то, что системы оценивания не предназначены для отображения уровня развития каждого отдельного ребенка, круг пунктов должен быть достаточно широк, чтобы охватить развитие всех детей, не ограничиваясь детьми с типичным уровнем развития. Таким образом, системы оценивания, основанные на репрезентативных исследованиях домохозяйств в национальном масштабе, дают более точные данные по сравнению с системами, которые сосредоточены исключительно на детях, посещающих дошкольные учреждения.

Задача оценки детского развития и хода обучения довольно сложна — некоторые вопросы остаются открытыми. Насколько полным может быть охват исследования? Ни одно исследование, в особенности 20-минутное, не позволяет полностью описать способности детей и качество образовательной среды. В отношении готовности к школе многие конструкции невозможно наблюдать непосредственно и в полном объеме. Например, социально-эмоциональное развитие подразумевает группу способностей и поведенческих аспектов, часть из которых плохо поддается оценке.

Каким образом можно гарантировать надежность или, иными словами, степень стабильности и единообразия результатов, получаемых при помощи инструмента оценивания, в том числе в случаях, когда инструмент применяется в различное время различными лицами? Оценивание должно осуществляться силами подготовленных специалистов, имеющих опыт подобной работы с детьми. Специалисты такого уровня могут быть недоступны в некоторых регионах. С точки зрения точности оценивания базовых навыков чтения, письма и счета большое значение также имеет язык, на котором проводится исследование.

Каким образом можно обеспечить достоверность, то есть убедиться в том, что проверка дает нужные данные и корректно выполняет свою функцию? Точная оценка готовности к учебе должна давать возможность судить о будущей успеваемости детей в школе. Однако многие инструменты до настоящего времени не применялись в исследованиях, согласно которым можно было бы однозначно определить зависимость между значениями характеристик и последующей успеваемостью детей.

ОТДЕЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ УРОВНЯ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

В последние годы испытан ряд инструментов оценки уровня детского развития, применяемых на уровне населения (**Таблица 11.3**). Силами ЮНИСЕФ разработаны шкалы EAP-CDS (East Asia Pacific Child Development Scales). В 2013–2014 годах было проведено валидационное исследование, включающее выборку из 7000 детей в Камбодже, Китае, Монголии, Тиморе-Лешти, Вануату и Вьетнаме. По некоторым показателям зафиксированы отличия между странами (например, в Китае дети получили более высокие оценки в математической части).

Также в различных странах неодинакова степень влияния возраста, пола и домашнего воспитания на уровень детского развития. Отличается и показатель влияния участия в образовательных программах, предназначенных для периода раннего детства, на детское развитие, при этом самое высокое значение этого показателя (в Камбодже) приблизительно втрое превысило самое низкое (Тимор-Лешти) (Rao et al., 2015).

Система оценивания IDELA (International Development and Early Learning Assessment), разработанная силами организации «За спасение детей» (Save the Children), была изначально апробирована в 11 государствах. После этого систему применяли более чем в 30 странах, однако выборки при этом не являлись репрезентативными (Pisani et al., 2015). Рандомизированное испытание, организованное совместно со Всемирным банком в Мозамбике, показало, что дети, посещавшие дошкольное учреждение, получают более высокие оценки в конце дошкольного периода и проявляют более высокую вовлеченность в первые школьные годы (Martinez et al., 2012).

ТАБЛИЦА 11.3:

Инструменты оценки уровня развития в период раннего детства

Инструмент • Организация Возрастная группа	История	Направления	Другая информация
Шкалы EAP-CDS (East Asia Pacific Child Development Scales) • ЮНИСЕФ и ARNEC (Asia Region Network for Early Childhood) Возраст 3–5 лет	Основаны на документе «Early Learning Development Standards» («Стандарты в области развития начальных способностей к обучению»). Этот документ применялся в различных странах для формирования адекватных ожиданий применительно к детскому развитию.	85 пунктов, охватывающих подходы в следующих сферах: обучение; социально-эмоциональное развитие; когнитивное развитие; приобщение к культуре и соответствующие знания; язык, базовые навыки чтения и письма; развитие моторики; здоровье, гигиена и безопасность	Домашняя обстановка, в том числе домашнее воспитание и частота домашних развивающих занятий
IDELA (International Development and Early Learning Assessment) • «За спасение детей» Возраст 3–6 лет	Изначально система представляла собой инструмент оценивания программ (на основании пунктов из других систем оценивания). В настоящее время предлагается в качестве средства оценивания для осуществления мониторинга на уровне населения	65 пунктов, охватывающих физическое развитие, язык, развитие математических и когнитивных способностей, социально-эмоциональное развитие	
PRIDI (Regional Project on Child Development Indicators) • Межамериканский банк развития Возраст 2–4 года		Когнитивные способности, язык и общение, социально-эмоциональное развитие, развитие моторики	Характеристики, описывающие ребенка, семью и сообщество, а также участие детей в образовательных программах, предназначенных для периода раннего детства. Основное внимание уделяется коренному и социально отчужденному населению
Индекс развития в период раннего детства (ECDI) • ОПГВ ЮНИСЕФ Возраст 3–4 года	Индекс разработан в качестве международного показателя, характеризующего целостное развитие в период раннего детства. Основан на индексе раннего развития EDI (Early Development Index).	10 пунктов, охватывающих счет, чтение и письмо (3), социально-эмоциональное развитие (3), подходы к обучению (2), физическое развитие (2)	Модуль, посвященный домашней обстановке, включая информацию о занятиях, которые воспитатель проводит с ребенком, а также о доступе к игрушкам
MELQO (Measuring Early Learning Quality and Outcomes) • Бруклинский институт, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и Всемирный банк Возраст 4–6 лет	Проект способствует внедрению оценочных систем, пригодных для практического применения и позволяющих оценить уровень развития и обучения детей, а также качество образовательной среды в странах с низким и средним уровнем дохода	Социально-эмоциональное развитие, базовые навыки чтения, письма и счета, исполнительные функции, подходы к обучению	Оценка качества в образовательной среде формальных дошкольных учреждений

Источник: Raikes (2016).

Силами Межамериканского банка развития разработан проект PRIDI (Regional Project on Child Development Indicators). Исследование, проведенное в четырех странах (Коста-Рика, Никарагуа, Парагвай и Перу), показало, что по всем пунктам наблюдается ожидаемая чувствительность к возрасту и культурному фону, включая домашнее воспитание (Verdisco et al., 2014)

Силами ЮНИСЕФ для программы ОПГВ разработан индекс ECDI (Early Childhood Development Index) (Zill and Ziv, 2007). Уровень развития ребенка считается адекватным по четырем направлениям при следующих условиях.

- Чтение, письмо, счет. Ребенок способен выполнить как минимум два из следующих трех заданий: распознать/назвать не менее 10 букв алфавита; прочесть не менее 4 простых распространенных слов; назвать все цифры от 1 до 10 и распознать их визуально.
- Физическое развитие. Ребенок способен поднять с пола небольшой предмет, например палку или камень, двумя пальцами, при этом от родителя/воспитателя получены сведения о том, что ситуаций, при которых ребенок отказывается играть из-за плохого самочувствия, не наблюдается.

- Социально-эмоциональное развитие. Ребенок демонстрирует как минимум два из следующих трех поведенческих признаков: ладит с другими детьми; не пытается бить или кусать других детей; о ребенке нельзя сказать, что он легко отвлекается.
- Способности к обучению. Ребенок способен выполнить задание, следуя простым указаниям. Получив задание, ребенок способен выполнить его самостоятельно.

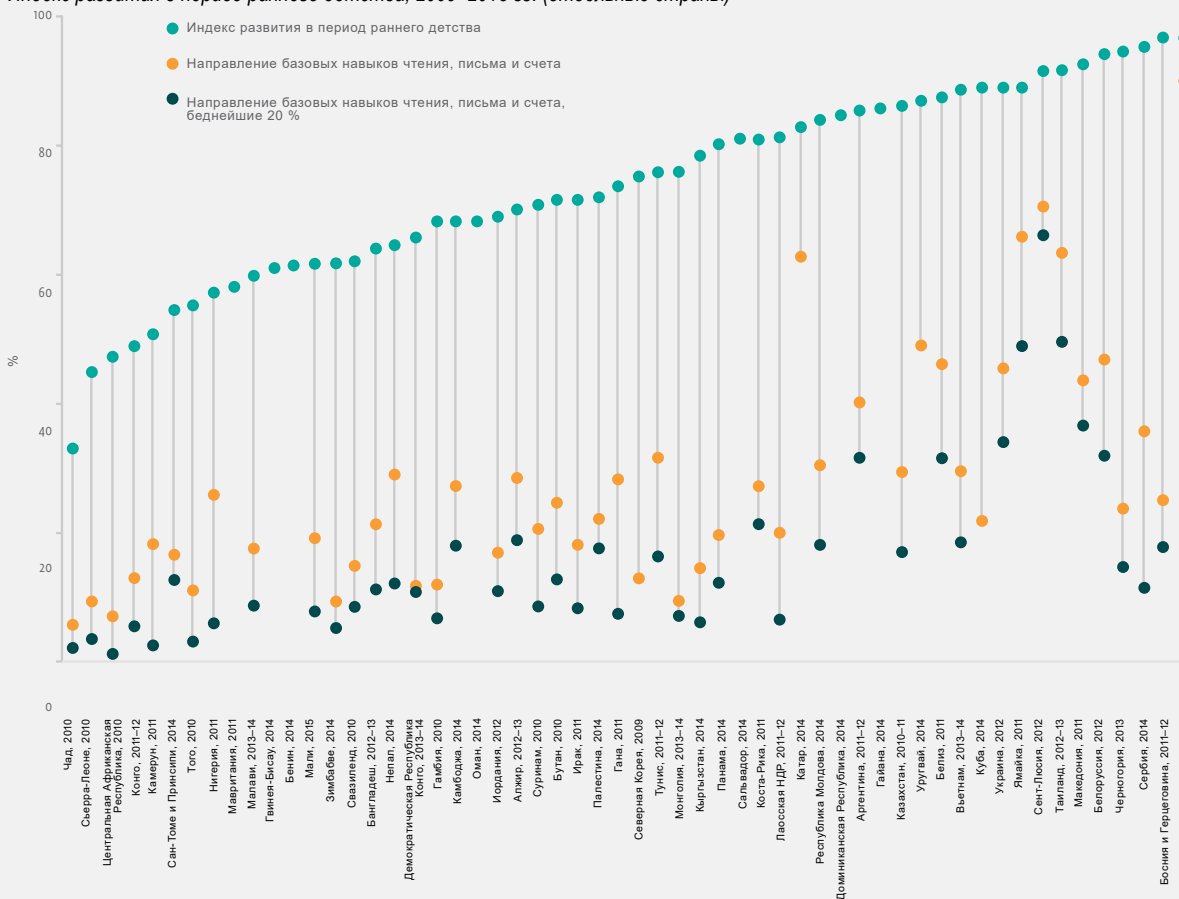
Общий индекс представляет собой процент трех- и четырехлетних детей, имеющих адекватный уровень развития по крайней мере по трем из четырех направлений.

Индекс ECDI рассчитан более чем в 50 странах. Сильная сторона этого индекса заключается в том, что полученные данные можно комбинировать с информацией о домашней среде, здоровье и питании детей, что повышает эффективность индекса в качестве инструмента разработки и совершенствования политики. Индекс считается источником информации для глобального показателя 4.2.1, несмотря на то, что этот индекс охватывает лишь детей в возрасте до 5 лет, что соответствует дошкольному возрасту в большинстве стран. Также существует противоречие между стремлением полностью охватить развитие детей за двухлетний период и необходимостью использовать 10 пунктов, чтобы

ДИАГРАММА 11.5:

Согласно данным по 56 странам, приблизительно три четверти детей в возрасте 3-х и 4-х лет имеют адекватный уровень развития

Индекс развития в период раннего детства, 2009–2015 гг. (отдельные страны)



Источник: Окончательный отчет и отчет о важнейших выводах по исследованию ОПГВ.

обеспечить практическую осуществимость сбора данных в нужных масштабах.

Данные за период с 2009 по 2015 годы, полученные при помощи индекса ECDI в 56 государствах, большинство из которых относятся к числу стран с низким и средним уровнем дохода, свидетельствуют о том, что 70 % трехлетних и 80 % четырехлетних детей имеют адекватный уровень развития. Однако между результатами в различных направлениях имеются существенные расхождения. Доля детей, находящихся на адекватном уровне с точки зрения физического развития, развития способностей к обучению и социально-эмоционального развития, составила соответственно более 95 %, около 90 % и чуть менее 75 %. Однако применительно

к базовым навыкам чтения, письма и счета этот показатель достиг всего 25 %. Также на основании результатов были выявлены ожидаемые ассоциации с уровнем дохода домохозяйств — лишь 12 % детей из семей, относящихся к беднейшему квантилю, имеют адекватный уровень развития с точки зрения базовых навыков чтения, письма и счета (Диаграмма 11.5). В 2011 году в Камеруне на адекватном уровне развития по данному направлению находились 3 % детей из беднейших семей и 45 % детей из богатейших семей.

Проект MELQO (Measuring Early Learning Quality and Outcomes) имеет своей целью создание и расширение масштабов применения открытых инструментов под совместным руководством

Брукингского института, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и Всемирного банка в партнерстве с независимыми экспертами и некоммерческими организациями. Эти инструменты имеют общее ядро вопросов с другими системами оценивания, которые можно адаптировать для различных стран с учетом внутренних стандартов. Инструменты испытаны в Бангладеш, Кении, Лаосе, на Мадагаскаре, в Монголии, Судане и Танзании (Devercelli et al., 2015).

В 2017–2018 годах в странах с высоким уровнем дохода силами ОЭСР будет проведено международное исследование результатов развития в период раннего детства, которое поможет государствам обеспечить мониторинг прогресса на системном уровне (OECD, 2015g). Информация о направлениях, по которым будет осуществляться исследование, на данный момент отсутствует.

Имеются веские доводы в пользу оценки детского развития на уровне населения. Одно из преимуществ заключается в том, что такая оценка поможет выявить причины неравенства, которые берут начало на самых ранних этапах жизни и могут сохраняться до момента вступления в начальную школу или дольше. Не менее важна и концепция единообразия схем, определяющих ход развития во всех группах детей, которая свидетельствует в пользу эффективности единого набора конструкций.

Вместе с тем на данный момент нет однозначного ответа на вопрос о том, следует ли применять во всех странах единый набор пунктов при оценке детского развития, или же пункты должны быть подобраны с учетом культурных и контекстуальных особенностей (при неизменном наборе конструкций) (например Frongillo et al., 2014). Имеющиеся данные явно свидетельствуют в пользу более целостного набора характеристик детского развития, ухода и образования в период раннего детства, включая характеристики, непосредственно связанные с целью. Наконец, требуются дополнительные исследования нормативного развития детей в разнообразных контекстах. Эти исследования необходимы для организации качественного мониторинга прогресса по данному аспекту Цели устойчивого развития в сфере образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Этот раздел составлен на основе данных из источника Raikes (2016).

Девушка изучает химию в Российской Федерации.

ФОТО: V Makhorov/GEM Report

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

В 2014 году около 61 миллиона (или 11 %) учеников средней школы в мире приняли участие в программах получения формального технического и профессионально-технического образования.

Относительно немного известно о возможностях получения знаний на рабочем месте. Новый анализ, проведенный в 12 странах, показывает, что около 20 % молодых людей принимали участие в программах обучения на рабочем месте.

Ни один показатель не может отразить *доступность* технического и профессионально-технического образования. Одним из подходов является сопоставление суммы, которую студенты платят учебным заведениям, и финансовой помощи, которую они получают от государства.

Одним из способов оценки *качества* технического и профессионально-технического образования является проверка принятия национальной структуры квалификаций. Такие структуры существуют в 140 странах мира.

Доступ к высшему образованию распространялся довольно быстрыми темпами. Численность учащихся увеличилась в два раза с 2000 по 2014 год, но с огромным различиями между странами и внутри стран. В 76 странах 20 % наиболее богатых людей в возрасте от 25 до 29 лет закончили высшее учебное заведение с обучением продолжительностью 4 года, и лишь менее 1 % — наиболее бедных.

Степень, в которой предоставляется государственная финансовая помощь населению, направленная на наиболее нуждающихся, должна отслеживаться для оценки *доступности* высшего образования.

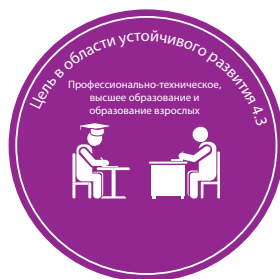
Рейтинги университетов легко понять, но они дают частичную и недостоверную картину *качества* обучения студентов.

Различия в предоставлении делают контроль доступа к образованию и участия в образовании для взрослых особенно трудным. Во всем мире взрослые составляют 4 % от общего числа обучающихся в рамках формального начального образования, и 5 % и 10 %, соответственно, в рамках неполного и полного среднего образования.

Меньше известно об участии в неформальном образовании для взрослых. В странах Европейского Союза в 2011 году 37 % взрослого населения участвовало в неформальном образовании.

Оценка *доступности* в области образования для взрослых ограничивается большей ролью частного финансирования и отсутствием информации о государственном финансировании. Правительства менее чем в одной из шести стран потратили более 0,3 % от ВВП на образование для взрослых.

ГЛАВА 12



ЦЕЛЬ 4.3

Техническое, профессионально- техническое и высшее образование и образование для взрослых

К 2030 году обеспечить равный доступ всем женщинам и мужчинам к доступному и качественному техническому, профессионально-техническому и высшему образованию, в том числе университетскому образованию

МИРОВОЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 4.3.1 — доля участия молодежи и взрослого населения в формальном и неформальном образовании и профессиональной подготовке в предыдущие 12 месяцев с разбивкой по полу

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 13 — совокупный показатель охвата высшим образованием

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 14 — доля участия в программах профессионально-технического образования (лица от 15 до 24 лет)

Техническое и профессионально-техническое образование и профессиональная подготовка	244
Высшее образование	250
Образование для взрослых	261

Цель 4.3 вносит техническое, профессионально-техническое и высшее образование в глобальную повестку дня в области развития. Эти направления рассматривались в Дакарских рамках действий, но лишь косвенно, как способ поддержки альтернативных целей. Техническое и профессионально-техническое образование рассматривалось как способ получения молодежью навыков, а высшее образование — как способ подготовки учителей. Высшее образование также присутствовало в Целях в области развития,

“
Цель 4.3 вносит
техническое,
профессионально-
техническое и высшее
образование в
глобальную повестку
дня в области
развития

сформулированных в Декларации тысячелетия (ЦРТ), но только в контексте гендерного равенства.

В то время как цели 4.1 и 4.2 включают в себя как участие в образовании, так и результаты образования, в цели 4.3 рассматривается только участие. Но она тесно связана с целями 4.4 и 4.6, которые фокусирующих внимание на результатах,

которые могут быть получены благодаря участию в техническом, профессионально-техническом и высшем образовании.

В своей попытке мониторинга широкого спектра задач цели 4.3 Межучрежденческая и экспертная группа по показателям достижения ЦУР предложила использовать в качестве мирового показателя процент молодежи и взрослых, участвовавших в формальном или неформальном образовании или профессиональной подготовке в течение предыдущих 12 месяцев. Эта мера охватывает также вопросы образования и профессиональной подготовки во всех формах, далеко не ограничиваясь техническим, профессионально-техническим и высшим образованием.

Несмотря на то, что показатель может не соответствовать точной формулировке цели, он помогает возместить важное упущение. ЦУР 4 предусматривает поощрение «возможностей обучения в течение всей жизни для всех». Обучение в течение всей жизни

включает в себя всю активность на протяжении всей жизни с целью усовершенствования знаний, умений и навыков с личной, гражданской и социальной перспективы, в том числе с целью трудоустройства. Тем не менее, 10 целей явно не затрагивают вопросы образования для взрослых, хотя они включают все другие аспекты обучения на протяжении всей жизни. По этой причине, в настоящем докладе представлены данные, отображающие уровень участия в образовании для взрослых в рамках цели 4.3 с помощью мирового индикатора 4.3.1.

В этой главе рассматриваются три уровня образования — профессионально-техническое, высшее и образование для взрослых — с точки зрения трех понятий в формулировке цели: (равноправный) доступ, доступность и качество. Предлагаемые показатели не учитывают доступность и качество.

Кроме того, упоминание в цели «равного доступа для всех женщин и мужчин» порождает двусмысленность. Включение слова «всех» смещает акцент с «равного доступа» на «доступ для всех». Означает ли цель, что каждый в возрасте старше 15 лет должен участвовать в техническом, профессионально-техническом и высшем образовании, а также образовании для взрослых минимум раз в своей жизни? Эти три уровня взаимозаменяемы? Такие вопросы могут усложнить мониторинг, поэтому в данном докладе они не рассматриваются; вместо этого основное внимание уделяется определению мер по обеспечению доступа, доступности и качества отдельно для каждого из трех уровней.

ТЕХНИЧЕСКОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

Тематический показатель предложенный для технического и профессионально-технического образования и подготовки отражает долю участия молодежи в программах профессионально-технического обучения молодежи. Традиционно участие в

ТАБЛИЦА 12.1:

Типология обеспечения технического и профессионально-технического образования и профессиональной подготовки

Сфера	Показатель
1. На базе учебного заведения	(i) Формальное образование • Под контролем Министерства образования • Не под контролем Министерства образования (i) За рамками формального образования
2. На базе учебных заведений и на рабочих местах	Разные типы (например, двойные системы)
3. На рабочем месте	(i) Подготовка перед приемом на работу (например, стажировка) (ii) Подготовка после приема на работу

Источник: По материалам Рабочей группы IAG-TVET (2014).

техническом и профессионально-техническом образовании оценивалось как процент тех, кто получает любое среднее или высшее образование. Тем не менее, этот показатель выражается как процент возрастной группы (лица от 15 до 24 лет). Обратите внимание, что данный показатель пересекается с мировым показателем 8.6.1, то есть долей молодежи, которая не учится, не работает и не имеет специальности, в рамках ЦУР 8, посвященной вопросам занятости. В данной главе рассматривается как образование, так и профессиональная подготовка.

Типология технического и профессионально-технического

образования подразумевает три основных способа получения такого образования: в учебном заведении, на рабочем месте или путем их сочетания (Таблица 12.1).

Обучение на базе учебных заведений включает в себя программы формального образования, которые предоставляют студентам официальный диплом или сертификат, признаваемый отраслями промышленности или компаниями. Некоторые из этих программ не контролируются министерствами образования и участие в них может не отображаться в данных, подаваемых в Статистический институт ЮНЕСКО (СИЮ). Обучение на базе учебных заведений также включает в себя неформальные программы, которые часто не учитываются, даже если после завершения участники получают определенный сертификат об их прохождении.

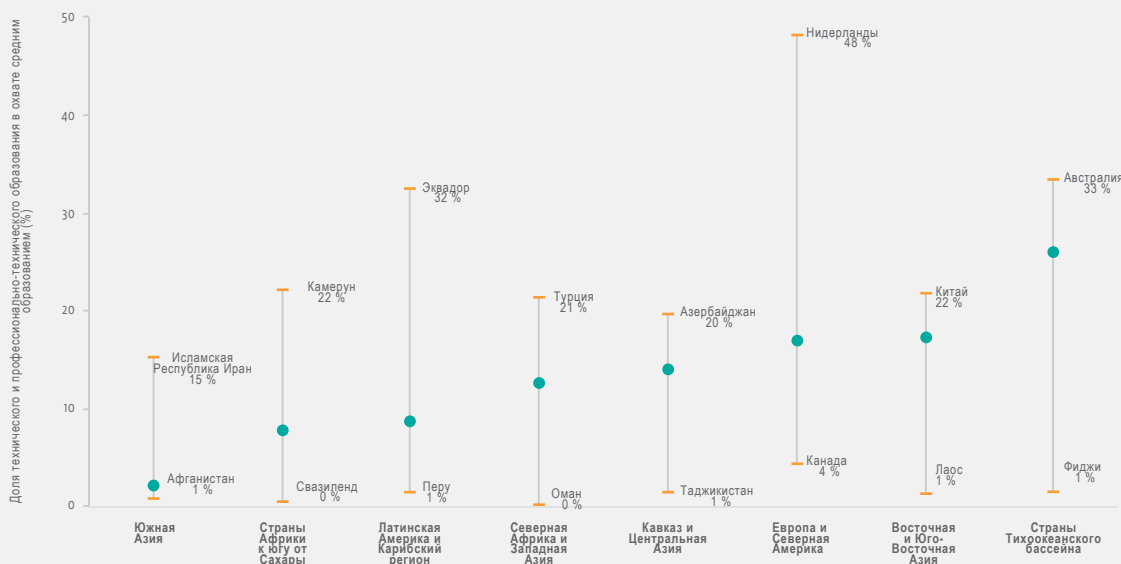
Обучение на рабочем месте может осуществляться перед приемом на работу в виде производственной практики или при приеме на работу. Вопрос заключается в том, следует ли включать участие в обучении на рабочем месте в критерии участия в техническом и профессионально-техническом образовании.

Учитывая разнообразие рамочных концепций, институциональных механизмов и организационных подходов, данные, собранные в рамках национальных статистических систем, могут отображать

ДИАГРАММА 12.1:

Лишь 2 % учащихся средних школ в Южной Азии были включены в программы технического и профессионально-технического образования

Технические и профессионально-технические программы как доля от охвата средним образованием, 2014 г.



Источник: UIS database.

лишь частичную картину, поэтому техническое и профессионально-техническое образование трудно сравнивать между странами.

ДОСТУП

В 2014 году около 62 миллионов всех учеников средней школы или 11 % приняли участие в программе получения формального технического и профессионально-технического образования. В гендерном соотношении разница составила два процентных пункта не в пользу женщин. В среднем среди студентов, получающих техническое и профессионально-техническое образование учащиеся с неполным средним образованием составляют 1,5 %, с полным средним образованием — 23 %. Наибольшая доля технического и профессионально-технического образования в системе среднего образования наблюдается в странах Восточной и Юго-Восточной Азии (17 %) и Тихоокеанского бассейна (26 %), в результате высоких показателей охвата образованием в Китае и Австралии, соответственно. Наименьшая доля наблюдается в Южной Азии (2 %) (**Диаграмма 12.1**).

Почти 19 % стран не предоставили информацию о данных видах обучения в 2014 году, в основном потому, что они вообще не сообщили данные охвата средним образованием. Еще 8 % не смогли отличить профессионально-техническое от общего среднего образования, иногда из-за различий между национальными и международными определениями. Например, национальные источники показали, что 19 % выпускников средних школ в США в 2009 году отдали предпочтение профессионально-техническому курсу обучения (Dortch, 2014). Поскольку такое обучение может быть предложено в виде отдельного курса или являться частью карьерного роста, оно не точно подходит к международным определениям, которые отделяют программы общего среднего образования от профессионально-технического. Поэтому Статистический институт ЮНЕСКО не сообщает данные охвата профессионально-техническим образованием в Соединенных Штатах.

В 2014 году 11 миллионов студентов получали среднее специальное неvyšшее образование, которое может продолжаться от шести месяцев до нескольких лет. В 54 странах, где тип программ был определен, 95 % студентов участвовали в программах технического и профессионально-технического образования. Известны страны, где доля учащихся профессионально-технических программ была ниже, среди них Китай (38 %), Египет (18 %) и Франция (51 %).

Многие национальные системы предлагают программы технического и профессионально-технического образования в системе высшего образования, в рамках короткого цикла высшего образования или программы профессионального обучения, но

в ежегодном обзоре Статистического института ЮНЕСКО этот показатель охвата не указывается как отдельный. Таким образом, с точки зрения цели 4.3, студенты, обучающиеся по техническим и профессионально-техническим программам в системе высшего образования, в настоящее время не учитываются.

Учитывание программ обучения на рабочих местах

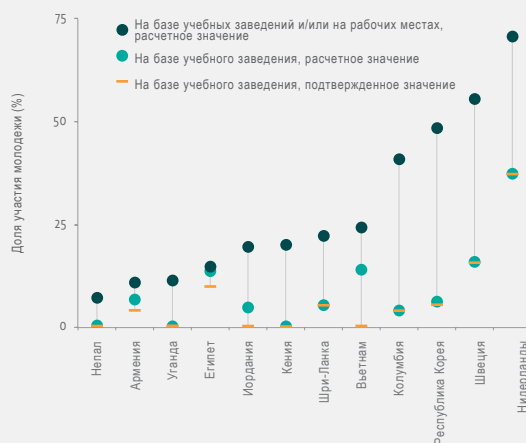
Основная проблема для комплексного определения участия молодежи в программах профессионально-технического образования заключается в том, как отразить уровень образования и профессиональной подготовки на рабочем месте. Один из вариантов — не принимать в расчет программы обучения на рабочем месте вообще. Комбинированные показатели участия в программах обучения на базе учебных заведений и на рабочих местах должны будут отражать различия в продолжительности, методах обучения и, в конечном счете, приобретенных навыках. Также необходимо будет учесть огромные различия в рынке труда между странами, являющиеся причиной широкого разнообразия видов профессионального обучения.

И тем не менее, обучение и профессиональная подготовка на рабочем месте является очень важным источником

ДИАГРАММА 12.2:

Более широкое определение предполагает более широкий доступ молодежи к профессионально-техническим программам

Доля участия молодежи в профессионально-технических программах обучения на базе учебных заведений и/или на рабочем месте, по отдельным странам, за 2012 год или последний год, за который имеются данные



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования, основанный на данных Статистического института ЮНЕСКО, официальных докладов стран и обследований домашних хозяйств (World Bank Skills Toward Employment and Productivity, ILO School-to-Work Transition Survey, OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies).

формирования профессионально-технических навыков у молодежи. Игнорирование этого факта значительно сужает сферу мониторинга рассматриваемой цели. Такая информация может быть отражена только с помощью данных, полученных из опросов среди трудоспособного населения, работников предприятий или домашних хозяйств.

В теоретическом исследовании 12 стран¹ для целей настоящего доклада были использованы административные данные и данные опросов для изучения последствий более широкого показателя участия в программах профессионально-технического образования. В соответствии со сферой охвата предлагаемого показателя, в анализе были представлены обобщенные данные для всех молодых людей в возрасте от 15 до 24 лет.²

“
Учитывая
значительный объем
образования и
профессиональной
подготовки за
пределами учебных
заведений, необходимо
адресовать вопросы
непосредственно
молодежи

”
Что касается программ обучения на базе учебных заведений, около 7 % молодых людей приняли участие в таких программах технического и профессионально-технического образования в рамках неполного, полного среднего или среднего специального невысшего формального образования в соответствии с административными

данными Статистического института ЮНЕСКО в 12 странах. Данное значение увеличилось приблизительно до 9 % при добавлении отчетов министерств, баз данных агентств и других источников официальной информации об участии в программах обучения на базе учебных заведений от министерств образования или других признанных учреждений (Диаграмма 12.2). Приведенные данные были подтверждены путем сопоставления с опубликованными национальными рамками квалификаций.

Разница в два процентных пункта объясняется двумя факторами. Во-первых, в некоторых случаях данные не приводятся. Например, нет данных Статистического института ЮНЕСКО по участию в профессионально-техническом образовании в Иордании и Вьетнаме, несмотря на то, что в обеих странах хорошо развиты национальные программы в этой сфере. Во Вьетнаме 2,4 миллиона студентов или 14 % всей молодежи приняли участие в таких программах в 2010–11 году. Программы находятся в ведении Главного управления профессионально-технического образования при Министерстве труда, по делам инвалидов и социальным вопросам, которое координирует их реализацию (ADB, 2014).

Во-вторых, показатели участия в программах формального образования, неподконтрольных министерствам образования, могут быть занижены. Например, Египет сообщил в Статистический институт ЮНЕСКО в 2009–10 году лишь о 1,5 миллионах студентов, обучающихся по программам профессионально-технического образования при Министерстве образования, при этом еще 440 000 человек получали обучение в рамках длительных и коротких программ, проводимых в государственных и частных центрах профессиональной подготовки 16 другими министерствами (Amin, 2014).

Учитывая значительный объем образования и профессиональной подготовки за пределами учебных заведений, необходимо проводить опросы непосредственно среди молодежи. В то же время, соответствующие вопросы содержатся в самых различных формах в опросах, касающихся различных типов образования и профессиональной подготовки, включая производственную практику, стажировку, открытые или дистанционные курсы, организованное обучение на рабочем месте, семинары и практикумы. В подобных исследованиях, как правило, не отражается продолжительность и другие характеристики таких программ. Тем не менее, в среднем около 20 % молодых людей в 12 странах участвовали в программах обучения на рабочем месте (Диаграмма 12.2).

Шри-Ланка приняла участие в опросе о значении навыков по отношению к занятости и производительности труда (Skills Toward Employment and Productivity) под эгидой Всемирного банка. Согласно полученным данным, около 18 % молодых людей либо участвовали в курсе обучения продолжительностью не менее 30 часов в течение последних 12 месяцев, либо проходили производственную практику. Уганда участвовала в опросе, посвященном переходу от школы к трудовой деятельности (School-to-Work Transition Survey), проводимом Международной организацией труда (МОТ). Его результаты засвидетельствовали, что 11 % молодежи прошло производственную практику, стажировку или другой вид обучения.

Эти источники являются отображением ситуации в конкретный момент времени; в них не отслеживается образование и подготовка определенных молодых людей с течением времени. Более образованная молодежь проявляет большую склонность к дополнительному обучению, чем люди с более низким уровнем образования, что означает, что они могут учитываться дважды в программах профессионально-технического образования, особенно в странах с высоким уровнем его предоставления.

Улучшенный анализ программ обучения на рабочем месте требует использования сопоставимых определений в международных опросах среди домашних хозяйств. Он также предусматривает сбор более подробных сведений о характеристиках программ и ретроспективной

“

Представители самых бедных слоев населения в редких случаях могут извлечь выгоду из программ по расширению охвата техническим и профессионально-техническим образованием

”

информации от людей с целью лучшего понимания контингента участников многочисленных программ. В течение последних лет одна треть всех стран приняли участие в одном из крупных опросов среди домашних хозяйств, предоставляющих отчет о величине охвата техническим и профессионально-техническим образованием. Определения и списки вопросов этих исследований должны быть согласованы, поскольку данные опросы играют важную роль в обеспечении беспристрастности мониторинга. МОТ, отвечающая за мировой показатель мониторинга 8.6.1, должна взять на себя главенствующую роль в обеспечении такого согласования.

ДОСТУПНОСТЬ

Финансирование технического и профессионально-технического образования совершается совместно правительствами, работодателями и учащимися. Вопросы доступности должны главным образом быть сосредоточены на том, насколько государственная политика способствует устранению неравенства в доступе к таким видам образования. Правительства имеют в своем распоряжении ряд политических инструментов, в том числе гранты, льготное налогообложение, кредиты, пособия и субсидии. Тем не менее, имеются большие различия между богатыми и бедными странами.

В более богатых странах средний студент, получающий техническое и профессионально-техническое образование, с большей вероятностью может происходить из относительно неблагоприятной среды. Например, в Австралии бедные почти в четыре раза чаще (22 %) получают профессионально-техническое образование чем богатые (6 %) (Lamb, 2011). Тем не менее, с них часто взимается плата. В 1990-х годах Австралия ввела плату за обучение по программам, финансируемым государством. В 2014 году плата и сборы за обучение составили около 5 % от общего объема доходов учебных заведений — от 2 % на Северных Территориях до 9 % в Западной Австралии (NCVER, 2015a).

Для студентов государственных и частных программ обучения правительство Австралии ввело программу VET FEE-HELP, являющуюся программой кредитования пропорционально доходам, которая помогает студентам, обучающимся на определенных курсах одобренного учебного заведения, оплатить

обучение — полностью или частично. В 2014 году 87 % студентов, соответствующих критериям, или 203 000 из 3,9 млн студентов на всех уровнях воспользовались этой возможностью (Australia DoET, 2015; NCVER, 2015b). Средний размер кредита составил 12 300 австралийских долларов на одного студента; бедные студенты заимствовали почти на 3300 австралийских долларов больше, чем богатые (Australia DoET, 2014). Результаты реализации программы еще не оценивались.

Качественная оценка 35 кредитных программ в европейских странах показала, что хотя они поддерживали участие, их действие не было направлено на наиболее нуждающихся учащихся. Многие программы не предоставляют достаточных рекомендаций и сведений для охвата целевых групп, которые неохотно влезают в долги. Программы с длительными сроками погашения были более справедливыми. Государственные программы, ориентированные на техническое и профессионально-техническое образование в Финляндии, Нидерландах и Швеции, были среди наиболее успешных. В Финляндии поддержка состоит из гранта на обучение, жилищной субсидии и студенческой кредитной гарантии. Чтобы претендовать на кредитную гарантию, учащийся должен получить грант на обучение. После одобрения гарантии учащиеся связываются с банками и согласуют процентные ставки, условия погашения и другие особенности кредита (Cedefop, 2012).



В более бедных странах молодежь из неблагополучных семей имеет гораздо меньше шансов получить послезабазовое образование. Люди, получающие техническое и профессионально-техническое образование, как правило, происходят из относительно более благоприятной среды, чем в более богатых странах. Анализ 22 стран, принимавших участие в 2009 году в Программе по международной оценке успеваемости учащихся (ПМОУ) Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), показал, что 4 из 5 стран, в которых наименьшую долю учащихся профессионально-технических учебных заведений составляли представители нижней социально-экономической группы, были странами со средним уровнем дохода, такими как Колумбия и Индонезия (Altinok, 2012).

Это означает, что представители самых бедных слоев населения в редких случаях могут извлечь выгоду из программ по расширению охвата техническим и профессионально-техническим образованием. В Кении по Программе технического и профессионально-технического образования предлагается купон на сумму 460 долларов США, достаточную для полного или почти полного покрытия платы за обучение по государственным и частным программам профессионально-технического обучения — эта сумма в два раза превышает средний годовой уровень заработной платы участников (Hicks et al., 2011).

Исследование семи стран Тихоокеанского бассейна показало, что доля доходов от платы за обучение по программам технического и профессионально-технического образования на базе учебных заведений составила 35 %, хотя она значительно варьируется — от 1 % в Технологическом институте Кирибати до 64 % в пяти технических и коммерческих колледжах Папуа-Новой Гвинеи (Schofield, 2015). Плата за обучение может быть очень высокой относительно семейного бюджета. Плата, взимаемая в Инженерной школе в Самоа, равна половине доходов беднейших 10 % семей.

Программы финансовой помощи для компенсации расходов студентов отличаются друг от друга даже в пределах страны. В Самоа применяются две такие программы. Австралийско-Тихоокеанский технический колледж, финансируемый за счет фонда помощи, не получает свои доходы от студентов, так как плата за обучение покрывается за счет стипендий. Государственный национальный университет Самоа получает одну треть своих доходов от платы за обучение, но при этом предоставляет полную или частичную стипендию одному из шести студентов по программам профессионально-технического образования. Студенты, обучающиеся в других учебных заведениях, не получают помощи (Maglen et al., 2013).

При огромном разнообразии учебных заведений, структуры расходов, государственной политики и национальных особенностей, маловероятно, чтобы один показатель мог

описать доступность системы технического и профессионально-технического образования. Как далее говорится в разделе, описывающем доступность высшего образования, возможный подход мог бы сопоставить сумму дохода учреждения, внесенную студентами, с суммой финансовой поддержки, предоставляемой государством студентам. Это потребует консенсуса в отношении общих руководящих принципов и значительных инвестиций в информационные системы.

КАЧЕСТВО

Имеется множество вопросов, связанных с качеством технического и профессионально-технического образования. Одним из подходов к оценке качества является концентрация внимания на системах этого вида образования.

В рамках своей программы Systems Approach for Better Education Results (Системный подход к улучшению результатов образования, SABER) Всемирный банк разработал инструмент оценки национальных политик, направленных на развитие навыков (World Bank, 2013c). Одним из аспектов качества системы является наличие соответствующих и надежных стандартов, кодифицированных в национальной структуре квалификаций, которая помогает в признании, сертификации и аккредитации навыков.

Как минимум 140 страны ввели национальную структуру квалификаций (Keevy and Chakroun, 2015). Структуры различаются по своей эффективности и сами по себе не обеспечивают качества образования (Blackmur, 2015). Но они могут помочь учащимся, учебным заведениям и работодателям сфокусироваться на результатах, а не на способе приобретения квалификаций (Tuck, 2007; Veal, 2009).

Простые структуры классифицируют программы формального обучения и связанные с ними квалификации и сертификаты. Более продвинутые структуры стимулируют широкое взаимодействие заинтересованных сторон, обеспечивают более масштабный контроль качества, признают обучение, полученное за рамками формальных систем образования и профессиональной подготовки, а также делают национальные системы квалификаций более прозрачными для международного сообщества (Coles et al., 2014). На самом деле региональные объединения, такие как Ассоциация государств Юго-Восточной Азии (АСЕАН), Карибское сообщество (КАРИКОМ), Великобритания, Европейский союз, Тихоокеанское сообщество и Сообщество по вопросам развития стран юга Африки, помогли координировать признание национальных квалификаций на региональном уровне (ETF, 2012; UIL et al., 2016).

Среди 18 стран, проанализированных инструментом SABER в течение 2012–2014 годов, наблюдался быстрый прогресс в вопросе

создания национальных структур квалификаций. В Малайзии Закон о национальной программе повышения квалификации от 2006 года и Закон Малайзии о квалификационном агентстве от 2007 года способствовали созданию такой структуры. Перечень специальностей в соответствии с национальными стандартами профессиональных навыков увеличился в три раза в 2000-е годы, а также повысился уровень сертификации проверки навыков. Все финансируемые государством программы должны быть

аккредитованы, что улучшит координацию между учебными заведениями (World Bank, 2013a).

В целом, две из трех стран показали значительные возможности улучшения. Например, в 2004 году Шри-Ланка запустила национальную структуру профессиональных квалификаций. Стандарты компетенции были разработаны для 114 профессий на уровне сертификатов. Большинство учреждений при Министерстве по делам молодежи и развитию навыков основывали свои программы обучения на этих стандартах. Но к 2011 году менее 10 % всех выпускников получили сертификаты. Правительство признало национальный сертификат профессиональной квалификации для приема на определенные специальности на государственной службе, но сертификат еще не получил такого же уровня признания среди частных работодателей (World Bank, 2014c).

Направив усилия на понимание актуальности и надежности своих структур квалификаций, страны могут направить усилия на повышение качества в системах технического и профессионально-технического образования. Для достижения такого взаимодействия необходим подход, основанный на экспертной и партнерской оценке при поддержке региональных органов.

ТАБЛИЦА 12.2:

Показатели высшего образования

Этап	Процесс	Показатель
1. Подготовка к поступлению	Квалификация	Доля людей в возрасте окончания средней общеобразовательной школы (например, 18 лет), которые получают среднее образование с квалификацией, позволяющей им подавать заявку на поступление в высшее учебное заведение (совокупная доля выпускников средней общеобразовательной школы с прямым доступом к высшему образованию)
	Заявка на поступление	Доля людей в возрасте окончания средней общеобразовательной школы (например, 18 лет), сдававших центральный вступительный экзамен (в соответствующих случаях)
2. Поступление	Предложение	Доля людей, которые отвечают критериям или подали заявку и получили предложение от высшего учебного заведения
	Переход	Доля людей, поступивших в выпускной класс средней школы в прошлом году, которые были приняты в высшее учебное заведение в этом году (коэффициент перехода)
	Поступление	Доля людей в возрасте поступления в высшее учебное заведение (например, 19 лет), которые обучаются первый год в высшем учебном заведении (коэффициент поступления)
3. Участие	Охват	Доля людей, поступающих в высшее учебное заведение, от всех людей в возрасте получения высшего образования (как правило, возрастная группа по пять лет, например, от 19 до 23 лет) (совокупный показатель охвата)
	Отсев	Доля людей, поступивших в высшее учебное заведение, но выбывших
4. Завершение обучения		Доля людей, окончивших высшее учебное заведение, от всех людей в возрасте завершения высшего образования (как правило, возрастная группа по пять лет, например, от 25 до 29 лет) (охват образованием)

Источник: По материалам Отг (2016).

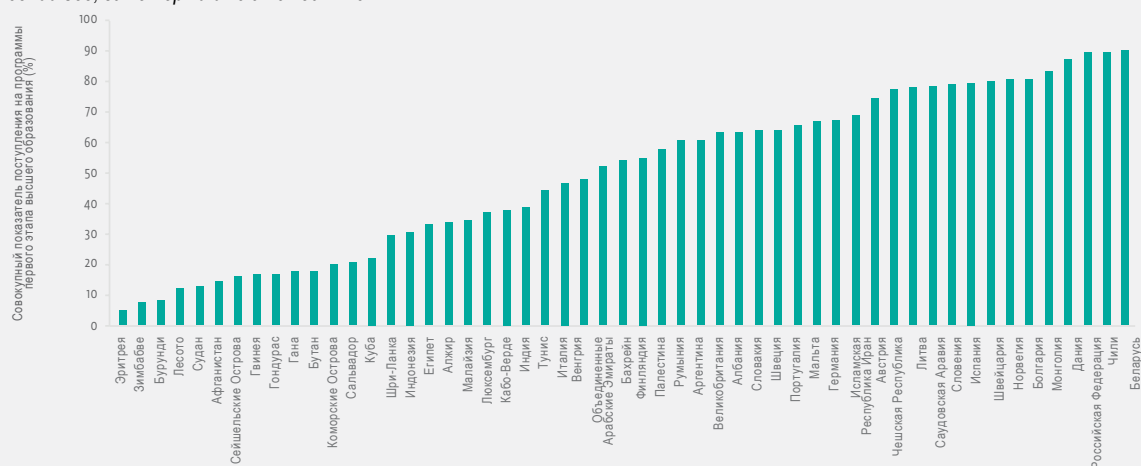
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Высшее образование очень разнообразно, начиная от краткосрочных курсов, часто с акцентом на карьеру или

ДИАГРАММА 12.3:

Существуют огромные различия между странами в плане доступа к высшему образованию

Совокупный показатель поступления на программы первого этапа высшего образования, по отдельным странам, за 2014 год или последний год, за который имеются данные



Источник: UIS database.

ТАБЛИЦА 12.3:

Показатели участия в высшем образовании

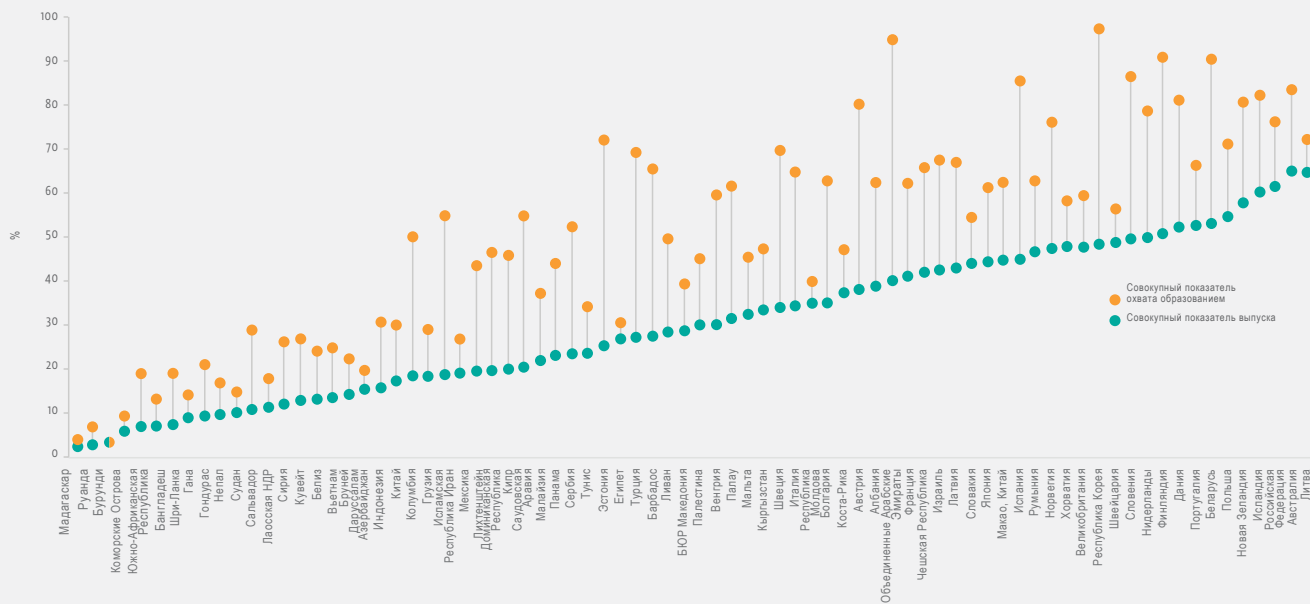
	Показатель охвата образованием (000)		Совокупный показатель охвата (%)		Индекс гендерного равенства	
	2000	2014	2000	2014	2000	2014
В мире	99 516	207 272	19	34	0,99	1,11
Низкий доход	1237	4460	3	8	0,43	0,53
Доход ниже среднего	24 996	58 642	11	22	0,79	0,97
Доход выше среднего	24 798	78 729	14	41	0,94	1,16
Высокий доход	48 485	65 441	55	74	1,17	1,25
Кавказ и Центральная Азия	1427	1956	22	24	0,95	1,04
Восточная и Юго-Восточная Азия	24 213	67 351	15	39	0,83	1,11
Европа и Северная Америка	39 940	51 870	56	75	1,25	1,28
Латинская Америка и Карибский регион	11 318	23 845	22	44	1,17	1,29
Северная Африка и Западная Азия	6854	15 261	20	37	0,83	0,99
Страны Тихоокеанского бассейна	1044	1748	46	62	1,26	1,39
Южная Азия	12 162	38 097	9	23	0,66	0,93
Страны Африки к югу от Сахары	2557	7145	4	8	0,66	0,70

Источник: UIS database.

ДИАГРАММА 12.4:

Доля молодых людей, которые выпускаются со степенью бакалавра или магистра, значительно варьируется в зависимости от страны

Совокупный показатель охвата высшим образованием и совокупный показатель завершения обучения по программам первой степени в сфере высшего образования, по отдельным странам, за 2013 год или последний год, за который имеются данные



Источник: UIS database.

профессиональную подготовку, до бакалавриата, магистратуры и докторантуры. Высшие учебные заведения значительно различаются внутри каждой страны в плане размера, стоимости обучения, предлагаемых курсов, процедур, традиций, управления и качества. Различия между странами гораздо заметней, чем в системах начального и среднего образования.

Предлагаемый тематический показатель — совокупный показатель охвата высшим образованием — отражает лишь небольшую часть различий в доступе и не рассматривает две другие концепции цели: доступность и качество. Целью данного раздела является рассмотрение цели во всей ее полноте.

ДОСТУП

Подготовка к поступлению, поступление, обучение и выпуск в системах высшего образования — это различные этапы (Org, 2016). В идеальной ситуации различные показатели должны отражать каждый из этих ключевых этапов для лучшего понимания, кто имеет право претендовать на высшее образование, кого выбирают, кто поступает и кто выпускается (Belyakov et al., 2009) (Таблица 12.2). Участие в высшем образовании отражает национальную политику в сфере среднего образования, нормы допуска, стандартизированные вступительные экзамены, затраты

и финансовую помощь, частное обеспечение и учебный план университета (Clancey and Goastellec, 2007).

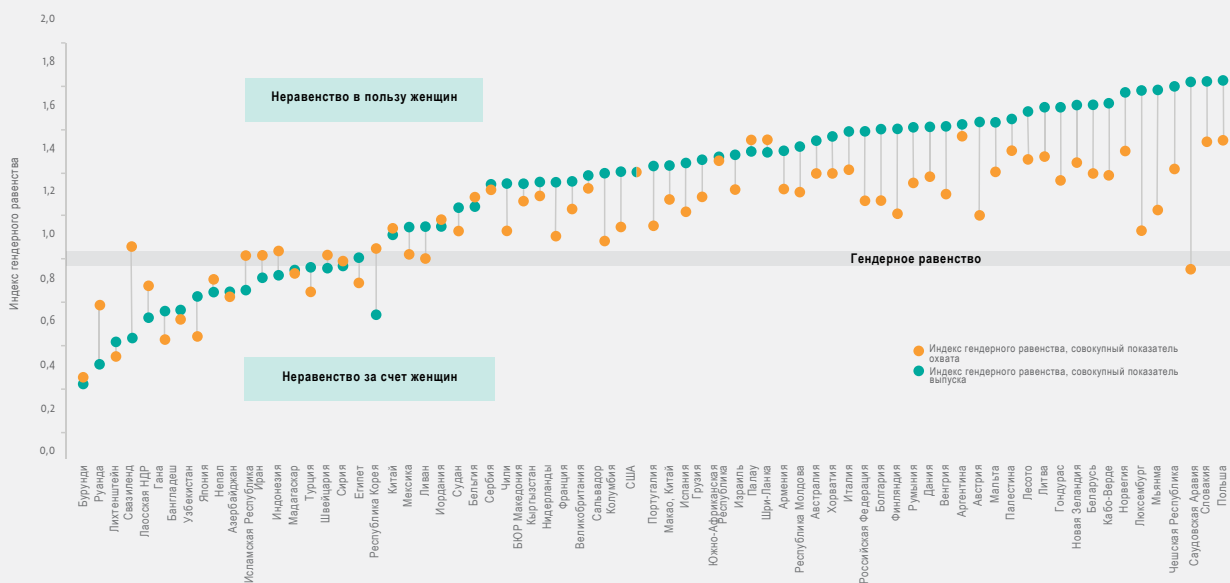
Показатели подготовки к поступлению. В некоторых странах выпускники средней школы сдают централизованный вступительный экзамен в высшие учебные заведения. В других странах все молодые люди, окончившие учебное заведение, предоставляющее полное среднее образование, имеют право поступить в высшее учебное заведение, но чтобы продолжить обучение они должны продемонстрировать хорошую успеваемость в течение первого года (Org and Hovdhaugen, 2014). Согласно информации Статистического института ЮНЕСКО, среди 53 стран соответствующими данными в среднем 92 % выпускников средней школы имеют прямой доступ к высшему образованию, но их доля варьируется — 61 % в Мали, 43 % в Монголии и 71 % в Польше.

Показатели поступления. Можно рассмотреть два примера. Во-первых, коэффициент перехода от полного среднего к высшему образованию, то есть процентное соотношение количества студентов, обучающихся на первом курсе высшего учебного заведения, к числу учащихся в последнем классе учреждений, предоставляющих полное среднее образование, определенному в прошлом году. Среди 42 стран, по которым имеются данные, средний коэффициент составил 78 %. Во-вторых, коэффициент

ДИАГРАММА 12.5:

Диспропорция по количеству мужчин усугубляется в период между поступлением и окончанием высшего учебного заведения

Индекс гендерного равенства для совокупного показателя охвата высшим образованием и совокупного показателя окончания обучения по программам первой степени, по отдельным странам, за 2013 год или последний год, за который имеются данные

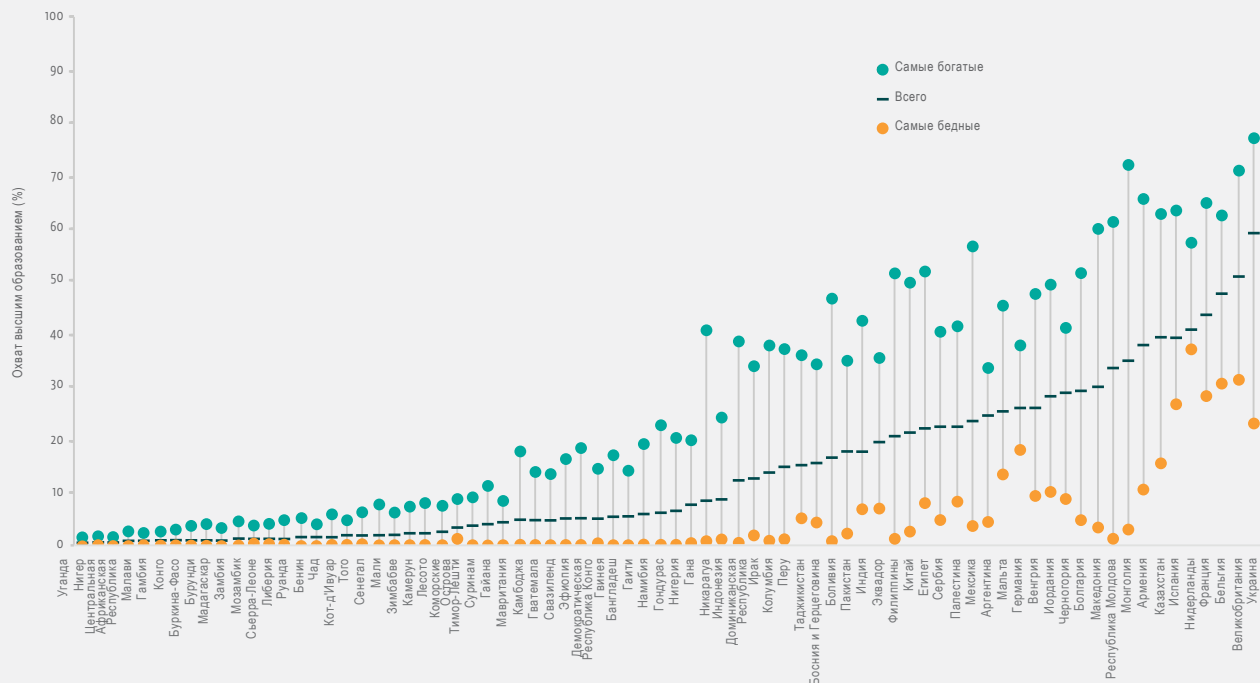


Источник: UIS database.

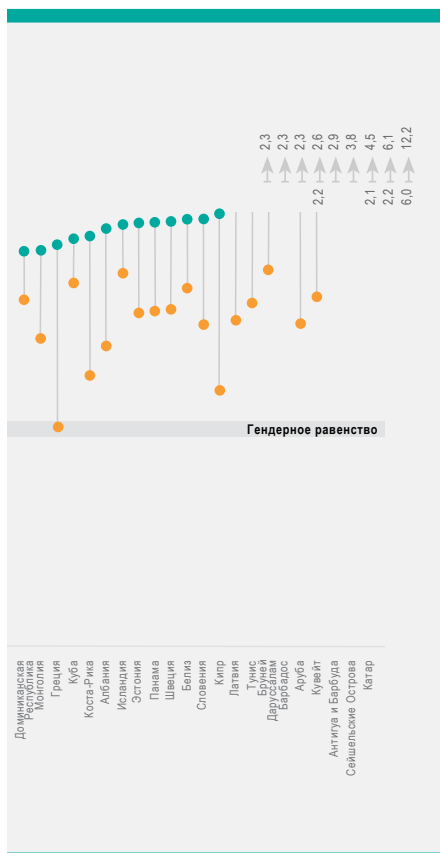
ДИАГРАММА 12.6:

Существуют огромные различия в охвате высшим образованием между бедными и богатыми

Процентная доля людей в возрасте от 25 до 29 лет, которые обучались по меньшей мере четыре года в высшем учебном заведении, по уровню благосостояния, по отдельным странам, за 2008–2014 гг.



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования на основании данных опроса семей.



поступления, т.е. процентное соотношение числа студентов, обучающихся на первом курсе высшего учебного заведения к количеству населения данной возрастной группы. Среди 53 стран, по которым имеются данные, коэффициент поступления колеблется от 5 % в Эритрее до 90 % в Беларуси (Диаграмма 12.3).

Показатели участия. Численность учащихся в системе высшего образования постоянно растет, увеличившись в два раза со 100 миллионов студентов по всему миру в 2000 году до 207 миллионов в 2014 году (Таблица 12.3). Совокупный показатель охвата высшим образованием, отражающий численность учащихся в виде процентного соотношения числа учащихся к количеству населения в возрасте пяти лет после окончания средней школы (как правило, возраст от 19 до 23 лет), увеличился с 19% до 34% за указанный период. Коэффициент варьируется от 8 % в Африке к югу от Сахары до 75 % в Европе и Северной Америке.

Эти данные могут скрывать существенные различия между странами. В странах, где студенты заочного отделения и студенты старшего возраста имеют больше шансов поступить, уровень участия будет завышен. Аналогично, страны, в которых для удовлетворения более высоких требований к зачетному количеству баллов требуется большее количество лет обучения, будут иметь более высокие показатели участия, чем страны, характеризующиеся широким распространением краткосрочных программ бакалавриата.

Показатели окончания учебных заведений. Могут быть использованы два источника. Административные данные содержат информацию о количестве присвоенных степеней. В обследованиях и опросах людей опрашивали напрямую о полученном ими наиболее высоком уровне образования.

Административные источники представляют данные об общей доле выпускников, то есть о процентном отношении числа выпускников к количеству населения выпускного возраста.

ВСТАВКА 12.1

В Колумбии сильная информационная система управления предоставляет данные по высшему образованию, определяемые политикой

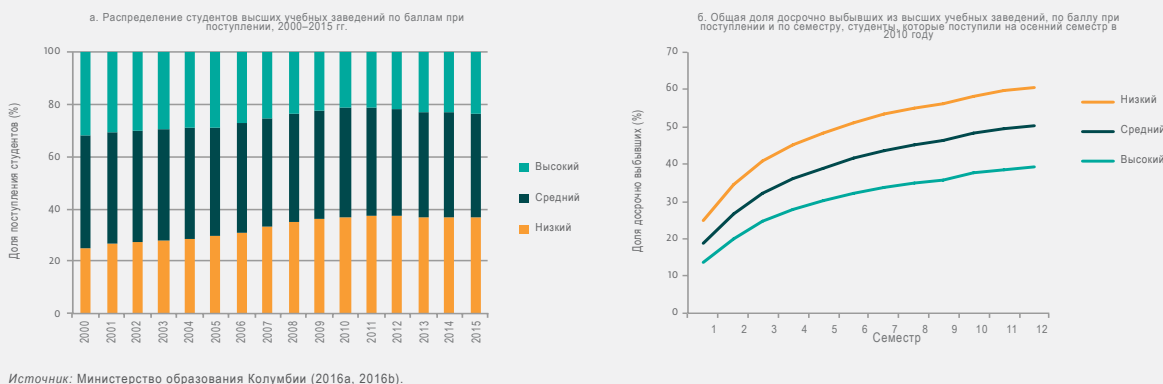
В Колумбии имеется комплексная система общедоступных данных по высшему образованию на основе подробных правил. Министерство образования тесно сотрудничает с учебными заведениями для обсуждения обновлений определений и решения технологических вопросов. В свою очередь учебные заведения инвестируют в повышение квалификации персонала для обеспечения своевременного предоставления данных и их соответствия последним стандартам качества.

Существует пять различных комплектов данных. Информационная система высшего образования (SNIES) включает в себя базовые показатели по академическим программам, студентам, преподавателям, администрации учебных заведений, научным исследованиям, непрерывному образованию, интернационализации и инфраструктуре. SPADIES отслеживает модели охвата с целью мониторинга и предотвращения отсева из университета с особым акцентом на малообеспеченных студентах. Колумбийский институт содействия высшему образованию (ICFES) регистрирует данные Saber Pro, национального экзамена, предназначенного для оценки обучения учащихся по окончании первой университетской степени. Обсерватория образования (OLE) отслеживает студентов на рынке труда, предоставляя информацию о статусе дипломной работы, заработной плате, а также динамике потребностей в рабочей силе, связанной с достижениями студентов. Международная сеть информации и источников знаний в сфере науки, технологий и инновационного менеджмента (SCIENTI) отслеживает подробную информацию об академических исследованиях и разработках, научно-исследовательских программах докторантуры и научно-исследовательских институтах.

Охват высшим образованием резко увеличился в период между 2000 и 2015 годами. Вместе с тем, распространение повлияло на общее число студентов. Процент принятых студентов, набравших наименьшее количество баллов на выпускном экзамене средней школы, увеличился с 25 % в 2000 году до 37 % в 2010 году (**Диаграмма 12.7а**). Студенты, набравшие наименьшее количество баллов, более склонны отсеиваться до получения степени. Через восемь семестров 55 % из них отсеялись, по сравнению с 35 % студентов с высоким баллом (**Диаграмма 12.7б**).

ДИАГРАММА 12.7:

В Колумбии студенты с более низкими баллами при поступлении имеют меньше шансов окончить высшее учебное заведение



Такие данные доступны почти для 100 стран. На Мадагаскаре менее 3 % населения выпускного возраста в 2013 году получили высшее образование по меньшей мере на уровне бакалавра. В то же время в Литве этот показатель был равен 65 % (**Диаграмма 12.4**).

В данном определении только степени бакалавра и магистра считаются первыми учеными степенями. В 94 странах, по данным 2014 года, в среднем 79 % выпускников высших учебных заведений получили степень бакалавра или магистра. В странах, где большая доля выпускников высших учебных заведений получает степень в течение короткого цикла, таких как Колумбия (30 %), Республика Корея (33 %) и США (28 %), существует большее расхождение

между совокупными показателями окончания учебных заведения и охвата высшим образованием.

Сравнение между этими двумя показателями также позволяет получить представление о гендерном неравенстве в сфере высшего образования. В целом, в относительно небольшом количестве стран, где существует неравенство при поступлении в пользу мужчин, неравенство в доле выпускников уменьшается. Например, в Египте в 2013 году насчитывалось 89 женщин на каждые 100 мужчин, поступивших в высшее учебное заведение, но в доле выпускников наблюдалось равное соотношение полов. Менее характерно, чтобы такое неравенство усиливалось от момента поступления до времени окончания учебного заведения.

В Руанде на каждые 100 мужчин в 2013 году 79 женщин поступило, однако лишь 51 окончила высшее учебное заведение.

Однако, во всем мире наиболее распространено, что в случае неравенства за счет мужчин при поступлении к моменту окончания высшего учебного заведения ситуация усугубляется. Например, в Коста-Рике на каждые 100 женщин в 2011 году 80 мужчин поступило, но 53 окончило высшее учебное заведение. В странах бассейна Карибского моря, таких как Барбадос, и в арабских странах, таких как Кувейт, женщин, окончивших высшего учебное заведение, в два раза больше, чем мужчин (**Диаграмма 12.5**).

Обследования и опросы могут предоставить дополнительную информацию в нескольких контекстах, например, когда имеется много частных учебных заведений, которые не сообщают властям о выпускниках на регулярной основе. Основным показателем является охват высшим образованием — процент группы населения, получившей высшее образование или квалификацию. Нет единого мнения какую возрастную группу использовать для сравнения.

Если средний возраст студентов в Грузии и Украине составляет 21 год, то в Норвегии и Швеции это 29 лет (Eurostudent, 2015). Евростат сообщает, что охват высшим образованием среди лиц от 30 до 34 лет, по данным Европейского обследования рабочей силы, составил 38 % в 2014 году в 28 странах Европейского Союза;

среди женщин охват высшим образованием в среднем на девять процентных пунктов выше, чем среди мужчин (Eurostat, 2016).

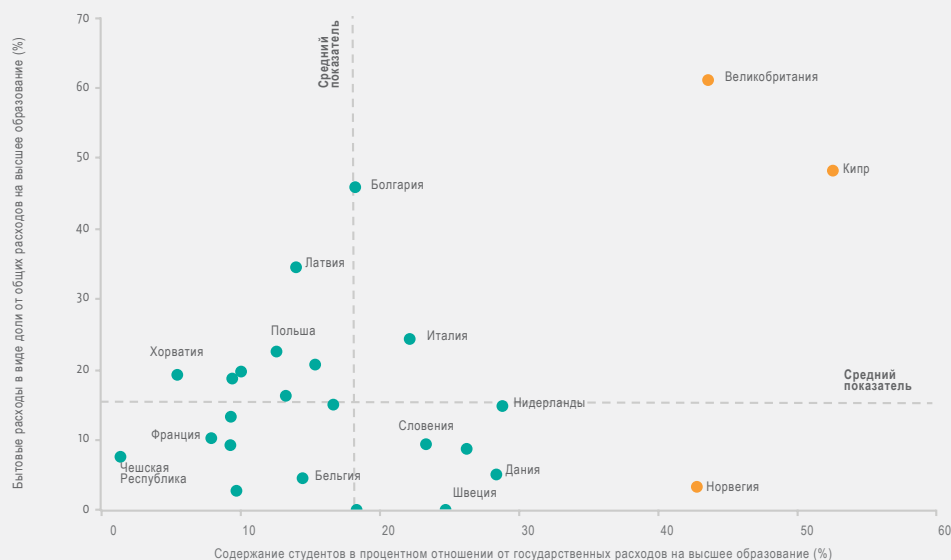
Основным преимуществом источников обследования является их помощь в анализе неравенства. Новый анализ для Всемирного доклада по мониторингу образования показывает очень большой разрыв между самыми бедными и богатыми людьми в возрасте от 25 до 29 лет, которые обучались по меньшей мере четыре года в высшем учебном заведении. В 76 странах 20 % наиболее богатых людей в возрасте от 25 до 29 лет обучались по меньшей мере четыре года в высшем учебном заведении, и лишь менее 1 % наиболее бедных. На Филиппинах 21 % лиц в возрасте от 25 до 29 лет в 2013 году обучались по меньшей мере четыре года в высшем учебном заведении, при этом доля наиболее богатых составила 52 %, а наиболее бедных — 1 %. В Монголии 72 % наиболее богатых в 2010 году обучались по меньшей мере четыре года в высшем учебном заведении и лишь 3 % наиболее бедных. Значительный разрыв также наблюдается в некоторых странах Восточной Европы, таких как Болгария, Республика Молдова и Бывшая Югославская Республика Македония (**Диаграмма 12.6**).

Тем не менее, обследования имеют определенные недостатки для анализа моделей высшего образования, особенно на уровне показателей участия. Стандартные обследования не собирают достаточно подробную информацию, например, о

ДИАГРАММА 12.8:

Существуют различные способы сделать высшее образование доступным

Бытовые расходы в виде доли от общих расходов на высшее образование и содержание студентов, обучающихся в высших учебных заведениях, в процентном отношении от государственных расходов на высшее образование, по отдельным странам, 2011 г.



Источник: European Commission/EACEA/Eurydice (2015a).

“

В Чили около 165 000 студентов поступили в университет на бесплатное обучение с начала нового учебного года в марте 2016 года. Это около половины студентов из 50 % беднейших домашних хозяйств Чили

”

продолжительности курса или фактическом присвоении степени. Кроме того вопросы отражают текущие условия, в которых люди живут, а не условия, в которых они выросли.

При том, что многое можно почерпнуть из сопоставимых показателей высшего образования, надежные информационные

системы управления несомненно лучше при отражении нюансов национальных условий и полезнее для лиц, определяющих политику, как это наблюдалось в Колумбии (**Вставка 12.1**). Но как национальная, так и международная отчетность должна быть скорректирована, чтобы включить мониторинг увеличивающихся

различий в посещаемости учащихся, выполнении программ и моделей частного образования, которые влияют на неравенство в доступе.

ВСТАВКА 12.2

В Чили постоянные студенческие требования доступного высшего образования привели к реформе

Высокая плата за обучение сделала Чили одной из самых дорогих стран в мире для получения образования. Студенческие протесты против стоимости высшего образования начались в 2011 году и стали центральным политическим вопросом, который в конечном итоге привел к масштабной реформе и новому закону в декабре 2015 года.

В результате около 165 000 студентов поступили в университет на бесплатное обучение с начала нового учебного года в марте 2016 года. Это около половины студентов из 50 % беднейших домашних хозяйств Чили. Новая политика будет стоить правительству от 300 млн долларов США до 400 млн долларов США в год, наряду с 858 млн долларов США, которые оно ежегодно тратит на стипендии и студенческие ссуды.

В настоящее время разработанные программы позволяют бесплатно обучаться только студентам, соответствующим критериям, поступившим в 25 государственных и традиционных частных университетов, которые составляют Совет ректоров чилийских университетов, и в 5 недавно созданных частных университетов, которые отвечают определенным критериям аккредитации и некоммерческому статусу. К 2018 году должны быть включены все учреждения, отвечающие государственным критериям.

Критики отмечают, что профессиональные учреждения и центры технической подготовки, которые принимают большой процент студентов с низким уровнем дохода, не имеют право на участие в бесплатной программе обучения и что предложение субсидии на обучение по фиксированной ставке дает право университетам покрыть разрыв за счет более дорогих дисциплин.

Источники: Hurtado (2012, 2015, 2016); Guzmán-Valenzuela (2016).

Заочная форма обучения в сравнении с очной формой. Данные из базы данных ЮНЕСКО/ОЭСР/Евростата (UOE) об образовании показывают, что примерно один из пяти студентов высших учебных заведений обучается на заочной форме обучения. В странах, среди которых Аргентина, Финляндия, Новая Зеландия, Польша и Соединенные Штаты, минимум один из трех студентов обучается на заочной форме обучения. Во многих странах заочная форма обучения меньше регулируется государством и с большей долей вероятности будет предоставляться частным независимым сектором. В Японии почти все студенты заочной формы обучения числятся в частном независимом секторе; в Латвии и Нидерландах — почти половина студентов. В Албании, Дании и Ирландии у студентов заочной формы обучения скорее всего более высокая плата за обучение, чем у студентов очной формы обучения (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015b).



Дистанционное обучение в сравнении с обучением на месте.

Дистанционное обучение, будучи менее привязанным ко времени, месту и темпу университета, может сделать доступ к высшему образованию более равноправным и менее дорогостоящим. Тем не менее, до сих пор в странах с высоким доходом считается, что наибольший эффект имеет обеспечение студентам доступа к учебным модулям до или параллельно с их обучением на месте (Lokken and Mullins, 2014). Это более незначительный результат, чем ожидания относительно массовых открытых онлайн-курсов (Barber et al., 2013). Но данные в этой области по-прежнему несистематические. Во время международного мониторинга по предоставлению и использованию онлайн-овых и, в частности, открытых образовательных ресурсов, проводимый для создания Всемирного доклада по высшему образованию через Интернет, во второй половине 2015 года были собраны соответствующие данные (ICDE, 2015).

Государственное высшее образование в сравнении с частным высшим образованием. По данным ЮОЕ в 2012 году 17,5 % студентов обучались в частных учебных заведениях с независимым финансированием. В большинстве стран очень небольшая доля студентов в этом секторе. Наибольшими исключениями являются Бразилия, Чили, Колумбия, Индонезия, Япония, Мексика и Республика Корея, где эта доля составляет 80 %. В Бразилии, где 70 % студентов проходит обучение в частных университетах, в частном секторе была реализована программа Prouni University for All (Университет для всех), цель которой состояла в расширении доступа к высшему образованию (Somers et al., 2013).

ДОСТУПНОСТЬ

Доступность высшего образования зависит от соотношения между затратами и доходами — текущими, прошлыми или будущими. Студенты несут прямые расходы на образование, но также и непрямые расходы на проживание, транспорт и питание. Общие затраты можно сравнить со средним уровнем семейного дохода на основе обследований домашних хозяйств. Например, общая стоимость высшего образования в Мексике в 1,75 раза превышает уровень среднего национального семейного дохода, в то время как в Канаде и Новой Зеландии стоимость составляет лишь половину данного уровня (Higher Education Strategic Associates, 2014). Хотя это полезная информация, она не показывает, сколько молодых людей не могут позволить себе высшее образование.

Сбор данных о прямых расходах на высшее образование — не простое дело. Плата за обучение, регистрацию и за сдачу экзаменов часто зависят от предметной области и учебных заведений, и особенно отличается в государственных и частных учреждениях. Подробные национальные данные о затратах, вероятней всего, существуют в случае наличия государственной политики оказания финансовой помощи для большей доступности высшего образования. Например, государство и высшие учебные заведения могут предоставлять гранты, возвратные ссуды и недорогое жилье (общежития), продукты питания (питание в столовых) или транспорт (проездные билеты).

Сравнение финансовой нагрузки на домохозяйства с финансовой помощью домохозяйствам может помочь выявить различия между странами (Org, 2016). В 26 странах Европы в 2011 году домашние

ДИАГРАММА 12.9:

Количество исследований имеет большое значение в глобальных рейтинговых системах высшего образования

Распределение типов показателей, используемых выбранными международными рейтинговыми системами университетов, 2015 г.



Источник: В анализе группы по Всемирному докладу по мониторингу образования используются доступные в Интернете примечания по методологии следующих рейтинговых систем университетов: Рейтинг Leiden, Рейтинг эффективности научных работ университетов мира, Рейтинг научной производительности университетов, Рейтинг учреждений SCImago, Академический рейтинг университетов мира, Глобальный рейтинг университетов U.S. News, Центр рейтинга университетов мира, U-Multirank, Рейтинг университетов QS World, Рейтинг университетов мира THE и Web-рейтинг университетов мира.

хозяйства понесли в среднем 15 % общих расходов на высшее образование, а помощь студентам составила 18 % государственных расходов на высшее образование (**Диаграмма 12.8**).

Между странами наблюдались существенные различия. На Кипре, в Норвегии и Великобритании государственные расходы на высшее образование в виде помощи студентам составили более 40 %. В Норвегии почти нет платы за обучение, и помощь использовалась для компенсации разницы в возможностях студентов относительно затрат на проживание во время учебы. На Кипре и в Великобритании помощь использовалась для компенсации высокой платы за высшее образование (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015b).

Применение подхода национальных счетов за образование (Глава 20) показывает, что доля домохозяйств в общих расходах на высшее образование была даже выше в 2012 году в неевропейских странах с высоким уровнем доходов: например, 40 % — в Австралии, 42 % — в Республике Корея, 46 % — в США, 52 % — в Японии и 55 % — в Чили, где недавно были проведены реформы в ответ на сильные политические протесты (**Вставка 12.2**) (OECD, 2015b).

Большие платежи домохозяйств не обязательно связаны с отсутствием равенства и доступности. Например, в Австралии коэффициент поступления на бакалавриат в два раза больше, чем в Австрии (76 % против 34 %), несмотря на то, что домохозяйства платят в несколько раз больше от общего объема расходов на высшее образование (40 % против 2 %) (OECD, 2015b). Австралия объединила кредиты с выплатами пропорционально доходам и пособия, предоставляемые с учетом материального положения, поощряя малообеспеченных студентов получать высшее образование и снижая риск задолженности (OECD, 2016b). Точное сочетание политических инструментов и их успеха в помощи наиболее нуждающимся очень важно и должно отслеживаться для понимания того, как способствовать доступности (см. Главы 20 и 21).

КАЧЕСТВО

Различные показатели качества в системе высшего образования служат широкому кругу заинтересованных сторон. Результаты представляют собой один показатель. В этом разделе рассматриваются два подхода для их оценки: через рейтинги университетов и успеваемость учащихся.

Рейтинги университетов

С тех пор как в 1980-х годах впервые появились рейтинги университетов, их число и популярность продолжали увеличиваться как основной ориентир уровня высших учебных заведений. Первая мировая рейтинговая система — Академический

рейтинг университетов мира, — базирующаяся в Шанхае, была создана для того, чтобы руководители университетов Китая могли лучше понимать, какими являются их учреждения по сравнению с учреждениями в остальном мире и как их улучшить.

В 2015 году 11 глобальных рейтинговых систем представили обновленные списки. Из них 5 — коммерческие, которые, как правило, публикуются в рамках существующих новостных агентств, 3 — финансируются государством, 2 — находятся при университетах и 1 — управляется независимой некоммерческой организацией. Системы используют в общей сложности 118 показателей, половина из которых связана с публикациями факультетов или индексами упоминаний научных исследований. В 7 системах научно-исследовательские критерии составляют минимум 50 % всей информации. В отличие от этого, преподавание и обучение составляют менее 10 % всех показателей и применяются только в 4 рейтинговых системах (**Диаграмма 12.9**).

Одна из систем, U-Multirank, фактически не сравнивает университеты друг с другом, но в ней имеется инструмент, позволяющий пользователям создавать свои собственные таблицы на основе 29 показателей в 6 категориях — обучение, научные исследования, инновации, интернационализация, финансы и занятость.

“ При том, что ЦУР 4 призывает к обеспечению возможности получения образования для всех в течение всей жизни, ни в одной из целей образования явно не упоминается образование для взрослых ”

Рейтинги привлекают внимание, потому что они просты для понимания. Вместе с тем у них имеются серьезные недостатки. Они не включают подавляющее большинство университетов по всему миру и собирают информацию только о тех, чьи факультеты опубликовали минимум нескольких сотен публикаций в предыдущем году. Только испанские группы Scimago и Webometrics оценивают более 1500 университетов.

В обоих случаях для создания выборки университетов с целью определения их рейтинга используется информация о присутствии в Интернете. Webometrics сосредотачивает свой анализ на принципах открытого доступа, предоставляя информацию о более чем 22 000 учебных заведений.

Несмотря на некоторые методологические улучшения, рейтинги университетов в первую очередь являются маркетинговыми инструментами, которые в значительной степени зависят от

репутации учебного заведения и публикаций факультетов. Рейтинги, разработанные в настоящее время, не основываются на показателях качества преподавания или обучения студентов, которые являются надежными, обоснованными, стандартизированными и сопоставимыми на международном уровне.

Успеваемость студентов

При том, что типичным критерием оценки успеваемости студентов является процент выпускников, в настоящее время для оценки качества высшего образования оценивается все более широкий круг познавательных, эмоциональных, поведенческих и психологических навыков студентов. Оценка навыков включает в себя исследование вовлеченности и удовлетворенности, профессиональные экзамены и экзамены для выдачи разрешения и прямую оценку обучения (Nusche, 2008).

Прямые оценки обучения студентов в высшем учебном заведении включают сочетание когнитивных навыков, таких как навыки вербального и критического мышления, навыков аналитических операций и решения проблем. Такие оценки предназначены для анализа либо общих навыков либо навыков, которые отражают совокупность знаний в данной области.

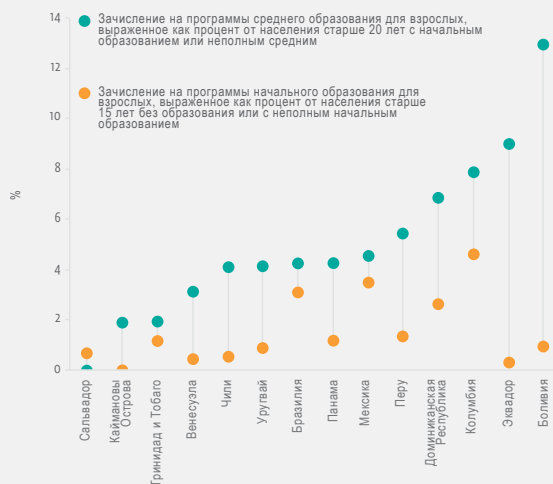
Немногие страны проводят оценку когнитивных навыков студентов на национальном уровне. Бразилия инициировала экзамен Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) на основе закона 1996 года и с 2004 года внедрила его на национальном уровне. Около 80 % студентов государственных и частных учебных заведений сдают экзамен при поступлении на получение степени бакалавра и при выпуске. Результаты в 19 областях исследования показывают, что студенты демонстрируют лучшие результаты на экзамене в предметно-специальной сфере, чем по общим знаниям (Melguizo and Wainer, 2015).

Эти данные свидетельствуют о том, что учебная программа существенно влияет на обучение, так как часть экзамена по общим навыкам не совпадает с учебными планами учебных программ. Еще одной причиной различия является уровень знаний, связанных с оценкой общих навыков. Например, студенты медицинских вузов почти не демонстрируют улучшения общих навыков за четыре года, но показывают значительные успехи в предметной области, скорее всего потому, что они уже поступают в учебное заведение с высокими общими академическими способностями.

Также предпринимались попытки межнационального сравнения результатов обучения в высшем учебном заведении. В 2013 году ОЭСР провела исследование по вопросу о целесообразности на основе Оценки результатов обучения в высшем учебном заведении (AHELO) с участием 17 стран и юрисдикций. Китай, Финляндия

ДИАГРАММА 12.10:

В Боливии один из восьми взрослых, не имеющих среднего образования, участвовал в программе «Второй шанс»
Доля участия взрослых в программах начального и среднего образования как процент от количества населения, не имеющего соответствующего образования, избранные страны Латинской Америки и Карибского региона, 2010 г.



Источник: UIS database.

и Норвегия поддержали полную оценку, но проект встретил сопротивление со стороны правительства или руководителей высших учебных заведений в Канаде, Великобритании и Соединенных Штатах (Morgan, 2015).

В 2015 году был запущен проект под названием Measuring and Comparing Achievements of Learning Outcomes in Higher Education in Europe (Оценка и сравнение достижений результатов обучения в высших учебных заведениях Европы, CALOHEE). Результаты первого этапа оценки ожидаются в 2017 году. Цель заключается в том, чтобы оценить, получают ли студенты во всем Европейском пространстве высшего образования профессиональные знания, соответствующие установленным международным стандартам. CALOHEE — это восходящий, управляемый университетами процесс, в то время как ENADE и AHELO управляются государством, ориентированном на ответственность.

Некоторые критики сомневаются, оценивает ли оценка обучения в высшем учебном заведении в целом то, что, как они утверждают, она должна оценивать (Primi et al., 2010; 2011). Университеты также ставят под сомнение ее цель. Оценка успеваемости студентов в значительной степени была разработана с целью повышения

ТАБЛИЦА 12.4:

Основные различия в вопросах участия взрослых в образовании в Обследовании рабочей силы Европейского союза и Обследовании образования взрослых

Вопрос	Обследовании рабочей силы Европейского союза	Обследование образования для взрослых
Базисный период	4 недели	12 месяцев
Определение образования и профессиональной подготовки	Не включает некоторые виды деятельности, такие как направляемая подготовка по месту работы Отражает только курсы формального образования в течение минимум одного семестра	Все типы неформальных мероприятий Отражает все краткосрочные формальные курсы
Последовательность вопросов и указаний	Использует простую анкету и акцентирует внимание на подготовке, связанной с профессиональной деятельностью	Использует термины, отражающие несколько более широкий спектр мероприятий, таких как «частные уроки, курсы, конференции, переговоры, совещания, семинары и мероприятия, направленные на подготовку к работе»
Обоснование для образования	Узкий диапазон результатов: связанный с текущей/предполагаемой работой или нет	Несколько более широкий диапазон результатов за рамками работы, например, встречи с другими людьми или другие личные причины, или обновление знаний в области

Источник: ICF (2015).

ВСТАВКА 12.3

Система образования взрослых в Португалии в большей степени поддерживает социально незащищенные группы населения

Португалия была единственной страной в Европе, где доля участия в системе формального образования была выше для взрослых со средним образованием (15 %), чем для взрослых с высшим образованием (13 %). Это исключение: более образованные люди, как правило, имеют доступ к большему числу возможностей в области формального образования для взрослых.

В Португалии, по сравнению с другими странами Европейского Союза, намного выше доля взрослых, не имеющих неполного среднего образования (39 % в 2013 году, что значительно выше расположившейся на втором месте Греции с 19 %) и полного среднего образования (60 % в 2013 году, по сравнению с расположившейся на втором месте Испанией с 44 %). Система образования для взрослых ориентирована на оказание помощи этим взрослым в наверстывании упущенного. Более 5 % всех взрослых в Португалии в возрасте от 25 до 64 лет получили свидетельство о среднем образовании в зрелом возрасте, самый высокий показатель в Южной Европе в 2013 году. Образование обеспечивается в соответствии с комплексной программой Programa de Formação em Competências Básicas, программой обучения базовым навыкам, представленной в 2010 году.

Кроме того, взрослые со средним образованием в Португалии с большей вероятностью принимают участие в неформальном образовании (55 %), чем во Франции (48 %), Италии (40 %) и Испании (36 %).

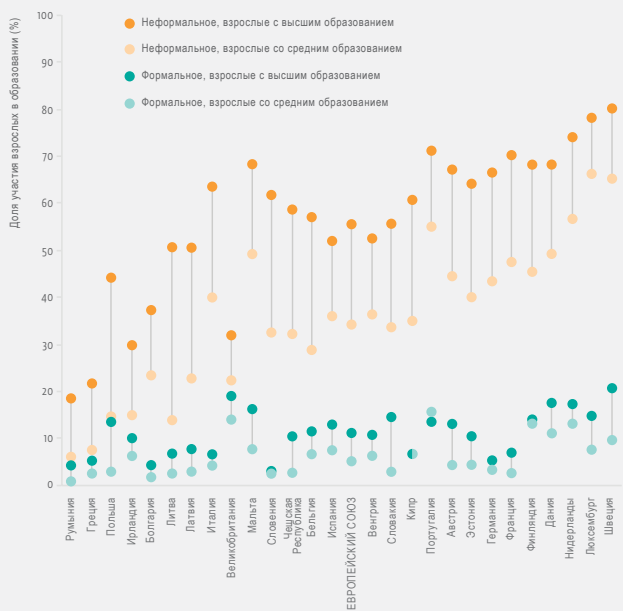
В рамках инициативы «Новые возможности», наиболее крупной общественной программы в последние десятилетия, были созданы учреждения квалификационной и профессионально-технической подготовки, представляющие собой единые центры по интегрированному предоставлению трех услуг по повышению квалификации через руководство, проверку неформального и неофициального обучения и преподавание учебных программ. Существуют также мощные стимулы к участию в образовании для взрослых, такие как снижение налога на доходы и отпуск на период учебы, финансируемый работодателем.

Источники: CEDEFOP (2011); European Commission/EACEA/Eurydice (2015a); Nico and Nico (2011); OECD (2005a); UNEVOC (2014).

ДИАГРАММА 12.11:

Доля участия взрослых в образовании в Европе выше среди более образованных

Доля участия взрослых в образовании по типу возможностей и уровню образования, по странам Европейского Союза, 2011 г.



Источник: Eurostat (2016).

степени ответственности и спроектирована внешними органами — государственными учреждениями, частными оценочными компаниями и некоммерческими группами (Nusche, 2008). Критики отмечают отсутствие факультетов в разработке и реализации, что является важным недостатком, учитывая, что факультеты вуза имеют относительно высокую степень автономии как распорядители содержания курса (Possin, 2013).

Методологические ограничения и затраты на оценку успеваемости студентов являются поводом для размышлений. Различия национальных политических структур и ресурсов, а также задач университетов в системе образования, создают значительные барьеры для содержательной мировой оценки качества высшего образования.

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ

При том, что ЦУР 4 призывает к обеспечению возможности получения образования для всех в течение всей жизни, ни в одной из целей образования явно не упоминается образование для взрослых. Однако предлагаемый мировой показатель для цели 4.3 включает концепцию образования для взрослых, обучение, образование и профессиональную подготовку взрослых, а также формирует стратегию достижения цели 4.3 в соответствии с Рамочной программой действий в области образования на период до 2030 года.

Три режима образования для взрослых: формальное, неформальное и неофициальное. Формальное образование относится в основном к начальному образованию, которое является «институционализированным, целенаправленным, спланированным при участии государственных организаций и признанных государством частных организаций» и «признается как таковое соответствующими национальными властями или равнозначными им организациями» (UIS, 2012b).

Неформальное образование является «любой организованной систематической образовательной деятельностью, осуществляемой вне рамок формальной системы, для обеспечения выбранных типов обучения». Оно принимает различные формы, включая лекции, семинары и практикумы с установленными целями обучения и содержания, репетиторство и частные уроки, подготовку по месту работы, а также открытое и дистанционное обучение. Несмотря на то, что основная причина участия связана с работой, на практике трудно четко определить, почему люди проходят неформальное обучение взрослых (Rubenson, 1999).

Неформальное образование в самом широком смысле,

ДИАГРАММА 12.12:

Различные исследования указывают на различные уровни участия в образовании для взрослых

Доля участия взрослых в образовании, по отдельным странам, 2005–2013 гг.



Источник: Eurostat (2016).

возможно, является наиболее распространенным типом. Оно определяется как целенаправленное или спланированное, но не институционализированное. Деятельность включает обучение «в семье, на рабочем месте, по месту жительства и в повседневной жизни, и направленность его определяется самостоятельно, семьей или социумом» (UIS, 2012b). Поскольку такое образование менее организовано и структурировано, чем два других типа, оно выходит за рамки оценки участия в образовании.

ДОСТУП

Различие формального и, в частности, неформального образования особенно затрудняет задачу мониторинга участия в образовании для взрослых.

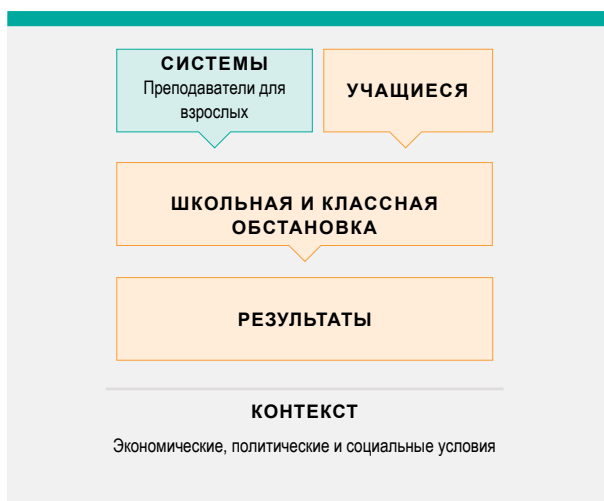
Статистический институт ЮНЕСКО собирает информацию об учащихся в возрасте от 15 лет и старше, получающих формальное образование. Например, в 49 странах, для которых имеются данные, взрослые составили 4 % лиц, получающих начальное образование; этот показатель превысил 5 % в шести странах, в том числе в Таиланде (5,2 %), Бразилии (5,3 %) и Индии (6,5 %), где обучение

“ Менее одной из шести стран потратили более 0,3 % от ВВП на образование для взрослых ”

проходят более 9 миллионов взрослых. В 55 странах, для которых имеются данные, взрослые составили 5 % лиц, получающих неполное среднее образование и 10 % лиц, получающих полное среднее образование.

В Латинской Америке и Карибском регионе одна четверть взрослых не закончили начальную школу, а половина не закончили среднюю школу. До данным регионального обследования взрослых учащихся (UIS, 2013) в Мексике 3,5 % взрослого населения с уровнем образования меньше начального принимали участие в программах окончания начальной школы, таких как Education Model for Life and Work (Модель образования для жизни и работы), которая сочетает в себе первичное обучение с трудовыми навыками и подготовкой гражданского населения. В Многонациональном Государстве Боливия, где 13 % взрослого населения с уровнем образования меньше среднего принимало участие в программах завершения средней школы, уроки часто сочетаются с профессиональной подготовкой, и взрослые могут получить квалификационный аттестат профессионального училища (**Диаграмма 12.10**).

Однако в настоящее время оценка участия взрослых в формальном и неформальном образовании не проводится. Полезные уроки можно извлечь из опыта Европы. С тех пор, как Европейский Союз поставил своей целью достижение охвата образованием для взрослых в размере 15 % до 2020 года, основные усилия были направлены на разработку соответствующих инструментов сбора данных.



Два исследования домохозяйств собирают информацию об участии взрослых в образовании в Европе. European Union Labour Force Survey (Исследование трудовых ресурсов Европейского союза, LFS) проводилось ежеквартально с 1983 года в 33 странах мира и является официальным источником информации относительно цели участия взрослых в образовании. Adult Education Survey (Обследование образования для взрослых, AES) проводилось в 2007 и 2011 годах в 30 странах, третий раунд запланирован на 2016 год. Между ними существуют важные различия, например, с точки зрения базисных периодов или определений образования и профессиональной подготовки (Eurostat, 2011) (**Таблица 12.4**). Кроме того, в разных странах существуют различия в рамках LFS (Holford and Mleczo, 2011).

Обследование AES 2011 года показало, что средняя доля участия взрослых в формальном и неформальном образовании в течение 12 месяцев до обследования составила 40 % в 28 странах Европейского Союза. Средняя доля участия в неформальном образовании составила 37 %, а доля в формальном образовании — 6 % (в некоторых ситуациях они пересекались). Доля участия в формальном образовании варьировалась в разных странах — от 1 % в Румынии до 15 % в Великобритании.

Доля участия взрослых в образовании существенно различается по уровню уже полученного образования. В целом, взрослые, получившие высшее образование, имеют больший доступ к возможностям получения формального образования взрослых, чем взрослые, получившие лишь среднее образование (**Диаграмма 12.11**). Большие расхождения в доле участия в формальном образовании между более и менее образованными людьми наблюдаются в Польше, Словакии и Швеции. Небольшие расхождения наблюдаются в Финляндии и Словении, в то время как в Португалии люди со средним образованием имеют более высокий шанс формального образования (**Вставка 12.3**).

В отличие от этого указанная в LFS средняя доля участия взрослых в образовании в течение четырех недель до проведения обследования приближалась к 10 %. В Германии и Италии доля оставалась более или менее постоянной в течение 2005–2013 г., в то время как в Латвии до 2011 г. года она снижалась. Взрослые в Словении с большей вероятностью поступают на какие-нибудь учебные курсы, чем в других странах (**Диаграмма 12.12**).

LFS и AES расходились не только в своих оценках средних показателей участия взрослых в образовании, но и в своих оценках тенденций изменения доли участия с течением времени. Например, в период между 2007 и 2011 годами отрицательная тенденция наблюдалась в 10 странах согласно AES и в 8 странах — согласно LFS, но лишь три из них были общими (ICF, 2015), что подчеркивает, как различные определения приводят к очень разным заключениям.

Подводя итог, предложенный мировой показатель участия взрослых в образовании в предыдущие 12 месяцев представляет ряд проблем. Будет необходим консенсус относительно равнозначности различных типов образования. Инструменты для сбора этой информации должны быть соответствующим образом стандартизированы для улучшения сопоставимости результатов различных стран. Опыт попыток стандартизации взаимосвязанных вопросов в Европе служит основой для обсуждения.

ДОСТУПНОСТЬ

Даже больше, чем в ситуации с профессионально-техническими и высшими учебными заведениями, оценка доступности образования для взрослых ограничивается отсутствием информации об участии и государственных расходах.

Беленские рамки действий от 2009 г. по обучению и образованию для взрослых призывали страны работать в направлении «увеличения объема инвестиций в обучение и образование для взрослых», но не ставили никаких целей относительно финансирования. *Глобальный доклад об обучении и образовании для взрослых (GRALE)*, публикуемый раз в три года, просит страны представлять долю образования для взрослых в расходах государства. Четверть из более чем 90 стран, предоставивших информацию (среди которых 41 % стран с высоким уровнем дохода) сообщили о более 4 % финансирования образования для взрослых. Это, в сочетании с информацией о государственных расходах на образование, выраженных в виде доли валового внутреннего продукта (ВВП), указывает на то, что менее одной из шести стран потратили более 0,3 % от ВВП на образование для взрослых — все это страны с высоким уровнем дохода за исключением Кыргызстана и Объединенной Республики Танзания. Будущие издания GRALE должны будут собирать более точную информацию, но ясно, что образование для взрослых остается низким приоритетом в бюджетах.

Государственные расходы имеют решающее значение, поскольку они с большей долей вероятности могут быть направлены на социально незащищенные группы населения. Например, финансирование профессионального образования и обучения взрослых во Франции в 2012 году составило 1,52 % от ВВП. Оно

распределяется между государством (53 %), предприятиями (43 %) и домохозяйствами (4 %). Но доля государства составляла 76 % для стажеров и 84 % — для безработных (DARES, 2015).

В целом, более подробная информация о государственных расходах необходима для понимания, как они ориентированы на наиболее нуждающиеся группы населения. Государственное финансирование может принимать форму прямого обеспечения курсов обучения для взрослых или субсидий для аккредитованных учебных заведений, чтобы с участников не взималась плата за обучение. Оно также может принимать форму поддержки отдельных взрослых для оплаты обучения (за счет грантов, купонов и кредитов) или поддержки для предприятий с целью поощрения предоставления ими больших возможностей образования и профессиональной подготовки.

Обзор соответствующей политики в Европе нашел примеры механизмов совместного финансирования, которые были успешно ориентированы на нуждающиеся группы населения. Например, в Швеции, в которой имеется система грантов и кредитов для поощрения взрослых возвращаться в систему образования, компонент гранта из общей доли поддержки был выше для лиц, получивших полное среднее образование (73 %), чем для других учащихся (31 %). В Латвии безработные взрослые, участвующие в программе обучения, получили купоны для участия в утвержденных неформальных учебных курсах и ежемесячные гранты (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015b).

КАЧЕСТВО

Особенно сложно контролировать весь спектр оценки качества образования для взрослых. Предлагаемые структуры включали различные аспекты — от наличия сертификации, признания, подтверждения и аккредитации до степени, в которой программы ориентированы на нуждающиеся группы населения (Borkowsky, 2013; ICF, 2015).

Согласно с Беленскими рамками действий было принято три обязательства для содействия качеству обучения и образования для взрослых. Они сосредоточены на (а) учебных программах, учебных материалах и методиках обучения, (b) системах управления исследованиями и знаниями и (с) подготовке кадров и повышении компетентности преподавателей для взрослых. Подготовка и повышение квалификации преподавателей для взрослых используется здесь как пример системной оценки качества.

В рамках GRALE III три вопроса направлены на преподавателей для взрослых. Среди двух третей опрошенных стран, 80 % заявили, что у них предусмотрено предварительное образование

и обучение преподавателей и кураторов для взрослых. Тем не менее, лишь 39 % требовали предварительной квалификации для преподавания по всем программам образования для взрослых. И только 29 % заявили, что у них имеется достаточный потенциал для непрерывной реализации программ обучения и подготовки по месту работы для преподавателей по образованию для взрослых (UIL, 2016).

Эти средние показатели представляют собой полезный обзор, но им не хватает деталей и их трудно проверить. Для обеспечения дополнительной информации в целях составления Всемирного доклада по мониторингу образования за 2016 г. был проведен ряд исследований по отдельным странам. В Камбодже было создано 348 общинных учебных центров для проведения ряда программ, в том числе приобретения профессиональных навыков, и инициатив по созданию устойчивых источников доходов, особенно в сельских районах. Преподаватели в общинах проходят обучение без отрыва от работы в течение 16 дней, организованное Департаментом провинции по образованию детей младшего возраста (Vanna, 2016).

Jamaican Foundation for Lifelong Learning (Ямайский фонд по повышению квалификации) поддерживает сеть 29 центров образования для взрослых, в которых работает 129 кураторов для взрослых, 65 % из которых квалифицированы; некоторые из них прошли специальную подготовку в областях, необходимых для предоставления соответствующего обучения и устранения недостатков в обучении (Cross, 2016).

В Мексике консультанты по образованию для взрослых проходят начальную и непрерывную подготовку, в том числе по таким вопросам, как цифровая культура, письменная культура, рабочее образование, профессиональные знания на языках коренных народов и актуализация руководящих принципов Национального института образования для взрослых. Сертифицированные курсы доступны для дальнейшего обучения на различных уровнях, при этом преподаватели с хорошей репутацией в плане зачисления или обучения студентов получают поощрения, в том числе пособия на подготовку (Hernández Flores, 2016).

С 1990-х годов в Мозамбике был создан Национальный институт образования для взрослых, бакалавриат и магистратура в области образования для взрослых и три ассоциации образования взрослых. Тем не менее, более, чем у половины координаторов нет начальной педагогической подготовки (Ussene, 2016).

За исключением стран с высоким уровнем доходов, база знаний по образованию для взрослых остается ограниченной. Общая цель ЕС по вопросам образования для взрослых послужила стимулом для инвестиций в сбор системной информации об образовании для взрослых. На основе GRALE III был сделан вывод, что усилия по улучшению данных «должны установить точные приоритеты

и обеспечить соответствие их амбиций имеющимся ресурсам в различных странах и контекстах» (UIL, 2016) и что существует необходимость в содействии коллегиальному обзору и обучению. Группы стран с аналогичными профилями должны создавать сети в рамках существующих организаций для формирования и обмена информацией о качестве образования для взрослых.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Армения, Колумбия, Египет, Иордания, Кения, Непал, Нидерланды, Республика Корея, Шри-Ланка, Швеция, Уганда и Вьетнам.
2. Дополнительную информацию см. в техническом примечании на сайте Всемирного доклада по мониторингу образования.

Ученица
работает с
микроскопом в
Индонезии.

ФОТО: United States government work



КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

У тех, кто обладает хорошими навыками чтения, шансов найти достойную работу почти в два раза больше, чем у соискателей с низким уровнем навыков чтения. Однако, по сравнению с умением читать, писать и считать, определить навыки, которые в различных ситуациях могут помочь получить доступ к достойной работе, и одновременно поддаваться измерению, достаточно сложно.

Знания в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) стали играть важную роль в повседневной жизни и работе. В Европейском Союзе в 2014 году 65 % совершеннолетних может послать электронное письмо с вложением, 44 % — использовать базовые арифметические формулы в электронных таблицах и 28 % — загрузить и настроить программное обеспечение.

Знания основ цифровых технологий являются более подходящим критерием для данной цели, чем знания ИКТ. Однако, для их мониторинга во всемирном масштабе необходимо быть в курсе стремительных технологических изменений и помнить о многообразии контекста.

Разнообразие наиболее ценных навыков на рабочем месте, таких как креативность, критическое мышление, навыки решения проблем и совместной работы, непросто определить и сложно отслеживать.

Некогнитивные навыки, такие как настойчивость, самоконтроль и коммуникабельность, повышают шансы на получение работы. Насколько высоко их оценивают, зависит от ситуации по трудоустройству и конкретной должности. Не рекомендуется проводить мониторинг подобных навыков во всемирном масштабе.

Финансовая грамотность и навыки предпринимательства актуальны для рынка труда. Согласно одному из определений, 33 % совершеннолетних в мире являются финансово грамотными. Оценка навыков предпринимательства все еще находится на стадии исследования.

ГЛАВА 13



ЦЕЛЬ 4.4

Навыки для работы

К 2030 г. намечается существенное увеличение количества подростков и совершеннолетних, обладающих соответствующими знаниями, включая технические и профессиональные навыки, необходимыми для трудоустройства, достойной работы и предпринимательства

ГЛОБАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 4.4.1 — Процентное соотношение подростков и совершеннолетних со знаниями информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) по типу навыков

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 16 — Процентное соотношение подростков и совершеннолетних, достигших хотя бы минимального уровня знаний основ цифровых технологий

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 17 — Показатели уровня охвата образованием подростков/ совершеннолетних по возрастным группам, статус экономической активности, уровни образования и ориентация программы

Когнитивные навыки	269
Некогнитивные навыки	271
Сочетание когнитивных и некогнитивных навыков для работы.....	275
Заключение	278

Цель 4.4 ориентируется на один из результатов образования: квалификацию для работы. Она идентична цели 4.6 относительно умения читать, писать и считать в двух аспектах: обе касаются знаний и умений, относящихся к работе, и в ни в одной не говорится о том, как их приобрести.

Прямо ссылаясь на технические и профессионально-технические знания, цель 4.4, похоже, тесно связана с целью 4.3, которая относится к техническому и профессионально-техническому образованию. Вместе с тем, знания и умения для работы приобретаются при прохождении практически любой программы обучения, и, что немаловажно, могут быть приобретены вне образовательной системы, например, в кругу семьи, в общине и на рабочем месте. Действительно, в отличие от наследственных особенностей, навыки, связанные с работой, получают в результате запланированного и обдуманного опыта; они динамичны и могут развиваться на протяжении всей жизни.

Центральной идеей данной цели является достойная работа, что закреплено в статьях 6 и 7 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах от 1966 года. Согласно Комитету по экономическим, социальным и культурным правам Организации Объединенных Наций, достойная работа предполагает соблюдение основополагающих прав человека, а также прав трудящегося на безопасный труд, заработную плату,

“ Кроме умения читать, писать и считать, трудно предугадать навыки, которые были бы нужны и легко поддавались измерению ”

а также предполагает физическую и психологическую устойчивость работающего.

Менее ясно, какие знания и умения необходимы для достойной работы. Более того, требования по квалификации зависят

от предлагаемой работы, и значительно отличаются в целом по стране. В отличие от фундаментальных навыков по чтению, письму и счету, в действительности сложно представить знания и умения для работы, удовлетворяющие все критерии: возможность измерения по общей шкале с наименьшими затратами; возможность их получения посредством образования; актуальность в многообразии ситуаций на рынке труда. Имея перед собой такую проблему, Межучрежденческая и экспертная группа по показателям достижения ЦУР (МУЭГ-ЦУР) предложила вариант измерения знаний ИКТ, выступая за относительную простоту измерения за счет сужения масштаба задачи.

В этой главе дан обзор знаний и умений, представляющих наибольшую важность для работы, и ставится вопрос о возможности осуществления их мониторинга. В ней обращается внимание на общие знания и умения, затребованные при различных рабочих ситуациях; речь не идет о технических и профессионально-технических знаниях, являющихся специфическими, которые не подходят для сравнения в мировом масштабе. В ней не рассматривается один из предложенных показателей — уровень охвата образованием, не только потому, что о нем говорилось в цели 4.1, но и потому, что он имеет относительно незначительное отношение к обладанию актуальными знаниями и умениями.

В главе рассматриваются когнитивные и некогнитивные навыки; такое разделение является в некоторой степени условным, поскольку некогнитивные навыки — известные также под другими определениями, например, социальная компетенция, или социо-эмоциональные навыки, — тоже подразумевает когнитивную деятельность. На практике, в зависимости от ситуации, актуальное значение обычно имеет комбинация навыков. Глава заканчивается обсуждением финансовой грамотности и навыков предпринимательства как примеров рабочей квалификации, проявляющейся на стыке интеллектуальных, социальных и эмоциональных способностей.

КОГНИТИВНЫЕ НАВЫКИ

Базовые когнитивные навыки включают умение читать, писать и считать. Они необходимы для получения работы, оплаты за которую хватает на удовлетворение повседневных нужд, продолжения дальнейшего образования и получения дополнительной подготовки, ведения здорового образа жизни и принятия активного участия в социальной и политической жизни общины (UIL, 2016). В зависимости от структуры рынка труда, иные когнитивные навыки, такие как способность работать на компьютере, также могут повысить шансы на трудоустройство.

СВЯЗЫВАНИЕ БАЗОВЫХ КОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ С ДОСТОЙНОЙ РАБОТОЙ

Более высокий уровень базовых когнитивных навыков, определенный международно-составимым показателем грамотности, ассоциируется с большими шансами получения достойной работы. Новый анализ по данному докладу показывает, что средний уровень вероятности получения достойной работы отличается почти в два раза между лицами, чьи навыки чтения позволяют определять один элемент информации в коротком тексте (19 %), и теми, кто может анализировать сложный текст (35 %).

Для данного анализа были использованы данные по совершеннолетним, живущим в городских районах семи стран со средним доходом, полученные во время опроса Всемирного Банка «Знания для трудоустройства и производительности» (STEP), проводившегося в 2011–2013 годах. В целях анализа работа получала статус достойной, если она соответствовала трем критериям: надлежащее количество рабочих часов в неделю, контракт, защищающий права работников, и гарантия социальных льгот. В среднем по данным семи стран один из четырех работников получал достойную работу согласно с приведенными критериями. В национальном масштабе данная цифра отличалась — от одного к восьми в Гане до одного к двум в Армении — вследствие различий в отраслевой структуре места трудоустройства (между сельским хозяйством, производством и сектором услуг) и трудовой политике.

Вопрос измерения навыков чтения и письма подробно рассмотрен в Главе 15, посвященной задаче 4.6. В семи странах в приведенном примере показатели грамотности значительно отличаются. В Гане показатель навыков чтения у 61 % совершеннолетних ниже самого низкого уровня, тогда как в Армении совершеннолетних с таким уровнем знаний всего 1 %. Особое значение имеет окончание средней школы: в Колумбии и Вьетнаме совершеннолетние, не окончившие ее, имели в два раза меньше шансов достигнуть 2-го уровня показателя грамотности.

ИКТ И НАВЫКИ ОСНОВ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

ИКТ стали играть важную роль в повседневной жизни и работе большинства стран. Опрос, проведенный в 32 странах в основном со средним уровнем дохода, показал, что в 2014 году в среднем у 38 % домохозяйств дома был компьютер, и 44 % пользовались интернетом хотя бы от случая к случаю (или имели смартфон). Показатели последнего опроса колебались от 8 % в Пакистане и 11 % в Бангладеш до 62 % в Ливане и 63 % в Китае (Pew Research Center, 2015).

Изменение демографической ситуации и увеличение доступа к образованию означают, что на протяжении будущих 15 лет использование ИКТ будет только расти. Уже сейчас интернетом пользуется 66 % населения от 18 до 34 лет, по сравнению с 27 % тех, кому за 35, и 75 % имеющих как минимум среднее образование, по сравнению с 19 % тех, у кого уровень образования ниже среднего (Pew Research Centre, 2015). Для систем образования чрезвычайно важно помочь каждому приобрести навыки ИКТ и основ цифровых технологий, особенно когда для значительной части населения существует опасность исключения из общества и отсутствия возможности трудоустройства из-за «цифрового разрыва».

Навыки ИКТ

Определение, измерение и мониторинг навыков ИКТ являются сложными задачами при проведении их сравнения в динамике времени и между странами. Технологии — и навыки, необходимые для их использования, — развиваются чрезвычайно быстрыми темпами: то, что актуально сегодня, уже завтра может быть менее значимым. Широкий разрыв в доступности технологий между странами означает, что ситуация, в которой подобные знания применяются, значительно отличается в разных странах.

ТАБЛИЦА 13.1:

Связанные с компьютером операции, включенные в определение навыков ИКТ

Скопировать или переместить файл или папку
Использовать инструменты копирования и вставки для дублирования или перемещения информации в документе
Отправить электронное письмо с вложением (например, документ, фото или видео)
Использовать простые формулы расчета в электронной таблице
Подключить и установить новое устройство (например, модем, камеру или принтер)
Найти, загрузить, установить и настроить программу
Создать электронную презентацию в презентационной программе (включая текст, иллюстрации, звук и видео)
Произвести обмен файлами между компьютером и другими устройствами
Написать компьютерную программу, используя специальный язык программирования

Источник: ИТУ (2014).

Предложенный глобальный показатель для цели 4.4 — это процент лиц с навыками ИКТ согласно определению Международного союза электросвязи (МСЭ), сформулированному в рамках Партнерства для анализа применения информационно-коммуникационных технологий в интересах развития (ITU, 2014). «Навыки ИКТ» обозначают девять связанных с компьютером операций, которые респонденты выполняли в течение предшествующих трех месяцев (Таблица 13.1). Предполагается, что информация будет собрана национальными статистическими бюро путем проведения стандартных опросов или исследований.

МСЭ регистрирует сопоставимые во всемирном масштабе показатели в базе данных по всемирным показателям в сфере

телекоммуникаций/ИКТ. Так как показатель по навыкам ИКТ (НН15) был установлен совсем недавно, к 2016 году имелись данные только по восьми странам. Но в странах Европы подобные данные собирались, начиная с 2000-х (Eurostat, 2014), поэтому есть возможность объединить информацию из двух данных источников. В Европейском Союзе в 2014 году 65 % совершеннолетних могли послать электронное письмо с вложением, 44 % — использовать простые арифметические формулы в электронных таблицах и 28 % — загрузить и настроить программное обеспечение. Доля совершеннолетних за пределами Европейского Союза (ЕС), справившихся с данным заданием составляла 3 % в Исламской Республике Иран и 15 % — в Бразилии (Диаграмма 13.1).

Тогда как МСЭ не свел операции в простой для восприятия критерий по навыкам ИКТ, Европейский Союз предложил способы объединения количества выполненных операций и назначения лицам определенного уровня навыков (European Commission, 2014). Однако отсутствует единое мнение о том, как группировать информацию. Более того, в будущем скорее всего уже другие навыки ИКТ будут считаться более актуальными для работы. Например, страны-члены Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) собирают информацию, касающуюся безопасности и конфиденциальности, такую как способность сохранять персональные данные (OECD, 2015h).

Навыки цифровой грамотности

Преимущество показателя навыков ИКТ заключается в простоте его получения и анализа. Однако он отражает всего лишь преобладание определенных, связанных с компьютером операций, а не уровень навыков их выполнения. Не рекомендуется определять уровень таких навыков по собственному заявлению респондента, должна быть проведена их независимая оценка.

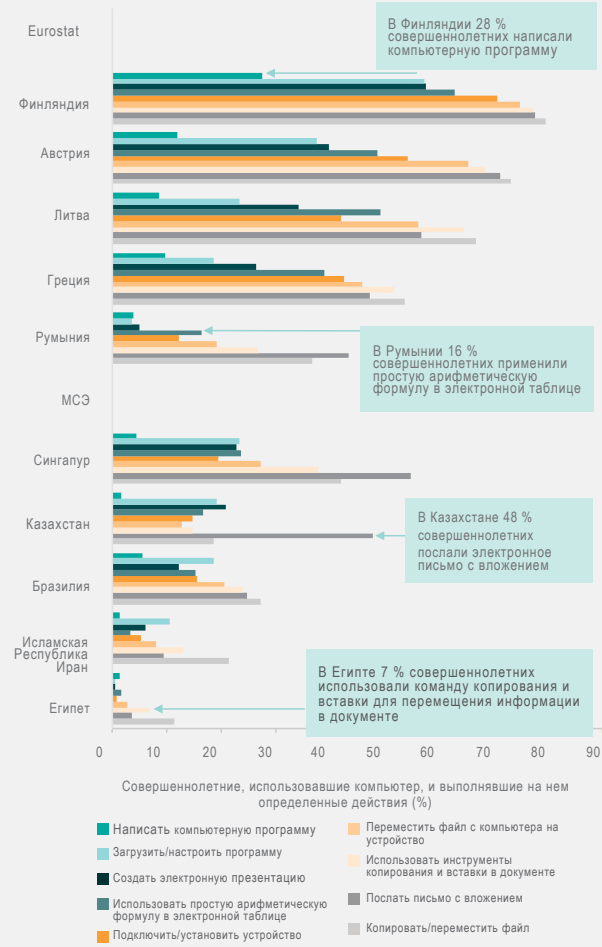
Оценка этих навыков должна показать критическое и творческое использование гражданами технологий для управления и создания информации, решения проблем и общения (JRC, 2013). Соответственно, грамотность в сфере ИКТ (или цифровая грамотность) была впервые названа когнитивной способностью использовать «цифровые технологии, инструменты коммуникации, и/или сети для доступа, управления, обобщения, оценки и создания информации, чтобы надлежащим образом функционировать в обществе, основанном на знаниях» (International ICT Literacy Panel, 2002). Данное определение основывалось на более ранних представлениях об информационной грамотности, меняющихся в соответствии с прогрессом цифровых технологий (Catts and Lau 2008; Erstad, 2010).

Международное исследование компьютерной и информационной грамотности (ICILS), проведенное для оценки учащихся 8-го класса в 21 образовательной системе в 2013 году, определило компьютерную и информационную грамотность, как «способность

ДИАГРАММА 13.1:

Частота выполнения определенных действий на компьютере зависит от страны и от задачи

Доля совершеннолетних, выполнявших на компьютере какие-либо действия за последние три месяца, избранные страны, 2013–2014 г.



индивидуума использовать компьютер для поиска информации, творчества и общения в целях эффективного участия дома, в школе, на рабочем месте и обществе» (Fraillon et al., 2014).

Учащиеся выполнили связанное с компьютером тестирование, состоявшее из двух блоков, произвольно отобранных из четырех. Каждый 30-минутный блок был связан с определенной темой и состоял из набора небольших, несвязанных задач с последующим сложным заданием. По четырем темам ставились следующие задачи: создание рекламного постера для внешкольной программы подготовки, интернет-страницы по соревнованиям школьной команды, презентации, объясняющей учащимся процесс дыхания, и информационного бюллетеня по экскурсии для сверстников.

Были определены четыре уровня грамотности. Учащиеся 1 уровня показали необходимые практические знания компьютера как инструмента и базовое понимание последствий использования компьютера несколькими пользователями. Они выполняли обычные команды для решения основных задач коммуникации и вставляли незамысловатый контент в информационные продукты. Учащиеся показали, что знакомы с тем, как принято оформлять электронные документы. В Чешской Республике 85 % учащихся показали результат выше этого уровня, по сравнению с 9 % в Турции и 13 % в Таиланде (Диаграмма 13.2)

Очевидный большой разрыв в цифровой грамотности между более богатыми и более бедными странами может отражать уровень доступности к компьютеру дома и на работе. Даже внутри страны результаты ICILS показали значительную разницу в зависимости от социально-экономического статуса. Например, в Чили учащиеся, у которых родители имели низкий профессиональный статус, достигли, в среднем, показателей уровня 1, тогда как учащиеся, у которых родители имели высокий профессиональный статус, в среднем показали 2 уровень (Fraillon et al., 2014).

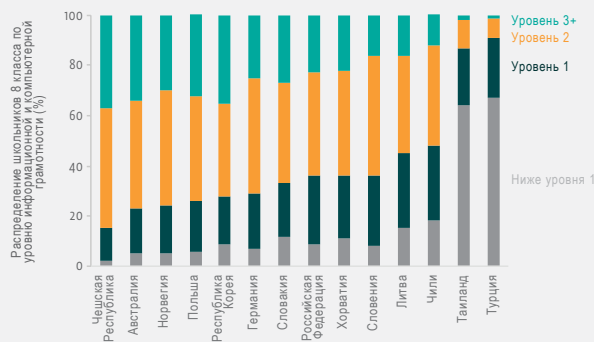
Однако, на выбор тем для проведения аттестации влияет критика, основанная на культурных предрассудках. Чтобы расширить охват на страны с низким доходом и доходом ниже среднего, важно разработать для подобного рода опроса материал, соответствующий ситуации.

ICILS не является единственной попыткой оценить и сравнить навыки по основам цифровых технологий по странам. ОЭСР включила блок, посвященный навыкам по основам цифровых технологий, в Программу по международной оценке успеваемости учащихся (ПМОУ) и еще один блок по решению задач в технологически продвинутой среде — в Программу международной оценки знаний взрослого населения (ПИААК) (OECD, 2011b; 2014d). Помимо этого, Мельбурнский университет развернул ориентированный на исследования проект по оценке и обучению навыкам 21-го века при поддержке трех ИКТ-корпораций (Griffin and Care, 2015).

ДИАГРАММА 13.2:

Существует большая разница в уровне цифровой грамотности между бедными и богатыми странами

Распределение школьников 8 класса по уровню информационной и компьютерной грамотности, избранные страны, 2013 г.



Примечание: В Норвегии были проверены знания школьников 9 класса.
Источник: FRAILLON ET AL. (2014).

В перспективе на будущее в глобальном инструменте оценки прогресса навыков цифровой грамотности необходимо будет учитывать стремительные технологические изменения в динамике времени и вносить изменения в примеры использования ИКТ. Например, выход на рынок планшетов и смартфонов привел к использованию новых программ ИКТ и появлению новых способов работы в цифровом пространстве. Оценку навыков ИКТ и навыков по основам цифровых технологий необходимо организовать таким образом, чтобы подобные разработки учитывались и не была утрачена возможность проводить сравнения в динамике времени (Ainley et al., 2016).

Одним из вариантов решения может стать программа, в которой тестовые блоки можно заменять новыми, отражающими современные аспекты ИКТ. В национальной программе оценки навыков по основам цифровой грамотности Австралии, которая, начиная с 2005 года, проводится раз в три года, воплощен подобный подход. Она содержит сопоставимые результаты тестов за девять лет, в течение которых имело место большое количество изменений, касающихся ИКТ и использования цифровых устройств (ACARA, 2015).

НЕКОГНИТИВНЫЕ НАВЫКИ

Хорошо развитые когнитивные навыки необходимы, однако недостаточны для получения желаемых результатов в ходе поиска работы. Они могут иметь самый значительный эффект в определенных ситуациях или в сочетании с другими индивидуальными качествами. В частности, наблюдался растущий интерес к роли некогнитивных навыков, отличающихся от когнитивных тем, что они в меньшей степени относятся к непосредственному когнитивному анализу (Kautz et al, 2014; OECD, 2015f).

ВСТАВКА 13.1

Фундаментальные, но трудноопределимые навыки креативности, критического мышления и сотрудничества

В Рамочной программе действий в области образования на период до 2030 года утверждается, что все должны получить надежный фундамент знаний, развивать креативное и критическое мышление, навыки сотрудничества, любознательность и укреплять смелость жизненную стойкость. Однако подобные навыки нелегко определить, оценить и обучить им.

Креативность предполагает создание оригинального и полезного контента путем дивергентного мышления, т.е. путем поиска различных возможных решений. Тесты креативности Торранса считаются достоверным и надежным средством прогноза творческих достижений. Однако внимание в них сосредоточено на определении специфических когнитивных процессов. На практике креативность включает в себя более широкий спектр качеств. Она подразумевает мотивацию, настойчивость, внимание, гибкость, независимость и способность преодолевать проблемы. Более того, стандартные тесты обычно несовместимы с типом дивергентного мышления, которое является центром оценки креативности.

Критическое мышление — это концепция с несколькими уровнями, которая имеет разное значение для разных людей. Более широко признанное определение включает шесть когнитивных уровней: толкование, анализ, оценка, вывод, объяснение и саморегулирование. Эти способности можно оценить, но эксперты, определившие их, не могут прийти к соглашению относительно того, являются ли некогнитивные элементы, такие как честность в оценке собственной предвзятости или понимание мнений других, неотъемлемой частью этого определения. Если брать шире, техническое восприятие критического мышления подвергается сомнению теми, кто считает, что нет такого понятия, как объективная правда, потому что знание сформировано в обществе.

Навыки сотрудничества включают координацию, коммуникацию, решение конфликтов, принятие решений и ведение переговоров. Исследование ПМОУ, проведенное в 2015 г. включало способность совместного решения проблем, которую рамочная программа определяет, как «способность индивидуума эффективно участвовать в процессе, когда два или более участников пытаются решить проблему, осознают и прикладывают усилия, необходимые для того, чтобы прийти к решению, и прикладывают все свои знания, навыки и усилия, чтобы такого решения достигнуть». Учащийся с низким уровнем таких навыков совершает выбранные наугад или неподходящие в данной ситуации поступки, действует индивидуально и недостаточно участвует в устранении потенциальных препятствий.

Понимание этих навыков все еще находится на уровне исследований. Разработка способа оценки навыка сотрудничества требует новаторского мышления в определении задач, благодаря чему можно будет подойти к общему пониманию проблемы, организовать команду и предпринять совместные действия. Необходимо также найти подходы к оценке навыков сотрудничества индивидуума, когда ошибка недопустима, высока ответственность работы команды, а время для работы ограничено. Одним из решений было использование участников, смоделированных на компьютере, но тогда возникает вопрос, являются ли взаимоотношения достоверными.

Источники: Facione (1990); Kaufman and Sternberg (2010); Lai (2011); OECD (2013e); Plucker and Makem (2010); Sternberg (2012).

В данном обзоре, не являющимся исчерпывающим, исследуются три некогнитивных навыка, доказавших свой положительный эффект на результаты поиска работы; их можно совершенствовать путем получения образования и подготовки, достоверно измерять и сравнивать между странами (Zhou, 2016).

Несмотря на десятилетия исследований, инструменты оценки некогнитивных навыков все еще на ранних стадиях развития. Анализ, как правило, основывается на собственной оценке опрашиваемого, который может ее корректировать, подстраиваясь под требования общества. Для межкультурного анализа важно то, что в разных культурах могут быть затребованы разные некогнитивные навыки. Например, некоторые культуры особенное значение придают сочувствию, коммуникабельности и лояльности (Triandis and Gelfand, 1998). Соответственно, на рынке труда одной страны затребованы определенные навыки, которые в другой стране могут быть оценены отрицательно (Miyamoto et al., 2015).

Обладание большим количеством навыков обычно считается преимуществом. Однако недостаточно фактов для определения уровня некогнитивных навыков, при наличии которых возможность трудоустройства можно предполагать с большей вероятностью. Идеальный уровень навыков зависит от конкретной ситуации трудоустройства, так как разные должности требуют различных сочетаний навыков (Borghans et al., 2006). Например, заботливое отношение высоко ценится в медицинских и терапевтических профессиях, но оно не получит должной оценки в работе, связанной с продажами, где больше требуется прямота и настойчивость. Имеет значение и подход к оценке правильного сочетания навыков. Например, если сотрудник выполняет монотонную работу, будет ли он в выигрышном положении, обладая большей или меньшей выдержкой (Green, 2011)?

Поэтому разработка критериев, которые позволят осуществлять сравнение некогнитивных навыков между странами, представляет сложную задачу. В данном докладе не рекомендуется проводить развернутый анализ для сравнения в глобальном масштабе, увеличивающееся количество исследований по определению способов оценки приобретенных некогнитивных навыков требует внимания. И наконец, сложность процесса определения различий между когнитивными и некогнитивными навыками можно объяснить тем, что большинство наиболее ценных навыков на рабочем месте представляют

собой комбинацию навыков, которые нелегко разбить по категориям (Gutman and Schoon, 2013) (Вставка 13.1).

НАСТОЙЧИВОСТЬ

Настойчивость подразумевает твердость в освоении навыков или выполнении задания (Gutman and Schoon, 2013). Здесь можно использовать термин «твердость характера», который определяется следующим образом: «настойчивость в достижении долгосрочной или амбициозной цели, предусматривающая преодоление трудностей, неудач и требующая от учащегося привлечения психологических ресурсов» (Shechtman et al., 2013). Эксперименты показали, что настойчивость — это свойство, поддающееся воспитанию. Например, лица, восприимчивые к неудачам или преградам, как правило обладают большей твердостью характера и лучше справляются с задачами, требующими постоянного внимания (Duckworth et al., 2011; Dimenichi and Richmond, 2015).

Общепринятый инструмент для измерения — шкала твердости

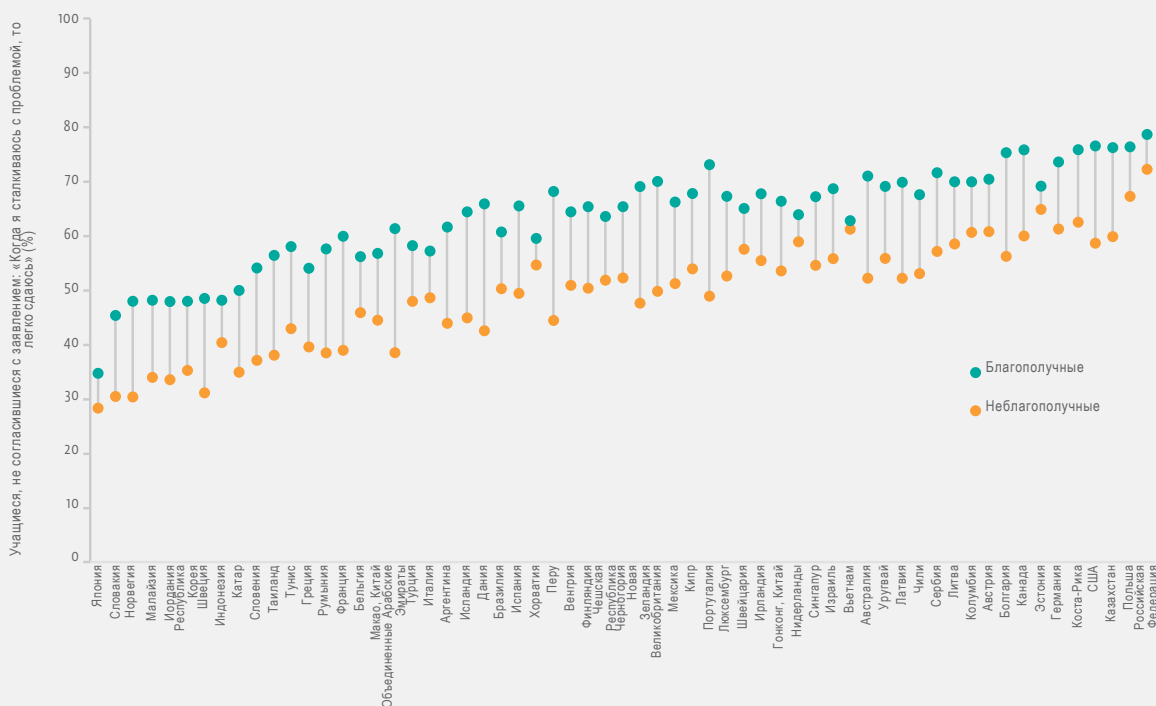
характера Grit Scale, состоящая из 12 пунктов, которые опрашиваемый заполняет самостоятельно, касающихся постоянства интересов и настойчивости в усилиях (Duckworth and Quinn, 2009). Исследование по определению уровня навыков STEP, проведенное Всемирным банком в странах со средним доходом, включало три пункта шкалы твердости характера, и показало, что рабочие, получившие лучший результат, потратили меньше времени на поиск работы после окончания учебного заведения (World Bank, 2014d). Но пункты шкалы твердости характера также подверглись критике, так как являются объектом социально приемлемого смещения (Dimenichi and Richmond, 2015).

В рамках ПМОУ в 2012 г. была проведена оценка настойчивости среди 15-летних учащихся из более 60 стран. При помощи пяти компонентов определялось, в какой степени учащиеся (а) чувствовали, что легко сдавались при возникновении проблемы, (б) откладывали решение сложной задачи, (в) сохраняли интерес к задаче, которую брались решать, (г) продолжали работать над задачей пока все не было сделано отлично, (д) делали больше, чем от них требовалось, когда сталкивались с проблемой (OECD,

ДИАГРАММА 13.3:

Социально-экономическая незащищенность отрицательно пропорциональна настойчивости

Процентная доля учащихся, не согласившихся с заявлением «Когда я сталкиваюсь с проблемой, то легко сдаюсь», по социально-экономическому статусу, 2012 г.



Источник: OECD (2013D).

2013d). Исследование показало, что 56 % учащихся отметили, что легко не сдаются, сталкиваясь с проблемой, и что существовал 14-процентный разрыв в уровнях настойчивости за счет учащихся из социально-экономически неблагополучных групп (**Диаграмма 13.3**).

САМОКОНТРОЛЬ

Под самоконтролем подразумевается «способность изменять свои собственные реакции, в особенности, приводя их в соответствие со стандартами, такими как идеалы, ценности, мораль и общественные предрассудки, а также преследовать долгосрочные цели» (Baumeister et al., 2007). Другие термины, используемые для описания, включают саморегуляцию, самодисциплину и силу воли (Duckworth and Kern, 2011).

Самоконтроль положительно влияет на личную инициативу и проактивное поведение с целью совладать с ситуацией. Опрос около 400 будущих выпускников профессионально-технических учебных заведений в Нидерландах показал, что благодаря самоконтролю учащиеся начали поиск работы еще до своего вступления на рынок труда (Ваау et al., 2014). Низкий самоконтроль эмоций у детей был непосредственно связан с продолжительной безработицей в совершеннолетнем возрасте (Kokko et al., 2000).

Впечатления, полученные в раннем детстве, способствуют развитию участков мозга, отвечающих за самоконтроль, и имеют важное значение в формировании самодисциплины (Tarullo et al., 2009). Сложные обстоятельства в детстве, такие как бедность и хроническая депрессия у родителей, могут отрицательно повлиять на навыки самоконтроля у детей (Evans and Rosenbaum, 2008; Sektnan et al., 2010). Обучение в школе играет важную корректирующую роль, и может способствовать развитию или восстановлению этих навыков. Под влиянием образования может развиться саморегуляция и снизиться воздействие факторов риска раннего детства (McClelland and Tominey, 2014). Эмоциональная поддержка со стороны учителей и целенаправленный учебный план могут увеличить контроль над вниманием, ускорить мыслительный процесс и развить способность подавлять возбуждение (Diamond et al., 2007).

Для оценки самоконтроля было использовано несколько подходов, включая клинические опыты над исполнительными функциями (когнитивные процессы, контролирующие поведение). Наиболее распространенными инструментами являются личностные опросники для самостоятельного заполнения, такие как шкала импульсивности Айзенка I7, шкала самоконтроля Self-Control Scale и шкала импульсивности Барратта (Eysenck et al., 1984; Tangney et al., 2004; Barratt, 1985).

СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ

Социальные навыки включают способность строить гармоничные и плодотворные отношения с другими; отношения, приятные в межличностном общении (Segrin, 2001). Они имеют большое влияние на успеваемость учащегося, выбор профессии, профессиональные отношения и отношения между сверстниками, а также на результаты работы (Riggio et al., 2003; Witt and Ferris, 2003).

Хотя, в большом количестве исследований признается, что культурные нормы также влияют на то, как дети выражают и контролируют эмоции (Rogoff, 2003). Например, восприимчивость и стеснительность у детей зачастую воспринимаются как признаки зрелости и хорошего поведения в традиционной китайской культуре, но считаются недостатком в большинстве стран Запада (Katz and McClelland, 1997; Chen, 2009). В Японии в образовательной системе упор делается на том, чтобы научить детей сидеть молча и внимательно слушать, тогда как в западной культуре, например, в Соединенных Штатах Америки, учащиеся учат быть уверенными ораторами (Hatano and Inagaki, 1998).

Обучение социальным навыкам обычно проводится в группах, где развивают чувство дружбы и навыки общения, умение владеть собой, учат сочувствию и показывают, как можно смотреть на ситуацию с точки зрения другого человека. Большинство исследований концентрируется на детях с проблемами социальной коммуникации. Однако результаты исследований воздействия тренингов по навыкам общения были неоднозначными (Kjøbli and Ogdén, 2014). Такие программы, как правило, очень сильно влияют на детей, переживших критические события в жизни, беспокойных, изолированных и одиноких, которым не хватало социальной стимуляции (Lösel and Beelmann, 2003).

Часто используют два измерительных инструмента для оценки социальных навыков. Перечень социальных навыков измеряет семь параметров, включая эмоциональную/социальную экспрессивность, чувствительность и контроль (Riggio, 1986). Опросник по навыкам межличностного общения Interpersonal Competence Questionnaire дает оценку пяти соответствующих областей: инициация, раскрепощенное общение, улаживание конфликтов, эмоциональная поддержка и отрицательные суждения (Muralidharan et al., 2011).

СОЧЕТАНИЕ КОГНИТИВНЫХ И НЕКОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЛЯ РАБОТЫ

Зачастую невозможно определить конкретные навыки. Двумя примерами объединенных когнитивных и некогнитивных навыков являются финансовая грамотность и навыки предпринимательства. Оба имеют отношение к сфере труда, но представляют трудности для измерения и мониторинга.

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ

Финансовая грамотность описывает способность управлять личными финансами и эффективно размещать бизнес-ресурсы. Лица с низким уровнем финансовой грамотности более склонны занимать деньги под высокие проценты и получать меньший капитал; это огромный недостаток в ситуации, когда большая часть трудовых ресурсов являются индивидуальными предпринимателями (Cole and Fernando, 2008).

В 2012 г. Группа двадцати (G20) лидеров утвердила определение финансовой грамотности, как «сочетания осведомленности, знаний, навыков, взглядов и поведения, необходимых для принятия правильных финансовых решений и достижения индивидуального финансового благополучия» (OECD/INFE, 2011). Под «знаниями» подразумевается не только умение считать, но знание о том, что существуют определенные финансовые институты, умение с ними сотрудничать и эффективно пользоваться их услугами (Carpena et al., 2011).

Попытки разработать эмпирический критерий финансовой грамотности за последние годы продвинулись. Международная сеть финансового образования ОЭСР разослала по 14 странам опросник с 8 вопросами, касающимися математических знаний. Респонденты считались финансово грамотными, если правильно ответили минимум на 6 вопросов из 8. При таком условии доля финансово грамотных колебалась от 33 % в Южно-Африканской Республике до 69 % в Венгрии (Atkinson and Messy, 2012). Результаты второго этапа оценки более широкого ряда стран, включающего вопросы по взглядам и поведению, будут представлены в 2016 (OECD, 2015i).

Блок от Standard & Poor's с математическими вопросами, связанными с процентами, сложными процентами, инфляцией и диверсификацией рисков, был включен во всемирный опрос Института Гэллапа, проводившийся в более 140 странах в 2014 году. Опрос признавал респондентов финансово грамотными, если они правильно отвечали на вопросы по крайней мере трех из этих четырех финансовых блоков. Он показал, что 33 %

совершеннолетних во всем мире были финансово грамотными — начиная от 13 % в Йемене и до 71 % в Норвегии (Klapper et al., 2015).

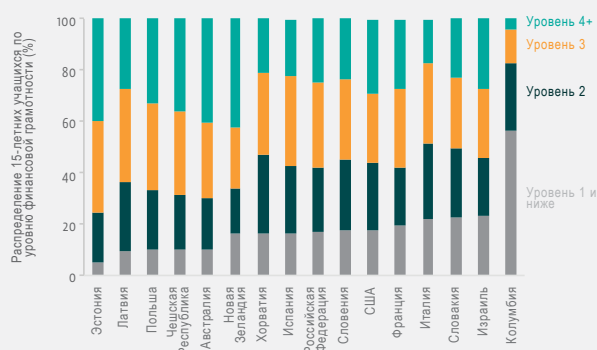
В мире есть значительные различия в уровне финансового развития. Например, доля населения, имеющего банковский счет, отличалась — начиная от 89 % в странах с высоким уровнем дохода до 24 % в странах с низким уровнем дохода и всего 7 % среди самой бедной пятой части населения Северной Африки и Западной Азии (Demirguc-Kunt and Klapper, 2012). В то же время, опрос не выявил фактов того, что доход ассоциировался с финансовой грамотностью в странах с внутренним валовым продуктом (ВВП) на душу населения ниже 12 000 долларов США. Таким образом, можно допустить, что для бедных стран наличие определенных знаний не имеет большого значения.

Более существенно то, что знания не являются причиной определенного поведения; здесь играют роль иные факторы, например, решительность и социальный контекст, в котором принимаются решения. Соответственно, Всемирный банк делает различие между основанным на знании критерием финансовой грамотности и критерием финансовых возможностей, в котором учитывалось то, как знания взаимодействовали с навыками и взглядами, диктующими поведение, ведущее к положительным результатам. В исследовании по пяти странам знания не всегда положительно коррелировали с возможностями. Ярким примером было то, что в некоторых случаях, женщины имели более низкий уровень финансовой грамотности, но более высокий уровень финансовых возможностей (Holzmann et al., 2013).

В отличие от оценок, охватывающих все совершеннолетнее население, в 2012 г. при проведении ПМОУ оценивалась

ДИАГРАММА 13.4:

Навыки финансовой грамотности неравномерно распределены по странам
Распределение 15-летних учащихся по уровню финансовой грамотности, избранные страны, 2012 г.



Источник: ОЭСР (2014a).

финансовая грамотность среди 15-летних. Необходимо было оценить «знания и понимание финансовых концепций и рисков, навыки, мотивацию и смелость использовать эти знания и понимание для принятия эффективных решений в ряде финансовых ситуаций с целью улучшения финансового положения индивидуумов и общества и участия в экономической жизни» (OECD, 2014a).

На уровне 2, минимальном уровне знаний, учащиеся могли применять свои знания обычных финансовых продуктов и обычно используемых финансовых терминов и концепций, а также использовать информацию для принятия финансовых решений в соответствующих ситуациях. Они определяли сумму несложного бюджета и объясняли значение обычных финансовых документов. При таких условиях 15 % учащихся из стран-участниц показали результаты ниже уровня 2 — от 5 % в Эстонии до 23 % в Израиле. Однако в Колумбии 56 % 15-летних показали результат ниже уровня 2 (OECD, 2014a) (**Диаграмма 13.4**).

Другие факторы, влияющие на финансовую грамотность, включают следующее: проводится ли она частью намеченного учебного плана, проводится ли соответствующее обучение, представлена ли финансовая грамотность в учебных материалах и обладают ли учителя достаточными знаниями в этом вопросе. В общем анализ показывает, что программы обучения могут улучшить финансовую грамотность. Сравнительный анализ 21 экспериментального исследования выявил, что проведенные мероприятия привели к скромным улучшениям финансовых знаний и в незначительной степени повлияли на финансовые взгляды и поведение (O'Prey and Shepherd, 2014).

Лишь незначительное количество программ по финансовой грамотности для совершеннолетних были тщательно проанализированы. Результаты смешанные, хотя это может быть последствием разнообразия содержания, обучения, языка преподавания и выполненного анализа итогов. Одно из исследований, проведенных среди городских домохозяйств в

Индии, показало, что традиционное финансовое образование само по себе не оказывает долгосрочного влияния на поведение (Carpena et al., 2015).

НАВЫКИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Предпринимательство, также являющееся одной из задач цели 4.4, требует сочетания навыков. Европейская Комиссия определила предпринимательство, как «тип мышления и процесс, необходимый для создания и развития экономической активности путем сочетания принятия рискованных решений, креативности и/или новаторства и правильного управления внутри новых или существующих организаций» (European Commission, 2003). Поэтому навыки предпринимательства охватывают «креативность, инициативность, упорство, командную работу, понимание рисков, и чувство ответственности» (European Commission, 2014).

Это позволяет разбить перечисленные навыки на три категории. Технические навыки востребованы в производстве, в котором действует бизнес. Навыки управления включают планирование, финансы, бухгалтерию, маркетинг и контроль качества. Личные качества включают самоконтроль и дисциплину, креативность, настойчивость, лидерство и способность управлять рисками (OECD, 2014d). Потребность в свершениях и самостоятельность, самодостаточность, новаторство, стрессоустойчивость и проактивный характер были определены, как соответствующие свойства характера (Rauch and Frese, 2007). Как следствие, отсутствует прямой подход к измерению такого разнообразного набора когнитивных и некогнитивных качеств.

Организаторы проекта «Глобальный мониторинг предпринимательства» включили показатели способности самооценки в опрос по предпринимательской активности, проведенный в 2015 году в 60 странах. Такая оценка была самой низкой в Европе, на уровне 43 %, и самой высокой в африканских странах к югу от Сахары, где более 70 % совершеннолетних в четырех из пяти стран-участниц были не только уверены, но и определяли основные возможности для предпринимательской активности (GEM, 2016; OECD, 2015i). Такие результаты поднимают вопрос о возможности сравнения, так как ни бизнес-качества, ни риски нельзя сравнить между бедными и богатыми странами.

Исследовательский проект по инструментам оценки и показателям предпринимательского образования (Assessment Tools and Indicators for Entrepreneurship Education) во время анализа самостоятельно заявленных показателей предпринимательских навыков пошел еще дальше. В нем использовалась выборка из учащихся 13 европейских стран и 3 возрастных групп: 10–11, 16–17 и 20 или старше (Moberg et al., 2014). Инструменты охватывали

ТАБЛИЦА 13.2:

Направления предпринимательских навыков

Предпринимательские навыки	Исследование: креативность Оценка: планирование и финансовая грамотность Использование: управление ресурсами, преодоление неопределенности, командная работа
Предпринимательский склад ума	Вера в собственные силы, locus контроля, самоуважение
Предпринимательские знания	Знание того, как оценивать бизнес-возможности; роли и функции, которые предприниматели выполняют в обществе; знание о различных возможностях в выборе карьеры предпринимателя
Связь с образованием	(=отношения: учащийся-учитель)
Связь с будущей карьерой	(=предпринимательская активность учащегося, опыт работы и намерение основать компанию)

Источник: Moberg et al. (2014).

пять измерений (Таблица 13.2). Их еще не использовали для отслеживания различий между странами.

Анализ навыков предпринимательства внутри стран, основанный на исследованиях, дает интересные результаты. В Шри-Ланке было проведено исследование, применявшее выборку из наемных рабочих, владельцев мелких предприятий и более крупных предприятий с более чем пятью работниками; собранные исходные данные использовались для определения между ними различий, выраженных такими показателями, как когнитивные способности, предпринимательский характер, финансовая грамотность и отношение к рискам. Владельцы более крупных предприятий обладали значительно более высокими когнитивными способностями и были более конкурентоспособны и лучше организованы, чем владельцы мелких предприятий. Более того, на протяжении двух с половиной лет некоторая часть работников, занимающихся индивидуальной трудовой деятельностью, и имеющая схожие навыки с владельцами более крупных предприятий, скорее всего расширяли свой бизнес, устраивая к себе на работу большее количество сотрудников (de Mel et al., 2010).

В Перу в рамках микрофинансовой программы для сельских регионов дополнительно были введены еженедельные занятия длительностью от 30 до 60 минут, которые проводились в период от одного до двух лет. Во время этих занятий основное внимание было уделено основам бизнес-деятельности, а именно: как обращаться с клиентом, куда продавать продукцию, как использовать специальные скидки и как продавать в кредит. Участники показали более высокий уровень знаний в бизнесе и усовершенствовали свой бизнес, а именно стали инвестировать в него доход и вести торговый учет (Karlan and Valdivia, 2011).

Для получения навыков предпринимательства и их эффективного использования необходимо непосредственно в учебную программу ввести соответствующие темы и упражнения, и проводить их оценку в рамках оценки результатов обучения. В Европе наиболее распространенным реальным результатом обучения на уровне полного среднего образования были такие качества, как инициативность, принятие на себя рисков и способность решать проблемы, что предусмотрено в 19 из 36 школьных систем (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012a). Испания установила в своем учебном плане по среднему образованию более широкий ряд результатов, касающихся предпринимательства, включая критерии оценки. Однако в целом руководства по оценке все еще малочисленны не только в Европе, но и во всем мире, несмотря на разнообразие предлагаемых программ, как в случае с Палестиной (Вставка 13.2).

ВСТАВКА 13.2

Обучение навыкам предпринимательства в Палестине

В Палестине проводится ряд мероприятий по совершенствованию навыков предпринимательства, по поддержке молодежи при открытии собственного бизнеса и предоставляется помощь в их продуктивной работе на малых и средних предприятиях. Однако, в обзоре сделано заключение, что ни в одной из программ не было предпринято попытки оценить их эффективность в увеличении потенциала целевой группы населения.

Программа Know About Business, инициированная Международным бюро труда и Программой развития Организации Объединенных Наций (ПРООН) в 2009 году, включила курсы предпринимательства в учебную программу профессионально-технических учебных центров при Министерстве труда и профессионально-технических училищ при Министерстве образования и высшего образования в 2011 году. Побочный проект ввел курсы предпринимательства в учебный план тренингового центра Ближневосточного агентства ООН для помощи палестинским беженцам и организации работ (БАПОР).

Кроме того, Продовольственная и сельскохозяйственная организация Объединенных Наций ввела свой проект «Школа юных фермеров» в 16 сельских школах, где молодежь из маргинализированных слоев общества обучалась навыкам сельского хозяйства и жизненным навыкам. В рамках проекта проводилось обучение навыкам технического предпринимательства — включая управление сельскохозяйственным бизнесом, составление маркетинговой стратегии и анализ рентабельности, — и повышалось осознание того, что зерновые культуры являются средством дохода.

Активность также проявляют неправительственные организации. INJAZ Palestine оказывает учащимся поддержку в открытии бизнеса в лабораторных условиях и помогает решать реальные бизнес-проблемы. Программа развития предпринимательства среди молодежи, основанная Агентством США по международному развитию и реализуемая Международным молодежным фондом, провела обучение 9000 молодых людей в возрасте от 14 до 29 лет. Палестинская инициатива Education for Employment (Образование для обеспечения рабочих мест) проводит сертифицированные курсы по составлению бизнес-планов.

В целом, данные программы в основном концентрируются на технических и управленческих навыках. Однако личные качества играют более важную роль в преодолении различий в предпринимательской активности, в особенности по гендерному признаку. Данные проекта «Глобальный мониторинг предпринимательства» показывают, что боязнь потерпеть неудачу, которая была больше свойственна женщинам, отрицательно коррелировала с возможностью стать предпринимателем. Фактором, наиболее зависимым от такой боязни, была отрицательная оценка собственных навыков; это обстоятельство необходимо учитывать в будущих программах.

Источники: Bard et al. (2015); Education for Employment (2015); FAO (2010); Hashweh (2012); ILO (2012); Intel (2015); Youth Entrepreneurship Development (2015).

В основном, для управления данным аспектом цели 4.4 недостаточно ясности из-за широкого разнообразия возможных результатов, целевых групп и условий подачи знаний, нечетких связей между программами и результатами, а также сложности измерения некоторых ключевых результатов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящей главе был дан обзор выделенного набора навыков «для трудоустройства, достойной работы и предпринимательства» с учетом трех приведенных ниже вопросов.

Во-первых, какие именно навыки необходимо подвергать всемирному мониторингу в различном экономическом, социальном и культурном контекстах? Общепринятый список навыков 21-го века критикуют за его культурную специфичность. Есть критики, которые предостерегают от чрезмерного внимания к навыкам, отражающим нормы сильных социальных групп или стран. Дополнительная проблема связана с сочетанием навыков: тогда, как более высокий уровень когнитивных навыков может быть востребован во многих ситуациях, для некогнитивных навыков дело обстоит несколько иначе. Несмотря на это, различные навыки в их многообразном сочетании необходимы как для официальной, так и для неофициальной занятости, как в бедных, так и в богатых странах. По этой причине их следует исследовать в рамках цели 4.4.

Во-вторых, после того, как навыки определены, являются ли они затребованными исключительно в системах образования и обучения или где-то еще? Взгляды по поводу того, насколько навыки стабильны или изменяемы, играют ли тут роль генетические предпосылки или им можно научиться — дома или на уроках, — и могут ли кардинально их изменить требования на рабочем месте, отличаются. Цель 4.4 предлагает уникальную возможность исследовать данный вопрос. Значительные ресурсы в образовании направлены на программы, развивающие навыки работника будущего, но зачастую данных для сопоставления недостаточно, чтобы определить, какие навыки наиболее важны, для какого сектора труда и почему.

В-третьих, являются ли доступные показатели достоверными и практически осуществимыми при малых затратах? Определенные навыки измерялись на протяжении десятилетий, хотя в основном с научной точки зрения, в странах с высоким доходом и без проведения сравнительного анализа по странам. Существуют ограничения в использовании инструментов самооценки для измерения навыков, необходимых для трудоустройства, учитывая соблазн для респондентов дать социально приемлемые ответы. Особую трудность для достоверного измерения в разных культурах представляют навыки, сформированные в обществе. Несмотря на это, разрабатываются новаторские подходы к измерению важных

сложных навыков, таких как коммуникация и сотрудничество. Такие подходы включают моделирование взаимодействия в лабораторных условиях, что делает их менее реалистичными и довольно затратными, и поэтому непригодными для всемирного мониторинга. Тем не менее, они заслуживают более пристального внимания, чтобы планировать будущие мероприятия, связанные с образованием.

Дискуссии, касающиеся данных вопросов, отражены в предложенных показателях цели 4.4. Один из них, а именно показатель охвата образованием совершеннолетнего населения, не является критерием навыков, и его использования — это тот подход, от которого международное педагогическое сообщество пытается дистанцироваться. Ввиду того, что в формулировке цели определены технические и профессионально-технические навыки, более рациональным подходом стала бы фиксация получения официально сертифицированных навыков, несмотря на то, что затраты на разработку и поддержку работоспособности соответствующих административных систем во всех странах были бы высокими. Новая повестка дня пытается подойти к вопросам очень осторожно, вместо того, чтобы осуществлять прямой контроль конкретных навыков, а именно навыков ИКТ и цифровой грамотности. Хотя такое утверждение представляет собой риск сузить повестку дня, его следует рассматривать как призыв начать концентрироваться на приобретении конкретных, измеряемых навыков.

Джасприт, девочка в школе Патлала для глухих и слепых, Пенджаб, Индия.

Ф О Т О : Shivam Kapoor/UNESCO

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Повестка дня в области ЦУР требует основательных изменений в мониторинге, отчетности и формировании политики по вопросам неравенства.

Показатели мониторинга по данному вопросу сосредоточены на неравенстве в результатах (например, какова разница между учащимися в школе девочками и мальчиками), но игнорируют способствующие неравенству причины, такие как необъективность в учебниках, дискриминация в классе или социальные нормы, а также политику, которая может решить эти вопросы.

Существуют две проблемы относительно критериев неравенства. Первая: поскольку их можно использовать для любого показателя в сфере образования и разбить на различные характеристики, такие как пол, местность или благосостояние, образуется слишком большой объем информации. Вторая: различные критерии могут приводить к различным, иногда и противоречивым результатам.

Неравенство по благосостоянию является наиболее глубоким. В странах с низким доходом на каждые 100 молодых людей из богатых семей, окончивших начальную школу, приходится только 36 человек из бедных семей; что касается младшего и высшего среднего образования, то здесь соответствующие показатели составляют 19 и 7 человек.

Глобальные или региональные средние показатели маскируют значительное **гендерное** неравенство в образовании. Несмотря на то, что равное представительство полов было достигнуто в 2014 году, только 63 % стран достигли равенства в области начального образования, 46 % — неполного среднего и 23 % — полного среднего.

Существует необходимость в комплексном мониторинге гендерного неравенства в образовании, а также в контроле учебных планов, учебников, оценок и образования учителей.

Людьми с **ограниченными возможностями** постоянно отказывают в их праве на образование. В 2010 году в 30 системах образования в Европе 4,6 % учеников были признаны лицами с особыми потребностями в области образования. Тем не менее, реализация мониторинга крайне сложна, поскольку существуют различные формы и степени ограниченных возможностей.

Около 40 % людей на планете не получают образование на том **языке**, на котором общаются или который понимают. Мониторинг должен оценивать, помогает ли политика учащимся получить доступ к образованию на их родном языке, реализована ли такая политика и готовы ли к этому учителя.

Особенные потребности в области образования у мигрантов. В странах с высоким доходом учащиеся из первой волны иммигрантов показали более низкие результаты по чтению и математике, чем их сверстники. **Вынужденные переселенцы** являются одной из наиболее игнорируемых групп. Согласно данным Агентства по делам беженцев ООН, 50 % беженцев в возрасте начальной школы и 75 % в возрасте средней школы по всему миру не посещают школу.

ГЛАВА 14



ЦЕЛЬ 4.5

Равенство

К 2030 году необходимо ликвидировать гендерное неравенство в сфере образования и обеспечить равный доступ к образованию и профессионально-технической подготовке всех уровней для уязвимых групп населения, в том числе инвалидов, представителей коренных народов и детей, находящихся в уязвимом положении

ГЛОБАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 4.5.1 — индекс равенства (женщины/мужчины, сельское/городское население, нижний/верхний квантиль по благосостоянию и другие показатели, такие как статус инвалида, принадлежность к коренному и затронутому конфликтом населению в момент поступления данных) по всем показателям в этом списке, которые можно разукрупнить

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 18 — процентная доля учащихся в начальной школе, чьим первым или родным языком является язык преподавания

(обзор приведен в главе, посвященной финансированию)

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 19 — степень, в которой политикой, основанной на четких расчетах, предусмотрено распределение ресурсов в области образования для населения из неблагополучных групп

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ИНДИКАТОР 20 — расходы на образование на каждого учащегося по уровню образования и источнику финансирования

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ИНДИКАТОР 21 — процентная доля общей помощи, выделенной на образование для стран с низким доходом

Критерии неравенства.....	283
Пол.....	290
Инвалидность.....	292
Язык.....	294
Миграция и вынужденное переселение.....	297

Стремление охватить все население полностью проходит сквозь всю Повестку дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. Например, цели устойчивого развития (ЦУР) посвящены

“
Стремление охватить все население проходит сквозь всю Повестку дня в области устойчивого развития на период до 2030 года”

проблемам гендерного неравенства (ЦУР 5) и снижения неравенства доходов (ЦУР 10). Сегодня наблюдается беспрецедентное глобальное обязательство касательно мониторинга прогресса с использованием разукрупненных данных

по «доходу, полу, возрасту, расовой принадлежности, этническому происхождению, статусу мигранта, инвалидности, географическому расположению и другим характеристикам, относящимся к национальному контексту» (United Nations, 2015a, p. 27). Ожидается, что это будет стимулировать потребность в глобальном мониторинге и отчетности по проблеме неравенства.

Что касается образования, то цель 4.5 сосредоточена исключительно на потребности «обеспечить равноправный доступ на всех уровнях». Межсекторальный характер этой цели прослеживается в выборе глобального показателя 4.5.1, цель которого заключается в измерении неравенства в доступе к образованию с раннего детства до зрелого возраста.

В данной главе рассматриваются три основных вопроса. Во-первых: какие существуют надлежащие способы измерить неравенство и его изменение со временем? Мониторинг гендерного неравенства в начальном, среднем и высшем образовании осуществлялся в рамках третьей цели в области развития,

сформулированной в Декларации тысячелетия (ЦРТ), что повысило осведомленность в проблемах, с которыми сталкиваются многие страны. Новая повестка дня расширяет диапазон и охватывает другие группы населения, в частности, определенные по местоположению и благосостоянию. Накопление огромного количества наборов данных за последние годы позволило осуществить глобальные измерения неравенства в образовании. Но вопрос о самом оптимальном способе измерения неравенства остается нерешенным.

Во-вторых: как можно обеспечить сбор информации, позволяющей определить людей, принадлежащих к другим уязвимым группам, таких как люди с ограниченными возможностями и вынужденные переселенцы или те, для которых язык общения и язык преподавания отличаются?

В-третьих: каковы более широкие аспекты равноправия в образовании, кроме вопроса равенства? Цель 4.5 сосредоточена исключительно на вопросах неравенства и в этом плане не охватывает аспекты равенства, не связанные с доступом к образованию. На практике образование остается социальным институтом, который отражает и воспроизводит социально-экономические и культурные проблемы, преобладающие в остальных общественных сферах. Например, даже при условии посещения школы, учащиеся из более слабых социально-экономических или маргинализированных групп вероятнее будут посещать школы с неразвитой инфраструктурой, меньшим количеством квалифицированных учителей, менее амбициозными сверстниками и менее эффективными педагогическими подходами. Эти факторы оказывают отрицательное влияние на успеваемость таких учащихся в школе и общие достижения.

Несмотря на то, что в формулировке цели не упоминаются средства для преодоления затруднений в сфере образования,

предлагаются три тематических индикатора относительно политики, расходов и помощи; речь о них идет в главе 20, посвященной финансированию образования.

КРИТЕРИИ НЕРАВЕНСТВА

Измерить неравенство в образовании является крайне важной, но в то же время весьма проблематичной задачей ввиду трех основных факторов. Во-первых, неравенство можно рассматривать в контексте любого показателя образования, в том числе показателя окончания начальной школы или количества завершённых лет обучения (Morrisson and Murtin, 2013; Meschi and Scervini, 2014). Растущее количество национальных и международных исследований успеваемости в обучении способствует измерению неравенства в показателях результатов обучения (OECD, 2010; Ferreira and Gignoux, 2014). Существует важная разница между показателями, которые можно оценить от 0 % до 100 % и теми, которые нельзя. Например, если 100 % учащихся продемонстрировали уровень подготовки не ниже минимального, неравенство будет нулевым, если оценивать его с точки зрения прохождения минимального барьера, но высоким с точки зрения разного уровня результатов, продемонстрированных учащимися, в рамках той же оценки.

Во-вторых, чтобы увидеть, как показатель образования распределен среди населения, можно использовать различные критерии неравенства, каждый из которых имеет преимущества и недостатки. Некоторые критерии имеют твердую концептуальную основу и могут быть лучше привязаны к социальному восприятию справедливости и равенства. Другие могут быть менее точными, но легко передаваться. Различные критерии неравенства могут привести к различным заключениям относительно степени неравенства и масштабов его изменения со временем (**Вставка 14.1**).

“
Нет достаточного объема информации по таким важным маркерам неравенства, как инвалидность”

или благосостояние. Для сравнений по другим не менее важным характеристикам, таким как инвалидность, нет достаточной информации. Относительно других важнейших маркеров можно выполнить сравнение в пределах одной страны, но не между

В-третьих, представители правительственных структур, отвечающих за формирование политики, должны знать, как изменяется показатель образования в зависимости от характеристик учащихся. Обычно для сравнения используют такие маркеры потенциального неравенства, как пол, местность, доход

несколькими. Например, принадлежность к этнической, языковой или религиозной группе может быть маркером преимущества или недостатка в образовании, в зависимости от страны.

Вопросы возникают даже при сравнении по более сопоставимым характеристикам. Например, относительно местности, официальные определения сельской и городской местности отличаются в разных странах. Кроме этого, в некоторых исследованиях не могут быть использованы определения стран. К тому же, определения имеют различный смысл еще и зависимо от размера страны и густоты ее населения.

Также трудно сравнивать благосостояние семей. Благодаря таким опросам среди семей, как социологическое исследование в области демографии и здравоохранения (СИДЗ) и обследование по многим показателям с применением гнездовой выборки (ОПГВ), популярными стали показатели активов (например, на основании материалов, используемых для строительства дома, или владение потребительскими товарами длительного пользования), использующиеся в качестве косвенных показателей социально-экономического статуса семьи в странах с низким и средним доходом. Однако показатели активов нельзя сравнивать между странами и в динамике времени (Rutstein and Staveteig, 2014). Владение телевизором представляет собой абсолютно разные понятия в европейских странах и африканских странах, или в 2000 г. и 2010 г. Каждый показатель активов является специфичным для каждой страны и для каждого года. Его ценность заключается в возможности относительного сравнения, а не в качестве индикатора уровня абсолютного благосостояния.

ИНДЕКС РАВЕНСТВА

Межучрежденческая и экспертная группа по показателям достижения ЦУР предложила использовать индекс равенства в качестве глобального критерия неравенства в области образования. Он представляет собой соотношение значений между двумя группами в диапазоне от 0 (чрезмерное неравенство за счет одной группы) до 1 (равенство) и до бесконечности (чрезмерное неравенство за счет другой группы). Например, если 30 % бедного и 60 % богатого населения окончили начальную школу, тогда значение индекса равенства по критерию благосостояния для окончивших начальную школу равно 0,5. Такой критерий был предложен ввиду того, что его легко сообщить широкой аудитории и доказана его эффективность для описания гендерного неравенства в течение последних двух десятилетий.

Новый анализ, проведенный в целях данного доклада, позволяет установить индекс равенства по регионам и группам по уровню дохода в стране для нескольких показателей образования и трех индивидуальных характеристик. Данные относятся к периоду 2008–2014 гг. и охватывают 82 страны с низким и средним доходом,

ВСТАВКА 14.1

Различные критерии могут привести к различным выводам относительно неравенства

Чтобы объяснить, как различные критерии неравенства могут привести к противоположным выводам, используется гипотетический пример страны. Здесь показано распространение уровня посещаемости школы за два года. В 2000 году только 5 % из 20 % самых бедных детей посещали школу, по сравнению с 40 % из 20 % самых богатых. В 2010 году 20 % из 20 % самых бедных детей посещали школу, по сравнению с 82 % из 20 % самых богатых.

Расчет произведен для четырех ориентировочных критериев неравенства:

Диапазон, т. е. абсолютная разница в значении уровня посещаемости между самыми бедными и самыми богатыми 20 %. По этому критерию неравенство возросло с 2000 г. (35 процентных пунктов) по 2010 г. (62 процентных пункта) (**Диаграмма 14.1А**).

Соотношение, т. е. уровень посещения бедными по отношению к богатым, более известный как индекс равенства, где более высокое значение соответствует меньшему неравенству. Этот критерий показывает спад неравенства с 2000 г. (0,12) по 2010 г. (0,24) (**Диаграмма 14.1b**).

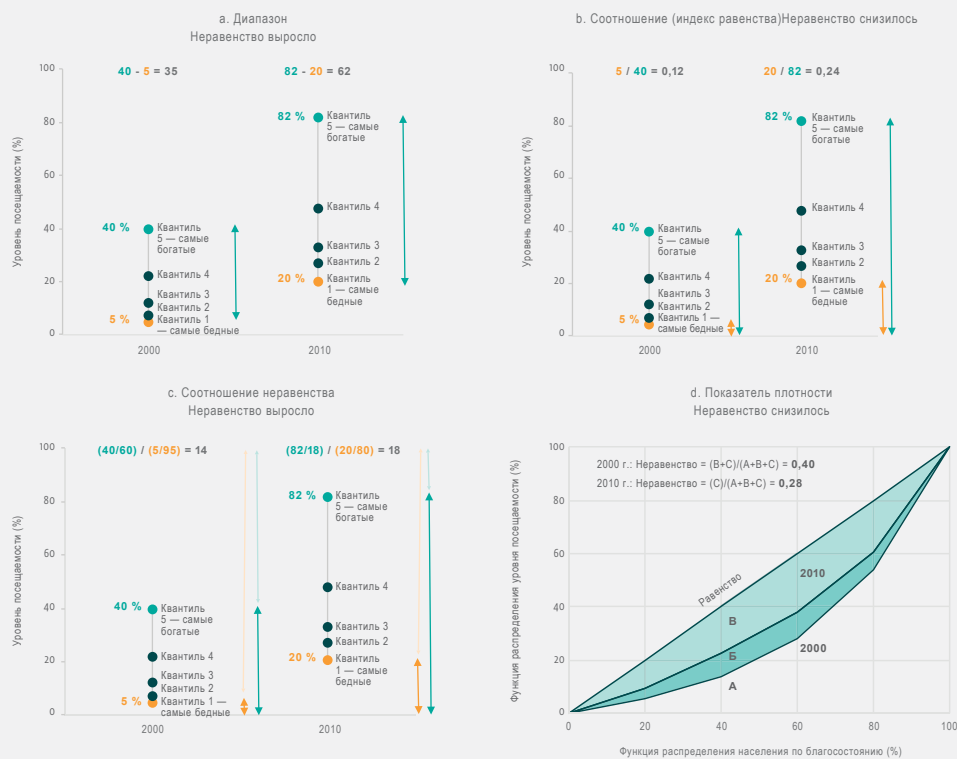
- **Соотношение неравенства** — преобладание показателей посещения школы (т. е. вероятность посещения вместо непосещения) среди богатых над показателями посещения школы среди бедных. Этот критерий свидетельствует о росте неравенства с 2000 г. (14) по 2010 г. (18) (**Диаграмма 14.1c**).
- **Показатель плотности**, который учитывает значение уровня посещаемости не только среди самых бедных и богатых 20 %, но и для всех пяти квантилей. Он основан на общем распределении уровня посещаемости (по вертикальной оси) в зависимости от доли населения по категории от самых бедных до самых богатых (по горизонтальной оси). Например, самые бедные 20 % составляли 5 % из посещающих школу в 2000 году и 10 % — в 2010 году. При условии идеального равенства, доля последних должна была быть 20%. Показатель измеряет расстояние от линии идеального равенства. Он показывает спад неравенства с 2000 г. (0,40) по 2010 г. (0,28) (**Диаграмма 14.1d**).

Выбор критерия должен быть обоснован и осуществлен на основании тщательной оценки возможных преимуществ и недостатков.

ДИАГРАММА 14.1:

Для одного и того же населения применение различных критериев может привести к противоположным выводам о неравенстве в образовании

Тенденции в неравенстве посещаемости школы, по критерию неравенства, гипотетический пример



Источники: Cowell, 2010; Valet and Montjourides (2015); O'Donnell et al. (2007).

которые представляют более 90 % населения в двух комбинированных группах. Также приводится информация относительно неравенства в показателе окончания школы в странах с высоким доходом.

В странах со средним доходом наблюдается гендерное равенство относительно детей, которые когда-либо учились в школе, но в странах с низким доходом присутствует неравенство за счет девочек — на каждые 100 мальчиков, посещавших школу, приходится 93 девочки (**Диаграмма 14.2а**). Неравенство в посещении школы усугубляется, если в качестве маркеров взять местность и благосостояние. В странах с низким доходом наблюдается неравенство за счет детей, проживающих в сельской местности (индекс равенства по местности равен 0,86), и за счет детей из бедных семей (индекс равенства по благосостоянию равен 0,75) (**Диаграммы 14.2б и 14.2с**).

Неравенство может принимать и противоположное направление.

Среди подростков в возрасте младших классов средней школы 75 девочек на каждые 100 мальчиков окончили младшую среднюю школу в странах с низким доходом, но в странах с доходом выше среднего — 96 мальчиков на каждые 100 девочек (**Диаграмма 14.2а**).

Неравенство по благосостоянию является наиболее глубоким. В странах с доходом выше среднего индекс равенства по благосостоянию относительно получивших образование равен 0,90 для начальной школы, 0,71 для младшей средней и 0,44 для высшей средней школы. В странах с низким доходом индекс равенства по благосостоянию равен 0,36 для начальной школы, 0,19 для младшей средней и всего 0,07 для высшей средней школы (**Диаграмма 14.2с**).

Неравенство более очевидно для показателей завершения образования, чем для посещения школы. Например, в странах с доходом выше среднего индекс равенства по благосостоянию равен 0,82 относительно уровня посещаемости школы подростками в возрасте младших классов средней школы, но 0,57 относительно уровня окончания младшей средней школы. Можно сделать вывод, что многие подростки из бедных семей все же посещают начальную школу.

В общем, гендерное неравенство оказалось менее выраженным, чем неравенство по местности или благосостоянию. Однако такие средние показатели могут скрывать за собой важные различия, если рассматривать какой-либо из этих показателей во взаимодействии с

ДИАГРАММА 14.2:

Критерии неравенства можно рассчитать для различных показателей образования и по различным характеристикам групп населения

Индекс равенства для избранных показателей образования, по группам по уровню дохода в стране, 2008–2014 гг.

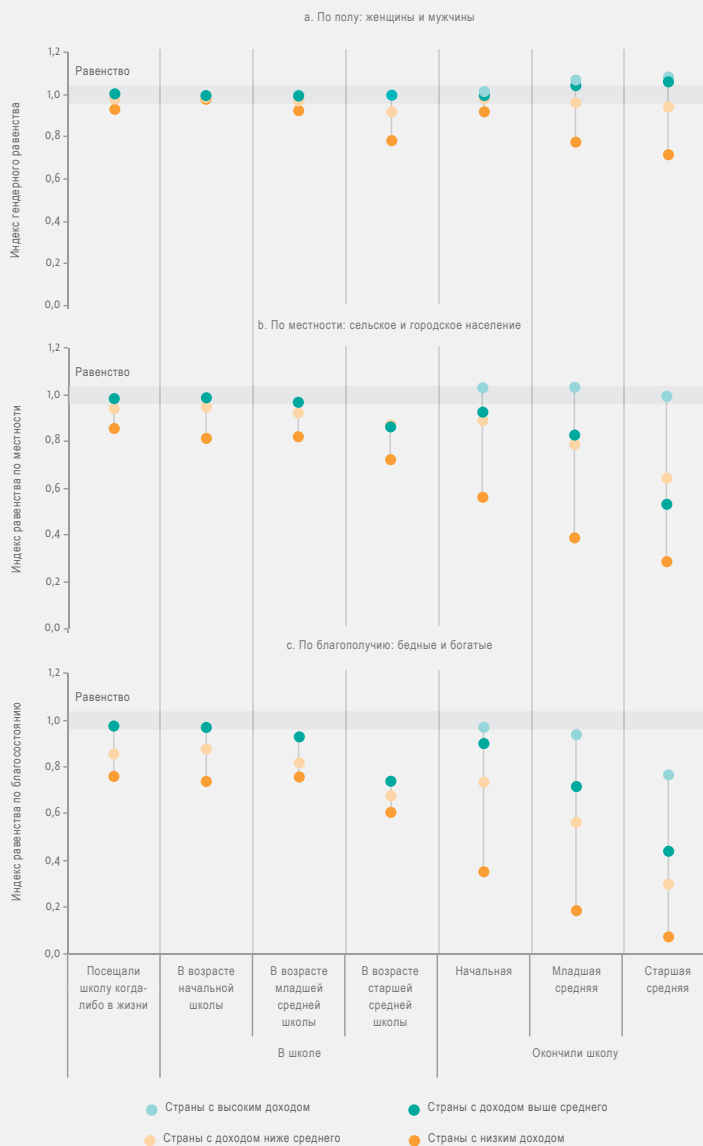
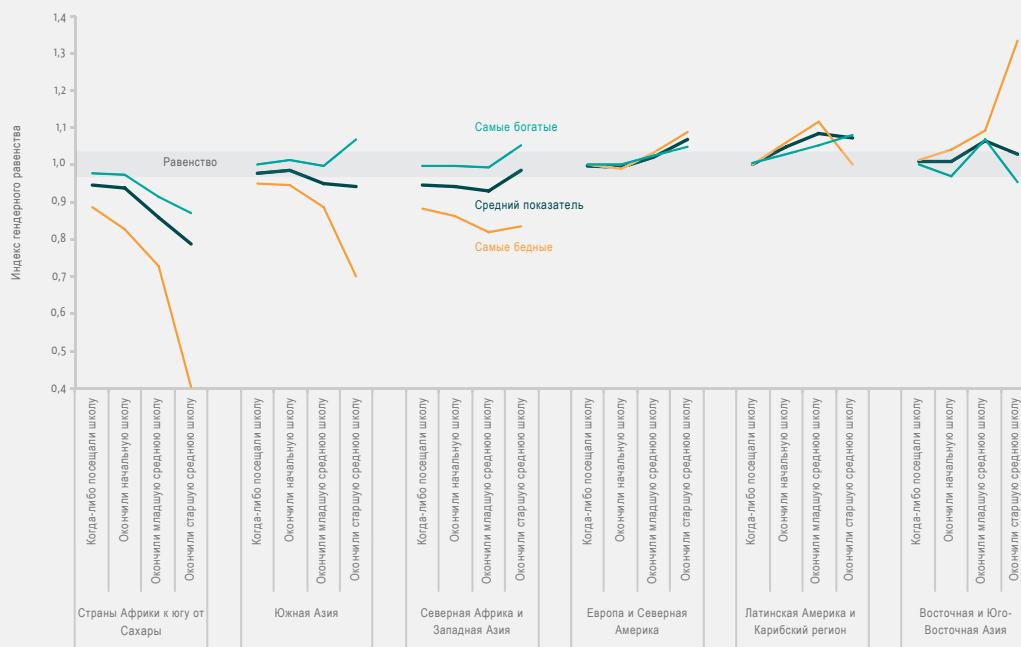


ДИАГРАММА 14.3:

Гендерное неравенство наиболее выражено среди бедного населения

Индекс гендерного равенства для избранных показателей образования, в разрезе благосостояния, по регионам, 2008–2014 гг.



Примечание: Значения для Восточной и Юго-Восточной Азии, а также для Северной Африки и Западной Азии относятся только к странам с низким и средним доходом.
Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных опроса семей.

гендерным неравенством. В африканских странах к югу от Сахары наблюдается гендерное равенство в процентном соотношении тех, кто когда-либо посещал школу, и тех, кто завершил начальное образование, среди самых богатых 20 % населения. Однако среди самых бедных 20 % населения на каждые 100 мальчиков приходится 89 девочек, которые когда-либо посещали школу, и 83 девочки на каждые 100 мальчиков, которые получили начальное образование. Неравенство усиливается до 73 и 40 девочек в случае с неполным и полным средним образованием соответственно. Напротив, в странах Восточной и Юго-Восточной Азии в контексте получения неполного и полного среднего образования наблюдается значительное неравенство за счет мальчиков из бедных семей (Диаграмма 14.3).

Можно также проследить изменения индекса равенства в динамике времени. В период между 2000 г. и 2010 г. наблюдался значительный прогресс по многим показателям образования, в частности в странах Южной Азии сократилось неравенство по благосостоянию, но в африканских странах к югу от Сахары почти не произошло никаких изменений; во втором случае неравенство даже выросло, а индекс равенства по благосостоянию упал с 0,11 в 2000 году до 0,09 в 2010 г. (Диаграмма 14.4).

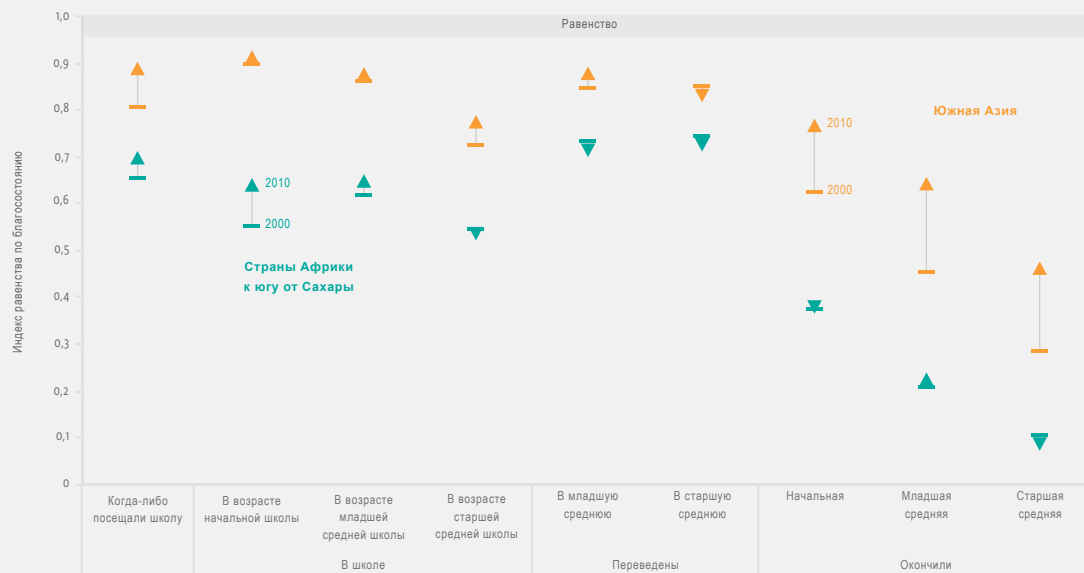
Толковать индекс равенства следует с предельной осторожностью по многим причинам. Что касается показателей образования, представленных в диапазоне от 0 % до 100 %, существует тенденция зависимости значения индекса равенства от уровня показателя, т. е. низкое неравенство наблюдается при высоком показателе, достигающем максимальных значений (Mingat and Ndem, 2014). Таким образом, существует риск получения ограниченной информации, поскольку по известному уровню развития образования (например, уровню окончания начальной школы) можно предсказать, в большей мере, и уровень неравенства.

Это можно четко проследить на графике зависимости индекса равенства по благосостоянию от уровня завершения начального образования (Диаграмма 14.5). Неправильно сравнивать значения индекса между двумя странами, такими как Гондурас и Мавритания, при различных уровнях завершения образования и делать вывод, что в последней стране неравенство более выражено. Однако этот индекс может быть полезным для анализа неравенства между странами на одинаковых уровнях развития образования: например, индекс равенства по благосостоянию для получивших начальное образование составлял всего 0,27 в Пакистане, по сравнению с 0,56 в Гамбии.

ДИАГРАММА 14.4:

Неравенство в образовании по благосостоянию снижается быстрее в странах Южной Азии, чем в африканских странах к югу от Сахары

Индекс равенства по благосостоянию для избранных показателей образования, Южная Азия и страны Африки к югу от Сахары, прил. 2000 г. и 2010 г.

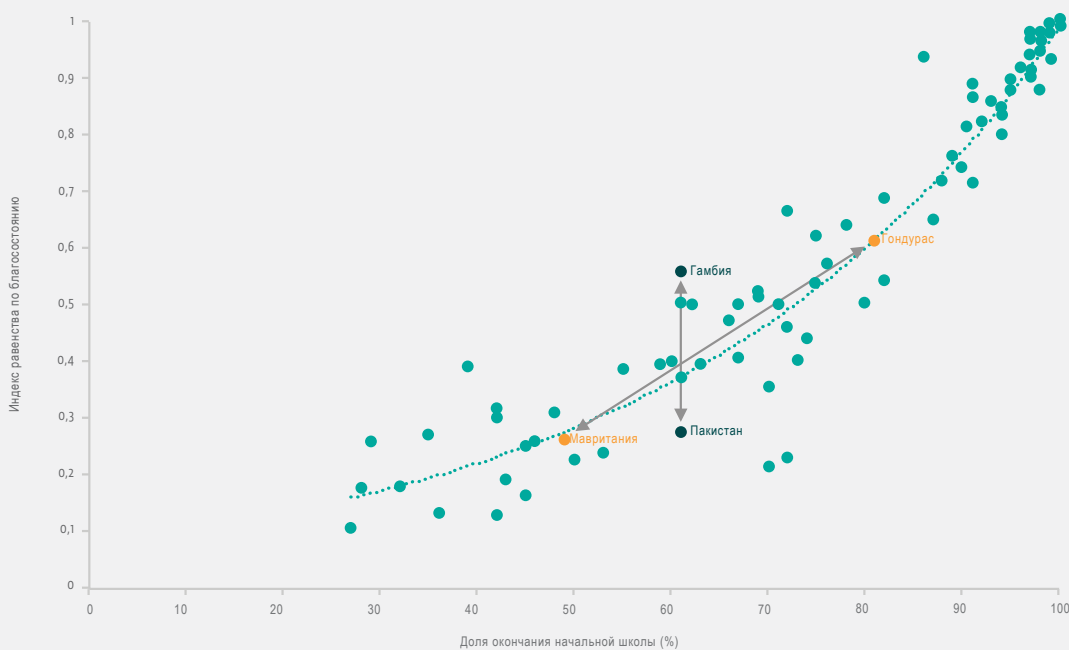


Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных опроса семей.

ДИАГРАММА 14.5:

Индекс равенства как критерий неравенства в образовании следует толковать крайне осмотрительно

Уровень окончания начального образования и индекс равенства по благосостоянию, избранные страны с низким и средним доходом, 2008–2014 гг.



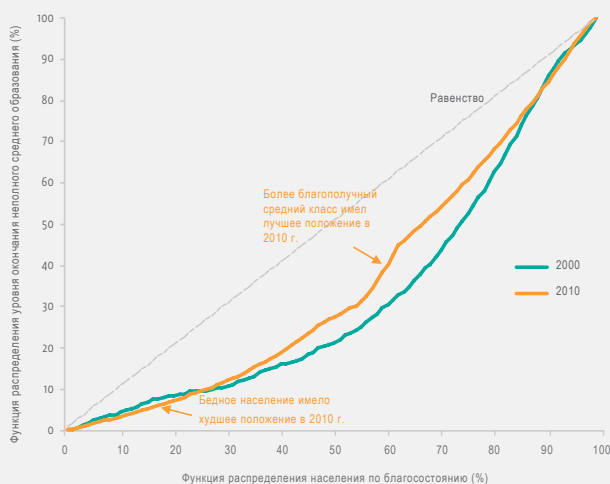
Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных опроса семей.

При сравнении двух групп индекс равенства учитывает только незначительную часть доступной информации. Чтобы отобразить распределение показателя образования среди населения, разделенного на категории, например, по благосостоянию (от бедных до богатых), используется показатель плотности (Диаграмма 14.1d). Его расчет основан на площади между кривой плотности (которая показывает фактическое распределение) и диагональю (которая обозначает идеальное равенство):

ДИАГРАММА 14.6:

Многие нюансы в вопросе неравенства в образовании теряются при использовании простых критериев

Кривая плотности для уровня окончания неполного среднего образования, страны Африки к югу от Сахары, 2000 г. и 2010 г.



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных опроса семей.

чем больше линия уходит вправо от диагонали, тем больше неравенство.

Например, если рассматривать распределение показателя окончания младшей средней школы в африканских странах к югу от Сахары по благосостоянию населения за 2000 г. и 2010 г., самые бедные 40 % молодежи представляли менее 20 % выпускников младшей средней школы. Согласно этому критерию, в общем неравенство сократилось за период 2000–2010 гг., поскольку кривая переместилась ближе к диагонали. Однако все кривые плотности пересекаются, что свидетельствует о наиболее выгодном положении среднего класса и наихудшей ситуации для бедного населения (Диаграмма 14.6).

Правительства многих стран не ощущают потребности контролировать неравенство в образовании, отчитываться и принимать соответствующие меры. Мы надеемся, что благодаря акценту Повестки дня на период до 2030 года на всеобщий охват, удастся добиться значительных изменений. Все большее количество опросов семей и школьных исследований позволяют выполнить глубокий анализ как в пределах страны, так и между несколькими странами.

Тем не менее, для мониторинга равного доступа ко всем уровням образования остаются определенные трудности. Множество показателей образования, критериев неравенства, индивидуальных характеристик и их комбинаций — это сотни расчетов, о которых можно сообщить, но большинство из них бесполезны. Таким образом, необходимо согласовать определенное количество ключевых критериев неравенства. Среди международной общественности также необходима согласованность для оформления непротиворечивых оценок, основанных на данных опросов семей. В этом направлении уже сделаны некоторые весомые шаги (Вставка 14.2).

ТАБЛИЦА 14.1:

Индекс гендерного равенства по регионам и группам по уровню дохода в стране, 2014 г.

	Начальное образование		Неполное среднее образование		Полное среднее образование	
	Индекс гендерного равенства	Страны с равенством (%)	Индекс гендерного равенства	Страны с равенством (%)	Индекс гендерного равенства	Страны с равенством (%)
В мире	0,99	63	0,99	46	0,98	23
Низкий доход	0,93	31	0,86	9	0,74	5
Доход ниже среднего	1,02	52	1,02	33	0,93	17
Доход выше среднего	0,97	71	1,00	60	1,06	22
Высокий доход	1,00	81	0,99	59	1,01	37
Кавказ и Центральная Азия	0,99	100	0,99	83	0,98	29
Восточная и Юго-Восточная Азия	0,99	86	1,01	57	1,01	37
Европа и Северная Америка	1,00	93	0,99	67	1,01	31
Латинская Америка и Карибский регион	0,98	48	1,03	39	1,13	19
Северная Африка и Западная Азия	0,95	56	0,93	46	0,96	33
Страны Тихоокеанского бассейна	0,97	64	0,95	44	0,94	0
Южная Азия	1,06	29	1,04	25	0,94	38
Страны Африки к югу от Сахары	0,93	38	0,88	19	0,82	6

Примечание: Все значения показаны как средние величины.

Источник: База данных СИО.

ВСТАВКА 14.2

Межучрежденческая группа по показателям неравенства в образовании

Все большее количество данных опросов семей позволяет проанализировать неравенство в пределах страны и между странами. Запуск в 2012 году всемирной базы данных по неравенству в области образования (WIDE), благодаря *Всемирному докладу по мониторингу ОДВ* (ВДМ) обозначил новый уровень развития в целях визуализации четких различий в образовании между благополучными и неблагополучными группами. Благодаря базе данных WIDE, в этом году *Всемирный доклад по мониторингу образования* (ВДМО) включает в себя средние показатели по регионам и группам дохода в стране, которые охватывают более 90 % мирового населения.

В то же время группа по Всемирному докладу по мониторингу образования обнаружила, что настолько исчерпывающие данные используются неэффективно на глобальном уровне. В условиях отсутствия общей методологии агентства проводят различные оценки одних и тех же показателей из одинаковых источников данных. Никогда не удается достичь согласия относительно определенных ключевых показателей, основанных на данных опросов, и используется слишком мало из имеющихся источников данных по опросам семей.

Такая ситуация резко отличается от других секторов, где агентства сотрудничают в целях достижения консенсуса по расчетам ключевых социально-экономических переменных. Например, партнерство «Обратить вспять малярию» (Roll Back Malaria Partnership), межучрежденческая команда по проблеме расчета общего неполноценного питания детей и Совместная программа по мониторингу за водоснабжением и санитарией работали над оформлением глобальной справочной статистики, в последнем случае — в течение более 25 лет.

Соответственно, группа по Всемирному докладу по мониторингу образования представила свое предложение на Всемирном форуме по вопросам образования в Инчхоне, Республика Корея, в мае 2015 года в рамках технической консультативной группы по показателям образования после 2015 года. Она призвала ключевые организации согласовать унифицированный набор определений и методов, чтобы международное сообщество смогло оформить официальные расчеты по вопросу неравенства в образовании в соответствии с целями ЦУР.

Межучрежденческая группа по показателям неравенства в образовании впервые была создана в апреле 2016 года под эгидой Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ), ЮНИСЕФ и Всемирного банка. Ее цель заключалась в «содействии и координации использования данных опросов семей в целях мониторинга образования на глобальном, региональном и национальном уровнях с обеспечением стандартизированного анализа и отчетности для дополнения сведений, доступных из административных данных». Она взяла на себя обязательство составить к концу 2017 года первый доклад, который включал бы результаты по трем показателям, связанным с целью 4.1: доля окончивших школу, доля покинувших школу и доля учащихся, чей возраст превышает установленный, на уровнях начального, неполного среднего и полного среднего образования.

Это хоть и скромный, но многообещающий старт. Успех группы будет зависеть от способности партнеров привлечь ресурсы, включая неиспользуемые в полной мере в текущий момент источники данных. Шагом в правильном направлении станет согласование между СИЮ и Всемирным банком о подключении к исследованию баз данных последнего. Также крайне важно определять цели постепенно, чтобы страны смогли наращивать свой потенциал и делать свой вклад в оценку показателей образования, основанных на исследованиях, и получать из этого опыт.

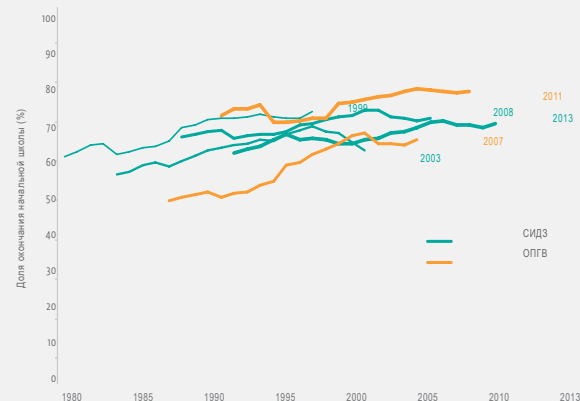
Наконец, группа должна эффективно использовать имеющуюся информацию. Например, в Нигерии было проведено четыре этапа СИДЗ и два этапа ОПГВ за период менее 15 лет, кроме национальных опросов семей, которые позволили собрать информацию об образовании. Однако опросы не всегда позволяли получить надежные результаты об уровнях и тенденциях, даже по базовым показателям, таким как уровень окончания начальной школы (**Диаграмма 14.7**). Полезным может быть и опыт других групп. Межучрежденческая группа по оценке уровней детской смертности использует несколько источников для оформления одного расчета для каждой страны и года, уделяя внимание каждому источнику данных в зависимости от их качества и надежности.

Источники: Alkema et al. (2014); UIS (2016); UNICEF et al. (2012); UNICEF and WHO (2015).

ДИАГРАММА 14.7:

Какой уровень окончания начальной школы в Нигерии?

Уровень окончания начальной школы, Нигерия, 1980–2013 гг.



Примечания: Анализ основан на 6 опросах семей, выполненных в 1999–2013 гг. Расчеты уровня окончания начальной школы основаны на ретроспективном анализе группы за последние 20 лет до года, когда было проведено исследование. Например, если исследование проведено в 2000 г., расчетная доля окончания школы для 1999 года относится к 15-летним подросткам, тогда как расчетная доля окончания школы за 1980 год относится к 35-летним.

Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных опроса семей.

ПОЛ

Обеспечение равного участия мальчиков и девочек в процессе образования не раз упоминалось в целях в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия, и повестке дня «Образование для всех» (ОДВ). Настоящий прогресс наблюдается относительно гендерного равенства в начальной и средней школе, хотя глобальные или региональные средние показатели могут скрывать продолжающееся неравенство в этих двух областях.

Во-первых, хоть равенство и было достигнуто в глобальном масштабе, в среднем, в 2014 году в области начального, неполного и полного среднего образования, только 63 % отдельных стран смогли достичь равенства в начальном, 46 % — в неполном среднем и 23 % — в полном среднем образовании (**Таблица 14.1**). Во-вторых, как можно заключить из предыдущего раздела, национальные средние показатели скрывают неравенство между конкретными группами внутри страны. Девочки из бедных семей (и мальчики тоже), в частности из сельской местности или этнической группы, представляющей меньшинство, очень часто сталкиваются со значительными преградами. В-третьих, и это обстоятельство является самым важным — несмотря на прогресс в направлении равенства, гендерное равенство в образовании является более обширной проблемой. Именно на нее следует обратить особое внимание.

ЗА ПРЕДЕЛАМИ РАВЕНСТВА: ИЗМЕРЕНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОГО ГЕНДЕРНОГО РАВНОПРАВИА В ОБРАЗОВАНИИ

Формулировка цели 4.5 не имеет отношения к гендерному равенству в образовании, в отличие от пятой цели ОДВ. Формулировка ЦУР 5 и ее задач относительно гендерного равенства более веская. Кроме этого, Рамочная программа действий в области образования на период до 2030 года четко определяет гендерное равенство как руководящий принцип, связанный с реализацией права на образование и ссылающийся на потребность в равных возможностях для мальчиков и девочек, мужчин и женщин, «в процессе образования» (UNESCO, 2015b).

Первый переломный шаг на пути реализации гендерного равенства в образовании и естественного права на образование для всех заключается в уравнивании доступа к образованию для всех девочек и мальчиков. Тем не менее, школы как реальные учебные заведения скорее отображают существующее гендерное неравенство, чем борются с ним (Murphy-Graham, 2009). Это проявляется через поведение учителей, в ожиданиях и взаимоотношениях между девочками и мальчиками в школе, в нормах, принятых среди групп ровесников, в учебном плане (независимо от того, касается ли он непосредственно гендерного вопроса или нет), в распределении ресурсов на образование, в

школьной структуре, организации и управлении.

Кроме сокращения неравенства в образовании в плане посещаемости и окончания учебных заведений, образование в контексте гендерного равноправия подразумевает накопление знаний и навыков для предоставления возможностей мальчикам и девочкам из неблагоприятных групп населения, в зависимости от контекста. Учащиеся и учителя должны подвергать сомнению существующие нормы и традиции, должны пытаться противостоять им. Необходимо решить проблему гендерной дискриминации и насилия. Следует обеспечить поддержку выбора здорового способа жизни, включая сексуальное и репродуктивное здоровье. Меры по достижению таких результатов, в частности, можно внедрить через реформу подготовки учителей и учебного плана.

Кроме возможностей в области образования, существует еще пять сфер, позволяющих оформить дискуссию относительно гендерного равенства в образовании. Среди них гендерные стандарты, ценности и позиции (на многие из которых можно повлиять посредством образования); учреждения за пределами системы образования; законы и политика в системах образования; распределение ресурсов; педагогическая и воспитательная практика (Unterhalter, 2015).

Признание индекса равенства межучрежденческой и экспертной группой по показателям достижения целей ЦУР в целях мониторинга гендерных аспектов в рамках цели 4.5 позволило расширить диапазон его применения за пределы коэффициента охвата обучением на все показатели образования, включая результаты обучения. Хоть это и положительный результат, существуют показатели, способные отслеживать равенство во всех шести сферах при помощи имеющихся данных, которые в большинстве случаев можно сравнивать в глобальных масштабах (**Таблица 14.2**).

Существуют хорошо зарекомендовавшие себя показатели относительно стандартов, которые выделяют контекстуальные факторы, имеющие непосредственное влияние на гендерное равенство в области образования и за его пределами (UNICEF, 2014c; Loaiza and Liang, 2013). Например, 45 % женщин в возрасте 20–24 лет в Южной Азии вышли замуж в возрасте до 18 лет (UNICEF, 2015e). Согласно Международному обследованию ценностей, женщины в странах со значительным гендерным неравенством с большей вероятностью согласятся с утверждением, что университетское образование более важно для мальчиков, чем для девочек, и что мужчины имеют больше прав на получение рабочих мест при их нехватке (Bhatkal, 2014). Среди взрослых мужчин 20 % в Хорватии, 43 % в Бразилии, 66 % в Руанде и 81 % в Индии убеждены, что мужчина должен иметь решающее слово в принятии решений в семье (ICRW and Instituto Promundo, 2011). Глобальный риск заболеть в течение жизни вследствие насилия со

стороны сексуального партнера среди женщин, которые когда-либо имели партнера, составляет 30 % (WHO, 2013). Доля женщин в возрасте от 15 до 49 лет, которые оправдывают побои в семье со стороны мужа по хотя бы одной из пяти причин (например, подгорелая еда) составила 75 % в Демократической Республике Конго, 60 % в Таджикистане и 49 % в Йемене (UNICEF, 2016a).

Что касается учреждений за пределами сферы образования, ежегодные национальные доклады о реализации Конвенции о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (CEDAW) содержат информацию о законодательстве, запрещающем гендерную дискриминацию. Индекс социальных

институтов и гендерного неравенства (СИГН) основан на формальных и неформальных законах, опыте и практиках, которые ограничивают доступ женщин и девочек к образованию, правосудию и возможностям полноценного участия в жизни общества в 160 странах. Акцентируя свое внимание на дискриминационных семейных кодексах, ограничениях личной неприкосновенности, предвзятому отношению к сыновьям, ограничениях ресурсов и активов, а также гражданских свобод, он позволяет собрать информацию о законах, практиках и жизненных позициях. Было установлено, что в 17 из 108 стран наблюдается очень высокий уровень дискриминации женщин (OECD, 2014b).

Важным основанием для понимания гендерного равенства в

ТАБЛИЦА 14.2:

Потенциальные показатели гендерного неравенства в образовании, по сферам

Сфера	Показатель
Возможности образования	<ul style="list-style-type: none"> Индекс гендерного равенства относительно уровня зачисления, перехода и окончания, а также результаты обучения (отдельно или при сочетании показателя пола с показателями местности и благосостояния)
Гендерные нормы, ценности и принципы например, решения о сексуальном и репродуктивном здоровье; автономия и права женщин: насилие в семье; решения о бытовых расходах	<ul style="list-style-type: none"> Процент населения в возрасте 20–24 лет, которые поженились до 18 лет Процент женщин в возрасте 20–24 лет, которые родили живого ребенка до 15–18 лет Процент тех, кто согласен с утверждением: «Университетское образование более важно для мальчиков, чем для девочек» (например, в Международном обследовании ценностей) Процент тех, кто согласен с утверждением «Если у жены подгорела еда, муж в праве ударить ее» (например, в СИДЗ и ОПГВ) Степень принятия решений о планировании семьи Степень принятия решений о заработках и расходах в семье Участие в рабочей силе или уровень трудоустройства Процент женщин на ведущих должностях в политике и экономике
Институты за пределами сферы образования например, законодательство, запрещающее гендерную дискриминацию	<ul style="list-style-type: none"> Содержит ли конституция хотя бы один подход к обеспечению гендерного равенства Является ли страна подписавшей Конвенцию о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (КЛДОЖ) Результаты индекса социальных институтов и гендерного неравенства (СИГН)
Законы и политика в системах образования например, гарантии прав на образование для девочек и женщин	<ul style="list-style-type: none"> Защищает ли конституция право на образование независимо от пола Имеется ли в стране политика о гендерном равенстве в образовании
Распределение ресурсов например, гендерное равенство в оплате труда учителей, водоснабжение и санитария, подготовка, учебные материалы	<ul style="list-style-type: none"> Процент женщин на должностях руководителя школы и управленческих должностях Гендерное равенство среди выпускников учителей по секторам и уровню Гендерное равенство в трудоустройстве учителей по секторам и уровню Гендерное равенство в оплате труда учителей по секторам и уровню Процент отдельных мужских и женских туалетов Процент бедных девочек (или мальчиков), которые получили стимулы для посещения школы (например, денежные переводы, стипендии, пособия)
Педагогическая практика например, взаимоотношения и взаимодействие между учителем и учащимися, связанные с гендерной проблематикой	<ul style="list-style-type: none"> Процент учителей, которые прошли подготовку по гендерной проблематике Процент стран, которые включили тематику гендерного равенства в свои учебные планы (гендерная дискриминация, гендерные роли, насилие, сексуальное и репродуктивное здоровье)

Источник: На основании Peppin Vaughan et al. (2016).

образовании является анализ аспектов педагогической практики. Степень гендерного равенства в учебном плане и учебниках может считаться частью исследований, основанных на рассмотрении экспертами (см. Главу 16). Что касается педагогической практики, то здесь необходимы классные наблюдения, но они довольно дорогие и трудно поддаются обобщению. В 2014 году в Малави в рамках проекта раннего обучения чтению было проведено наблюдение почти за 5000 учителей 1–3 классов в 11 районах; обнаружено, что среди них 28 % не использовали надлежащий язык, учитывающий гендерную проблематику. В северных штатах Нигерии Баучи и Сокото 25 % учителей не предоставляли мальчикам и девочкам равные возможности выразиться в классе (RTI International, 2016).

С точки зрения учащихся, данные, полученные из исследования по Программе по международной оценке успеваемости учащихся (ПМОУ), свидетельствуют о том, что у девочек намного слабее вера в свои способности решать конкретные математические задачи, чем у мальчиков, а также в свои математические способности.

В странах ОЭСР мальчики чаще (на 11 процентных пунктов) выражали согласие или твердое убеждение, что передовые научные тематики в школе не представляют для них сложности.

“ В Малави 28 % из 5000 учителей, за которыми проведено наблюдение в 11 районах, не использовали надлежащие языковые формулировки, учитывающие гендерную проблематику ”

Приоритеты для мониторинга действительного гендерного неравенства

Установлено два приоритета для улучшения мониторинга гендерного равенства в образовании. Первый заключается в обеспечении сбора более комплексных данных о гендерной проблематике в учебных планах, учебниках, оценках и подготовке учителей. Кроме этого, необходимо согласовать, какие аспекты внимания к гендерной проблематике в педагогической практике можно включить в инструменты классных наблюдений (см. Главу 10). Такие мероприятия принесут пользу в случае их внедрения в модели секторального планирования с учетом гендерных факторов, как в случае недавнего сотрудничества Глобального партнерства в области образования и Инициативы Организации Объединенных Наций в области образования девочек (GPE and UNGEI, 2013).

Второй приоритет заключается в потребности установления более тесных связей между теми, кто работает над показателями гендерного равенства в образовании, и теми, кто сосредоточен на более широких показателях гендерного равенства (UN Women, 2015). Необходимо широкое распространение обнаруженных результатов и дискуссия с международными органами, занимающимися проблематикой прав женщин. Комиссия по положению женщин может стать соответствующим форумом для дискуссии о способах усиления взаимосвязей между ЦУР 5 и образовательными реформами.

Чтобы достичь консенсуса относительно лучших способов измерения действительного гендерного равенства в образовании и внедрить процедуры сотрудничества и обмена опытом, стоит сформировать рабочую группу по вопросам методологии

измерений, которая может включать Статистический институт ЮНЕСКО, ЮНГЕИ (Инициатива Организации Объединенных Наций в области образования девочек) и структуру «ООН-женщины», а также создать транснациональную сеть для групп, занимающихся вопросом гендерного равенства в образовании, в целях обмена стратегиями, связанными с глобальным прогрессом в сфере измерений.

ИНВАЛИДНОСТЬ

Люди с ограниченными возможностями являются одной из наиболее маргинализованных и отчужденных групп населения, которым постоянно отказывают в реализации права на качественное образование. В 2006 году Конвенция о правах инвалидов обязала правительства обеспечить инклюзивные системы образования на всех уровнях (United Nations, 2006). Повестка дня в области ЦУР также обращает внимание на проблему инвалидности, а цель 4.5 конкретно обязывает все страны обеспечить равноправный доступ ко всем уровням образования и профессионально-технической подготовки, независимо от наличия статуса инвалида. Однако определение прогресса зависит от функциональных критериев инвалидности, которые можно сравнивать в международных масштабах, а они пока что расплывчатые, поскольку инвалидность принимает различные формы, а также в данном аспекте присутствует ряд важных этических и финансовых вопросов. Несмотря на это, прогресс все таки наблюдается.

Межгосударственные сравнения выполнять сложно ввиду различий в системах классификаций. В образовании широко используется концепция особых потребностей в области образования, которая более обширна, чем концепция инвалидности: в некоторых странах она распространяется и на детей из других социально маргинализованных групп. В 2010 году в 30 системах образования в Европе 3,7 % учеников обязательной системы образования были признаны лицами с особыми потребностями в области образования. В Швеции показатель составляет менее 2 %, а в Литве — почти 12 %. Значительные отличия можно наблюдать даже в пределах одной страны — в Великобритании показатель колеблется от 2,8 % в Англии до 7 % в Шотландии — и в динамике времени — например, в Эстонии, согласно отчетам, 19 % детей имели особые потребности в области образования в 2008 году и 9 % — в 2010 году, когда использовалось уже новое определение. Политика в этом аспекте абсолютно разная. В общем более 40 % учащихся с особыми потребностями в области образования обучались в специальных школах, но их доля в Бельгии и Германии превышала 80 %, а в Италии и Норвегии была практически нулевой (NESSE, 2012) (Диаграмма 14.8).

ДИАГРАММА 14.8:

Восприятие и реакция на особые потребности в области образования
Процент учеников с особыми потребностями и процент тех, кто посещает специальные школы, избранные системы образования в Европе, 2010 г.



Источник: NESSE (2012).

Для обеспечения общей структуры классификации применяли два подхода. В первом подходе ОЭСР предложила странам реорганизовать национальные системы классификации по таким категориям: (а) «инвалидность», для которой существуют органические причины и по которой имеется существенное согласование по категориям (например, сенсорная инвалидность, моторная недостаточность, тяжелая форма инвалидности, значительная умственная неполноценность); (б) «трудности», которые не имеют органического происхождения и непосредственно не связаны с социально-экономическими, культурными или лингвистическими факторами (например, трудное поведение, незначительные трудности в обучении, дислексия); и (в) «неудобства», причиной которых являются социально-экономические, культурные и/или лингвистические факторы (OECD, 2005b).

Такой подход привел к значительному разногласию в результатах. Например, в строго определенной категории «инвалидности» средний процент учащихся начальной школы, которые получили дополнительные ресурсы в 2001 г., составил 2,5 %, но значения колеблются в диапазоне от 0,5 % в Республике Корея до 6,1 % в США. Диапазон для остальных двух категорий

был намного шире (например, средний показатель учащихся с «трудностями» составил 2,1 % — от 0 в Италии до 19 % в Англии, Великобритания), что свидетельствует о довольно различной интерпретации терминов (OECD, 2005b).

Второй подход — это Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ), принятая Всемирной ассамблеей здравоохранения в 2001 г. На основании биофизиологической модели, которая определяет инвалидность как результат взаимодействия между свойствами человека и окружающей его среды, МКФ оценивает инвалидность в таких аспектах: функции и структуры организма, деятельность (выполнение заданий и действий) и участие (участие в жизненных ситуациях), и контекстуальные факторы.

МКФ охватывает подробную структуру с множеством подобластей, которые на практике довольно сложно измерить. Для оперативного измерения инвалидности в масштабных демографических исследованиях рекомендуется использовать набор принципов. Вопросы должны быть сосредоточены на функциональных ограничениях (вместо инвалидности), а ответы должны иметь градацию, вместо простых ответов «да/нет» (Mont, 2007). Вашингтонская группа по статистике инвалидности под руководством Статистического отдела Организации Объединенных Наций попыталась преобразовать структуру МКФ в рамки модуля, который оценивает шесть функциональных областей взрослого человека: зрение, слух, ходьба, запоминание/концентрация, уход за собой и общение (Washington Group, 2006).

Вашингтонская группа также признает, что для оценки инвалидности детей необходима другая методология, поэтому в сотрудничестве с ЮНИСЕФ был разработан модуль по жизнедеятельности детей. Он состоит из вопросов, ответы на которые должны дать матери или непосредственные опекуны детей в возрасте от 2 до 4 лет и от 5 до 17 лет (Washington Group and UNICEF, 2014). Оцениваются такие области, как зрение, слух, мобильность/ходьба, внимание, обучение, общение, уход за собой, моторные навыки, эмоции, поведение, игра, установление взаимоотношений и преодоление изменений. Где было необходимо, респондентов просили сравнить функциональные трудности своих детей с их сверстниками (Таблица 14.3).

Модуль прошел всестороннее когнитивное и полевое тестирование в период между 2012 г. и 2016 г. Например, полевое тестирование было выполнено с применением вопросов по 12 областям в Самоа в рамках СИДЗ в 2014 г. Результаты показали, что 2,7 % детей в возрасте 5–9 лет не совсем могли функционировать по крайней мере в одной области, тогда как 5,3 % столкнулись со значительными трудностями по крайней мере в одной из областей (Loeb, 2015). Ожидается, что при помощи параллельного валидационного процесса модуль будет внедрен на следующем

ТАБЛИЦА 14.3:

Избранные вопросы из Модуля Вашингтонской группы/ЮНИСЕФ по сбору данных о детской инвалидности и функционировании

Зрение	
1а. Носит ли (имя) очки?	(Если нет, перейдите к вопросу 1с)
1б. Когда (имя) носит очки, имеет ли он/она какие-либо трудности в зрении?	Как, по Вашему мнению, можно описать трудности, с которыми сталкивается (имя): никаких трудностей, некоторые трудности, значительные трудности или же совсем не может справиться?
1с. Есть ли у (имя) трудности, связанные со зрением?	Как, по Вашему мнению, можно описать трудности, с которыми сталкивается (имя): никаких трудностей, некоторые трудности, значительные трудности или же совсем не может справиться?
Мобильность	
2а. Имеет ли (имя) какое-либо оборудование или получает помощь при ходьбе?	(Если нет, перейдите к вопросу 2д)
2б. Без применения оборудования или помощи может ли (имя) пройти 100/500 метров по ровной местности?	Как, по Вашему мнению, можно описать трудности, с которыми сталкивается (имя): никаких трудностей, некоторые трудности, значительные трудности или же совсем не может справиться?
2с. При применении оборудования или помощи может ли (имя) пройти 100/500 метров по ровной местности?	Как, по Вашему мнению, можно описать трудности, с которыми сталкивается (имя): никаких трудностей, некоторые трудности, значительные трудности или же совсем не может справиться?
2д. По сравнению со сверстниками, может ли (имя) пройти 100/500 метров по ровной местности?	Как, по Вашему мнению, можно описать трудности, с которыми сталкивается (имя): никаких трудностей, некоторые трудности, значительные трудности или же совсем не может справиться?
Преодоление изменений	
3. Существуют ли для (имя) трудности в принятии изменений в своей обычной жизни?	Как, по Вашему мнению, можно описать трудности, с которыми сталкивается (имя): никаких трудностей, некоторые трудности, значительные трудности или же совсем не может справиться?

Источник: UNICEF (2016b).

этапе ОПГВ, проводимом ЮНИСЕФ. В 2016 году должна быть завершена разработка рекомендаций по оформлению статистики по инвалидности среди детей и руководства с технической информацией для применения.

Функциональные критерии инвалидности важны, чтобы сохранить приоритет вопроса трудностей в области образования для населения с ограниченными потребностями в глобальной повестке дня. Но необходимо предпринять и другие шаги. Чтобы обеспечить инклюзивное образование, преподаватели должны быть лучше подготовлены, а школьная инфраструктура — тщательно адаптирована для потребностей людей с ограниченными возможностями (см. Главу 17). Мониторинг этих аспектов важен для обеспечения всеохватывающего характера образования в школе и равного отношения со стороны учителей.

ЯЗЫК

В большинстве многоязычных стран многие дети обучаются и проходят тестирование на языках, на которых дома не общаются, и это препятствует раннему приобретению ими навыков чтения и письма. Их родителям может не хватать грамотности или познаний в языке преподавания,¹ что только усиливает разрыв в возможностях обучения между лингвистическими группами (UNESCO, 2016d).

Данные свидетельствуют о том, что наиболее эффективная политика образования относительно языка подразумевает использование первого языка² или языка домашнего обихода ребенка в течение первых лет школьного образования, наряду с внедрением второго языка,³ когда оба языка являются отдельными предметами, а позже — параллельными языками преподавания. Установлено, что реализация такой политики привела к улучшению результатов по второму языку, а также по другим предметам (Benson, 2016). В недавних исследованиях также подчеркивается важность устойчивого применения первого языка или языка домашнего обихода для преподавания в течение как минимум шести лет обучения в школе, а в контексте нехватки ресурсов — и восьми лет (Heugh et al., 2007; Ouane and Glanz, 2011).

Одним из предложенных тематических показателей в рамках цели 4.5 является процентная доля учащихся начальной школы, чей первый язык или язык домашнего обихода используется в качестве языка преподавания. Собрать надежную информацию по этому вопросу — задача не из простых. При совместном рассмотрении статистики по населению, демографических данных по языкам и информации относительно языков в политике в области образования, доля населения, которое не имеет доступа к начальному образованию на своем родном языке, в 2000 г. составляла 35 % согласно *Докладу о развитии человека* (UNDP,

2004). Согласно более недавнему исследованию, около 40 % людей по всему миру не имеют доступа к преподаванию на языке, на котором они общаются или который понимают (Walter and Benson, 2012). Этого и следовало ожидать; население стремительно растет в тех частях мира, где меньшее количество людей обучаются на родном языке.

В лингвистически разнообразных странах и регионах вопрос о языке преподавания особенно актуален. Из 25 стран с наивысшим индексом лингвистического разнообразия, 20 находятся в Африке к югу от Сахары, а остальные — в Юго-Восточной Азии, Тихоокеанском регионе и Южной Азии (**Диаграмма 14.9**). Эти вопросы активно обсуждаются во многих странах Европы и Северной Америки, где большая часть учащихся из семей иммигрантов имеют особые потребности в области образования.

Начальной точкой мониторинга языковой политики в начальном и среднем образовании является систематическое и регулярное картирование документов официальной политики, национальной конституции и законов, касающихся лингвистических и культурных групп. Недавнее исследование изменений в политике в африканских странах к югу от Сахары за период 1960–2010 гг. показало, что на момент получения странами независимости 20 (или 43 %) из 43 африканских стран к югу от Сахары использовали местные языки для начального образования, по сравнению с 38 (80 %) сейчас (Albaugh, 2012, 2015). Данное исследование подтверждает сходство стран в высоком уровне использования местных языков в пределах региона. Но оно также указывает на различные методы, используемые в англо- и франкоязычных странах в этом регионе. Хотя прогресс в англоязычных странах и замедлился, они опережают франкоязычные страны; в последних все большей силы набирают местные языки, на что влияет содействие со стороны местных влиятельных лиц, но этого недостаточно, чтобы догнать англоязычные страны (**Диаграмма 14.10**).

Информацию по многим странам можно найти в онлайн-каталоге *L'aménagement linguistique dans le monde* (Языковое планирование по всему миру), где указан статус языка в национальной политике в области образования, законодательстве и конституции (Leclerc, 2016). До 2011 года Международное бюро мировых данных в области образования собирало информацию о том, на каком языке(-ах) преподается программа учебного плана, посредством изучения недельных расписаний уроков. Если совместить информацию из этих двух источников данных, получится глобальная картина по национальным языкам в политике в области образования по классу или уровню образования.

Но мониторинг предложенного тематического показателя, основанного на документах национальной политики, имеет свои ограничения. Такие документы редко представляют информацию

ДИАГРАММА 14.9:

Лингвистическое разнообразие наиболее выражено в африканских странах к югу от Сахары

Индекс лингвистического разнообразия



Примечания: Индекс лингвистического разнообразия — это вероятность, что два человека, выбранные из населения наугад, будут иметь различные родные языки; его диапазон от 0 (все общаются на одном родном языке) до 1 (никакие два человека не общаются на одинаковом родном языке). Страны Африки к югу от Сахары обозначены оранжевым цветом. Ось населения представлена на логарифмической шкале. Источник: Lewis et al. (2016).

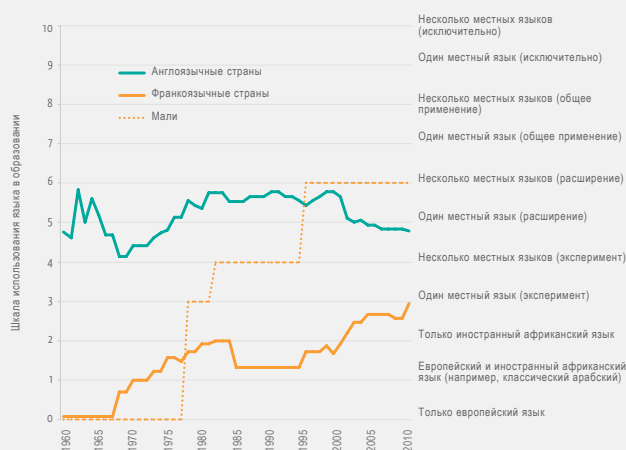
о доступе учащихся к учебным материалам на их родном языке. Сложно установить, насколько реализована официальная политика о языке в области образования на местном уровне, а если не реализована, то не по причине ли нехватки начальной подготовки учителей или возможностей профессионального развития во время работы.

К примеру, возьмем Мали, страну, которая быстро перешла к применению местных языков в образовании (Диаграмма 14.10). После внедрения инноваций в начале 80-х годов 20-го века правительство в 2002 году разработало учебный план, где внедрялись 11 национальных языков в качестве языков преподавания, кроме французского (Traore, 2009). Тем не менее, даже по истечению десятилетия после этой реформы, проблемы реализации на школьном уровне остаются значительными. В 2010 году в регионе Мопти, к примеру, перепись учителей и директоров в 949 начальных школах позволила установить, что только 24 % школ придерживались учебного плана, и среди них всего 1 из 3 школ предлагала двуязычное образование в течение всего 6-летнего цикла начальной школы. Даже в этих школах только 11 % учителей обладали подготовкой по двуязычному учебному плану, т. е. только 1 % школ предлагал двуязычное преподавание на соответствующем языке подготовленным учителем в течение всей начальной школы (MEALN, 2011).

ДИАГРАММА 14.10:

Растет использование местных языков в африканских странах к югу от Сахары, но большинство стран далеки еще от всеобщего национального преподавания на родном языке

Использование языка преподавания в начальной школе, англоязычные и франкоязычные африканские страны к югу от Сахары, 1960–2010 гг.



Примечания: «Эксперимент» (уровни 3 и 4) относится к правительственным пилотным программам в целях продвижения одного или нескольких местных языков в небольшом количестве школ. «Расширение» относится к значительному увеличению количества охватываемых школ (уровни 5 и 6). «Общее применение» относится к общенациональной реализации соответствующей программы, как правило, на этапе раннего обучения до перехода на международный язык. «Исключительно» относится к ситуациям, когда один или несколько местных языков используются как язык преподавания в начальной школе, а иностранный язык является отдельным предметом. Источник: Albaugh (2012).

Другие страны столкнулись с проблемой распространения эффективного использования первого языка или языка домашнего обихода детей в качестве языка преподавания. Во Вьетнаме в рамках пилотного проекта в качестве языка преподавания использовались три языка (хмонг, зярай и хкмерский) (UNESCO, 2012b). Исследование уровня подготовки учащихся и учителей по языку в дошкольных заведениях и начальных школах в провинции Лаокай показало, что вьетнамский язык был первым языком 70 % учителей, но только 1 из 5 учащихся владел им на высоком уровне (Диаграмма 14.11).

Классные наблюдения могут способствовать странам в определении проблем по реализации политики относительно языка в образовании, которая основана на знании родного языка. На Филиппинах политика многоязычного образования подразумевает использование местных родных языков в качестве языков преподавания в течение первых лет обучения в школе и внедрение филиппинского и английского языков как языков преподавания только после 3 класса. Несмотря на всеобщий успех данной политики, некоторые регионы отстают. В провинции Магинданао 93 % учащихся 2 классов общаются на языке магинданао дома, но только 73 %, согласно данным, используют его в классе. Среди них 41 % никогда не использовали учебники для многоязычного обучения (RTI International, 2015).

В Кении и Уганде, странах со схожей политикой преподавания на

ДИАГРАММА 14.11:

В провинции Лаокай во Вьетнаме большинство учителей и учащихся общаются на разных языках

Распределение учителей по этнической принадлежности и учащихся по наиболее хорошо выученному языку, начальные школы в провинции Лаокай, Вьетнам, 2012 г.



Источник: UNICEF (2012b).

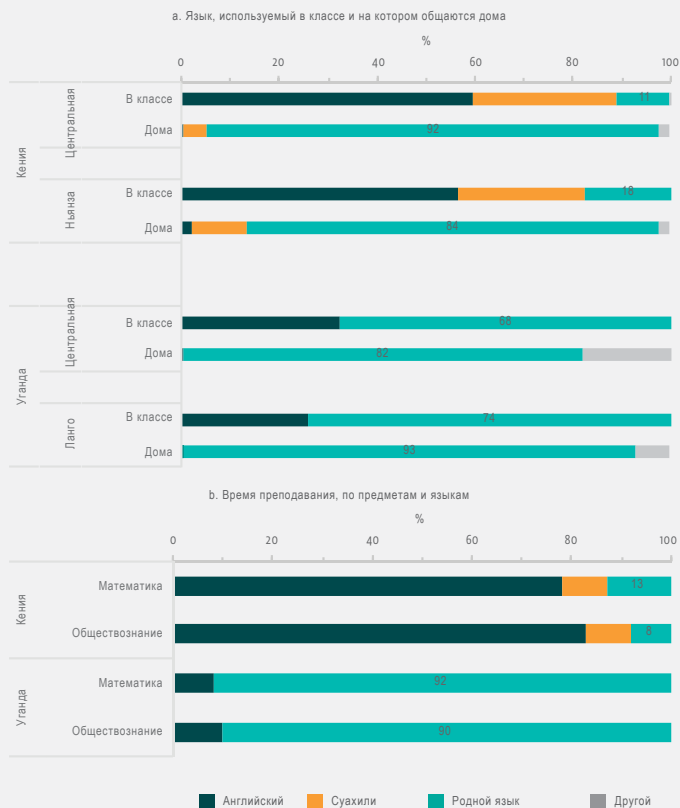
языке района, где расположена школа, проведено исследование и получены данные по языку, используемому учителями и учащимися в более чем 1500 начальных школ, по классам, предметам и деятельности. В Центральной провинции Кении и провинции Ньянза языком преподавания остается английский. Хотя на нем практически не общаются в семейном кругу, он использовался в течение 60 % классного времени, и 80 % — на уроках математики и обществознания. В Центральной области и подобласти Ланго в Уганде, напротив, преподавание на родном языке занимало около 75 % времени на уроках для 1–3 классов и 90 % времени на уроках математики и обществознания. Однако в 4 классе наблюдается резкий переход на английский язык (Piper and Miksic, 2011) (Диаграмма 14.12).

Чтобы собрать данные о реализации языковой политики в школьном образовании, можно использовать международные и

ДИАГРАММА 14.12:

Кения и Уганда пошли различными путями в реализации своей политики относительно языка преподавания

Избранные показатели использования языка в начальной школе, избранные регионы Кении и Уганды, 2009 г.



Источник: Piper and Miksic (2011).

национальные оценки обучения. В рамках исследований Trends in International Mathematics and Science Study (Исследование тенденций в изучении математики и естественных наук, TIMSS) и Progress in International Reading Literacy Study (Международное исследование качества чтения и понимания текста, PIRLS) родителям четвероклассников были заданы вопросы о том, на каком языке общался ребенок до школы. На этапе исследования PIRLS в 2011 году 92 % четвероклассников общались на языке тестирования до школы. Но показатели отличаются между странами: 1 из 3 учащихся в Индонезии и 1 из 5 в Исламской Республике Иран не общались на языке преподавания до школы, по сравнению с менее чем 1 из 20 в Дании, Венгрии и Норвегии (Mullis et al., 2012b).

Исследования TIMSS и PIRLS также позволили собрать данные непосредственно среди восьмиклассников о том, как часто они общаются дома на языке тестирования. В 2011 году в странах, принимающих участие в исследовании TIMSS, в среднем 79 % восьмиклассников всегда или практически всегда общаются на языке тестирования дома, тогда как 17 % иногда общаются и 4 % никогда не общаются (Mullis et al., 2012a).

Аналогично в исследовании ПМОУ 15-летних учащихся спросили, является ли язык, на котором они в основном общаются дома, языком оценки (который в рамках этого исследования является языком преподавания). Результаты показали, что в 2012 году в среднем около 15 % учащихся не общались на языке преподавания дома. Пропорции значительно отличаются в зависимости от страны: в Малайзии и Таиланде около половины учащихся не общаются на языке оценки знаний дома, по сравнению с менее чем 1 % в Чили и Польше (OECD, 2013c). Неудивительно, что в наиболее уязвимую группу входят семьи иммигрантов: в среднем 63 % 15-летних учащихся из иммигрантов первой волны (и более 80 % в Республике Чехия, Израиле и Швеции) общаются дома на другом языке, отличающемся от языка оценки знаний; 38 % учащихся из иммигрантов второй волны все еще общаются дома на другом языке (OECD, 2015d).

Что касается стран Латинской Америки и африканских стран к югу от Сахары, информацию о языках, используемых в школе и в домашнем обиходе, можно получить из трех программ региональной оценки: Программа анализа систем образования стран КОНФЕМЕН (ПАСЕК), Консорциум Юго-Восточной Африки по мониторингу качества образования (САКМЕК) и Второе региональное сравнительное и пояснительное исследование (ВРСПИ). Анализ данных по странам ПАСЕК, проведенный группой по Всемирному докладу по мониторингу образования, показал, что процент учащихся пятиклассников, которые не общаются на языке оценки знаний дома, довольно высокий: в диапазоне от около 70 % в Камеруне и Габоне до более 90 % в Сенегале и Того.

Среди стран, принимающих участие в исследовании САКМЕК, 90 % шестиклассников не общались на языке оценки знаний дома в таких странах, как Малави и Свазиленд. В Латинской Америке наибольшая доля шестиклассников, которые не общаются дома на языке тестирования, обнаружена в Гватемале (16 %) и Парагвае (45 %).

Пренебрежение многоязычным образованием с применением родного языка в странах с лингвистическим разнообразием объясняет значительные разрывы в результатах обучения. Хотя отслеживание языка преподавания чревато техническими и, возможно, политическими проблемами, это ключевой аспект, которым страны должны заняться вплотную, чтобы обеспечить повсеместный охват образованием.

МИГРАЦИЯ И ВЫНУЖДЕННОЕ ПЕРЕСЕЛЕНИЕ

Добровольная и вынужденная миграция населения влияет на возможности образования и потребности сотен миллионов детей, молодежи и взрослого населения по всему миру. Увеличиваются проблемы, с которыми сталкиваются правительства принимающих стран. В данном разделе речь пойдет о четырех группах: внутренние мигранты, международные мигранты, внутренне перемещенные лица и беженцы.

Внутренняя миграция является наиболее распространенной и обычно подразумевает перемещение из сельских районов в города. Статистика по миграции основывается на переписях, проводимых каждые 10 лет. В результате этого региональные и глобальные расчеты становятся доступными только со значительной задержкой. По последним расчетам на основании данных за 2005 год, 763 миллиона людей проживают за пределами региона, где были рождены (UNDESA, 2013). Для тех, кто отвечает за планирование образования, более важно знать интенсивность потоков внутренней миграции; за последние пять лет она была выше средней в таких странах, как Чили, Республика Корея и Сенегал (Bell et al., 2015).

Сейчас в Китае происходит крупнейшая за всю историю миграция (Chan, 2013). Система регистрации по месту жительства ограничивала доступ к государственным школам для детей сельских мигрантов, чтобы снизить их желание переезжать в города. Для обучения сельских мигрантов создавались некачественные частные школы. В начале 2000-х годов их посещали 60 % учащихся в Шанхае и 75 % — в Гуанчжоу. Затем правительство отменило плату для детей сельских мигрантов за обучение в городских государственных школах и обеспечило дополнительное финансирование школ для приема этих учащихся.

К 2010 году доля учащихся-мигрантов в государственных школах увеличилась до 74 % (Hao and Yu, 2015).

Несмотря на проблемы с жильем для наплыва сельских мигрантов, которые часто поселяются в трущобах или пригородных зонах, где доступ к государственным школам ограничен, в общих чертах миграция в городские районы способствует доступу к государственным службам. Анализ ВДМ за 2015 год показал, что даже если уровень окончания начальной школы в городских и сельских регионах африканских стран к югу от Сахары оставался неизменным, роста процента людей, живущих в городских регионах, было достаточно для повышения среднего уровня окончания начального образования на 1,5 процентных пункта в период 2000–2010 гг. (UNESCO, 2015d).

Хоть масштабы международной миграции не столь широки, она привлекает не меньше внимания. В 2015 году 244 миллиона людей проживали за пределами страны своего рождения и доля

“
В странах с высоким доходом учащиеся из первой волны иммигрантов показали результаты на 50 баллов меньше по чтению и математике, чем их сверстники-не иммигранты

мигрантов в общем населении составила 3,3 % по сравнению с 2,8 % в 2000 году. Впервые в 2015 году миграция с юга на юг превысила миграцию с юга на север, хотя иммигранты продолжают составлять значительную часть населения стран с

высоким уровнем дохода в Европе (10 %), Северной Америке (к примеру, 15 % в США) и Тихоокеанском регионе (к примеру, 28 % в Австралии) (GMDAC, 2016).

В странах с высоким доходом беспокойство вызывает практика, связанная с образованием учащихся-иммигрантов. Учащиеся-иммигранты первой волны набрали приблизительно на 50 баллов меньше учащихся не из числа иммигрантов в оценивании по чтению и математике в рамках исследования ПМОУ в странах ОЭСР в 2012 году, тогда так учащиеся из числа иммигрантов второй волны набрали на 20 баллов меньше. Тем не менее, разница в результатах по математике между учащимися из числа и не из числа иммигрантов сократилась приблизительно на 10 баллов в период с 2003 г. по 2012 г. (OECD, 2015d).

Трудности для представителей правительственных структур представляет то, что учащиеся из числа иммигрантов чаще всего

обучаются в школах в социально-экономически неблагоприятных районах. Если брать во внимание социально-экономический статус учащихся и школ, средний результат по математике в странах ОЭСР среди учащихся, которые посещают школу, где доля иммигрантов превышает 25 %, почти на 75 % ниже по сравнению с учащимися, которые посещают школу без иммигрантов (OECD, 2015d).

Добровольная миграция может привести к прерыванию обучения, но в ней есть и свои выгоды. Как внутренние мигранты в Китае, так и международные мигранты в странах ОЭСР, могут не показывать такие же успешные результаты в школе, как их сверстники в принимающих общинах, но имеют тенденцию показывать намного лучшие результаты, чем если бы остались в своей родной общине. В то же время вынужденное переселение ведет к значительному нарушению права на образование.

Количество внутренне перемещенных лиц неуклонно растет. На конец 2014 года в 60 странах, по подсчетам, проживает 38 миллионов внутренне перемещенных лиц. Переселенцы в Демократической Республике Конго, Ираке, Нигерии, Южном Судане и Сирийской Арабской Республике составляют 60 % из числа новых внутренне перемещенных лиц (IDMC, 2015b). Внутреннее переселение преимущественно касается городского населения, которое покидает затронутые конфликтом регионы и перемещаются в более безопасные города и селения, как, например, в Уганде и Колумбии.

Внутренне перемещенные лица являются гражданами своих стран, и ответственность за них несет соответствующее правительство. Однако информационные системы управления образованием редко собирают данные о детях среди внутренне перемещенных лиц, а когда собирают, то делают это на ежегодной основе, что слишком редко для постоянно переезжающего населения. Единственным исключением является Украина, где информация о состоянии образования собирается ежемесячно относительно детей, переселенных из конфликтных регионов: Крыма, Донецка и Луганска. По состоянию на март 2016 г., 51 000 переселенных детей (1,4 % общего количества учащихся) были зачислены в школы в других регионах (Ukraine Ministry of Education and Science, 2016).

Внутренне перемещенные лица остаются в тени, их потребностями в области образования часто пренебрегают. В Нигерии вследствие насильственных атак на гражданское население со стороны «Боко Харам», начиная с 2009 года, 1 миллион детей школьного возраста спасались от насилия по состоянию на начало 2016 г. (HRW, 2016). Матрица отслеживания перемещения Международной организации по миграции позволяет утверждать, что в 19 из 42 лагерей внутренне перемещенных людей в 6 странах в июне 2015 года дети не имели доступа к формальным или неформальным

“
В Ираке только 45 % детей и подростков из числа внутренне перемещенных лиц, проживающих в лагерях, были зачислены в школы
 ”

подростков в возрасте 6–17 лет среди внутренних переселенцев, проживающих в лагерях, только 45 % были зачислены в школы и только 30 % из 730 000 детей и подростков среди внутренних переселенцев, не проживающих в лагерях, имели доступ к образованию (ОСНА, 2015а).

Беженцы являются наиболее уязвимой группой, насчитывающей на середину 2015 года 15 миллионов человек, согласно глобальному подсчету Управления Верховного комиссара ООН по делам беженцев (УВКБ) (UNHCR, 2015b). Ближневосточным агентством Организации Объединенных Наций для помощи палестинским беженцам и организации работ зарегистрировано также 5,1 миллиона палестинских беженцев. Несмотря на очевидный наплыв беженцев в Европе, 86 % всех беженцев принимают страны с низким доходом, некоторые из которых имеют слабый потенциал системы образования (UNHCR, 2015b).

Согласно данным УВКБ ООН, 50 % беженцев в возрасте начальной школы и 75 % в возрасте средней школы по всему миру не посещают школу. Доступ к среднему образованию частично ограничен. В Бангладеш, Кении и Пакистане менее 5 % беженцев-подростков в возрасте 12–17 лет были зачислены в среднюю школу (UNESCO and UNHCR, 2016).

Данные об образовании среди беженцев получены, как правило, из лагерей или подобных селений. Тем не менее, более половины беженцев во всем мире проживают в городских районах (UNHCR, 2015c). Хотя право выбора места жительства и повышает жизненные возможности для беженцев, мониторинг и оценка их образования представляется проблематичной, поскольку их часто не идентифицируют как беженцев в школах.

В некоторых странах предприняты меры для улучшения мониторинга статуса образования детей-беженцев. В Чаде была разработана комплексная система для управления данными по образованию беженцев в целях интегрирования их в национальную информационную систему управления образованием (UNHCR, 2016). Однако в информационных системах дети и подростки среди

образовательным учреждениям (IOM, 2015).

В Ираке довольно быстро разгорелся конфликт между вооруженными группировками и правительственными силами, который привел к образованию 3,3 миллиона внутренних переселенцев на конец 2014 г. (IDMC, 2015b). В июле 2015 года из 78 000 детей и

беженцев обычно не идентифицируются. Такое упущение может помочь в ограничении риска дискриминации, но все же некоторые данные необходимы, чтобы защитить беженцев и решить вопрос их уязвимости.

Информация должна поступать также из других источников. В Иордании 83 % из практически 630 000 сирийских беженцев живут за пределами лагерей (Jordan Ministry of Planning and International Cooperation, 2015). Начиная с 2012 года в рамках программы УВКБ по опросам на дому (UNHCR's Home Visits Programme) были проведены опросы среди более 170 000 семей сирийских беженцев, проживающих в других селениях, кроме лагерей. В 2014 году 53 % детей школьного возраста были зачислены в школы, предоставляющие формальное образование, по сравнению с 44 % в 2013 году (UNHCR, 2015а).

Кроме четырех групп, о которых речь шла выше, существует еще в среднем 26 миллионов людей в год, которые покинули свои дома ввиду стихийных бедствий в период с 2008 по 2014 гг. (IDMC, 2015а). Как сказано в данном докладе, вероятность роста данной тенденции в будущих десятилетиях довольно высока, поскольку в 1970-х годах уже наблюдался ее рост.

Существуют важные, иногда трудно решаемые проблемы относительно мониторинга статуса образования среди мигрантов и вынужденных переселенцев. Однако следует усилить скоординированные действия, направленные на усовершенствование систем, для лучшего понимания причин наблюдаемого неравенства в доступе к образованию в общем, и качественному образованию в частности.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Языком преподавания считается язык, используемый для преподавания основного учебного плана (Ball, 2011).
2. Первым языком считается язык, который человек (а) выучил первым, (б) к которому он себя относит, (в) знает лучше всего, (г) использует в большинстве случаев и/или (д) на котором общается и который понимает достаточно хорошо, чтобы выучить соответствующий его возрасту академический материал (Benson, 2016).
3. Вторым языком считается язык, используемый в школе и обществе, изучаемый после первого, опираясь на опыт учащихся за пределами класса (Benson, 2016).

В Танзании взрослые женщины масаи обучаются базовым навыкам грамотности суахили, навыкам ведения бизнеса, культуре в области ВИЧ и земельным правам в рамках программ USAID.

ФОТО: Megan Johnson/USAID

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Существуют проблемы в области мониторинга участия взрослых в программах распространения грамотности из-за различия поставщиков услуг. Обследования взрослого населения могут быть более надежным источником информации, чем государственные учреждения.

Новый анализ показывает, что в 2004–2011 годах 6 % взрослого населения в возрасте от 15 до 49 лет в 29 бедных странах никогда не участвовали в программе распространения грамотности. Большинство из них были мужчинами и происходили из более состоятельных домашних хозяйств, хотя большинство неграмотных среди взрослого населения составляли женщины и бедные.

Повестка дня в области ЦУР смещает внимание с концепции грамотности, согласно которой происходит разделение людей на грамотных или неграмотных, на более гибкую концепцию, изучающую уровень владения навыками грамотности в разные периоды времени.

При отсутствии данных об уровне грамотности отчетность по-прежнему основывается на традиционных показателях. В 2005–2014 годах около 758 миллионов взрослого населения, из них почти две трети — женщины, не имели каких-либо навыков грамотности.

Более полную картину проблем в области грамотности дает непосредственная оценка навыков, как и во многих странах с высоким уровнем дохода. Среди взрослых, принимавших участие в оценке ОЭСР, 15 % не имеют базовых навыков грамотности.

Необходимо наладить международное сотрудничество для проведения к 2030 году дополнительных международных оценок в области грамотности и навыков счета. Успешный подход должен сбалансировать возможность страны действовать по своей собственной инициативе с необходимостью ее оценки в соответствии с мировыми стандартами качества.

ГЛАВА 15



ЦЕЛЬ 4.6

Грамотность и навыки счета

К 2030 год необходимо обеспечить, чтобы вся молодежь и значительная часть взрослого населения, как мужчин, так и женщин, получила навыки грамотности и счета

ГЛОБАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 4.6.1 — процент населения в данной возрастной группе, получивший по меньшей мере фиксированный уровень владения функциональной (а) грамотностью и (б) навыками счета, с разбивкой по полу

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 23 — уровень грамотности молодежи/взрослых

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 24 — доля участия молодежи/взрослых в программах распространения грамотности

Участие в программах распространения грамотности среди взрослых	303
Уровень грамотности	306
Уровень грамотности и навыков счета	307
Заключение	311

Согласно формулировке Всемирного доклада по мониторингу образования для всех за 2006 г. года (ВДМ), понимание грамотности расширилось от «простого процесса приобретения основных когнитивных навыков до возможности, используя эти навыки, способствовать социально-экономическому развитию, развитию потенциала общественного сознания и критического анализа как основы для личного и социального изменения» (UNESCO, 2005b).

Соответственно, в указанном ВДМ представлено четыре отдельных концепции грамотности, которые вкратце можно охарактеризовать как:

- Ряд когнитивных навыков (чтение и письмо), не зависящих от контекста.
- Ряд навыков, которые определяются контекстом, в котором они применяются, практикуются и размещаются, это понятие опирается на широко используемое определение функциональной грамотности в отношении человека, «который может участвовать во всех мероприятиях, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и сообщества, а также для обеспечения возможности дальнейшего использования им чтения, письма и счета для его собственного развития и для развития общины» (UNESCO, 1978).
- Активный и всеобъемлющий процесс обучения, а не продукт более ограниченного и целенаправленного вмешательства в образовательный процесс, в плане его потенциала к преобразованию не только людей, но и общества.
- Тексты, которые люди создают и применяют, отличаются друг от друга с точки зрения сложности языка и их явного или скрытого содержания.

Цель 4.6 сосредотачивает внимание международного сообщества на грамотности взрослого населения, которая является частью

четвертой цели Образования для всех. Несмотря на то, что

“
Глобальный
показатель
по навыкам
грамотности и счета
формулируется
с точки зрения
владения навыками

целью на 2000–2015 годы было сокращение уровня неграмотности среди взрослого населения вдвое, аналогичная цель на 2015–2030 годы остается довольно неопределенной. Страны-участницы согласились, что всеобщее распространение грамотности среди взрослого населения

было бы неосуществимым в следующие 15 лет, но не пришли к соглашению, какого уровня необходимо достигнуть. К цели был добавлен новый пункт, предусматривающий всеобщую грамотность среди молодежи.

В целях устойчивого развития (ЦУР) и повестке дня содержатся два важных нововведения. Во-первых, глобальный показатель по навыкам грамотности и счета формулируется в непосредственной зависимости от уровня владения навыками. Это решение значительно улучшает слабую формулировку цели, которая рассматривает грамотность как нечто, что должно быть «достигнуто». В данной формулировке грамотность рассматривается не только с точки зрения набора навыков, но и их применения. Кроме того, в ней негласно признаются последние достижения в области прямых оценок, которые показывают, что грамотность не навык, которым люди либо владеют либо нет. Скорее всего, различные уровни и типы грамотности дают возможность взрослому населению достигать различных целей в жизни. Из-за ограничений со стороны требований глобального мониторинга охватываются не все подходы к концепции грамотности. Однако подход повестки дня ЦУР к грамотности представляет собой значительный прогресс.

Во-вторых, в указанной цели навыки счета определяются как навыки, которые необходимо приобрести. Некоторые

определения грамотности всегда включают навыки счета, будь то в понятии «функциональной грамотности», как указано выше, или «оперативной грамотности», т.е. способности «отождествлять, понимать, объяснять, создавать, общаться и считать» (UNESCO,

“
Грамотность является одним из основных когнитивных навыков, имеющим основополагающее значение для обеспечения доступа к достойному труду
 ”

2005a). Тем не менее, при непосредственном упоминании навыков счета обращается внимание и на их определенные свойства.

Цель 4.6 дополняет цель 4.3, в которой лишь косвенно обращается внимание на участие взрослых в образовании, и цель 4.4, в которой рассматриваются навыки молодежи и взрослых, имеющие отношение к трудоустройству. Отделение

грамотности и навыков счета от других навыков является неестественным и неудачным.

Согласно предположению, изложенному в обзоре отдельных навыков в соответствии с целью 4.4, грамотность является основным когнитивным навыком, который имеет основополагающее значение для получения доступа к достойной работе.

Грамотность и навыки счета являются важными компонентами других специализированных навыков, таких как цифровая и финансовая грамотность, а также ряда других навыков, таких как предпринимательство.

Тем не менее, отдельная цель по грамотности и навыкам счета не позволяет рассматривать их как навыки, связанные исключительно с получением экономической выгоды. И это напоминает миру об особой роли грамотности в процессах развития сообществ и социальной интеграции. В этой главе обсуждаются проблемы мониторинга уровня участия в программах распространения грамотности, который является одним из предложенных тематических показателей. Кроме того исследуется глобальный показатель 4.6.1 по распространению грамотности и навыков счета.

УЧАСТИЕ В ПРОГРАММАХ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ СРЕДИ ВЗРОСЛЫХ

Проведение оценки участия в программах формального и неформального обучения грамоте среди взрослых оказалось на удивление трудным. Было трудно собрать информацию от различных поставщиков образовательных услуг при отсутствии

более подробной информации о характеристиках их программ. Этот раздел основывается на обсуждении соответствующей проблемы оценки участия в программах образования взрослых, включенных в цель 4.3 (см. Главу 12).

При том, что должна быть предусмотрена возможность оценки участия населения в большом разнообразии программ распространения грамотности, предоставляемых или финансируемых государством, эта элементарная информация до сих пор трудно поддается сбору. Основным источником сведений о программах распространения грамотности в принципе должен быть Глобальный доклад об обучении и образовании взрослых (GRALE), публикуемый раз в три года. Тем не менее, в его первых трех изданиях отсутствуют данные об уровне участия, а предоставляются только показатели поступления, посещаемости и завершения. Например, в 2012 году в докладе GRALE сообщалось, что программы распространения грамотности организовывались в 119 странах государством, в 67 странах — частными организациями и в 97 странах — общественностью.

Поскольку сравнение программ распространения грамотности представляется трудной задачей, информация о доле участия отсутствует. Курсы различаются по целям, содержанию, относительной интенсивности и продолжительности. Может оказаться трудным провести различия между программами распространения грамотности и программами по другим базовым навыкам. Также неясно, необходимо ли определять долю участия применительно ко всем взрослым, взрослым без навыков грамотности или другой группе населения.

Независимо от непоследовательного предоставления программ распространения грамотности и зачастую слабого контроля со стороны государства, доклад GRALE как основной справочный документ по грамотности взрослого населения, должен помочь в разработке стандартизированного шаблона отчетности, который, как минимум, отражает участие взрослых в организуемых и финансируемых государством программах распространения грамотности.

Учитывая разницу в предоставлении программ, опрос населения может быть более надежным источником информации, чем государственные учреждения. Однако, так как уровень участия взрослых в программах распространения грамотности, как правило, остается низким, оценки доли участия могут быть менее точными; кроме того, программы общего опроса семей уделяют далеко не приоритетное внимание вопросам, отражающим важные детали.

Тем не менее, информация, которую могут предоставить опросы среди семей, до сих пор используется не в полной мере. В новом анализе для данного доклада используется вопрос, который когда-то регулярно включался в Социологические исследования в области демографии и здравоохранения (СИДЗ), применялся

ко всем лицам от 15 до 49 лет, но, к сожалению, не был включен в последние раунды: «участвовали ли когда-либо респонденты в программе распространения грамотности или любой другой программе, которая включает в себя обучение чтению или письму (не включая начальную школу)».

В вопросе имеются явные недостатки: он ретроспективен и не дает ни информации о том, когда респонденты принимали участие в программе, ни сведений о типе посещаемой программы, а лишь является источником сравнительной информации. В 29 странах с низким и средним уровнем дохода с соответствующей информацией за 2004–2011 годы около 6 % взрослого населения в возрасте от 15 до 49 лет когда-либо участвовали в программе распространения грамотности. Во всех странах, за исключением Эфиопии, Гондураса, Непала и Сенегала, эта ретроспективная доля участия была ниже 15 %.

С точки зрения социальной справедливости, программы распространения грамотности должны быть нацелены на тех, кто нуждается в них больше: взрослые с низким уровнем грамотности, большинство из которых составляют женщины и/

или малоимущие люди. Тем не менее, справочная информация свидетельствует о небольшом перевесе в показателях участия в пользу мужчин. В 29 странах 6,7 % мужчин посещали программу распространения грамотности в сравнении с 5,7 % женщин. Аналогичное расхождение было в пользу более богатых взрослых: 5,4 % наиболее бедных когда-либо посещали программу распространения грамотности в сравнении с 7,1 % наиболее богатых. Это может отражать относительную легкость доступа к таким программам в городской местности. Но так как этот вопрос ретроспективный, он также может означать, что некоторые люди, которые были определены как богатые, были в прошлом бедными, но преимущества от навыков грамотности позволили им получать более высокий доход.

Несмотря на то, что в обследовании не спрашивалось, когда эти взрослые участвовали в программе, их возраст указывает на рост показателя участия со временем: 3,6 % лиц в возрасте от 15 до 19 лет, 6 % — от 30 до 34 лет и 9,2 % — от 45 до 49 лет посещали программу распространения грамотности. Более низкая доля участия среди молодого взрослого населения может отражать повышение общего уровня грамотности, что означает, что молодежи меньше необходимы программы распространения грамотности. Вместе с тем, это может также свидетельствовать о снижении количества массовых кампаний по распространению грамотности в связи с увеличением в последние годы доступа к формальному образованию.

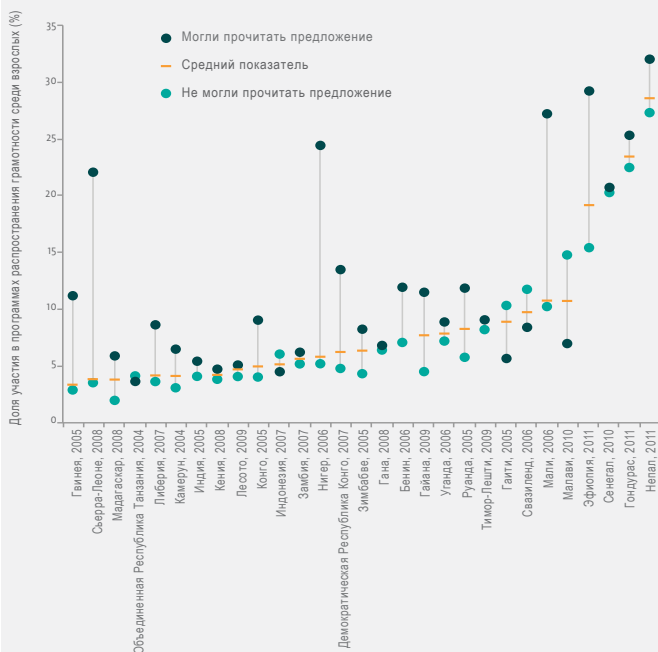
Наряду с информацией об участии взрослых в программах распространения грамотности, не менее важно знать, приобрели ли они навыки функциональной грамотности, и в какой степени. В результатах опросов содержится информация о том, могли ли респонденты прочитать простое предложение с карточки, что может служить косвенным показателем эффективности программ. В 29 странах в среднем 8,7 % взрослых, которые смогли прочитать предложение, посещали программу распространения грамотности, в сравнении с 5,2 % взрослых, которые не смогли прочитать (Диаграмма 15.1). В таких странах, как Мали, Нигер и Сьерра-Леоне наличие навыков грамотности у большой доли взрослого населения можно объяснить их участием в программе распространения грамотности (Вставка 15.1).

В то же время, значительная часть взрослого населения не научилась читать, несмотря на участие в программе распространения грамотности. Исходя из этого, Экспериментальное исследование по оценке результатов обучения участников программы распространения грамотности, инициатива Института ЮНЕСКО по обучению на протяжении всей жизни (UIL), сосредоточивает внимание на более глубоком понимании эффективности таких программ (UIL, 2016).

ДИАГРАММА 15.1:

В более бедных странах менее 1 из 10 взрослых когда-либо принимали участие в программе распространения грамотности среди взрослых

Процент взрослых, которые когда-либо участвовали в программе распространения грамотности в возрасте от 15 до 49 лет, по уровню грамотности, по отдельным странам, за 2004–2011 гг.



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных СИДЗ.

ВСТАВКА 15.1

Оценка участия в программах распространения грамотности в Нигере

Нигер характеризуется одним из самых низких уровней грамотности среди взрослого населения в мире, а также наибольшим уровнем гендерного неравенства по этому показателю: по данным Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ), уровень грамотности взрослого населения в 2012 году составил 15 %, и на каждых 100 грамотных мужчин приходилось 38 грамотных женщин. Ситуация также была плачевной среди молодежи, уровень грамотности среди которой в 2012 году составил 24 %. Подход прямой оценки, основанный на способности прочитать простое предложение с карточки, реализованный как часть программы СИДЗ 2012, подтвердил эти выводы и подчеркнул крайнее неравенство: лишь 4 % молодежи из беднейших 20 % семей умели читать, по сравнению с 65 % из 20 % наиболее богатых.

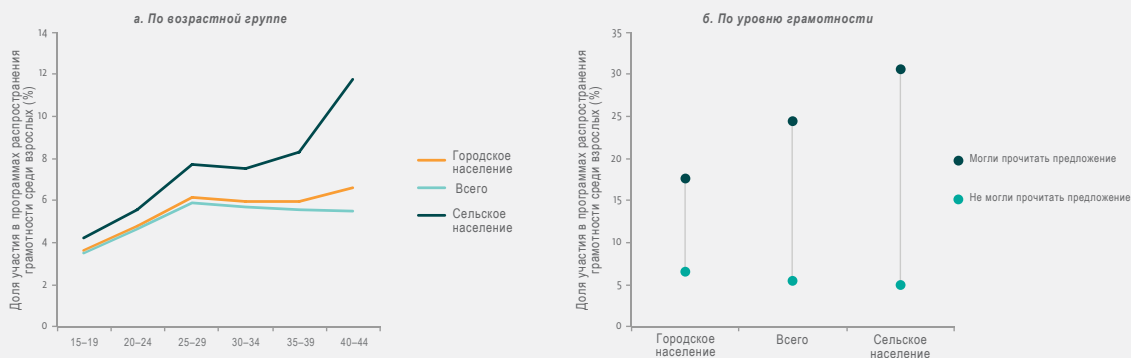
Лишь небольшой процент населения когда-либо принимал участие в программе распространения грамотности среди взрослых. Национальное обследование бытовых условий жизни и сельского хозяйства в 2011 г. обнаружило, что 1,5 % взрослого населения в возрасте от 25 до 49 лет когда-либо посещали программу распространения грамотности; доля мужчин была вдвое выше, чем женщин. Тем не менее, доля участия может быть заниженной. Программы распространения грамотности рассматривались как категория, отдельная от формального и исламского образования, но некоторые взрослые, возможно, посещали программу распространения грамотности наряду с формальной или исламской школой.

По программе СИДЗ 2006 задавался отдельный вопрос о грамотности среди взрослого населения. Было установлено, что 5,7 % взрослого населения в возрасте от 15 до 49 лет когда-либо посещали программу распространения грамотности. Учитывая, что ретроспективная оценка не может установить, где люди жили во время посещения программы распространения грамотности, имеющиеся данные свидетельствуют о более высоких показателях участия в городских районах (**Диаграмма 15.2А**). Тем не менее, программы распространения грамотности внесли большой вклад в сельскую местность: 31 % грамотных взрослых в сельской местности принимали участие в программе, по сравнению с 18 % в городских районах (**Диаграмма 15.2В**).

ДИАГРАММА 15.2:

Меньшее число взрослых в сельских районах принимало участие в программе распространения грамотности среди взрослых в Нигере, но в сельской местности участие принимало большее число взрослых с навыками грамотности

Процент взрослых, которые когда-либо участвовали в программе распространения грамотности, по месту жительства, Нигер, 2006 г.



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных СИДЗ.

Программа функциональной грамотности для женщин и девочек Управления по вопросам распространения грамотности и образования взрослых, инициированная в 1987 году и к 1997 году проведенная по всей стране, является основной национальной программой обучения грамоте; она получила поощрительную премию в рамках международных премий ЮНЕСКО за распространение грамотности в 2012 году. Ее цель заключается в том, чтобы помочь участникам не только обучиться грамоте, но и приобрести жизненные навыки, в том числе знания о здоровье, окружающей среде, правах женщин и деятельности, приносящей доход. Доходы от этой деятельности также помогают поддерживать программу. В целях укрепления солидарности координаторы вербуются из числа бывших студентов или взрослых, получивших навыки грамотности. Охват программы ограничен; в ней приняло участие около 57 000 женщин и девушек из 1284 центров в период с 1987 по 2012 год, в то время как численность взрослых женщин, которые не умели читать, составляла 4 миллиона человек.

Более новая программа — Обучение базовой грамотности по мобильному телефону (Alphabétisation de Base par Cellulaire или ABC) — была реализована в период с 2009 по 2011 год в 113 деревнях регионов Досо и Зиндер. В рамках этой программы грамотности и навыкам счета на родном языке обучались около 5500 взрослых. Занятия проводились по три часа в день, пять дней в неделю в течение двух-четырёх месяцев. В половине классов использовались мобильные телефоны, один телефон на пять учащихся, как способ повторения предыдущих уроков с помощью SMS-сообщений. Оценки, которые проводились до, во время и после окончания программы, показали значительные результаты по обеим группам. По последней оценке, в группе с мобильными телефонами результаты улучшились и показатели были выше. Было обнаружено, что применение мобильного телефона также было экономически выгодным. Тем не менее, между первой и второй сессией произошло существенное ухудшение в результате засухи.

Источники: Aker et al. (2012); UNESCO (2016a).

ТАБЛИЦА 15.1:

Грамотность молодежи и взрослых

	Уровень грамотности среди молодежи %	Индекс гендерного равенства	Неграмотная молодежь (000)	Уровень грамотности среди взрослых %	Индекс гендерного равенства	Неграмотные взрослые (000)
	2005–2014	2005–2014	2005–2014	2005–2014	2005–2014	2005–2014
В мире	91	0,96	114 127	85	0,91	757 920
Низкий доход	68	0,85	35 078	57	0,74	134 811
Доход ниже среднего	86	0,93	72 405	74	0,83	493 776
Доход выше среднего	99	1,00	5854	94	0,95	114 350
Высокий доход						
Кавказ и Центральная Азия	100	1,00	15	100	1,00	120
Восточная и Юго-Восточная Азия	99	1,00	3217	95	0,96	84 135
Европа и Северная Америка						
Латинская Америка и Карибский регион	98	1,00	2266	93	0,99	33 373
Северная Африка и Западная Азия	93	0,96	6073	82	0,86	52 878
Страны Тихоокеанского бассейна						
Южная Азия	84	0,91	52 848	68	0,76	389 408
Страны Африки к югу от Сахары	71	0,86	48 765	60	0,76	188 315

Источник: База данных СИЮ.

УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ

Повестка дня ЦУР справедливо смещает внимание в сторону от традиционного противопоставления грамотности/неграмотности к оценке уровня грамотности. Для представителей правительственных структур жесткое разделение взрослого населения на владеющих и не владеющих навыками грамотности, менее информативно, чем диапазон уровней грамотности среди взрослого населения в различных контекстах и виды политических мер, которые могут эффективно повысить уровень грамотности в определенных группах.

Тем не менее в настоящее время нет широкой доступности необходимых средств оценки, поэтому отчетность о грамотности среди молодежи и взрослого населения и дальше предоставляется на основе традиционных показателей грамотности. По самым последним оценкам, уровень грамотности взрослого населения в мире составляет 85 %, что означает, что 758 миллионов взрослых не имеют каких-либо навыков грамотности. На 100 грамотных мужчин приходится 91 грамотная женщина, а в странах с низким уровнем дохода на каждые 100 грамотных мужчин приходится 74 грамотных женщины. Уровень грамотности среди молодежи составил 91 %, что означает 114 миллионов молодых людей без каких-либо навыков грамотности. Уровень грамотности среди молодежи составлял всего 71 % в странах Африки к югу от Сахары (Таблица 15.1).

В последние годы оценка уровня грамотности подкреплялась наличием прямых оценок двух крупных международных программ сравнительного опроса семей, Социологического исследования в

области демографии и здравоохранения (СИДЗ) и Обследования по многим показателям с применением гнездовой выборки (ОПГВ). В обеих программах лиц в возрасте от 15 до 49 лет просят прочитать простое предложение с карточки. В последние раунды ОПГВ вопросы по грамотности задавались только женщинам.

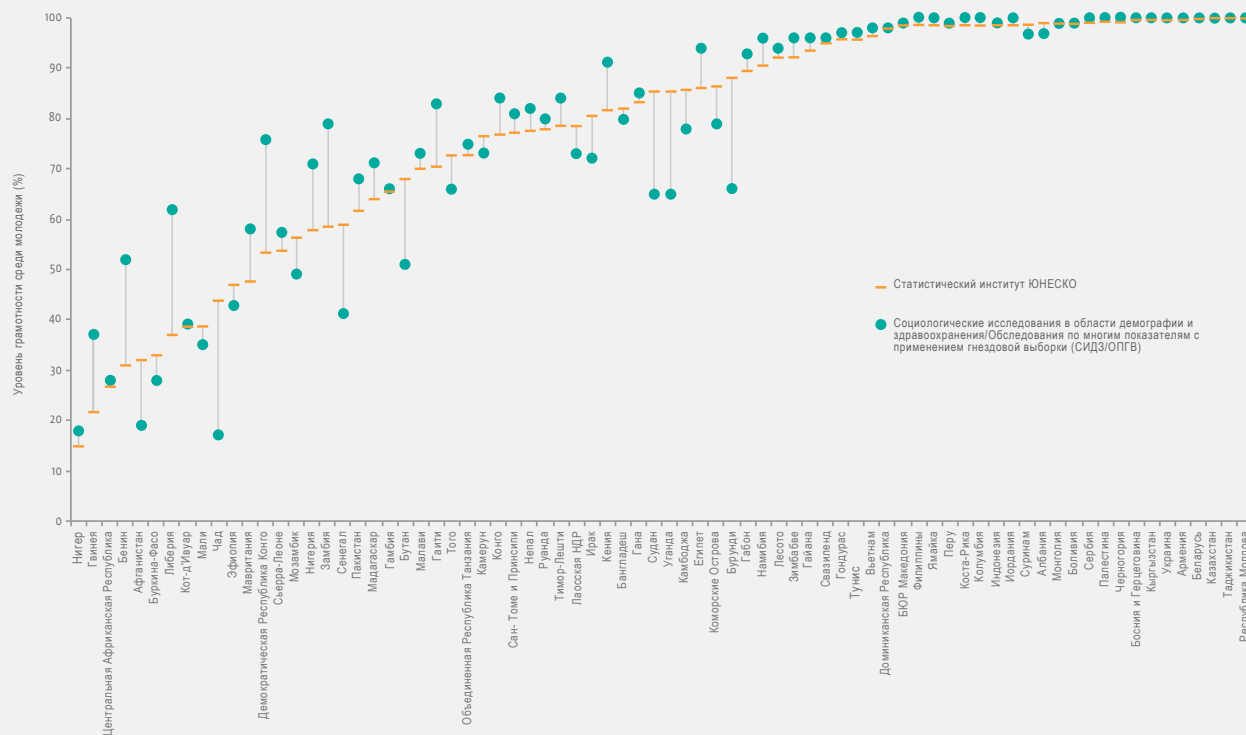
Статистический институт ЮНЕСКО начал использовать прямые оценки в странах, не имеющих других источников информации, а затем постепенно распространил их более систематически для улучшения оценки уровня грамотности, особенно в странах с низким уровнем дохода.

Более активное использование прямых оценок снизило расхождения между официальными показателями грамотности и показателями, полученными от прямых оценок в рамках опроса семей. Например, в 19 странах с низким уровнем дохода средний уровень грамотности девушек и молодых женщин, по сообщениям в ВДМ 2010, был на девять процентных пунктов выше соответствующей оценки на основе СИДЗ и ОПГВ; разрыв сократился до четырех процентных пунктов для уровня грамотности по данным ВДМ 2015.

Тем не менее, в обоих направлениях все еще имеются расхождения. Например, расчетный уровень грамотности девушек и молодых женщин на основе ОПГВ 2010 в Чаде на 27 процентных пунктов ниже официального уровня, при этом по данным СИДЗ 2013 в Замбии расчетный уровень грамотности среди молодых женщин на 21 процентный пункт выше официального уровня (Диаграмма 15.3).

ДИАГРАММА 15.3:

Во многих странах данные по уровню грамотности значительно различаются между официальными обследованиями и опросом семей
 Уровень грамотности среди молодых женщин по данным СИЮ (2005–2012 гг.) и по данным прямой оценки через опрос семей (2008–2014 гг.), по отдельным странам



Источники: База данных СИЮ (для показателей по СИЮ); Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (для показателей по СИДЗ/ОПГВ).

К использованию прямых оценок с целью более точного оценивания уровня грамотности необходимо подходить с большой аккуратностью, убедившись в достоверности тенденции уровня грамотности. Например, по данным СИДЗ, охват начальным образованием молодых женщин увеличился с 12 % в 2001 году до 29 % в 2012 году в Мали и с 14 % в 1999 году до 33 % в 2012 году в Гвинее. Но в то время, как официальный уровень грамотности среди молодых женщин увеличился с 24 % в 2003 году до 39 % в 2011 году в Мали, в Гвинее по всей вероятности он снизился с 34 % в 2003 году до 22 % в 2010 году.

В целом, официальные показатели грамотности значительно улучшились. Тем не менее, это не должно отвлекать от ключевого недостатка: даже прямые оценки направлены лишь на самые элементарные навыки грамотности. Эффективное определение уровня грамотности требует более гибких и больших усилий по оценке способностей молодежи и взрослых «отождествлять, понимать, объяснять, создавать, общаться и считать».

УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ И НАВЫКОВ СЧЕТА

За последние 20 лет увеличился международный интерес к углубленной оценке грамотности и навыков счета (UNESCO, 2015d). Для многих стран с высоким уровнем дохода информацию об уровне грамотности и навыков счета взрослых можно получить в материалах Программы международной оценки знаний взрослого населения (ПИААК), организованной Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), и ее предшественников — Международного обследования грамотности взрослого населения (IALS) и Обследования распространения грамотности и обучения жизненным навыкам взрослых (ALL). Однако, такие оценки отсутствуют по большинству стран с низким и средним уровнем дохода. Среди исключений — Исследование навыков по отношению к занятости и производительности труда Всемирного банка (STEP), Программа оценки и мониторинга грамотности (LAMP) и несколько обследований на национальном уровне.

Для содействия проведению сравнительных оценок в области грамотности и навыков счета требуется наладить международное сотрудничество. Необходимо решить три проблемы. Во-первых, рабочее определение грамотности и навыков счета необходимо согласовать и утвердить. Во-вторых, необходимо предложить структуру отчетности, которая будет отражать уровень грамотности, и определить задания, которые смогут выполнять участники обследования с их уровнем грамотности и навыками счета. В-третьих, необходимо решить вопросы реализации, включая затраты, требования к выборке и технические возможности. Стоимость оценки в странах с высоким уровнем дохода и городских районах некоторых стран со средним уровнем дохода недоступна для бедных стран. Должны быть разработаны экономически выгодные, но тем не менее эффективные модули оценки грамотности и навыков счета.

Необходимо увеличить число стран, в которых проводятся прямые оценки грамотности и навыков счета. Это позволит отразить истинные навыки взрослых в различных контекстах и контролировать глобальный показатель 4.6.1. Однако, координация этих усилий в международном масштабе остается проблемой. В данном разделе рассматриваются трудности, возникающие в процессе оценки грамотности и навыков счета, а также подробно рассматриваются навыки счета, которым до сих пор уделялось меньше внимания.

ГРАМОТНОСТЬ

Опыт проведения оценок с использованием различных определений для описания грамотности среди взрослого населения с течением лет увеличился. По программе ПИААК, которая проводится в 40 странах, грамотность определяется как «способность понимать, оценивать, использовать и работать с письменными текстами, участвовать в жизни общества для достижения своих целей и развивать свои знания и потенциал» (OECD, 2013a). Грамотность представляется как деятельность с целью и социальной функцией.

ПИААК выходит за рамки ложного противопоставления грамотности против безграмотности и создает структуру отчетности из шести уровней грамотности с описанием заданий, которые лица, как правило, могут выполнять в пределах соответствующего диапазона баллов. Например, участники с уровнем 2 «могут объединять две или больше частей информации на основе определенных критериев, сравнивать и противопоставлять или рассуждать об информации и делать базовые выводы»; это может рассматриваться как базовый стандарт грамотности. В первом раунде ПИААК 15 % взрослого населения находились ниже этого уровня — от менее чем 5 % в Японии до почти 28 % в Италии. Однако считается, что все участвующие страны достигли всеобщей грамотности в самом элементарном смысле, т. е. наличии навыков чтения.

Обследование STEP, проводимое в городских районах стран со средним уровнем дохода, было разработано для регистрации результатов по шкале грамотности ПИААК. В Колумбии, где 75 % людей проживают в городских районах, обследование STEP показало, что 36 % населения в 13 крупных городских районах находились ниже уровня 2 (**Диаграмма 15.4**). Это резко контрастирует с официальным уровнем грамотности Колумбии, который составляет 94 % от всего населения страны.

Применение этого подхода в других странах потребует решения ряда вопросов его реализации, начиная с разработки инструментов, которые будут надежными, но относительно недорогими. ОЭСР, Институт ЮНЕСКО по обучению на протяжении всей жизни и Статистический институт ЮНЕСКО недавно договорились разработать систему оценки грамотности, которая сможет стать основой краткой стандартизированной оценки грамотности взрослого населения, будет связана со шкалой ПИААК и в то же время адаптирована к обстановке каждой страны (OECD, 2016d).

Цель заключается в создании экономически выгодного модуля сбора данных об уровне грамотности: взрослые будут отвечать на ряд вопросов, связанных с грамотностью, а также заполнять анкету в течение 30 минут в рамках опроса на дому. Оценка может проводиться отдельно, а также в качестве дополнения к существующим национальным обследованиям, таким как опрос рабочей силы.

Для проведения оценки необходимо достаточное количество тестовых вопросов для точного распределения участников по определенным уровням шкалы. Кроме того, должна быть предусмотрена возможность определить, имеют ли люди с очень низким уровнем грамотности проблемы с освоением основных элементов чтения. Одним из вариантов является оценка основных составляющих понимания прочитанного, в том числе знание лексики, понимание логики предложений и плавность при чтении фрагментов текста. Для обеспечения межкультурного соответствия будут необходимы значительные исследования. Так как раздел ниже акцентирует внимание на навыках счета, следует принять модель, которая будет одновременно уместной и выполнимой для стран с ограниченными ресурсами.

НАВЫКИ СЧЕТА

Хотя концепция навыков счета ассоциируется с различными понятиями для разных людей, в определениях, используемых в международных оценках, встречаются общие тезисы. Во-первых, они отражают разнообразие навыков. Во-вторых, они сосредотачивают свое внимание на навыках для эффективного взаимодействия с количественными заданиями в повседневной жизни, а не на том, что люди выучили в школе. В-третьих, они направлены на более широкий круг знаний и навыков, чем просто умение считать, вычислять и измерять.

В ПИААК навыки счета определяются как «возможность доступа, использования, интерпретации и передачи математической информации и идей для участия и управления математическими требованиями целого ряда ситуаций во взрослой жизни» (PIAAC Numeracy Expert Group, 2009; Gal and Tout, 2014; Tout and Gal, 2015). Национальные и международные оценки разделяют аспекты этого определения и другие оперативные аспекты в большей или меньшей степени (**Вставка 15.2**).

Оценка навыков счета может проводиться в странах с низким и средним уровнем дохода, хотя необходимо решать вопросы соответствия, сопоставимости и применимости политики с учетом различных потребностей и технических возможностей заинтересованных сторон. Одна система оценки вряд ли удовлетворит информационные потребности всех заинтересованных сторон даже в одной стране с высоким уровнем доходов, не говоря уже о большом количестве стран. Для предоставления полезных данных мониторинга к 2030 году успешный подход должен сбалансировать возможность страны действовать по своей собственной инициативе с необходимостью ее оценки в соответствии с мировыми стандартами качества.

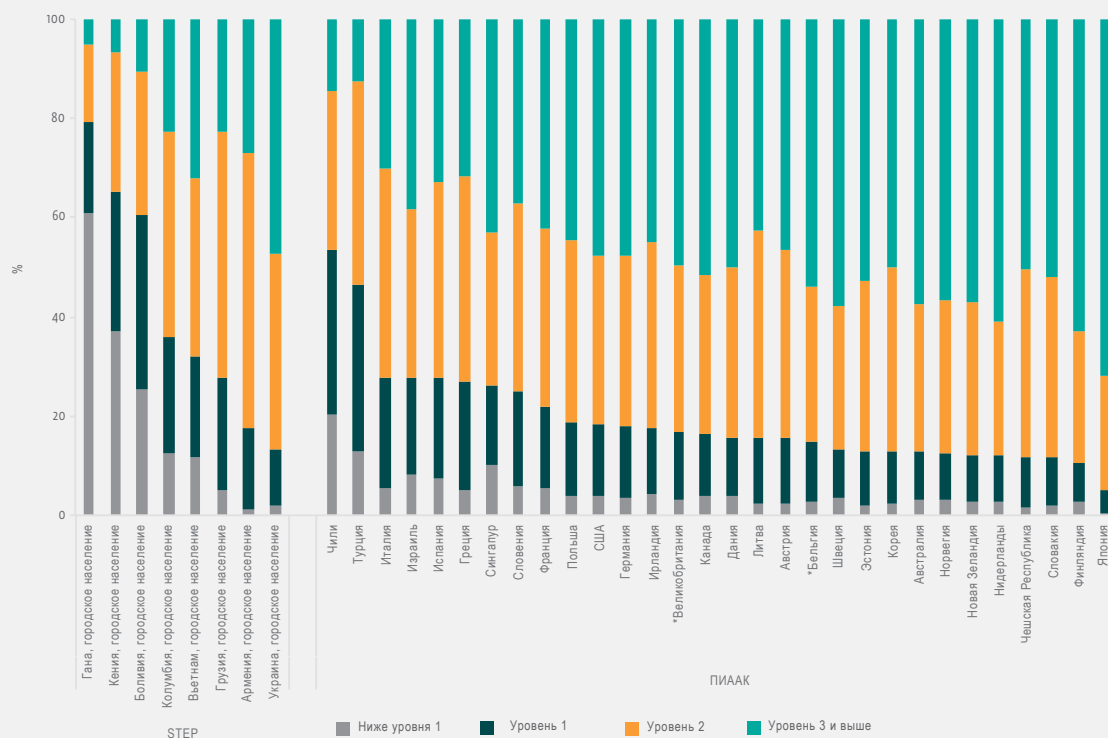
Бедным странам нужна модель, требующая небольших ресурсов и времени, а также соответствующая местным техническим возможностям и потребностям в области политики (Gal, 2016).

Что касается определений, навыки счета должны быть отделены от грамотности в мониторинге базовых навыков взрослых. Определение навыков счета по ПИААК может быть принято с некоторым дополнением для оценки самых элементарных навыков (например, способность сортировки предметов), которые необходимы взрослым для выполнения даже самых простых задач счета. Это предоставило бы более подробную информацию на нижнем уровне шкалы навыков счета для реализации политических мер.

Выбор системы отчетности — число уровней отчетности, знания и навыки, которые они представляют, и используемые определения — будет зависеть от различных факторов. Названия, данные уровням знаний, подразумевают оценочное суждение, например, «полуграмотный» в Бангладеш или «минимальный уровень знаний» в Кении. Понятие «низкий» или «высокий» зависит от социально-экономического развития каждой страны. Эти нюансы

ДИАГРАММА 15.4:

Оценка грамотности по непрерывной шкале более точно отражает навыки взрослого населения
Взрослое население по уровню грамотности, за 2011–2014 год



Примечание: Для стран со звездочкой (*) данные ПИААК относятся только к отдельным регионам: Англия и Северная Ирландия для Великобритании, и Фландрия для Бельгии.

Источники: ОЭСР (2013а; 2016d) и Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования на основании данных STEP Всемирного банка.

ВСТАВКА 15.2

Различия между национальными и международными оценками навыков счета

Обзор трех волн обследований навыков счета ОЭСР (IALS, ALL и ПИААК), LAMP (в рамках которой проводились обследования в Иордании, Монголии, Палестине и Парагвае) и четырех национальных обследований (в Бангладеш, Бразилии, Франции и Кении) предлагает несколько областей сравнения.

Бразилия, Кения и страны LAMP приняли широкое определение навыков счета взрослых, аналогичное ПИААК. Бангладеш и Франция сосредоточили свое внимание на более узкой группе арифметических операций и основных функциональных навыках счета; для обеих стран была разработана оценка для выявления взрослого населения с низким уровнем знаний, которое могло бы получить пользу от государственных программ.

Страны LAMP и Франция оценивали и сообщали о результатах обучения навыкам счета отдельно от грамотности. В отличие от них Бангладеш, Бразилия и Кения рассматривали навыки счета неотъемлемой частью грамотности и не сообщали отдельные результаты, вместо этого представили объединенный результат по функциональной грамотности.

Было признано потенциальное влияние навыков грамотности на выполнение задач, связанных со счетом. В программах LAMP и ПИААК тип вопросов был изменен с целью снижения требований к уровню грамотности или плотности текста. Во Франции использовалась устная оценка. Также применялись различные уровни использования текста. Например, в Бангладеш большинство вопросов выглядели как школьные арифметические задачи с использованием символов и без текста.

Время обследования на каждое домашнее хозяйство варьировалось в среднем от 60 до 90 минут, и навыки счета являлись лишь одним из нескольких направлений, оцениваемых наряду с грамотностью, с дополнительными вопросами в базовой анкете. С учетом временных ограничений не удивительно, что тесты на навыки счета были короткими: 12 вопросов — в Бангладеш, 18 — во Франции и Кении, а также 25 (из пула 57 вопросов) в странах ПИААК.

Кроме того, ключевые аспекты модели оценки отличались также сложностью вопросов (распределение от «легких» к «сложным»), их контекстуализацией (контекстно-свободные вычислительные задания или вопросы с особым культурным и функциональным контекстом) и оценкой знаний (простой общий балл или психометрическое моделирование).

Используемые уровни отчетности в дальнейшем осложняют сравнения. В отчетах по LAMP указываются три уровня навыков счета, в некоторых странах использовалось четыре уровня — от отсутствия грамотности до продвинутого уровня грамотности, а в ПИААК использовалась система из пяти уровней плюс дополнительная категория «ниже уровня 1». Следовательно, не представляется возможным сравнение результатов одной страны с результатами другой.

Источник: Gal (2016).

необходимо учитывать. И, наконец, если требуется больше уровней отчетности, то для достоверного охвата каждого уровня необходимо больше данных.

Предпочтительней использовать структуру отчетности, состоящую минимум из четырех уровней. Программа LAMP и большинство из рассмотренных стран объединили на самом низком уровне людей без навыков и с самыми слабыми

“
Названия, данные
уровням грамотности
и навыков счета,
подразумевают
оценочное
суждение, например,
«полуграмотный»
в Бангладеш или
«минимальный уровень
знаний» в Кении

навыками счета. Однако, в этом плане существует фундаментальное различие между грамотностью и навыками счета. Лица, считающиеся «неграмотными» (то есть, которые не умеют читать и писать вообще), не могут автоматически считаться «не имеющими навыков

счета»; некоторые математические методы считаются универсальными даже в неграмотных культурах. Иными словами, люди могут до сих пор выбирать функциональные, вычислительные или контекстуальные математические навыки.

Поэтому необходимо различать людей, не имеющих формальных навыков (имеющих относительно небольшие навыки счета в уме кроме подсчета однозначных чисел и неспособных понять смысл написанных цифр) и с низким уровнем формальных навыков (способных на некоторые расчеты в уме с помощью местных систем чисел или методов измерения, при этом знающих несколько печатных или формальных числовых символов и систем счета, даже если они могут выполнить очень простые математические задачи).

Базовый уровень навыков счета включает людей с навыками счета в уме и в письменном виде, куда входят математические операции, которым, как правило, обучают в школе, а также повседневные математические знания, такие как оценки и графики, которые могут встречаться в газетах. Этот уровень может значительно различаться в разных обществах, в зависимости от экономического развития и урбанизации или других факторов, специфических для страны, и должен быть стандартизирован.

И, наконец, к высокому уровню относятся люди, которые могут с небольшим трудом или несколькими ошибками выполнять различные арифметические функции в формальных школьных и бытовых условиях, находить и использовать количественную

информацию в разнообразных ее проявлениях, осуществляя многоэтапные расчеты и применять измерительные приборы.

Проблемы реализации включают количество, типы и круг вопросов с точки зрения предметного содержания, уровней сложности, объема текста и других параметров (например, насколько достоверными являются условия или должны ли использоваться ответы в произвольной форме вместо нескольких вариантов ответа на выбор). Однако, начинать следует с проведения обследования. Например, какое реальное количество вопросов можно включить? Допуская, что обследование может занять до 90 минут на каждого респондента, страны и международное сообщество в сфере образования стоит перед выбором между двумя вариантами оценки навыков счета.

Первый заключается в использовании модели тестирования, которая адаптируется к способности респондентов, как это было сделано в Бразилии и Франции, а также в программе LAMP и ПИААК. Сюда входит начальный тест, который отсеивает лиц с очень низким уровнем навыков. Часто в такое тестирование включается более широкий круг навыков и уровней сложности, а также для него требуется большее количество вопросов для предоставления права выбора. Но такие модели гораздо дороже из-за необходимости подготовки персонала и использования компьютерной техники, адаптированной под несколько сценариев и языков коренных народов. Кроме того, они требуют сложного моделирования и значительных средств для статистического анализа.

Второй вариант заключается в использовании более простой модели, в которой все респонденты получают одинаковые вопросы, как было в Бангладеш и Кении. Это позволяет стране провести свой собственный анализ. Тем не менее, количество используемых вопросов может оказаться недостаточным, чтобы охватить все необходимые уровни отчетности, что может снизить обоснованность и надежность оценки. Однако этот вариант может быть более реалистичным и может осуществляться на регулярной основе.

Важным вопросом в обоих вариантах является сопоставимость между странами. Каким образом страны могут проводить сравнения навыков счета, если они используют различные типы вопросов, по-разному определяют их соотношение и используют различные формулы для распределения вопросов по уровням отчетности?

В первом варианте страны будут использовать статистический анализ для более равномерного распределения навыков согласно общей шкале. Во втором международная группа экспертов может создать общий пул из 40–50 вопросов, которые будут соответствовать уровням отчетности (т.е. сложности) с точки зрения требований задач. Все страны будут брать вопросы из одного международного пула вопросов и им будет разрешено переводить и адаптировать их к местным системам и условиям (например,

цифры и единицы измерения). Но они сохранят основную цель математических и статистических требований.

Последний подход будет несколько менее надежным и достоверным, чем оценки грамотности, созданные, например, по программе ПИААК, в которой применяется более длительный тест и более сложные статистические процедуры. Тем не менее, можно было бы создать первый в истории способ отчетности для многих стран о доле их граждан с разными уровнями навыков счета, используя общий пул вопросов и общую терминологию отчетности, таким образом предлагая, в сущности, меру, соответствующую требованиям глобального показателя 4.6.1. Он был бы также совместим с текущими практиками во многих странах и, следовательно, обладает достаточным потенциалом быстрой реализации и понимания со стороны представителей правительственных структур.

Этот подход также использует многие реальные рабочие процессы сравнительных широкомасштабных оценок. Во всех них объединенные группы экспертов согласовывают концептуальную структуру, запрашивают вопросы у участвующих стран, создают общий пул вопросов и пытаются оценить уровни сложности с использованием различных процедур согласования или разработки нормативных актов (Tannenbaum and Katz, 2013). Ключевым моментом является определение координационного центра. Все страны участвуют в процессе локализации и адаптации. Этот подготовительный этап может занять от двух до трех лет, с учетом того, что страны-партнеры вносят свои вопросы в пул. Впоследствии, страны должны получить возможность проводить обследования в течение одного или двух лет.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Новая международная повестка дня обещает улучшить наше понимание грамотности населения и навыков счета. Эти навыки важны для снижения уровня бедности, расширения возможностей трудоустройства, более здорового образа жизни и социальной интеграции. В этом разделе предоставлен краткий обзор возможностей и проблем, сопровождающих мониторинг новой повестки дня.

Глобальный показатель привлекает внимание представителей правительственных структур к важности различных уровней этих навыков и необходимости перестать думать об искоренении неграмотности и отсутствия навыков счета. Но это потребует скоординированных действий и выбора между конкурирующими вариантами оценки навыков.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Этот раздел составлен на основе данных из источника Gal (2016).

В Каире, в школе по переработке вторсырья, созданной при поддержке ЮНЕСКО, дети из общины Забалин получают начальное образование, посещают уроки по охране здоровья и участвуют в практических занятиях, которые помогут превратить процесс утилизации в настоящую профессию.

ФОТО: Anne-Laure Cahen/Sipa Press/
GEM Report/

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Цель 4.7 довольно точно соответствует концепции повестки дня в области ЦУР на период до 2030 г. Но рекомендованные способы определения прогресса в этом направлении не отражают полноту ее амбиций.

Учебные планы — это основной способ содействия распространению знаний и навыков по устойчивому развитию и глобальной гражданской ответственности среди учащихся. Большинство стран заявляют, что обучение по правам человека включено в их учебные планы и стандарты образования. В то же время системное половое воспитание внедрено не повсеместно.

Три четверти стран в той или иной степени акцентировали внимание на устойчивом развитии в своих учебных планах в период между 2005–2015 гг., но намного меньше из них освещали проблемы, связанные с глобальной гражданской ответственностью. Всего 15 % стран включили в планы ключевые термины, касающиеся гендерного равенства.

Учебники являются ценным источником информации об обязательствах государства относительно устойчивого развития. В период 2000–2013 гг. о правах человека упоминается уже приблизительно в 50 % учебников для среднего образования, по сравнению с 5 % в период 1890–1913 гг. Необходим механизм постоянного мониторинга учебников.

Учителя должны пройти подготовку по преподаванию устойчивого развития и глобальной гражданской ответственности, тем не менее, две трети европейских стран не включили эту тему в свои планы по повышению квалификации учителей. Доля стран, полностью интегрировавших блок устойчивого развития в планы подготовки учителей, выросла с 2 % в 2005 году до 8 % в 2013 году.

Мониторинг знаний и навыков, относящихся к цели 4.7,— не простой вопрос. Некоторые виды оценок определяют уровень знания истории, политики, географии, естественных наук и их взаимосвязи. Проверка уровня знаний учащихся 8 класса в 38 странах показала, что всего две трети учащихся имели представление о Всеобщей декларации прав человека.

Программы по мониторингу этой цели должны учитывать деликатные различия между национальными ценностями и обязательствами по всемирной повестке. Не менее важна необходимость оценки знаний и навыков по устойчивому развитию среди совершеннолетних, а также детей и подростков.

ГЛАВА 16



ЦЕЛЬ 4.7

Устойчивое развитие и глобальная гражданственность

К 2030 году обеспечить, чтобы все учащиеся приобретали знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, в том числе посредством обучения по вопросам устойчивого развития и устойчивого образа жизни, прав человека, гендерного равенства, пропаганды культуры мира и ненасилия, глобальной гражданственности и осознания ценности культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие.

ГЛОБАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 4.7.1 — насколько глубоко (i) образование по глобальной гражданственности и (ii) образование в целях устойчивого развития, включая равенство полов и права человека, внедрены на всех уровнях в (a) политику национального образования, (b) учебные планы, (c) подготовку учителей и (d) оценку учащихся.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 26 — процентное соотношение учащихся по возрастным группам (или уровню образования), свидетельствующее о достаточном понимании проблем, связанных с глобальной гражданственностью и устойчивостью.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 27 — процентное соотношение 15-летних учащихся, демонстрирующих глубокий уровень знаний в науке об окружающей среде и науке о Земле.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 28 — процентное соотношение школ, в которых проводится обучение жизненным навыкам профилактики ВИЧ и половое воспитание

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 29 — насколько широко рамочная Всемирная программа образования в области прав человека внедрена в национальном масштабе (в соответствии с резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 59/113)

Международные инструменты определения стандартов	315
Учебные планы	315
Учебники.....	321
Подготовка педагогов	322
Работа вне класса	324
Результаты.....	326

Цель 4.7 представляет обучение по глобальной гражданственности и устойчивому развитию и несколько соответствующих тем, явно связывая образование с другими Целями устойчивого развития (ЦУР) и отражая приверженность изменениям, связанным с новой повесткой дня в области всемирного развития. Она в большей степени, по сравнению с остальными задачами образования, касается социальных, гуманитарных и моральных целей образования, и их влияния на политику, содержание учебных планов и подготовку учителей. Она также признает важную роль культуры и культурных аспектов образования.

Межучрежденческая и экспертная группа по показателям достижения ЦУР рекомендовала всеобъемлющий глобальный показатель фиксации широкого спектра цели 4.7, а именно «глубину, на которую обучение по глобальной гражданственности и устойчивому развитию внедрены в национальную политику образования, в содержание учебных планов, подготовку учителей и оценку учащихся». Данный критерий включает показатели, касающиеся вкладов и процессов, но обходит ожидания, выраженные в цели, а именно: обеспечить, чтобы все учащиеся, как молодые так и пожилые, получили знания и навыки, соответствующие преобразующей Повестке дня в области устойчивого развития на период до 2030 года.

В данной главе внимание сосредоточено на предложенном глобальном показателе, и изучается вопрос отражения глобальной гражданственности и устойчивого развития в системных программах и учебном материале, например, в рамочных национальных учебных планах и учебниках, в программах подготовки учителей. В ней затрагиваются темы, на которых основывается цель 4.7, включая права человека, гендерное равенство, изменение климата, устойчивые средства

к существованию, права на половое и репродуктивное здоровье, здоровье с целом и благополучие, а также ответственная и активная гражданская позиция.

Цель 4.7 прочно согласована с программой обучения на протяжении всей жизни, и не оговаривает уровни образования или возрастные группы, к которым относятся эти темы. Тем не менее, рекомендованные глобальные и тематические показатели в основном рассчитаны на детей и подростков с формальным

“
Существует
значительная
нехватка данных
по мониторингу
национального
и глобального
прогресса
относительно цели
4.7 за пределами
формальной
системы
образования

образованием. Ни один из рекомендованных тематических показателей в явной форме не собирает данные по совершеннолетним учащимся неформальной и неофициальной форм обучения. Существует значительная нехватка данных по мониторингу национального и глобального прогресса относительно цели 4.7 за пределами формальной системы образования. Поэтому в настоящей главе обсуждаются последние инициативы по сбору

данных, которые более плотно скоординированы с идеями цели 4.7. Учитывая переменчивость в инициативах стран по решению большого количества существующих проблем, важно использовать имеющиеся источники данных для передачи исходных критериев национальным и региональным органам управления.

Определение показателей для мониторинга знаний и навыков, необходимых для содействия устойчивому развитию, которые имели бы смысл для широкого спектра социально-экономических уровней, политических систем и культурного контекста, остается сложным (Fricke et al., 2015). В этой главе изучаются некоторые программы, которые можно было бы использовать для мониторинга получения соответствующих знаний и навыков.

Люди могут получить знания, понимание и навыки, но не имеют желания использовать их. Хотя цель 4.7 явно не говорит об этом, но развитие правильного мировоззрения — это важный критерий обучения глобальной гражданственности и образования в интересах устойчивого развития. Поэтому в настоящей главе приводится короткий обзор нескольких подходов мониторинга применительно к мировоззрению подростков, молодежи и совершеннолетних и определяются проблемы создания механизмов глобального мониторинга.

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТАНДАРТОВ

Почти все идеи, приведенные в цели 4.7, популяризирующие устойчивое развитие, закреплены в международных программах и соглашениях, в частности, в международной Рекомендации о воспитании в духе международного взаимопонимания, сотрудничества и мира и воспитании в духе уважения прав человека и основных свобод, принятой странами-участницами на 18-ой сессии ЮНЕСКО в 1974 году. В данной рекомендации для стран излагаются нормативные стандарты по вопросам, связанным с миром и правами человека, в целях, политике, информационных ресурсах и материалах по подготовке учителей национальных систем образования (Arora et al., 1994; Savolainen, 2010; UNESCO, 2008).

Хотя стандартов строго не придерживаются, ЮНЕСКО с 1974 года пять раз проводила контроль их выполнения странами-участницами (UNESCO, 2013). Цель проведения проверок состоит в том, чтобы зафиксировать, насколько материалы и принципы по правам человека внедрены в юридические, административные,

“ **Процентное соотношение стран, откликнувшихся на мониторинг реализации прав человека в образовательных, законодательной и административной системах, возросло с 18 % в 2009 до 28 % в 2013 году** ”

образовательные и педагогические инструменты, которыми в сфере образования руководствуются в ежедневной работе (Prada, 2011). Однако доля ответивших была на низком уровне, хотя и увеличилась с 18 % стран в 2009 году до 28 % в 2013 г. (UNESCO, 2009; 2013).

Принятие ЦУР показало высокий уровень согласованности между рекомендациями 1974 года и идеями цели 4.7. Как результат, значение эффективного контроля над внедрением рекомендаций стало более ясным. В 2016 г. ЮНЕСКО инициировала проведение шестого совещания с просьбой дать оценку имплементации рекомендаций в период 2013–2016 гг. Сроки имеют важное значение для мониторинга цели 4.7. Странам-участницам направляется просьба предоставить доклад относительно того, включены ли следующие темы в их учебные планы, если же включены, то на каком уровне образования и по каким темам: мир и отказ от насилия, права человека и основные свободы, культурное многообразие и терпимость, а также выживание человека и благополучие. Дополнительные вопросы контролируют включение этих тем в учебники, подготовку учителей, оценку/проверку учащихся, внешкольные программы, включая неформальное образование, неофициальное образование, обучение совершеннолетних и образование с использованием медиаресурсов (UNESCO, 2016e). Чтобы увеличить долю ответивших, опросник 2016 года содержит вопросы с большим количеством вариантов ответов, чем это было ранее.

Несмотря на это, судя по доле ответивших в прошлом, большое количество министерств ограничены в потенциале, чтобы отвечать на подобные опросы, как и в ресурсах для подготовки национальных докладов высокого качества. Сбор данных для включения в доклад тормозится из-за необходимости координировать ответы по соответствующим министерствам и департаментам (Yusuf, 2007). Трудно обеспечить объективность и достоверность информации, поданной самими респондентами, что может снизить ее значимость для мониторинга. В этой связи, чтобы дополнить доклад стран, требуются более систематические и строгие подходы к мониторингу прогресса стран в отношении цели 4.7.

УЧЕБНЫЕ ПЛАНЫ

Учебные планы — это основной способ, благодаря которому знания и навыки по устойчивому развитию и глобальной гражданственности передаются учащимся. В настоящем разделе приводится обзор механизмов мониторинга внедрения тем, касающихся устойчивого развития и глобальной гражданственности, в официальные учебные планы. Затем в нем обсуждается сравнительный подход к мониторингу учебных планов на всемирном уровне.

ОБУЧЕНИЕ ПРАВАМ ЧЕЛОВЕКА

Один тематический показатель рекомендует в национальном масштабе оценивать глубину внедрения Всемирной программы образования в области прав человека, в которой Управление Верховного комиссара Организации Объединенных Наций по правам человека (УВКПЧ) в сотрудничестве с ЮНЕСКО разработало программы и учебные планы для обучения правам человека. Данный показатель фиксирует элементы цели 4.7, относящиеся к правам человека и фундаментальным свободам, в том числе и терпимости.

На первом этапе Всемирной программы образования в области прав человека в 2005–2009 гг. внимание концентрировалось на внедрении обучения правам человека в начальной и средней школе. В итоговой оценке за 2010 год анализировалась имплементация данного аспекта, в большей степени основываясь на ответах по опроснику УВКПЧ, разосланному 192 странам-членам (UNIACC, 2010).

Большинство стран, среди которых Австралия, Барбадос, Чили, Кот-д'Ивуар, Индонезия, Намибия и Замбия, в докладах заявили, что обучение по правам человека внедряется в национальные программы и стандарты образования. Некоторые страны проводят обучение правам человека в качестве отдельного предмета, но

“
Большинство стран указывает в отчетах, что обучение правам человека интегрировано в национальные учебные планы и стандарты образования

большинство вносит их, как многоплановый вопрос, в основном по таким предметам, как права и обязанности граждан, общественные науки и социология, а также по таким дисциплинам, как право, религиоведение, жизненные навыки, этическое и моральное обучение, и охрана окружающей среды (UNIACC, 2010).

Второй этап программы 2010–2014 г. был ориентирован на обучение правам человека в высших учебных заведениях, при подготовке учителей и работников образования, государственных служащих, сотрудников правоохранительных органов и военнослужащих. ¹ Ответы из 28 стран показали, что данная тема была основным элементом учебных планов на факультетах, как для студентов-старшекурсников, так и для выпускников университетов, на кафедре права, политических наук, социологии и/или международных отношений, а также на общих гуманитарных и социально-экономических курсах (ОНЧР, 2015).

На всемирном уровне в дополнение к данной программе мониторингу обучения правам человека помогают процесс

Универсального периодического обзора и работа Специальных докладчиков, но доля ответивших низка и ответы недостаточно систематичны для составления четкой картины во всемирном масштабе.

В целях обеспечения выполнения правительствами своих обязательств по представлению отчетов международному сообществу важную роль играют обзор и мониторинг деятельности, организованные действующими субъектами местного уровня. HRE 2020, организация гражданского общества по поддержке и укреплению соответствия обязательствам по обучению международно-правовым нормам в области прав человека, недавно представила систему показателей для систематического фиксирования выполнения национальных обязательств по осуществлению всеобъемлющих и координированных мероприятий в области обучения и подготовки по правам человека (HRE 2020, 2015).

Были предприняты также другие мероприятия по мониторингу характерных элементов, связанных со всемирным сводом норм по правам человека, как например, обучение по проблеме Холокоста (Вставка 16.1).

СИСТЕМНОЕ ПОЛОВОЕ ВОСПИТАНИЕ

Одним из рекомендованных показателей контроля за прогрессом в отношении цели 4.7 является процентная доля школ, в которых проводится обучение навыкам профилактики ВИЧ и половое воспитание. Системное половое воспитание является одним из самых насущных и всемирных приоритетов, касающихся здоровья, благополучия и развития молодежи. Новейшие данные свидетельствуют о том, что подобное обучение не только играет важную роль в предотвращении негативных последствий для полового и репродуктивного здоровья, но также предлагает платформу для обсуждения гендерных вопросов и прав человека,

“
Из 28 стран Азии и Тихоокеанского региона 22 включили системное половое воспитание в учебные планы средних школ, 12 — начальных школ

а также популяризирует уважительные, исключая агрессию отношения (UN Trust Fund and Instituto Promundo, 2012; UNFPA, 2007).

Половое здоровье, гендерное равенство и права человека взаимосвязаны.

”
Программа действий Международной конференции по народонаселению и развитию, проходившей в 1994 году, и другие международные соглашения, такие как Оттавская хартия по укреплению здоровья, отражают подобную взаимосвязь

ВСТАВКА 16.1

Мониторинг изучения Холокоста в содержании учебных планов

При изучении Холокоста ожидается, что учащиеся получат знания и навыки, которые будут способствовать их становлению как ответственных и активных граждан мира, критически мыслящих, ценящих достоинство человека и с уважением относящихся к нему, отрицающих предрассудки, ведущие к насилию и геноциду, и благоприятствующих мирному, толерантному, инклюзивному и безопасному миру.

Анализ учебников во всем мире показал, что изучение Холокоста в основном проводится в контексте всемирных программ по правам человека, а не как изолированное европейское событие, что свидетельствует о растущих надеждах на гуманистичное и всемирное значение изучения Холокоста.

В последнем исследовании ЮНЕСКО и Института по международному исследованию учебников имени Георга Эккерта был проведен анализ изучения Холокоста в 272 национальных учебных планах среднего образования 135 стран. Было выявлено, что Холокост входил в учебные планы около половины стран, в различных контекстах и с различной терминологией. В национальных учебных планах наблюдается тенденция «локализовать» историю Холокоста, объясняя ее в отношении к местной истории и массовым злодеяниям. Холокост в истории чаще упоминается в контексте второй мировой войны, но также в отношении к правам человека и нарушениям прав человека. В относительно высоком пропорциональном соотношении учебных планов стран Европы и Северной Америки Холокост изучается как обязательная тема.

В одной четвертой учебных планов нет упоминания про Холокост. Хотя рекомендации по точному содержанию отсутствуют, в них, однако, обсуждаются цели данной темы и методы, подлежащие использованию при ее изложении. Около одной трети учебных планов конкретно не называют Холокост, но ссылаются на его контекст. Например, в Зимбабве в учебном плане говорится о беззакониях, совершенных нацистами и злодеяниях против меньшинств, а в Демократической Республике Конго обсуждаются пагубные последствия нацизма.

Источники: Bromley, (2013); Bromley and Russell, (2010); UNESCO (2014c); Carrier et al. (2015).

и проясняют, что половое воспитание должно включать в себя данные области знания (Haberland and Rogow, 2015). Благодаря этому, рекомендованный тематический показатель соответствует пяти элементам цели 4.7: права человека, гендерное равенство, культура мира, отказ от насилия, знания и навыки для содействия устойчивому развитию и образу жизни (например, путем содействия сокращению количества ранних беременностей и увеличению семьи, привитию ценностей и навыков ответственных родителей).

Несколько обзоров по системному половому воспитанию было проведено с охватом многих стран. Обзор 335 национальных законов, политик, стратегий, учебных планов и учебного материала 28 стран в Азии и странах Тихоокеанского региона показал значительные различия в подходах к решению вопросов полового и репродуктивного здоровья. Некоторые страны, включая Камбоджу, Индонезию, Малайзию, Таиланд и Вьетнам, внесли системное половое воспитание в учебный процесс начального и среднего образования, в то время, как в Брунее, Исламской Республике Иран и Пакистане этот предмет в учебных планах отсутствовал или представлен незначительно. Системное половое воспитание было включено в учебные планы среднего образования в 22 из 28 стран; 12 включили его в начальный уровень. Информация о его интеграции в учебные планы высшего образования ограничена (UNESCO, 2012c).

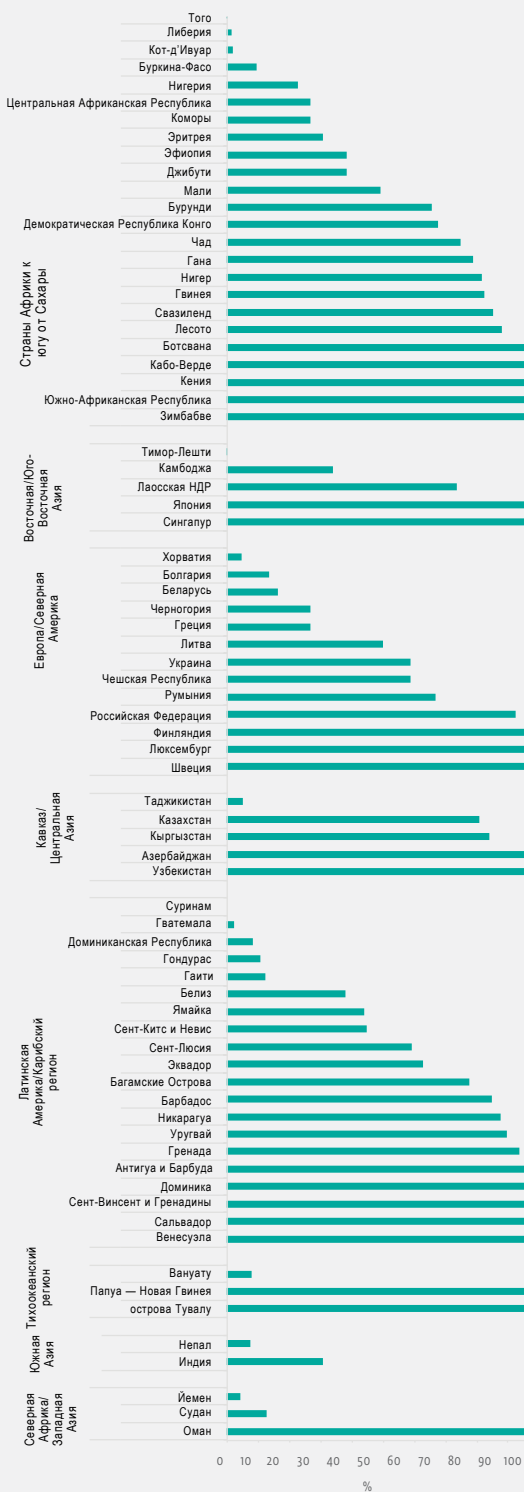
При организации системного полового воспитания в основном на уровне среднего образования большое количество подростков большей части мира исключены из процесса, так как не учатся в средней школе. В этой связи важно проводить мониторинг результатов такого воспитания детей и подростков при получении ими неформального образования. В 17 из 28 стран вопросы полового воспитания были включены в неформальное образование с ориентацией на молодежь, не посещающую школу, и на всех остальных, хотя объем и природа таких мероприятий не ясна (UNESCO, 2012c).

В 10 странах Африки к югу от Сахары глубокий обзор учебных планов показал, что в большинстве из них некая гендерная информация была представлена, но содержание ее иногда было противоречиво и усиливало гендерное неравенство. Гендерное насилие или насилие со стороны половых партнеров иногда выпадало из поля зрения, и Южно-Африканская Республика, где процент сексуального насилия один из самых высоких в мире, тому не исключение. Изучение прав человека по-разному интегрировалось в процесс обучения, но сексуальные права в основном выпадали из процесса. Ни в одном из учебных планов не затрагивались вопросы сексуального многообразия. Вопросы брака между несовершеннолетними избегали или касались вскользь во многих странах, где преобладает подобная практика, среди них Кения, Лесото и Малави (UNESCO and UNFPA, 2012).

Диаграмма 16.1:

В 32 странах в менее чем половине школ проводится обучение жизненным навыкам профилактики ВИЧ.

Процентная доля школ, в которых в течение предыдущего академического года проводилось обучение жизненным навыкам профилактики ВИЧ на уровне начального или среднего образования, 2009–2010 гг.



Источник: UNAIDS (2011).

Инструмент обзора и оценки полового воспитания рекомендует общие принципы оценки масштаба, содержания и организации системного сексуального воспитания. Он был использован для оценки национальных программ полового образования в 13 странах Африки к югу от Сахары, и показал, что менее половины соответствовали мировым стандартам по требуемому содержанию во всех возрастных группах. Минимальный объем информации был дан по вопросу гендерных и социальных норм (Herat et al., 2014; UNFPA, 2015b).

В Латинской Америке и Карибском регионе Международная федерация планируемого родительства использовала стандартный опросник для сбора данных министерств здравоохранения и образования 19 стран. Только половина стран представила учебные планы по системному сексуальному воспитанию, в которых были включены содержательные уроки по темам, освещающим гендерное равенство, половую жизнь, ВИЧ и СПИД, предотвращение насилия и межличностные отношения (Hunt et al., 2014).

Там, где половое воспитание внесено в учебные планы, способы его реализации в значительной степени отличаются. Межучрежденческая целевая группа по вопросам образования Объединенной программы Организации Объединенных Наций по ВИЧ/СПИДУ (ЮНЭЙДС) разработала 15 основных показателей реакции образования на ВИЧ. Один из них относится к процентной доле школ, в которых в течение предыдущего академического года проводилось обучение жизненным навыкам профилактики ВИЧ и половому воспитанию на уровне начального или среднего образования. До 2011 года данные по этому показателю собирались по системе отчетности стран Специальной сессии Генеральной Ассамблеи ООН (Clarke and Aggleton, 2012). Однако стандартные нормативы по тому, что считать обучением жизненным навыкам по отношению к ВИЧ, отсутствовали, к тому же информация подавалась самими респондентами, что усложняло оценку ее качества.

Несмотря на эти недостатки, показатели давали понять, каким образом обучают жизненным навыками профилактики ВИЧ (Диаграмма 16.1). В 2009 году в странах Африки к югу от Сахары, в Буркина-Фасо, Кот-д'Ивуаре, Либерии и Того в течение последнего академического года такое обучение проводилось в менее 10 % школ, по сравнению с 85 % в некоторых других странах таких, как Ботсвана, Свазиленд и Зимбабве (UNAIDS, 2011).

Включение данного показателя в информационную систему управления образованием и школьные опросы прошло полевые испытания в некоторых странах, включая Объединенную Республику Танзания и Замбию, и в будущем позволит проводить более качественных мониторинг (UNESCO, 2015h).

НА ПУТИ К ГЛОБАЛЬНОМУ МЕХАНИЗМУ МОНИТОРИНГА СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ

Представленные короткие обзоры механизмов, которые контролируют внедрение обучения правам человека и системное половое воспитание в учебные планы, показывают масштабы необходимых доработок, в особенности потребность включения дополнительных концепций и увеличения охвата страны мониторингом.

В анализе для настоящего Доклада был сделан обзор более 110 рамочных национальных учебных планов начального и среднего образования 78 стран² в период 2005–2015, с акцентом на пять тем цели 4.7: права человека, гендерное равенство, мир, отказ от насилия и права человека, устойчивое развитие и глобальная гражданственность/сопричастность. Документы были закодированы с использованием стандартного протокола с заданным количеством ключевых терминов по каждой теме (IBE, 2016a).

Анализ показывает, на какой проблематике и темах страны акцентируют внимание в своих учебных планах. Превалируют вопросы, касающиеся прав человека. В 78 странах такие ключевые темы, как права (88 %) и демократия (79 %) представлены в наибольшей степени. В некоторой степени в около трех четвертей стран также акцентировались вопросы устойчивого развития, хотя такие ключевые термины, как социальная и экономическая устойчивость, были представлены в менее чем одной трети учебных планов.

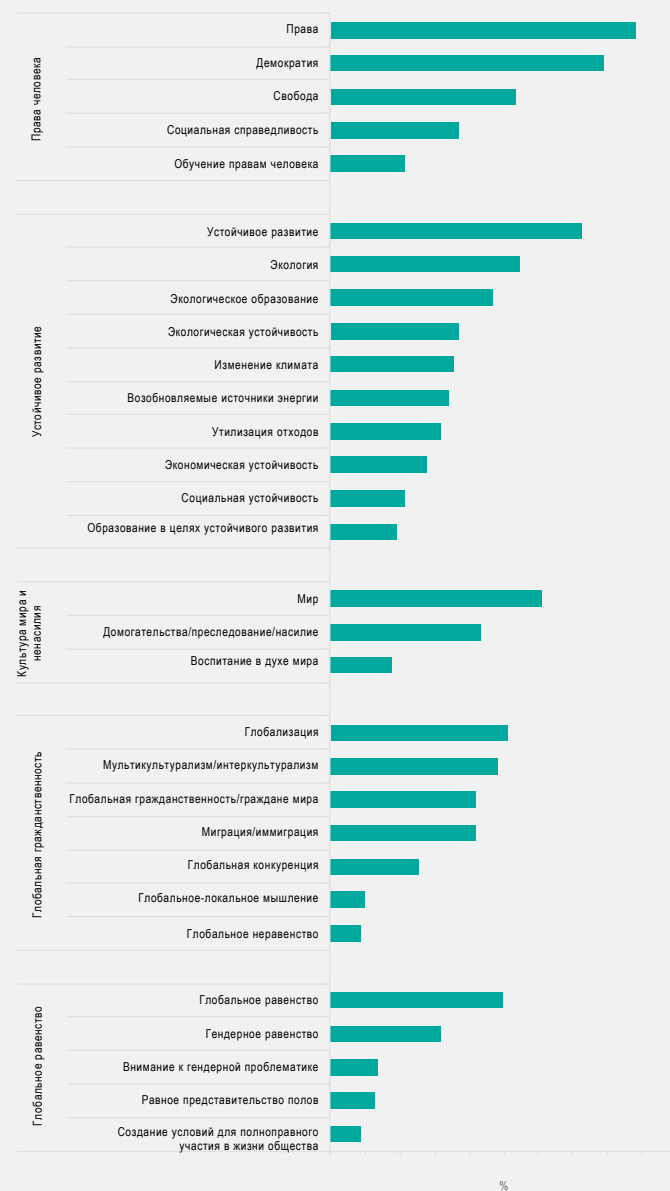
В меньшей степени в учебных планах раскрываются темы, связанные с глобальной гражданственностью, приблизительно лишь 10 % затрагивают такие концепции, как «глобальное неравенство» и «глобальное мышление», и в половине упоминается глобализация, мультикультурализм и интеркультурализм. Гендерное равенство также представлено незначительно: менее 15 % стран ввели такие ключевые понятия, как реализация прав женщин, равное представительство полов или учет гендерных проблем, половина использует термин «гендерное равенство» (Диаграмма 16.2).

В Латинской Америке и Карибском регионе ключевые термины, касающиеся устойчивого развития, общеприняты в Гватемале и Никарагуа, но меньше представлены в Аргентине, Белизе, Доминиканской Республике и на Гаити. В странах Африки к югу от Сахары почти все ключевые термины, связанные с устойчивым развитием, рассматриваются в Республике Маврикий, но ни один не упоминается в Объединенной Республике Танзания и только 10 % — в Демократической Республике Конго и Нигере. Реже всего упоминаются

ДИАГРАММА 16.2:

Права человека — наиболее преобладающая концепция национальных учебных планов

Процентное соотношение стран, включивших каждый из ключевых терминов в свои рамочные национальные учебные планы, 2005–2015 гг.

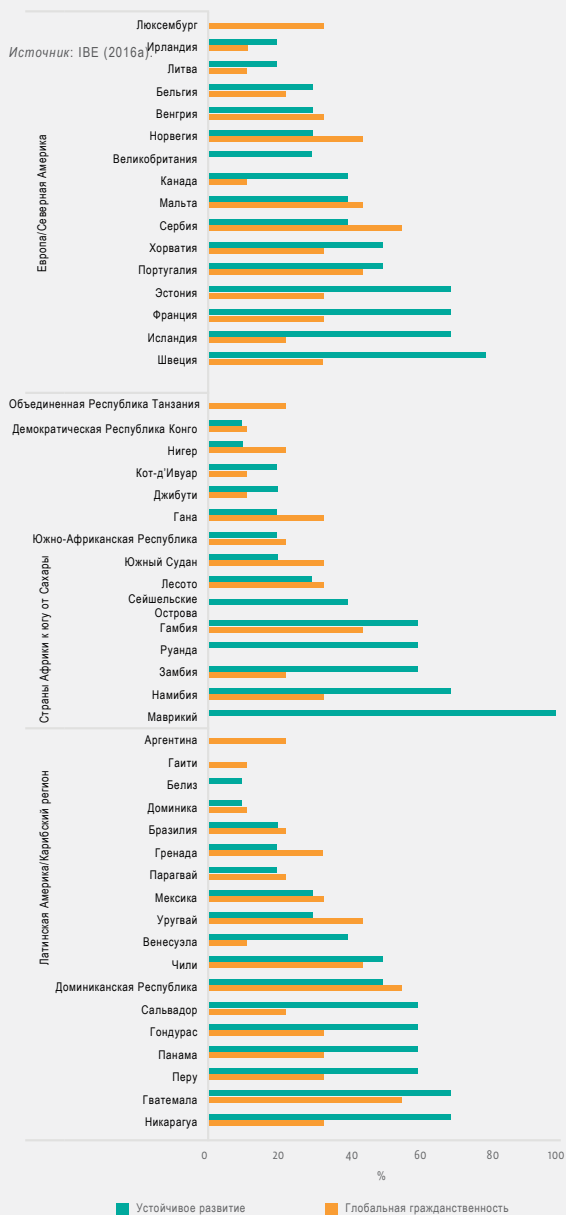


Примечание: анализ основывается на выборке из 78 стран. Источник: IBE (2016a).

термины, связанные с глобальной гражданственностью. В

ДИАГРАММА 16.3:

Приоритетность ключевых терминов, касающихся глобальной гражданственности и устойчивого развития, меняется в разных странах
Процентное соотношение ключевых терминов, относящихся к устойчивому развитию и глобальной гражданственности, в рамочных национальных учебных планах, выбранные страны, 2005–2015 гг.



Европе и Северной Америке ни об одном термине не упоминается в Соединенной Королевстве, и только 30 % были включены в Хорватии, Франции и Венгрии (Диаграмма 16.3).

Недостаточный объем данных по учебным планам представляет проблему для мониторинга целевого содержания образования. Несмотря на то, что данные для этого нового анализа охватывают намного больше стран, чем какое-либо из предшествующих исследований, в него включено менее половины всех стран мира.

Дополнительные исследования учебных планов по предметам внесли бы свой вклад в понимание прогресса по достижению цели 4.7. Необходим точный перечень рамочных национальных учебных планов и соответствующего материала, что потребует тесного сотрудничества между национальными министерствами образования и руководящей международной координирующей организацией, например, Международным бюро просвещения ЮНЕСКО (МБП). Ввиду того, что изменения в национальные учебные планы как правило вносятся, в среднем, раз в пять или семь лет, подобный глобальный мониторинг можно было бы проводить через такие же промежутки времени (IBE, 2016a).

Комплексный общешкольный подход

Образование в целях глобальной гражданственности и устойчивого развития не обязательно является дополнительным предметом учебного плана. Качественная его реализация возможна при комплексном общешкольном подходе, когда соответствующие идеи становятся задачей всей школы и ценностями школы, приобщая каждого, начиная с учащихся и до общины вне школы. Общешкольный подход требует коллективных и более демократических решений с участием всех заинтересованных лиц, включая членов общины, руководство школы, директоров, учителей, родителей и учащихся (Bourm et al., 2016; UNESCO, 2015f).

В Международном исследовании общественного и гражданского образования (МИОГО) за 2016 г. представлены вопросы, отражающие элементы подхода «учебное заведение в целом». Директорам школ рекомендуется проводить программы, создающие атмосферу, в которой уважаются принципы устойчивого развития, когда учащиеся вносят свой вклад, например, сохраняя энергию, сокращая и сортируя отходы, покупая экологически безопасные товары, т.е. в общем, программы, поощряющие экологическое поведение. Учителям рекомендуется поддерживать мероприятия и программы, связанные с экологической устойчивостью (Schulz et al., 2016). Оценка внедрения подобного подхода представит сложную проблему, ввиду того, что данные в основном будут базироваться на информации, поданной самими респондентами.

Наблюдается прогресс в оценке участия и процесса принятия

“

В период между 2000–2013 гг. о правах человека упоминается уже приблизительно в 50 % учебников для среднего образования, по сравнению с 5 % в период 1890–1913 гг

”

решений. Программа по международной оценке успеваемости учащихся (ПМОУ) за 2012 г. запросила у директоров данные по процентному соотношению родителей, принимающих участие в мероприятиях, включая управление школой. Результаты показали менее 5 % в таких странах, как Бельгия, Нидерланды, Новая Зеландия и Соединенное Королевство, и более 50 % в Колумбии, Индонезии и Казахстане (OECD, 2013b).

Были использованы также международные инструменты определения стандартов мониторинга демократического управления школой. В 2010 году 50 стран подписали Хартию Совета Европы о воспитании демократической гражданственности и образования в области прав человека. В 2012 году в результате первого мониторинга ее имплементации были получены отчеты от 40 из 50 стран, 90 % из которых докладывали о содействии демократическому управлению путем участия учащихся и их родителей в процессе принятия решений. Следующий опрос правительств будет проведен в 2017 г. (Kerr, 2012).

УЧЕБНИКИ

Учебники являются ценным источником информации об ответственном подходе государства к устойчивому развитию. На их основании можно более четко представить ситуацию на уроке (имея в виду как содержание, так и педагогический процесс), чем на основании официальных заявлений касательно политики по учебным планам (Torney-Porta et al., 2001). Последние наработки в анализе содержания учебников дают надежду на качественную оценку содержания учебных планов, особенно это касается объемных образцов, взятых из учебников многих стран.

Анализ более 500 учебников по таким предметам среднего образования, как история, общественные науки и география, в период с 1970 по 2008 года показал, что конкретные ссылки на международные события увеличились с 30 % в начале 1970-х до более 40 % в 2005 г.. Тогда как в 1970-х ни в одном учебнике не говорилось о глобализации, в 2005 г. около 40 % упоминали об этом (Buckner and Russell, 2013). Между периодами 1975–1994 гг. и 1995–2010 гг. упоминание о проблеме жестокого обращения с детьми увеличилось более чем в три раза, а о проблеме дискриминации женщин — более чем в четыре раза (Terra and Bromley, 2012).

В Республике Корея проведенное исследование зафиксировало

быстрое распространение воспитания в духе глобальной гражданственности — соответствующие тенденции были отражены в учебниках по гражданскому воспитанию, согласно анализу, основанному на среднем количестве упоминаний основных и глобальных тем на странице. Проблематика и темы национальной гражданственности остаются основными элементами, однако внимание к ним в течение времени ослабло из-за роста значения проблематики и тем, касающихся глобальной гражданственности, особенно в 1990-х и 2000-х годах. К тому же содержание учебников и представление этих тем стали более «прогрессивными» и ориентированными на учащегося, что стимулирует студентов быть самостоятельными и уверенными в себе в глобальном сообществе (Moon and Koo, 2011).

Анализ для настоящего Доклада берет за основу тот же подход. Были сформированы три набора данных по учебникам среднего образования по истории, основам государства и права, обществознанию и географии. Большое количество учебников, из их широкого объема во всем мире было собрано в Институте по международному исследованию учебников имени Георга Эккерта в Германии. Учебники были проиндексированы стандартными протоколами, утвержденными после проведения многочисленных пилотных проектов и проверки согласованности заключений различных экспертов (Bromley et al., 2016).

Анализ показал, что в период 2000–2013 гг. в около 50 % учебников упоминалось о правах человека, тогда как в период 1890–1913 — всего 5 %. Процент учебников, в которых говорилось о международных правовых нормах в области прав человека вырос с 12 % в 1950-х до 28 % в 2000-х годах. Процент учебников, в которых бы говорилось о правах женщин, вырос по сравнению с 1980 г. (**Диаграмма 16.4**), но со значительными региональными отличиями — от 10 % в Северной Африке и Западной Азии до 40 % в Европе, Северной Америке и в странах Африки к югу от Сахары (Bromley et al., 2016).

Чтобы измерить уровень акцентирования в учебниках экологических проблем, было использовано пять показателей; также фиксировалось, обсуждалась ли хотя бы в одном параграфе проблема защиты окружающей среды, отрицательного влияния на нее, была ли эта проблема связана с правами, обсуждалась ли она как проблема всемирного масштаба. Объем информации по проблемам, связанным с защитой окружающей среды и наносимым ей вредом, увеличился: в 1950-х гг. менее 5 % учебников хотя бы в одном параграфе затрагивали эти проблемы, тогда как в 2000–

ДИАГРАММА 16.4:

Некоторый прогресс был достигнут в представлении в учебниках вопроса гендерного равенства

Процентное соотношение учебников, в которых ясно говорится о правах женщин



Примечания: Размер выборки для каждого периода: 54 учебника в период 1950–1959 гг., 88 в период 1960–1969 гг., 108 в период 1970–1979 гг., 103 в период 1980–1989 гг., 131 в период 1990–1999 гг. и 219 в период 2000–2011 гг. и 2000–2013 гг.. Последний пакет данных по правам и дискриминации женщин на 2000–2013 гг.; для остальных спецификаций пакеты данных на 2000–2011 гг.

Источник: Bromley et al. (2016).

2011 г. их количество уже составляло 50 % (Диаграмма 16.5).

Данный анализ показывает, что разработка достоверных и надежных критериев при использовании учебников возможна. Необходимо утвердить механизм постоянного мониторинга для представления глобально сравнимых данных по содержанию учебников по странам и системам в динамике времени (Bromley et al., 2016).

При сборе данных следует учитывать предмет и класс. Необходимо будет идти на компромиссы между масштабом и глубиной охвата. Вместо того, чтобы анализировать все учебники по каждому предмету и в каждом классе, следует сосредоточить внимание на общественных науках, таких как основы государства и права, обществознание, история, а также на естественных науках, где соответствующие темы изучаются более конкретно. Одним из подходов может быть анализ учебников на последней стадии начального образования, неполного и полного среднего образования. Так как редко когда содержание учебников в корне изменяется от года к году, сбор данных раз на пять лет был бы достаточным. Также было бы возможно исследовать основные направления в прошлом.

Сделать так, чтобы вопросы учитывали особенности каждой страны с разными языками и культурами, будет непростой задачей, но, если по каждой теме ставить несколько вопросов в различной формулировке, можно было бы избежать ошибок, связанных с недостаточным пониманием вопроса, если бы он был дан в единственной формулировке. Вопросы должны быть

фактографическими, чтобы минимизировать их интерпретацию экспертами. Например, если задать вопрос, «обсуждаются ли права человека» в учебниках, это приведет к тому, что ответ и его понимание экспертом будут неоднозначны. Но если задать вопрос, встречается ли в учебниках точная фраза «права человека», ответ может быть более однозначным.

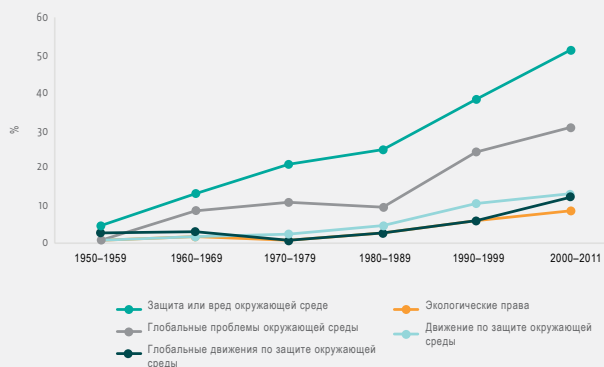
Работа системы всемирного мониторинга требует сотрудничества между правительствами и международными организациями. Национальным правительствам необходимо дать доступ исследователям к содержанию учебных планов и информации по процессу разработки и утверждения учебников. Для того, чтобы успешно справиться с задачей сбора данных по месту, будет крайне необходима помощь международной координационной организации, например, МБП.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

Уделение в национальных учебных планах и учебниках первостепенного внимания вопросам устойчивого развития и знаниям и навыкам глобальной гражданской ответственности является предварительным условием для мониторинга усилий страны, направленных на выполнение цели 4.7. Однако этого недостаточно. Есть потребность в учителях, подготовленных для преподавания по таким направлениям, как устойчивое развитие и глобальная гражданственность. Являются ли такие вопросы, как глобальная гражданственность, права человека, устойчивое развитие и системное сексуальное воспитание, частью подготовки учителей? Не всегда можно получить данные по содержанию программ по подготовке учителей, но некоторая информация, в основном

ДИАГРАММА 16.5:

Все большее значение в учебниках придается проблемам окружающей среды
Процентное соотношение учебников, в которых ясно говорится об окружающей среде



Примечание: Размер выборки для каждого периода: 54 учебника в период 1950–1959 гг., 88 в период 1960–1969 гг., 108 в период 1970–1979 гг., 103 в период 1980–1989 гг., 131 в период 1990–1999 гг. и 219 в период 2000–2011 гг.

Источник: Bromley et al. (2016).

региональная, была собрана.

В программах подготовки учителей 10 стран Азии и Тихоокеанского региона информация очень ограничена относительно того, какую подготовку учителя проходят в таких областях, как глобальная гражданственность, включая сочувствие, понимание того, что такое дискриминация, восприимчивость к другим культурам, терпимость, благосклонность и навыки коммуникации. Некоторые национальные примеры все таки можно привести. После создания в Шри Ланке Подразделения по обучению социальной сплоченности и миру в 2008 году директора школ, учителя и преподаватели-методисты посещали вводные занятия и подготовительные курсы по вопросам мира и общечеловеческих ценностей. Республика Корея доложила, что нормативы политики по основным направления подготовки педагогического состава вдохновили местные бюро по образованию проводить обучение правам человека на курсах повышения квалификации (UNESCO, 2014d).

Различные формы повышения квалификации учителей по гражданскому образованию содержат блок по вопросам, связанным с глобальной гражданственностью и устойчивым развитием. У около одной трети из 36 европейских стран есть программы помощи учителям по развитию профессиональных знаний и компетенции по вопросам гражданственности. В Латвии национальные курсы повышения квалификации для учителей средней школы предлагают программы углубления компетенции в обучении гражданственности, включающие изучение общечеловеческих ценностей, различий в обществе, качества жизни и устойчивости. В Италии по программе Punteoedu Eurora предлагаются онлайн-курсы и региональные бизнес-тренинги по таким предметам, как права человека, межкультурный диалог, устойчивое развитие и экология (Eurydice, 2012).

Национальные доклады УВКПЧ по второму этапу Всемирной программы образования в области прав человека могут помочь мониторингу объема внедрения странами вопросов, касающихся прав человека, на этапах обучения и повышения квалификации учителей, хотя доля представивших доклады была, как обычно, низка. Из 28 стран, представивших информацию в 2015 году, 7 доложили о внедрении тренингов по правам человека на этапе обучения учителей. В Того такие тренинги необходимы для получения профессиональной квалификации для преподавания в школах. В Гондурасе, на одном из курсов учителя проходят обучение по определению нарушений прав человека; пониманию того, когда считать людей социально незащищенным, и обучение по применению подходящих методов преподавания прав человека в государственных школах. В отношении повышения квалификации учителей, 13 стран, среди которых Эстония, Гамбия и Республика Сейшельские Острова, доложили, что подготовка по правам человека была важной составляющей их программ (OHCHR, 2015).

В некоторых странах общественные организации принимают участие в процессе мониторинга уровня подготовки учителей к преподаванию прав человека. В 2012 году Институт по правам человека Дании провел анализ обстоятельной оценки ситуации в сфере образования по правам человека в начальных и неполных средних школах и в программах подготовки учителей. Результаты показали, что права человека, как направление, не были в достаточной степени внедрены в программы подготовки учителей в университетах и колледжах. В фокус-группах учителя и методисты показали недостаточные теоретические знания по адаптации обучения правам человека в разных классах. Международные и региональные инструменты по обучению правам человека были в основном также неизвестны (Danish Institute for Human Rights, 2014).

Качество системного полового воспитания также в основном зависит от знаний учителей в этой области и их уверенности и навыках подачи таких знаний. Обзор программных документов и обстоятельная оценка ситуации в учреждениях по подготовке учителей в 21 стране Африки к югу от Сахары показали, что более половины стран интегрировали системное половое воспитание в учебные планы на этапе обучения учителей. В Эфиопии оно было внесено в пересекающиеся предметы, которые изучали все учащиеся. В семи странах, среди них Объединенная Республика Танзания, этот предмет можно было выбрать, как специализированный. Только восемь стран, включая Лесото,

Малави и Намибию, сделали системное половое воспитание обязательным модулем (UNESCO, 2015a).

“ В странах Африки к югу от Сахары более половины стран включили системное половое воспитание в учебные планы на этапе обучения учителей ”

Информация по подготовке учителей в обучении жизненным навыкам профилактики ВИЧ исходит из Исследования по глобальному прогрессу в противодействии ВИЧ/СПИДу в образовательном

секторе в 2011–2012 гг., организованного Межучрежденческой целевой группой ЮНЭЙДС. Из 39 опрошенных стран, 74 % доложили о прохождении учителями подготовки по универсальным жизненным навыкам на этапе их обучения, и 62 % — по предотвращению ВИЧ на этапе начальной школы. На уровне среднего образования процентное соотношение возросло до 79 % и 72 % соответственно. Данный опрос, однако, относительно ограничен в масштабах, в основном отражая информацию, поданную самими министерствами и общественными организациями (UNESCO and UNAIDS, 2013).

В странах Африки к югу от Сахары 6 из 13 стран, использовавших Инструмент обзора и оценки полового воспитания, имеют высокий

рейтинг по более 40 % элементов своих программ подготовки учителей. Остальные 7 не проводили целенаправленного обучения учителей с целью научить их владеть собой при обсуждении вопросов, связанных с половой жизнью; избегать необъективности из-за влияния личных норм и представлений; не заставлять учащихся говорить на щекотливые темы (UNESCO, 2015b).

Последний анализ программ подготовки учителей начальной и средней школы выявил, как за последнее десятилетие изменились взгляды, восприятие, риторика относительно устойчивого развития в процессе подготовки учителей. Анализ, основанный на ответах на 66 вопросов опросника, как часть оценки ЮНЕСКО в рамках Десятилетия образования в интересах устойчивого развития Организации Объединенных Наций (2005–2014 гг.), выявил, что доля стран, полностью интегрировавших устойчивое развитие в процесс подготовки учителей увеличился с 2 % в 2005 г. до 8 % в 2013 г. На этапе обучения учителей вопросы, касающиеся изменения климата, окружающей среды и прав человека, были преобладающими темами. Как правило, они включали местные проблемы, такие как незаконная вырубка и исчезновение лесов в Индонезии и управление рисками стихийных бедствий в Японии, Пакистане и Вьетнаме (McKeown and Hopkins, 2014).

Следует больше усилий направить на создание показателей на уровне системы, аккуратно фиксирующих необходимые доработки в процессе подготовки учителей к преподаванию знаний и навыков популяризации устойчивого развития. Одним из примеров может быть Европейская экономическая комиссия Организации Объединенных Наций по нормам внедрения образования в интересах устойчивого развития в учебные планы подготовки учителей. Она определяет основные качества учителей и работников образования, а именно, комплексное мышление, инклюзивность, преодоление сложностей, критический анализ, активное участие в решении современных проблем, творческое мышление об альтернативных путях развития и трансформационная педагогика (UNECE, 2012).

Приведенные выше инструменты сбора данных, которые ориентированы на разные цели и отвечают на различные потребности, используются крайне редко для заполнения информационных лагун. Также отсутствует системный формат их использования, чтобы можно было представить данные для сравнения по странам. Мониторинг данной области, будь то профессиональных качеств учителей, или работы в классе, будет сложной задачей (**Вставка 16.2**). Поэтому необходимо срочно направить больше усилий на оценку концепций цели 4.7 по обучению и подготовке учителей. Применение стандартного протокола кодирования — такого же, как для учебных планов и учебников, — к учебным планам учреждений по подготовке учителей или к возможному включению тем по глобальным

профессиональным качествам в будущем обследовании учителей, преподавания и обучения (ТАЛИС), могло бы, например, помочь в проведении анализа эффективности профессионального развития процесса подготовки учителей к работе с различными группами учащихся, потенциально благодаря применению целого ряда стратегий обучения (OECD, 2016a).

РАБОТА ВНЕ КЛАССА

Хотя классы и являются эффективным местом ознакомления учащихся с вопросами экологической устойчивости и глобальной гражданственности, это не единственное место, и не обязательно самое эффективное. Внеклассные занятия могут закрепить и дополнить классные мероприятия и содержание учебников. Подобными занятиями за пределами класса, дополняющими основное содержание курса, могут быть учебные кружки и олимпиады, объединения по самоуправлению учащихся, спортивные занятия и команды, дискуссионные клубы, театральные и музыкальные кружки и волонтерская работа.

В исследовании для настоящего Доклада было проанализировано влияние различных внеклассных мероприятий во всем мире. Оно подтверждает, что хорошо продуманные, массовые мероприятия, доступные для всех групп населения, повышают способность решать конфликты и улучшают отношения, способствуя социальной сплоченности, углубляют осознание норм закона и идей, связанных с правами человека, а также персональную способность требовать и поддерживать их соблюдение, и популяризировать идею глобальной гражданственности, не признающей национальных границ; и способствуют общению и сотрудничеству с людьми из других стран (Akar, 2016).

Такие занятия могут помочь молодым людям обрести большую уверенность, стать активными проводниками позитивных перемен, содействуя продвижению различных элементов цели 4.7, среди которых равенство и инклюзивность, мир, права человека и улучшение здоровья, в особенности, в отношении профилактики ВИЧ.

Существуют опросы, рассчитанные на мониторинг доступа к внеклассным занятиям, в основном, организованным школами. По программе международной оценки успеваемости учащихся в 2006 г., например, директорам школ необходимо было предоставить информацию о внеклассных научных мероприятиях, предлагаемых в их школах. В среднем по странам ОЭСР, 89 % учащихся посещали школы, директора которых доложили об организованных их школами научных экскурсиях. Другие внеклассные научные занятия были представлены в меньшей мере: 56 % учащихся посещали школы, где проводятся научные

ВСТАВКА 16.2

Процесс мониторинга работы в классе по устойчивому развитию является сложным вопросом

Как при обучении глобальной гражданственности, так и при образовании в интересах устойчивого развития инклюзивные методы преподавания и обучения, ориентированные на учащегося, являются центральными вопросами. Для контроля достижений по внедрению таких методик использовались инструменты определения качества. Для исследования в 10 странах Азии и Тихоокеанского региона использовались такие инструменты определения качества, как наблюдение в классе, чтобы установить, способствуют ли методы преподавания созданию коллективной и интерактивной атмосферы. В рамках данного проекта исследования выявили, что из 18 классов в 6 школах 3 районов учителя около половины классов использовали ориентированные на учителя методики, когда учитель доминирует в классе, однако в остальной половине учителя пытались сделать классы более интерактивными.

Методологические ограничения и расходы на внедрение не вызывают оптимизма относительно поиска глобальных критериев оценки работы в классе. Все же по некоторым межнациональным программам оценки проводились проверки, связанные с обучением глобальной гражданственности и образованием в интересах устойчивого развития.

При МИОГО в 2009 г., например, оценивалось, является ли настроение в классе подходящим для дискуссий, учитывая ограничения достоверности информации, полученной от самих респондентов. Учащимся необходимо было ответить на вопрос, высказывают ли они, например, свою точку зрения, если она отличается от принятой большинством учащихся; и при объяснении учителями какой-либо проблемы, рассматривают ли они ее с разных перспектив.

В странах, принявших участие в таком опросе, в среднем 52 % учащихся подтверждали, что учителя часто стимулировали их на высказывание своей точки зрения, и 11 % заявляли, что учащиеся в классе обсуждали текущие события. Учащиеся некоторых стран, таких как Дания, Индонезия и Италия, заявляли о духе свободы, царящей в классе, тогда как в других странах, таких как Мальта и Республика Корея, ситуация была несколько иной. МИОГО в 2016 г. продолжит задавать вопросы по работе в классе.

Источники: Schulz et al. (2010); UNESCO (2014d).

олимпиады, 48 % — школы, поддерживающие внеклассные научные проекты, 42 % — школы, организующие ярмарки знаний и умений и 41 % — школы с научными кружками (OECD, 2012b).

В рамках Международного исследования общественного и гражданского образования (МИОГО) в 2009 г. учителей опрашивали, принимали ли они и их учащиеся участие в организованных школой мероприятиях в местной общине, а именно в мероприятиях, касающихся окружающей среды, прав человека, социально незащищенных индивидуумов и населения, в местных городских/межкультурных мероприятиях, и информационных кампаниях, например, в рамках Всемирного дня борьбы со СПИДом. Директорам задавали вопрос, сколько учащихся могли принять участие в подобных мероприятиях. По результатам опроса, можно сделать заключение, что в опрошенных странах широко распространены информационные кампании и мероприятия, связанные с защитой окружающей среды. Менее распространенной была поддержка социально незащищенных индивидуумов и групп населения, за исключением Индонезии и Таиланда, где около 70 % учителей ответили, что участвовали в подобных мероприятиях (Schulz et al., 2010).

Недостаточно информации по внеклассным мероприятиям, организованным не школами. Организаторы подобных мероприятий могут не предоставлять подобной информации или не принимают участия ни в одной из систем мониторинга и отчетности. Трудно представить объем работ по всемирному мониторингу данной сферы.

Проведенные опросы мнений собрали данные по участию во внеклассных и подобных мероприятиях. В 2014 г. телефонные блиц-опросы в рамках Flash Eurobarometer собрали данные по участию в обществе, в частности, по участию в волонтерских и культурных мероприятиях населения в возрасте от 15 до 30 лет в 28 странах Европейского Союза (ЕС). Около 30 % респондентов ответили, что занимались в спортивных секциях за последние 12 месяцев, еще 16 % были участниками молодежных кружков и кружков по интересам или других молодежных организаций. В среднем, около 5 % были членами организаций, поддерживающих права человека или всемирное развитие, и 3 % — одной из организаций, занимающейся вопросами изменения климата и прочими вопросами защиты окружающей среды (European Commission, 2015).

В некоторых странах национальные опросы могут помочь контролировать изменения. В Англии (Великобритания) Национальный фонд исследования образования провел оценку гражданского образования за девять лет. Долгосрочное исследование гражданского образования, которое началось в 2001 году, вело наблюдение за группой молодых людей в возрасте от 11 до 18 лет; группа перешла в среднюю школу в 2002 году. Восьмой, последний, отчет показал, что наблюдалось четкое и постепенное

уменьшение молодежи, принимающей участие во внеклассных мероприятиях (спорт, искусство, театр и прочие интересы), с 80 % в 7-м классе до 66 % в 13-м классе (Keating et al., 2010).

В Соединенных Штатах стартовавший в 2008 году национальный представительский опрос по доходу и участию в программах (Survey of Income and Programme Participation) на 10-ом этапе интервью, проведенном в 2011 году, включал тематический модуль по благополучию ребенка. Опрос собрал информацию по различным показателям благосостояния ребенка, чтобы проиллюстрировать повседневный опыт ребенка, включая участие во внеклассных мероприятиях. Данные ограничивались детьми в возрасте от 6 до 17 лет и основывались на ответах родителей об участии детей в трех внеклассных мероприятиях: спортивные секции, кружки и занятия. Результаты показали, что 35 % детей посещали спортивные секции и 29 % ходили в кружки и на занятия музыкой, танцами и по изучению языков (Laughlin, 2014).

Главным недостатком всех этих инструментов по сбору данных является недостаток внимания к качеству полученного опыта или к процессу усовершенствования при участии во внеклассном мероприятии. Отсутствие же универсальных или общих стандартов публичной отчетной информации по внеклассным мероприятиям ограничивает шансы получения однозначных и надежных данных.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Мониторинг основных пунктов цели 4.7 — получение знаний и навыков, необходимых для устойчивого развития — не простая задача. Среди проблем стоит отметить недостаток соответствующих оценок учащихся или специально разработанных опросов мнений или ценностей, трудности в разработке тестовых заданий, которые бы учитывали местную ситуацию, но не были культурно тенденциозными, широкий спектр тем цели и относительный недостаток исследований по обучению совершеннолетних. Одной из стратегий может быть разработка набора материалов, из которого страны могли бы выбирать компоненты, подходящие им как культурно, так и по возрастной категории, и которые можно было бы привязать к сравнительной или международной шкале.

ОЦЕНИВАНИЕ ЗНАНИЙ И ПОНИМАНИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

Знание и понимание глобальных вопросов и проблем (например, мир и конфликты, бедность, миграция, глобализация, изменение климата), событий и организаций являются необходимыми для поддержки устойчивого развития (Davies, 2006). Базовое и взаимосвязанное понимание мировой истории, географии, международных организаций и всемирных процессов может

стать отправной точкой для мониторинга знаний, относящихся к идеям цели 4.7. Тем не менее, в данной сфере существует не так много оценок когнитивных способностей.

Один из примеров оценки когнитивных способностей учащихся взят из исследования МИОГО в 2009 г., основанного на Исследовании гражданского образования от 1999 года. С целью подготовки отчета по концептуальному знанию и пониманию учащимися общественного и гражданского образования в нем были сформулированы 79 тестовых заданий, которые были разосланы по 38 странам учащимся 8-х классов в Европе, Азии и Латинской Америке (Schulz et al., 2010).

Оценка от 2009 года включала задание по знанию Всеобщей декларации прав человека, представляющей набор общечеловеческих ценностей, в качестве фундамента для оценки глобальных проблем (Osler and Starkey, 2000).³ В среднем 68 % учащихся дали правильный ответ по этому заданию. В Финляндии, Польше и Республике Корея более 80 % признали, что декларация распространяется на всех людей, около 40 % высказали такое мнение в Доминиканской Республике и Таиланде (Диаграмма 16.6).

“ Существует крайне мало когнитивных программ оценивания понимания мировой истории, географии, международных учреждений и глобальных процессов ”

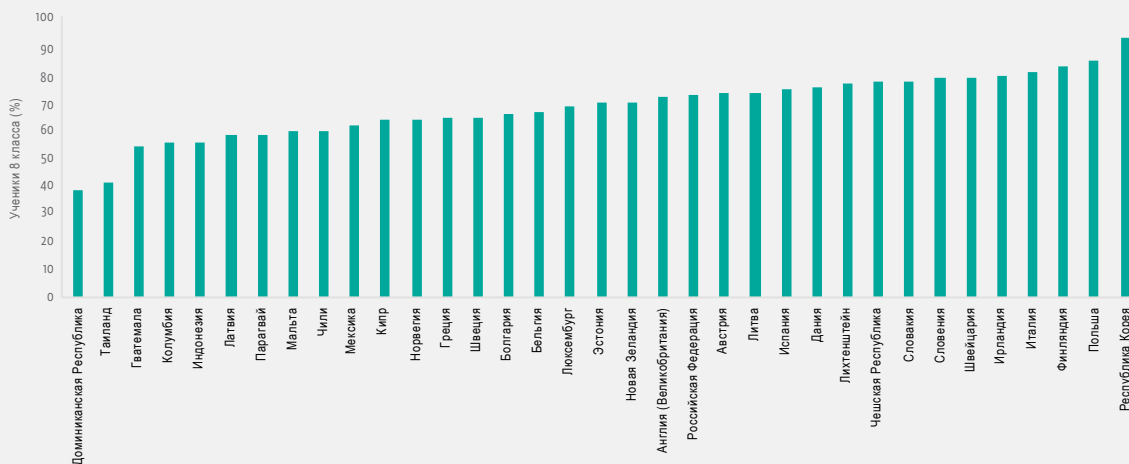
К исследованию МИОГО в 2009 г. были добавлены региональные модули для Азии, Европы и Латинской Америки. В Европе учащимся ставили вопросы относительно базовых фактов по ЕС и его политике, государственных институтах власти, практике и процессах для оценки знаний наднациональных структур политического управления (UNESCO, 2015f). Только 57 % знали, какое количество стран были членами ЕС; среднее количество по странам колебалось от 35 % в Англии (Соединенное Королевство) до 75 % в Словакии (Kerr et al., 2010).

Национальная оценка с включением общественных вопросов также может помочь определить уровень знаний, относящихся к глобальным проблемам. В Соединенных Штатах Америки в рамках Общенациональной оценки достижений в сфере образования

ДИАГРАММА 16.6:

Во многих странах не более двух третей знают о Всеобщей декларации прав человека.

Процентное соотношение учащихся 8 класса, правильно ответивших на вопрос «Из представленных ниже целей, какая является основной для Всеобщей декларации прав человека?», МИОГО за 2009 г.



Источник: Schulz et al. (2010).

от 2014 года были проверены знания учащихся 8-х классов о преимуществах международных отношений, таких как торговля, соглашения и гуманитарная помощь. Тогда как 62 % учащихся описали преимущества двух или трех видов отношений, 11 % не могли описать преимущества ни одного вида (Institute of Education Sciences, 2016).

Подготовка учащихся к нестабильностям будущего, к изменению климата и состояния окружающей среды начинается с помощи, которую им необходимо оказать для понимания следующих вопросов: как и почему меняется климат и какое влияние такие изменения могут оказать на среду обитания и экосистемы (Mansilla and Jackson, 2011). ПМОУ в 2006 г. включала вопросы, сформулированные для оценки знаний, навыков и тенденций в области экологии и науке о Земле, и охватывала более 400 000 пятнадцатилетних из 57 стран. Исследование впервые представило международно сравнимые данные по знанию учащимися вопросов экологии и связанных с ней проблем, по источникам их знаний, их взглядах на проблемы окружающей среды и взаимосвязи между оценками, полученными в науке по окружающей среде, и их отношением к ней (OECD, 2009a).

Из 108 вопросов ПМОУ от 2006 г. по оценке знаний в науках, 24 касались науки об окружающей среде; из них 14 касались науки о Земле. Каждой подкатегории был определен показатель успеваемости. Самый низкий показатель означал, что учащиеся не могли объяснить график или диаграмму, получив соответствующую

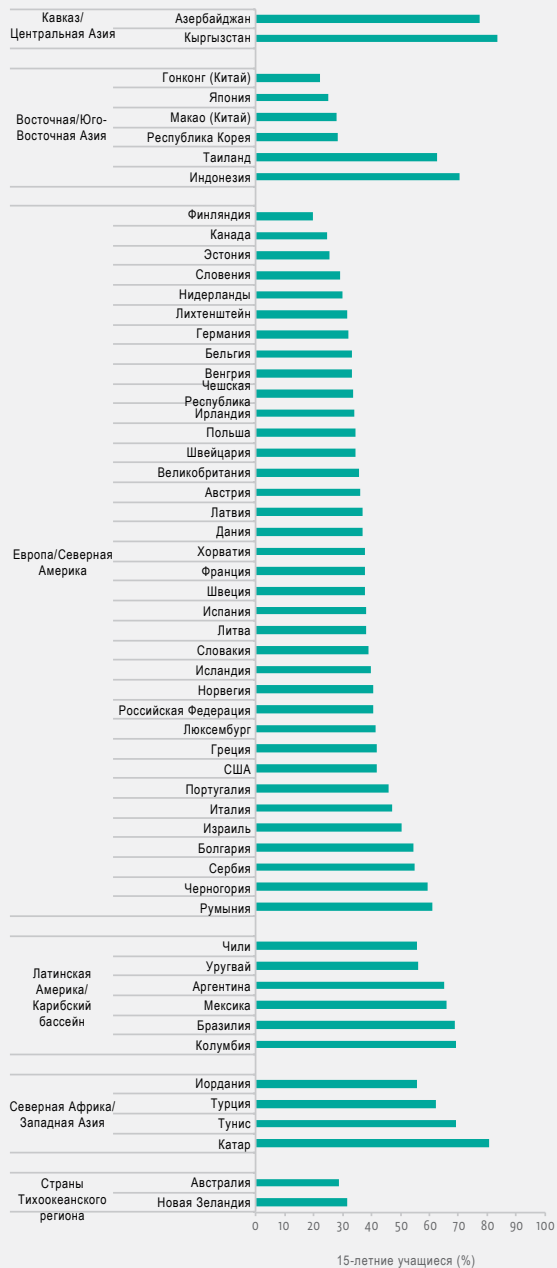
подсказку, или не могли показать базовые знания общих процессов в окружающей среде (OECD, 2009a). Показатель знаний в науке об окружающей среде выявил большие отличия между странами. В Азербайджане, Индонезии, Кыргызстане и Катаре более 70 % учащихся показали знания на уровне D или ниже, по сравнению с 25 % в Канаде, Эстонии, Финляндии и Японии (Диаграмма 16.7). Эти результаты ПМОУ за 2006 г. могли бы стать линией отсчета уровня знаний в науке по окружающей среде среди пятнадцатилетних.

Начиная с 2000 г. некоторые программы оценки когнитивных способностей определяли уровень понимания проблем окружающей среды и способность критически мыслить, принимая решения по индивидуальным и коллективным действиям.

Национальная программа оценки учащихся 6 и 12 классов, проведенная в Израиле в период 2004–2006 гг., включала 20 вопросов по основным принципам окружающей среды и национальным и глобальным проблемам. Около 80 % шестиклассников правильно ответили на вопросы по закону возврата бутылок и вторичной переработке, но только 25 % правильно ответили на вопросы по глобальному потеплению и миграции птиц. Старшеклассники получали более высокие оценки: только 25 % шестиклассников знали об утилизации отходов и самом вредном виде транспорта, по сравнению с 55 % учащихся 12-го класса (Negev et al., 2008).

ДИАГРАММА 16.7:**Уровень знаний проблем окружающей среды значительно отличается между странами**

Процентное соотношение пятнадцатилетних учащихся с показателем на уровне D или ниже по знаниям науки об окружающей среде, ПМОУ за 2006 г.



Примечание: Самый низкий показатель (уровень D или ниже) означал, что учащиеся не могут объяснить график или диаграмму, получить соответствующую подсказку, или не могли показать базовые знания общих процессов в окружающей среде.

Источник: OECD (2009a).

В Турции когнитивные навыки по защите окружающей среды в рамках национального репрезентативного опроса 2412 пятиклассников, оценивались на основании умения определять, оценивать и решать проблемы. Около 5 % могли правильно определить порядок научных процессов, предложенных для решения проблем загрязнения воды. Около 50 % знали, что определение и оценка проблемы начинается с поиска соответствующей информации из различных источников, но лишь 27 % знали, что последним шагом был отчет и передача собранных данных (Erdogan and Ok, 2011).

Улучшение существующих оценок

Последние программы были попытками усовершенствовать механизмы мониторинга цели 4.7 в отношении подростков, в основном на этапе среднего образования. В 2016 году ЮНЕСКО и Международная ассоциация по оценке школьной успеваемости (ИЕА) начала официальное сотрудничество по измерению знаний по глобальной гражданской ответственности и устойчивому развитию. В проведенном в рамках ИЕА в 2016 г. исследовании МИОГО учащимся необходимо будет оценить уровень серьезности угроз, включая бедность, падение уровня жизни, экономического благосостояния и гигиены окружающей среды, а также ущемление человеческого достоинства. На основании определенных ими уровней можно будет судить о понимании учащимися глобальных проблем (Schulz et al., 2016). МИОГО в 2019 г. будет основываться на главном этапе МИОГО за 2016 г., с большим охватом стран и тем. Что особенно важно, оно будет включать показатели знаний, понимания, навыков, представлений, взглядов и поведения, касающиеся воспитания в духе глобальной гражданской ответственности и образования в интересах устойчивого развития.

Главное ограничение МИОГО — это охват стран. Многие необходимо сделать, чтобы данный инструмент эффективно использовался для оценки во всемирном масштабе. Другим ограничением является возраст оцениваемых. Возраст 13 и 14 лет можно считать подходящим в странах, где обязательное обучение заканчивается в 14 лет, однако явные различия у молодежи в участии в политической жизни начинают проявляться в возрасте 15-16 лет. Следует признать эти отличия (Hoskins, 2016).

Проблема в оценке результатов, относящихся к цели 4.7, связана с противоречиями между национальными ценностями и обязательствами по всемирной повестке. В связи с этим необходимо разработать сравнительную оценку учащихся, которая бы более подходила к местным условиям. Многообещающим примером, могут служить Критерии начального обучения Юго-Восточной Азии, ориентированные на умение читать, писать, считать и навыки глобальной гражданской ответственности в 5 классе. В 2016–2017 гг. минимум шесть стран региона будут тестировать данный инструмент оценки. Предполагается, что к 2020 г. все страны-члены Организации министров просвещения стран Юго-

Восточной Азии и Ассоциации государств Юго-Восточной Азии присоединятся к данному процессу (SEAMEO and UNICEF, 2015).

Еще одной последней разработкой является решение ОЭСР включить глобальные профессиональные качества, как поле для тестирования в ПМОУ в 2018 г. (см. Вставка 16.3).

Источники данных по глобальным знаниям и пониманию совершеннолетних еще более ограничены

Существующие данные по знаниям и навыкам, связанным с глобальной гражданской ответственностью и устойчивым развитием, как правило, ограничиваются детьми и подростками. Не менее важной задачей остается оценка таких же знаний и навыков у совершеннолетних. Однако количество проведенных оценок когнитивных способностей очень незначительно.

Одним из примеров был прежний опрос по глобальному пониманию в Соединенных Штатах, включавший определение познавательных масштабов глобального восприятия и не ограничивающийся знанием определенной культуры или области. Этот национальный репрезентативный опрос среди 3000 студентов-старшекурсников содержал 101 задание, оценивающее знания в 13 областях, включая окружающую среду, международные финансовые и торговые соглашения, права человека, вопросы расовой и этнической принадлежности. Только 31 % учащихся признали, что выращивание зерновых культур, как человеческая деятельность, оказала непосредственное влияние на изменение в окружающей среде большого пространства земной поверхности (Barrows et al., 1981).

Самой последней оценкой знаний в области устойчивого развития является Тест знаний по вопросам устойчивого развития ООН (SULITEST). Он проводится высшими учебными заведениями с целью оценки и подтверждения грамотности по вопросам устойчивого развития по окончании учебного заведения. Этот тест с выбором ответов определяет уровень знаний по следующим вопросам: социальным, связанным с окружающей средой, экономическим, а также относительно базового понимания системы Земли. Из 50 вопросов две трети относятся к международным проблемам, таким как глобальное потепление, остальные касаются национальных или региональных проблем, как законодательство и культура. В период между январем и октябрём 2014 г., около 20 000 студентов высших учебных заведений приняли участие в тестировании SULITEST; средний балл составил 54 % (Sustainability Literacy Test, 2014).⁴

Основываясь на идее, что объемные, комплексные знания географии являются важным условием становления гражданина мира, Опрос по всемирной географической грамотности National Geographic–Roper в 2002 г. оценил знания географии 3250 человек в возрасте от 18 до 24 лет в девяти странах.⁵ Опрос содержал

ВСТАВКА 16.3

Оценка глобальных профессиональных качеств в оценке ПМОУ за 2018 г.

Страны, участвующие в ПМОУ, ведут совместную работу над разработкой программы оценки глобальных профессиональных качеств, которая состоится в 2018 году. В ее рамках пройдет тестирование пятнадцатилетних и их отдельное тестирование на умение читать, знание математики и естественных наук.

Глобальные профессиональные качества — это многоаспектная область изучения, охватывающая три области, необходимые для формирования эффективных, основанных на уважении, отношений с людьми из разных культур: знания и понимание, навыки и взгляды. Они характеризуются как способность критически анализировать глобальные и межкультурные проблемы с разных точек зрения, чтобы понимать, как различия влияют на восприятие, суждения и понимание себя и окружающих; как способность налаживать открытые, полноценные и плодотворные взаимоотношения с окружающими с разными традициями на основе уважения к достоинству человека.

Когнитивная оценка ПМОУ в 2018 г., рекомендуемая в настоящее время ОЭСР, ориентирована на создание единой шкалы тестирования знаний, понимания, аналитического и критического мышления в ситуации, требующей способностей решения проблем, касающихся глобальных или межкультурных вопросов. В нее будут входить задачи, составленные с учетом различных областей знаний и процессов мышления, и разработанные в соответствии с контекстом и требованиями к обучению пятнадцатилетних.

Опросник также будет содержать элемент, где от респондентов потребуется самим дать информацию об уровне их знаний и понимания — например, что учащиеся знают о глобальных проблемах, таких как изменение климата и глобальное потепление, глобальное обеспечение здоровья и глобальный рост населения; а также о навыках в лингвистике, общении и поведении, необходимых для правильных и плодотворных взаимоотношений с окружающими на основе уважения. Также будут оценены гибкость, сочувствие, открытость и уважение к культурной неповторимости, глобальный кругозор и чувство ответственности.

Источники: OECD (2015e); OECD (2016a); Reimers (2010).

вопросы с выбором вариантов ответов по идентификации страны на карте и по знаниям фактов мировых проблем и текущих событий, включая население, природные ресурсы, религию, политику и атомное оружие. Результаты показали, что совершеннолетние не были информированы в вопросах всемирного населения, которые влияют, кроме всего прочего, на потребление продуктов питания и энергии. Лишь 40 % или меньше совершеннолетней молодежи во всех странах, где проводился опрос, кроме Швеции (61 %) правильно назвали Китай и Индию, как страны с населением, превышающим 1 миллиард человек (RoperASW, 2002).

Следующее исследование географической грамотности National Geographic–Roper Public Affairs Связи в 2006 г. было проведено в Соединенных Штатах. Как и в 2002 году, фактологические вопросы адресовались репрезентативной выборке совершеннолетних молодых людей. Лишь 35 % правильно выбрали Пакистан из четырех предложенных вариантов, как страну, пострадавшую от катастрофического землетрясения в октябре 2005 года. Семь из десяти молодых американцев могли найти Китай на карте, но всего двое из десяти знали, что мандаринское наречие китайского языка — самый распространенный родной язык (GfK Roper Public Affairs, 2006).

Международные опросы мнений, такие как региональные индикаторные опросы (африканский, арабский, азиатский, евразийский и латиноамериканский) и Международное обследование ценностей (МОЦ), включают вопросы по знанию и пониманию глобальных и межкультурных проблем с самостоятельными ответами респондентов. В МОЦ в 2005–2009 гг. ставился вопрос о Целях развития, сформулированных в Декларации тысячелетия (ЦРТ); только 5 % респондентов в Соединенных Штатах и 11 % в Японии слышали о них, по сравнению с 27 % в Германии и 31 % в Швеции. В странах Африки к югу от Сахары была зарегистрирована наивысшая степень информированности о ЦРТ: 66 % в Эфиопии, 47 % в Мали и 44 % в Замбии. Этот результат показывает большую вероятность того, что люди в странах, получивших помощь, могут знать о ЦРТ больше по сравнению со странами-донорами (Freschi, 2010). Потенциал использования международных опросов мнений для определения знаний и понимания глобальных вопросов совершеннолетними необходимо развивать далее.

“
Международная программа социологического опроса по социальным проблемам показывает, что за последние два десятилетия почти во всех странах уровень обеспокоенности проблемами защиты окружающей среды снизился

НАВЫКИ И ВЗГЛЯДЫ

Важнейшими навыками содействия устойчивому развитию является правильное и плодотворное общение с представителями других культур и стран; понимание мыслей, представлений и чувств других людей, способность смотреть на мир их глазами; способность адаптировать мысли, чувства или поведение к новой обстановке или ситуации; анализировать и критически думать, чтобы внимательно исследовать и оценивать информацию и намерения.

ПМОУ в 2018 г. станет важным шагом в освоении таких навыков в более широком масштабе (OECD, 2016a). Когнитивная оценка будет разработана для проверки знаний, понимания и аналитического и критического мышления в реальной среде, когда требуется способность решать проблемы. В программу будут внесены вопросы, на которые респондент ответит самостоятельно, и по которым можно будет оценить такие его качества, как способность общаться, гибкость и сочувствие (Вставка 16.3).

Целый ряд межнациональных программ оценивают взгляды респондента, включая открытость по отношению к представителям других культур или стран, уважение к культурной неповторимости и ответственность за собственные действия.

МИОГО за 2009 г. располагает шкалой мониторинга взглядов в поддержку, например, гендерного равенства и в отношении мигрантов. Взгляды в поддержку гендерного равенства оценивались по тому, как учащиеся отвечали на положительные и отрицательные вопросы по таким проблемам, как равные возможности на участие в управлении и равная оплата за ту же работу. Большинство согласилось с положительными и не согласилось с отрицательными заявлениями, касающимися гендерного равенства, при этом девочки выражали большую поддержку гендерному равенству по сравнению с мальчиками (Schulz et al., 2010).

Региональные модули МИОГО отражают местные, национальные и региональные отличия. Латиноамериканский опрос 2009 г. включал темы по оценке благосклонности и уважения к социальным группам меньшинств как к соседям. Тогда как большинство учащихся стран-участниц (Чили, Колумбия, Доминиканская Республика, Гватемала, Мексика и Парагвай) проявляли терпимость к представителям других национальностей, из других регионов страны или с другим цветом кожи, меньшее количество учащихся проявляли толерантность к представителям иной сексуальной ориентации или инфицированным ВИЧ (Schulz et al., 2011).

В рамках Национальной оценки в Австралии в 2010 г. оценивались взгляды учащихся 6 и 10 классов на коренные культуры. В обоих классах 9 из 10 учащихся согласились с тем, что Австралия должна поддерживать культурные традиции и языки аборигенов Австралии. Такое же количество согласилось с важностью признания традиционных прав собственности на землю, предоставления каждому возможности узнать о движении по примирению между аборигенами и некоренными австралийцами (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2011).

Ежегодная международная программа социологического опроса по социальным проблемам (ISSP) — это межнациональный проект сотрудничества, касающийся взглядов на социальные проблемы, который осуществляется ежегодно по модулям.⁶ Его третий модуль

по окружающей среде в 2010 г. в основном касался взглядов на такие проблемы, как защита окружающей среды, поведение респондентов и предпочтения по отношению к мероприятиям, проводимым правительством по защите окружающей среды.

Сводный показатель ISSP по взглядам на окружающую среду показал, что Канада, Дания и Швейцария возглавляют рейтинги и больше обеспокоены проблемами защиты окружающей среды, тогда как Болгария, Филиппины и ЮАР имеют самый низкий показатель. Динамический анализ, проводимый в рамках последовательных этапов ISSP, показывает снижение почти во всех странах в течение последних двух десятилетий обеспокоенности проблемами защиты окружающей среды. В Соединенных Штатах, например, около 46 % населения проявляли полную или относительную готовность платить намного большую цену за защиту окружающей среды в 2000 и 2010 годах, что на шесть процентов ниже по сравнению с 1993 годом (Franzen and Vogl, 2013).

Европейский социологический опрос, проводимый каждые два года, состоит из постоянных и новых вопросов. В 2014 году новые вопросы касались иммиграции. Активную готовность искать и использовать возможность общения с представителями других культур можно оценить, например, таким образом: есть ли у респондента друзья из другой культурной группы. Во Франции, Швеции и Швейцарии 35 % респондентов заявили, что у них нет близких друзей другой расы или этнической группы (ESS, 2014).

В 2015 году исследовательский центр Pew Research Centre провел опрос в 40 странах, чтобы оценить понимание глобальных проблем. Опрос репрезентативных групп совершеннолетних выше 18 лет показал, что изменение климата воспринималось как наибольшая проблема в 19 странах, что свидетельствовало о повсеместной тревоге по этому вопросу. В Латинской Америке и странах Африки к югу от Сахары 50 % совершеннолетних показали высокую обеспокоенность по поводу изменения климата. Наибольшую обеспокоенность в некоторых странах вызывала всемирная экономическая нестабильность, а у половины опрошенных стран она была на втором месте среди самых важных проблем (Pew Research Centre, 2015).

Однако межнациональные опросы мнений имеют свои ограничения. Попытки оценить и проанализировать заявленные самими респондентами данные относительно их взглядов зачастую сталкиваются с проблемой социальных предпочтений: совершеннолетние при проведении опроса не всегда готовы принять то, что у них есть предубеждения к другому полу, расе или религии, и более склонны дать социально более приемлемый или желательный ответ.

В целом, цель 4.7 четко показывает, что «всем учащимся необходимо приобрести знания и навыки для поддержания устойчивого развития». Рекомендованные в настоящее время показатели относятся только к детям школьного возраста и совершеннолетним. Назначение цели может быть лучше сформулировано целевой рамочной программой мониторинга. При проведении в будущем мероприятий по сбору данных необходимо будет больше внимания уделить молодежи и совершеннолетним, не посещающим школу.

Более того, потребуются скоординированные действия по разработке общих норм мониторинга и по проведению оценки знаний и умений учащихся. Создание и утверждение программ для всеобщего использования на местном уровне, таких как Критерии начального обучения Юго-Восточной Азии, будет, по-видимому, наиболее целесообразным в будущем.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Третий этап, 2015–2019 гг., направлен на усиление работы первых двух этапов и содействие распространению тренингов по правам человека среди специалистов средств массовой информации (ОНЧР, 2014).
2. 18 стран в Латинской Америке и Карибском регионе, 16 в Европе и Северной Америке, 15 в странах Африки к югу от Сахары, 11 в Тихоокеанском регионе, 7 в Восточной и Юго-Восточной Азии, 6 в Южной Азии, 3 в Северной Африке и Западной Азии, и 2 на Кавказе и Центральной Азии.
3. Понимание важности прав человека помогает понять права и обязанности индивидуумов и групп, исследовать многочисленные пути нарушения прав человека вследствие , когда из-за нетерпимости нарушаются права человека; помогает распознать нарушение прав человека, такие как расизм, сексизм и ксенофобия (Reimers, 2010).
4. В 2016 году тесты SULITEST будут доступны также для компаний и организаций.
5. Канада, Франция, Германия, Италия, Япония, Мексика, Швеция, Соединенное Королевство и Соединенные Штаты.
6. Модульные темы включали охрану окружающей среды, роль правительства, социальное равенство, социальную поддержку, проблемы семьи и гендерные проблемы, профессиональную ориентацию, влияние религиозного воспитания, поведения, представлений относительно социальных и политических предпочтений и национальную идентичность.

Сомалийские дети моют руки перед едой в школе-интернате в Шабель в Могадишо. «Мы учимся гигиене в школе — мы знаем, что важно мыть руки после посещения туалета, и мы знаем, что также важно мыть руки перед едой. Я чувствую себя лучше, после того как стала мыть руки,— я теперь не так часто болею.»

ФОТО: Kate Holt/GEM Report

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Хотя настоящая цель акцентирует внимание на принципах школы с индивидуальным подходом к каждому ребенку, — сосредоточенности на ребенке, демократическом участии и толерантности - не все эти принципы поддаются всемирному мониторингу.

Необходимо еще сделать много работы по улучшению данных, но существующие источники показывают, что в 3 из 10 начальных школах отсутствует соответствующее **водоснабжение**, а в 49 наименее развитых странах этот показатель возрастает до 5 из 10 начальных школ.

Некоторые страны внимательно изучают **структурную безопасность** школ, но не досконально. Разработаны коллективные методы, призванные помочь учащимся и общественности предоставлять информацию об обстановке в школах.

Из-за отсутствия согласованности относительно определения и часто ограниченных возможностей контроля сложно узнать, сколько школьные материально-технические средства и удобства доступны для детей с ограниченными возможностями.

Считается, что **ИКТ** в образовании являются важным элементом эффективного обучения. Но в некоторых беднейших странах большинство начальных школ даже не имеют электричества. Даже при наличии электроснабжения, существуют другие факторы, препятствующие подключению школ к Интернету. Во многих развивающихся странах на один компьютер приходится слишком много учащихся, что делает обучение менее полезным.

Школьное насилие также является глобальной проблемой. Как сообщается, в 37 странах около 40 % учащихся в возрасте 13–15 лет участвовали в драках. В целом, необходима лучшая координация различных международных исследований, чтобы выявить, где и как часто происходит насилие.

Ежегодно регистрируется большое число **нападений** на школы, учителей и учащихся со стороны государственных сил безопасности или негосударственных вооруженных группировок. Использование школ в военных целях произошло в 26 странах за период с 2005 по 2015 годы. В период с 2009 по 2012 годы в 6 странах зафиксировано более 1000 нападений на учебные учреждения.

ГЛАВА 17



ЦЕЛЬ 4.A

Технические средства и условия обучения

Необходимо создать и улучшить условия обучения, особенно для детей с ограниченными возможностями и уязвимых по половому признаку детей, и обеспечить безопасные, свободные от насилия, всесторонние и эффективные условия обучения для всех

ГЛОБАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 4.A.1 — процентное соотношение школ с доступом к: (a) электричеству, (b) Интернету в педагогических целях, (c) компьютерам в педагогических целях, (d) адаптированной инфраструктуре и материалам для учащихся с особыми потребностями, (e) питьевой воде, (f) отдельными туалетами, и (g) умывальникам (относительно показателей водоснабжения, канализации и гигиены)

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 33 — процентное соотношение учащихся, подвергающихся издевательствам, телесным наказаниям, преследованиям, жестокости, сексуальной дискриминации и насилию

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 34 — количество нападений на учащихся, работников образования и учебные учреждения

Инфраструктура школы.....	334
Информационные и коммуникационные технологии в школах	338
Насилие и драки в школах	341

ВСТАВКА 17.1

Индекс инфраструктуры школы в Парагвае

Хорошая инфраструктура школы является элементом эффективной среды обучения и может способствовать улучшению результатов образования. Задача состоит в том, чтобы собирать самые свежие данные по различным аспектам школьных учреждений, оценивать приоритеты и действовать на основании полученных фактов.

В 2008 году при финансовой поддержке Межамериканского банка развития правительство Парагвая провело перепись инфраструктуры, на основе которой можно получить множество информации по классам, подсобным помещениям, библиотекам, лабораториям, электроэнергии, технологиям, водоснабжению и канализации. Был разработан индекс инфраструктуры начальной школы для синтеза информации. Индекс колебался от нуля до единицы, где единица обозначала наилучший уровень инфраструктуры, которого может достигнуть школа. Среднее значение по районам колеблется от 0,08 до 0,37 для начальных школ и от 0,12 до 0,44 для средних школ, самые низкие показатели зафиксированы в сельских районах Каасапа и Канендию, заселенных коренным населением, говорящим на языке гуарани, а самый высокий показатель — в школах столицы, Асунсьон.

Инфраструктура в районах проживания коренного населения была на чрезвычайно низком уровне. Только 6 % школ для коренного населения имеют доступ к проточной воде, по сравнению с 37 % сельских и 67 % городских школ. В школах для коренного населения только 47 % классных комнат были в хорошем состоянии, тогда как в сельских школах — 69 %, а в городских — 88 % классных комнат.

Несмотря на более чем десятикратное увеличение бюджета инвестиций для строительства и оборудования в период 2008–2012 гг. — от 1,4 до 13,4 миллионов долларов США, — сумма, выделенная для начальных и средних школ, заморожена. Основная доля роста приходится на сектор высшего образования, модернизацию ведомств Министерства образования и культуры, и ремонт Высшего института изобразительных искусств. Краткосрочные планы развития инфраструктуры сосредоточены на открытии новых представительств для министерства, обновление статистических данных инфраструктуры остается задачей на среднесрочную перспективу, а создание учреждений для раннего развития детей — на долгосрочную.

Источники: Juntos por el Educación (2013); UNICEF (2013a); Wodon (2016).

Настоящая цель основана на концепции адаптированных для ребенка школ, которую поддерживает ЮНИСЕФ, а также на основе Конвенции о правах ребенка от 1990 года. Задачей является понимание принципов адаптированной для ребенка школы, а именно сосредоточенности на ребенке, демократического участия и толерантности, которые оценивались во время международных научных исследований (Godfrey et al., 2012). Однако сложно представить, что эти принципы контролируются в мировом масштабе. Следовательно, в этой главе рассматриваются три аспекта школ с индивидуальным подходом и возможностью глобального наблюдения: инфраструктура школы, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), а также жестокость и драки в школах.

ИНФРАСТРУКТУРА ШКОЛЫ

Соответствующие материально-технические средства и условия обучения необходимы не только, чтобы защитить здоровье и благосостояние учащихся, но также чтобы реализовать их право на образование. Школьная инфраструктура состоит из многих составляющих, включая освещение и вентиляцию, утепление, мебель, доски и лаборатории. В процессах формулировки стандартов инфраструктуры и внедрения механизмов мониторинга на национальном и иногда интернациональном уровнях наблюдается прогресс, (**Вставка 17.1**) но в дальнейшем необходимо обеспечить, чтобы аналогичная информация была доступна для каждой школы.

В данном разделе рассматриваются три аспекта школьной инфраструктуры, явные или подразумеваемые в целевой формулировке: водоснабжение, канализация и гигиена («создать и улучшить технические условия обучения»); структурная безопасность («безопасность»); и доступность для инвалидов («особые потребности ... уязвимость»).

“ В 2013 году в наименее развитых странах только половина начальных школ имела достаточный запас воды ”

Водоснабжение, канализация и гигиена

Улучшение водоснабжения, санитарных условий и гигиены в образовательных учреждениях может иметь значительное положительное влияние на результаты здравоохранения и образования. Эти условия включают пригодную для питья воду, чистые и безопасные туалеты и умывальники. Ненадлежащие условия повышают риск передачи болезней. Улучшенные условия и обучение гигиене могут снизить уровень абсентеизма. Они также могут повысить спрос на образование, особенно среди девочек-подростков, которые не посещают школу из-за отсутствия женских туалетов (UNICEF, 2010).

Основным механизмом глобального мониторинга в данной сфере является Совместная программа ВОЗ и ЮНИСЕФ по мониторингу, основанная в 1990 году, которая предоставляет регулярные национальные, региональные и мировые оценки прогресса относительно Целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия. В последние годы программа расширила свое влияние на такие сферы, как водоснабжение и санитарная гигиена в школах.

Существующие мировые данные Совместной программы мониторинга включают данные национальных отчетов по статистике образования, региональный модуль Статистического института ЮНЕСКО для африканских стран к югу от Сахары, Латиноамериканскую лабораторию по оценке качества обучения, а также Глобальный анализ и оценку состояния санитарии и качества питьевой воды Механизма ООН по водным ресурсам за 2011 г. Если источники первичных данных были недоступны, то использовались ежегодные отчеты национального бюро ЮНИСЕФ. За 2013 год данные доступны по 149 странам, что составляет 83 % мирового населения и 96 % населения развивающихся стран (UNICEF, 2015a).

Эти данные показывают, что с 2008 года в школах улучшились водоснабжение и санитарные условия, но они все еще остаются на достаточно низком уровне. В 2013 году средняя доля начальных школ с достаточным водоснабжением составила 71 % по всему

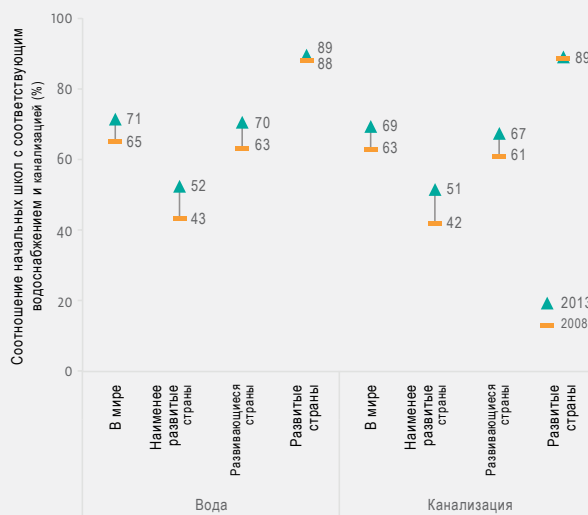
миру, но всего 52 % в 49 наименее развитых странах. Соответственно оценки надлежащих санитарных условий составили 69 % и 51 % (Диаграмма 17.1). Этим данным недостаточно для определения глобальных показателей по школьной гигиене, тем не менее, доступность умывальников в 11 странах, которые предоставили данные, очень низкая.

Необходимо соблюдать осторожность при интерпретации тех или иных оценок, поскольку лежащие в их основе определения не согласованы между различными источниками данных или странами. Например, определение соответствующих санитарных условий может охватывать только наличие туалетов, улучшенные туалеты (например, со сливом воды, вентиляцией, улучшенной выгребной ямой с плитой или компостированием), функциональные туалеты или туалеты, соответствующие национальным стандартам. Точное определение отсутствует в 60 % стран.

ДИАГРАММА 17.1:

Три из 10 начальных школ все еще не имеют соответствующего водоснабжения и канализации

Соотношение начальных школ с соответствующим водоснабжением и канализацией, средний показатель и группы стран, 2008 и 2013 годы



Источник: UNICEF (2015a).

Иными словами, в то время как некоторые аспекты неотделимы от определения достаточного водоснабжения и санитарных условий (включая количество, качество, близкое расположение, функциональность, гендерное разделение и доступность для детей-инвалидов), многие из них часто не учитываются. Обзор статистических анкет 54 школ выявил, что всего 48 школ включили в список водоснабжение и санитарные условия, хотя только в Мьянме собрали информацию по всем параметрам водоснабжения, а в Белизе и Ираке — по санитарным условиям. Только 30 стран предоставили информацию по отдельным мужским и женским туалетам (UNICEF, 2015a).

Существуют рекомендации о том, как формулировать соответствующие вопросы в опросах для школ и домашних хозяйств, чтобы улучшить качество информации (UNICEF, 2011). Совместная программа мониторинга работает с партнерами, чтобы рекомендовать основной и расширенный набор вопросов для координации показателей в национальных системах мониторинга (WHO and UNICEF, 2015). Также будет установлен процесс проверки качества систематизированных данных, чтобы оценивать общенациональные показатели для более точных региональных и мировых расчетов. Программа ориентирована на расширение набора данных, чтобы охватить начальную и среднюю школы.

Структурная безопасность школ

Стихийные бедствия часто повреждают или разрушают школьную инфраструктуру, уносят жизни учащихся и учителей и нарушают обеспечение образованием. За последние 10 лет землетрясения в Китае, Гаити и Непале, ураганы в Бангладеш и тайфуны на Филиппинах разрушили тысячи школ. Последствия таких событий распространяются за очень короткий срок. В Никарагуа ураган Митч стал причиной роста детского труда на 45 % среди наиболее пострадавших домовладений, в то время как тайфун Майк на Филиппинах стал результатом низких показателей успеваемости и повторов учебного года (World Bank, 2015b).

В то время как вероятность наступления стихийных бедствий, в основном, находится за пределами человеческого контроля, воздействие усиливается, если школы являются небезопасными, а населенные пункты — незащищенными. Эта проблема еще больше обостряется с повышением вероятности экстремальных погодных явлений, связанных с изменением климата.

Мировой альянс по снижению риска стихийных бедствий и повышению устойчивости в секторе образования разработал безопасную структуру общеобразовательной школы. Она включает элемент инфраструктуры с нормативами и положениями о специфике местных рисков, а также квалифицированный персонал и механизмы контроля для определения степени риска зданий и соответствие стандартам (GADRRRES/UNISDR, 2014).

Примеры международных нормативов включают методические рекомендации по безопасной конструкции школы, разработанные Межучрежденческой сетью по образованию в чрезвычайных ситуациях и Глобальным фондом по уменьшению опасности бедствий и восстановлению (INEE and GFDRR, 2009), дополненные руководством с территориальными подходами (GADRRRES, 2015). На государственном уровне организацией ЮНИСЕФ и другими странами Латинской Америки был адаптирован гватемальский показатель безопасности школьных зданий и указания по оценке. В Индонезии Центр ликвидации последствий стихийных бедствий при Технологическом институте в г. Бандунг, совместно с организацией «За спасение детей», опубликовали пособие по стандартному проекту школы и руководство по модернизации незащищенных школьных зданий, следуя опыту программ по сейсмическим реакциям в Ачехе и Западной Суматре (UNISDR, 2011).

Можно оценить профиль риска зданий и их соответствие стандартам. Исламская Республика Иран утвердила

“ После того, как в Исламской Республике Иран был принят закон о безопасности школ, 25 % классных комнат были перестроены или модернизированы в течение последующих пяти лет ”

закон о безопасности школ в 2006 году; в последующие пять лет около 25 % классных комнат были перестроены или модернизированы (Ghafoory-Ashtiany, 2014). Перед началом проведения любых работ подготавливалась многоцелевая

база данных о том, соответствуют ли здания школы требованиям технического паспорта безопасности школьных учреждений, охватывающая более 100 тысяч школ. Данные обновляются и публикуются ежегодно.

Также был обновлен и включен в регулярный мониторинг соответствующий сертификат (Mahdizadeh, 2011).

Однако не все страны могут позволить себе детальную оценку. Инструменты, которые помогают устранить эти несоответствия, являются чрезвычайно важными. Глобальный альянс за уменьшение опасности бедствий и повышение устойчивости в секторе образования разработал три инструмента оценки для использования на планшетах или смартфонах в качестве элемента всеобщего комплекса самоконтроля безопасности школ. С этими инструментами учащиеся и члены общины могут предоставлять информацию об условиях в школе через краудсорсинговые платформы, комитеты по безопасности и администраторы образования могут оценивать здания, а квалифицированные топографы могут проводить проверку на местах. По инициативе «Безопасные школы», проводимой Ассоциацией государств Юго-Восточной Азии, элементы самоконтроля и проверки на местах применялись в Лаосской Народно-Демократической Республике (ASSI, 2015).

Мировая программа по безопасности школ Глобального фонда по уменьшению опасности бедствий и восстановлению также является сторонником проверки школьных зданий в качестве альтернативного инструмента мониторинга. Инициативы общественной картографии были предприняты в Гаити, Индонезии, Непале и Шри-Ланке (GFDRR, 2015).

Доступность для инвалидов

Чтобы получить доступ к техническим средствам и среде обучения, люди с ограниченными возможностями должны преодолеть такие препятствия, как отсутствие оборудования для передвижения инвалидов, плохая транспортная инфраструктура и состояние дорог, непригодные здания, отрицательное отношение со стороны общества, отсутствие учебных пособий и неподходящая программа обучения.

ЮНИСЕФ разработала инструмент рейтинговой системы инклюзивного образования, где физическая среда является основной величиной и позволяет специалистам оценивать национальную политику и школьную систему. ЮНИСЕФ также разработала критерии, по которым формируется оценка на уровне школы, включая подробное руководство по входу и передвижению по школе, использованию воды, канализационных систем и мест для отдыха, а также

разработка мер безопасности во время эвакуации школы (UNICEF, 2014a; 2014f).

Даже если общедоступность в узком понимании характеризуется как отсутствие физических барьеров в школьных зданиях, сложно узнать, являются ли технические средства в данной стране подходящими для детей-инвалидов, ввиду отсутствия определения доступных школ и, что случается чаще, ограниченных возможностей контроля.

Статья 9 Конвенции о правах инвалидов от 2006 года призывает страны «разрабатывать минимальные стандарты и руководящие ориентиры, предусматривающие доступность объектов и услуг, открытых или предоставляемых для населения, вводить их в действие и следить за их соблюдением» и напрямую указывает на школы (United Nations, 2006). Стандарты доступности являются необходимым основанием для выполнения контроля. Обзор азиатских и тихоокеанских стран показал, что 25 из 36 стран имеют такие стандарты для зданий и общественного транспорта (UNESCAP, 2010).

В 2013 году в Южно-Африканской Республике Министерство образования издало комплекс правовых норм и стандартов для всех средних школ. Они включали универсальные принципы минимального пространства, туалетов и парковых зон для детей-инвалидов, которые должны соблюдаться при всех будущих строительных работах (South Africa Government, 2013). Тем не менее, наличие стандартов не является достаточным фактором. Хотя Южно-Африканская Республика имеет национальную систему управления инфраструктурой образования, она, по всей видимости, не контролирует соответствие стандартам по отношению к людям с ограниченными возможностями (South Africa Government, 2015). Однако общественные группы проводят независимые проверки и указывают на случаи, когда школы не соответствуют нормам и стандартам (Equal Education, 2015).

В Индии программа Sarva Shiksha Abhiyan, пропагандирующая образование для всех, способствует установке пандусов, перил и усовершенствованию туалетов, а также предоставляет руководства для сельских комитетов образования. Данные районной информационной системы образования позволили правительству в 2015 году провозгласить, что 82 % школ являются «безбарьерными». Однако, эта оценка подразумевала только наличие пандусов, а не все

ТАБЛИЦА 17.1:

Основные показатели СИУ по ИКТ в образовании

Сфера	Показатель
Инфраструктура	EDR1: Доля школ с электричеством (%)
	ED1. Доля школ с радио, используемым в образовательных целях
	ED2. Доля школ с телевидением, используемым в образовательных целях
	ED3. Доля школ со средствами телефонной связи
	ED4. Соотношение количества учащихся и компьютеров в школах, где при обучении используются компьютерные программы
	ED4bis. Соотношение количества учащихся и компьютеров
Применение	ED5. Доля школ с доступом к Интернету, по типу доступа
	ED6. Доля учащихся, которые имеют доступ к Интернету в школе
Участие	ED7. Доля учащихся, зачисленных в колледжи и высшие учебные заведения в сфере ИКТ
Преподавательский состав	ED8. Доля учителей, обладающих квалификацией по ИКТ в начальных и средних школах

Источник: UIS (2009).

аспекты, которые должны учитываться прежде, чем школа может быть объявлена соответствующей всем стандартам доступности (India Government, 2015; NUEPA, 2014).

Информационные системы управления образованием еще не готовы для сбора соответствующей информации. Обзор опросных листов 40 школ показал, что только одна школа упомянула наличие условий физической инфраструктуры для детей-инвалидов в каждом классе; аналогично только в одной школе были туалеты, доступные для детей с ограниченными возможностями (UNICEF, 2014b).

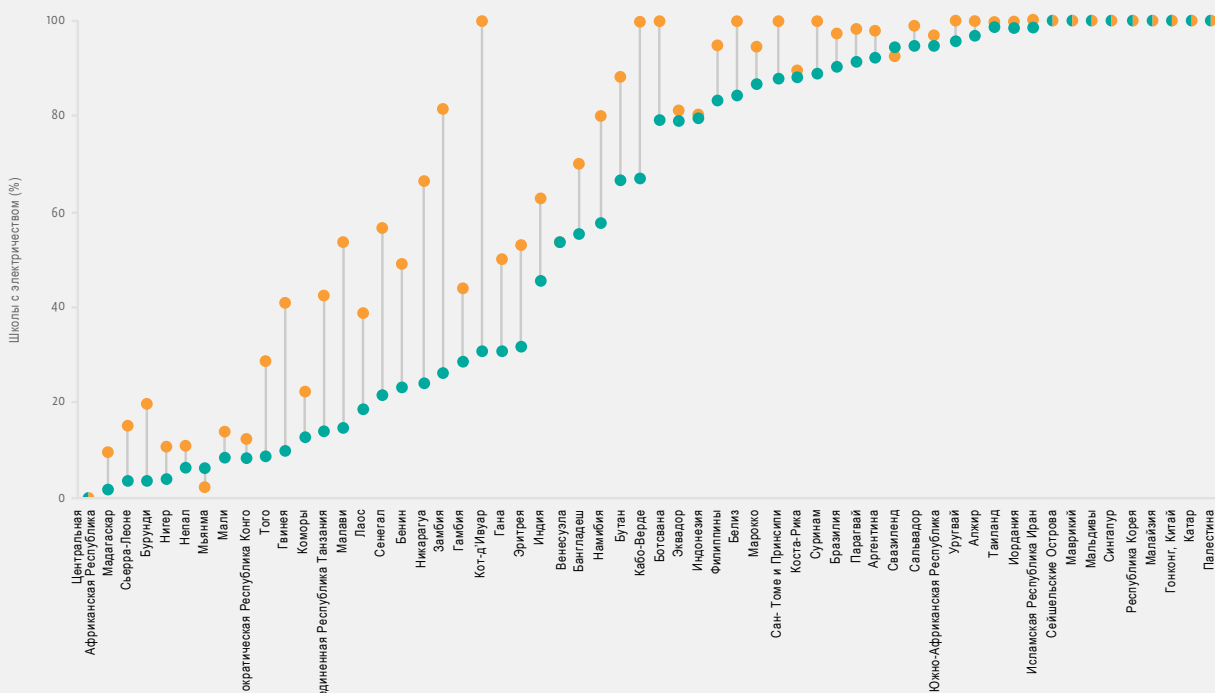
ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ШКОЛАХ

Считается, что ИКТ в образовании являются важным элементом эффективного обучения. Имеющиеся данные не позволяют установить прямую связь

ДИАГРАММА 17.2:

Большинство начальных школ в некоторых беднейших странах не имеют электричества

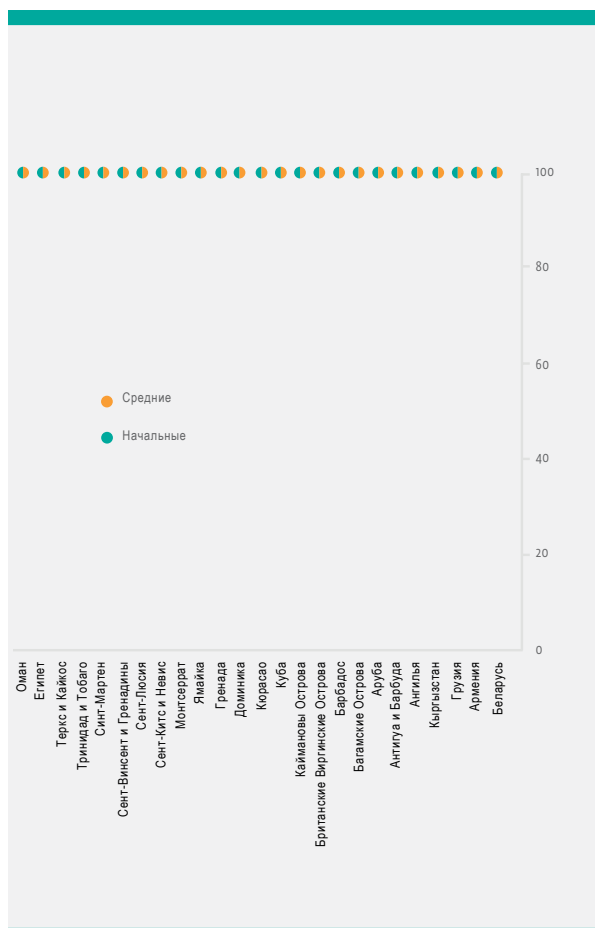
Соотношение начальных и средних школ с электричеством, 2009–2014 гг.



Источник: База данных СИУ.

между ИКТ в школах и результатами обучения, но школьные компьютеры (стационарный компьютер, ноутбук или нетбук) и мобильные телефоны могут быть единственным способом для учащихся получить доступ к цифровому контенту и цифровому миру во многих странах.¹

В принятой в 2015 г. Циндаоской декларации по ИКТ и образованию после 2015 года специалистов *Всемирного доклада* по мониторингу образования призывают докладывать о применении ИКТ в образовании, но конкретные задачи не ставятся. Основанием для мониторинга ИКТ в образовании стал Женевский план действий от 2003 г., принятый на Всемирной встрече на высшем уровне по вопросам информационного общества. Две из 10 его задач, которые были достигнуты к 2015 году, имели отношение к образованию: «обеспечить подключение на базе ИКТ университеты, колледжи, средние и начальные школы» и «внести изменения в программы всех начальных и средних школ, с тем чтобы включить в них задачи, выдвинутые информационным обществом, с учетом национальных особенностей» (ITU, 2011).



Статистический институт ЮНЕСКО сфокусировал внимание на основных показателях, чтобы контролировать эти задачи (**Таблица 17.1**). Институт провел сбор региональных данных в Латинской Америке и на Карибских островах (UIS, 2012), в арабских государствах (UIS, 2013), в Азии (UIS, 2014a) и африканских странах к югу от Сахары (UIS, 2015). В некоторых африканских странах к югу от Сахары, таких как Буркина-Фасо, Коморские Острова, Гвинея, Мадагаскар и Нигер, ИКТ не является частью учебного плана или курса, связанного с основными компьютерными навыками или работа на компьютере может даже не быть доступной в начальной или средней школе.

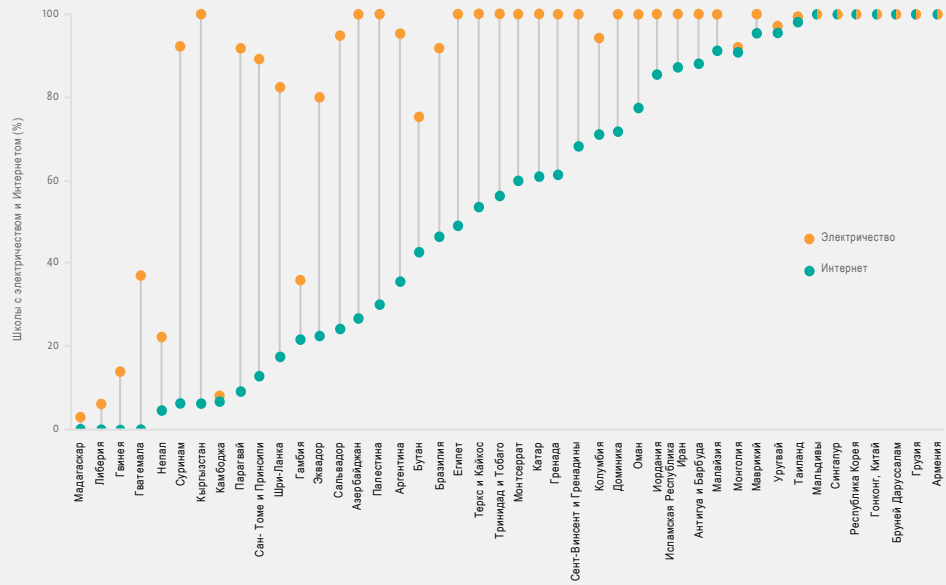
Использование ИКТ в школах требует свободного и регулярного доступа к электричеству. Средние школы, которые находятся в городских населенных пунктах, обычно имеют лучший доступ к электричеству. Но во многих африканских странах к югу от Сахары отсутствие сетевого электричества препятствует использованию ИКТ, несмотря на улучшенное оснащение солнечными батареями или другими решениями. В Центральной Африканской Республике практически ни одна начальная или средняя школа не подключены к электросети (**Диаграмма 17.2**). Даже если школы и подключены к источнику электроснабжения, скачки напряжения и отключение электроэнергии происходит настолько часто, что препятствует регулярному использованию ИКТ (Mudenda et al., 2014; Practical Action, 2013).

Электричество является ненадежным показателем доступа к Интернету во многих странах. Несмотря на полную электрификацию, доступ к Интернету составлял 56 % в Тринидаде и Тобаго, 30 % — в Палестине, 27 % — в Азербайджане и 6 % — в Кыргызстане (**Диаграмма 17.3**). Подключение к Интернету зависит от телекоммуникационной системы страны, местоположения школы и ее способности оплачивать услугу. В Монголии 91 % начальных и средних школ имели подключение к интернету в 2012 году. Когда некоторые школы начали отключаться от сети Интернет из-за высокой стоимости, Министерство образования, науки и культуры выделило средства, чтобы обеспечить постоянное подключение (ADB, 2012).

“ Подключение к Интернету зависит от телекоммуникационной системы страны, местоположения школы и ее способности оплачивать услугу ”

ДИАГРАММА 17.3:

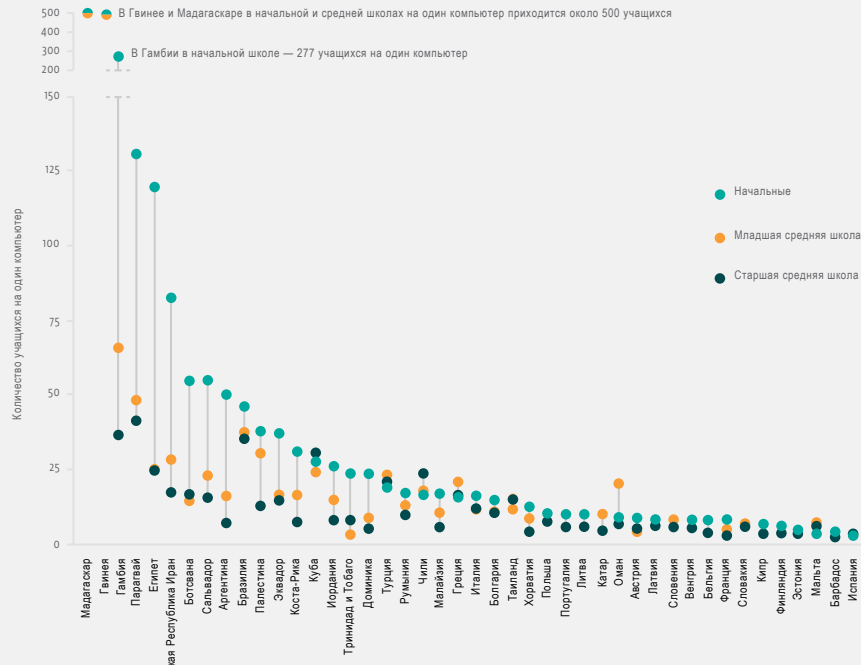
Доступ к электричеству не всегда подразумевает доступ к Интернету в школах
 Доля школ с электричеством и Интернетом, начальные и средние школы, избранные страны, 2009–2014 гг.



Источник: База данных СИЮ.

ДИАГРАММА 17.4:

Во многих странах соотношение «ученик/компьютер» слишком большое, чтобы способствовать полноценному обучению
 Соотношение «ученик/компьютер» в начальных, средних и старших классах, 2009–2014 гг.



Источник: База данных СИЮ.

Для оценки интернет-подключения необходима информация по типу и скорости соединения, а также различие его использования в административных и педагогических целях. Цель Комиссии по вопросам широкополосной связи — обеспечить всех широкополосным доступом к 2020 году — обязывает международное сообщество контролировать подключение школ (Broadband Commission, 2013). Интернет-провайдеры в частном секторе должны предоставлять соответствующие данные.

Чтобы компьютерное и интернет-обучение удовлетворяло потребности всех учащихся, необходимо достаточное количество компьютеров. Соотношение «ученик/компьютер» около 2:1 или 3:1 содействует совместному обучению. Однако во многих развивающихся странах количество учащихся на один компьютер может быть настолько высоким, что время на выполнение задания для одного учащегося слишком ограничено. В Гвинее и Мадагаскаре соотношение «ученик/компьютер» составило 500:1. В большинстве стран соотношение ученик/компьютер уменьшается от начального до среднего образования. Например, в Иране соотношение «ученик/компьютер» в начальной школе составило 83:1, в средних классах — 28:1 и в старших классах средней школы — 17:1 в 2012 году (Диаграмма 17.4).

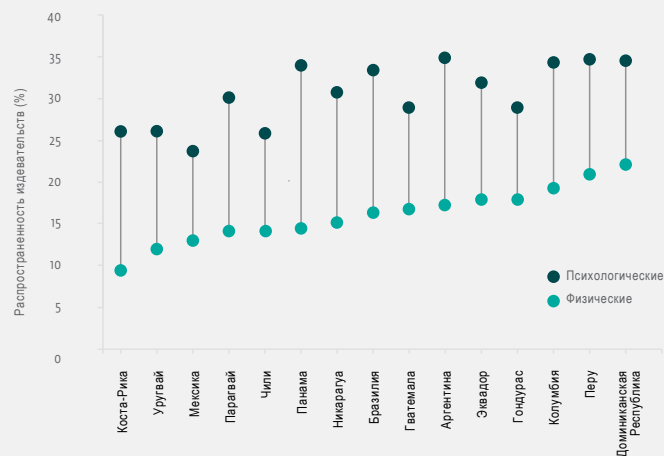
Некоторые страны инвестировали в проекты, получившие широкую огласку, чтобы повысить компьютеризацию. Руанда снизила соотношение «ученик/компьютер» в начальной и средней школах благодаря проекту «Один ноутбук для каждого ребенка», в рамках которого производятся недорогие и надежные компьютеры для школ в развивающихся странах. Грузия сократила соотношение с более чем 200:1 в 2004 году до 7:1 в 2012 году благодаря инициированию амбициозной программы «Прыжок оленя», направленной на обеспечение компьютерами всех школ (UIS, 2014b).

Тем не менее, средний национальный показатель скрывает различия внутри страны. В Китае доступ к компьютерам в два раза выше в городских начальных школах (14:1), чем в сельских (29:1) (Zeng et al., 2012). В Таджикистане, напротив, компьютеры более доступны в сельской местности, благодаря политике обеспечения всех школ лабораториями с фиксированным числом устройств, независимо от количества учащихся, что благотворно влияет на учащихся маленьких сельских школ (ADB, 2012).

ДИАГРАММА 17.5:

В Латинской Америке психологические издевательства происходят в два раза чаще, чем физические

Процентное соотношение учащихся 6 классов, которые подверглись издевательствам в школе, по типу, 2013 год



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования на основании данных Третьего регионального сравнительного и пояснительного исследования

Статистический институт ЮНЕСКО будет собирать данные по ИКТ в образовании каждые два года, включая данные о типах устройств и схемах расположения. Однако понимание влияния ИКТ на результаты потребует более точных данных о том, как, когда и сколько учителей и учащихся пользовались ИКТ. Чтобы оценить использование Интернета, легче собирать данные через статистику трафика, чем с помощью физических исследований. И наконец, по мере того, как мобильные телефоны все чаще будут использоваться для преподавания и обучения в будущем, необходимо предусмотреть методы контроля их использования.

НАСИЛИЕ И ДРАКИ В ШКОЛАХ

НАСИЛИЕ, ИМЕЮЩЕЕ ОТНОШЕНИЕ К ШКОЛЕ

Всемирный доклад ООН о насилии в отношении детей идентифицирует насилие в школах и другой образовательной среде как глобальное явление (Pinheiro, 2006). Акты насилия или нападения в школе включают психологическое, физическое и сексуальное насилие. Они происходят в школьных помещениях,

а также по дороге в школу, дома или в интернет-пространстве. Акты насилия происходят из-за неравного распределения сил, а также в результате гендерных норм и стереотипов.

В школах проявление насилия включает издевательства, телесные наказания, словесное и эмоциональное унижение, запугивание, сексуальное преследование и изнасилования, преступную деятельность банд и наличие оружия. Хотя основное внимание сфокусировано на экстремальных событиях, таких как стрельба, часто наиболее распространенные и незаметные формы насилия имеют самое сильное отрицательное влияние на образование детей и подростков. Обычно об этих случаях не докладывают, поскольку на них наложено табу (UNICEF, 2014d).

Все чаще и чаще проводятся масштабные исследования школ по всей стране, направленные на сбор данных по аспектам насилия в школе; некоторые страны также имеют надежно отработанные механизмы контроля. При этом полное доказательство мирового распространения насилия в школе отсутствует. Недавний отчет Технической рабочей группы по сбору данных о насилии в отношении детей идентифицировал подъем интереса

“ Согласно данным исследования TIMSS за 2011 год, около 41 % восьмиклассников подверглись хотя бы одному издевательству за последний месяц ”

Необходима лучшая координация для отслеживания общемировых тенденций.

Издеательства — наиболее распространенная форма насилия в школах

Издеательства — это повторяющиеся воздействия агрессивного характера со стороны одноклассников с намерением причинить вред или дискомфорт. Они также могут подразумевать и физическое насилие, и словесные оскорбления с целью нанести психологическую травму через унижения и отчуждение.

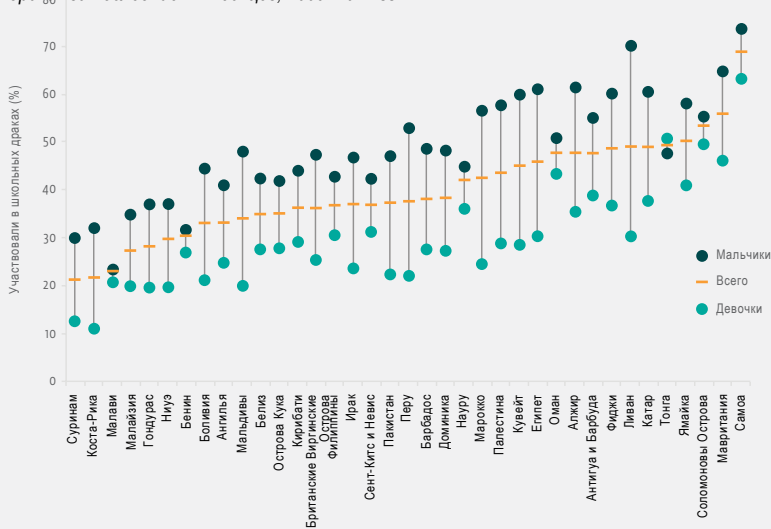
Международное сравнительное исследование качества математического и естественнонаучного образования за 2011 год собрало данные по учащимся 8-х классов, которые подверглись издевательствам, например: кто-то «распускал слухи» о них или заставлял «делать то», чего они не хотели делать (Mullis et al., 2012). Около 41 % детей заявили, что подверглись хотя бы одному издевательству за последний месяц. В Гане издевательствам подвергаются четыре учащихся из пяти. Именно мальчики наиболее часто становятся жертвами издевательств практически в каждой стране, а особенно это ощутимо в Японии и Южной Корее, а также в некоторых арабских странах — Бахрейне и Катаре.

Во время Третьего регионального сравнительного и пояснительного исследования в 2013 году, которое проводилось среди учащихся 6 класса в 15 латиноамериканских странах, удалось установить различия между двумя формами

ДИАГРАММА 17.6:

Многие подростки во всем мире участвовали в драках

Процентное соотношение подростков в возрасте 13–15 лет, которые участвовали в драках за последние 12 месяцев, 2009–2012 гг.



Источник: Анализ группы Всемирного доклада по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных Глобального исследования здоровья школьников (GSHS) за 2009–2012 гг.

издевательств и подтвердить, что психологические издеательства происходят в два раза чаще, чем физические. Распространение физических издевательств варьируется от 9 % в Коста Рике до 22 % в Доминиканской Республике, тогда как показатели психологических издеательств варьируются от 24 % в Мексике до 35 % в Перу (**Диаграмма 17.5**).

Исследование «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» собирает данные каждые четыре года по состоянию здоровья и благосостоянию, социальной среде и здоровому образу жизни мальчиков и девочек в более 40 странах Европы и Северной Америки. Результаты за 2009–2010 учебный год показали, что количество детей, которые два или три раза подвергались издеательствам в школе за предыдущие два месяца, сократилось с 13 % среди 11-летних подростков до 9 % — среди 15-летних. В то же время доля тех, кто издевался над другими возросла от 8 % среди 11-летних подростков до 12 % — среди 15-летних (Currie et al., 2012). В Соединенных Штатах 7 % учащихся в возрасте 12–18 лет подвергались виртуальным издеательствам за предыдущий год (Robers et al., 2015).

Физическое насилие является наиболее распространенным

Физическое насилие в школах проявляется в разных странах по-разному. В рамках Глобального исследования здоровья школьников подросткам задали вопрос, были ли они вовлечены в школьные драки за последний год. Около 40 % подростков в возрасте 13–15 лет в 37 странах сообщили, что участвовали в драках в период с 2009 года по 2012 год, и наиболее высокий показатель, около 70 %, был отмечен в Самоа (**Диаграмма 17.6**).

В Соединенных Штатах Америки ряд исследований, которые проводились в течение более двух десятилетий, позволили министерствам юстиции и образования контролировать уровень физического насилия. Показатель насильственного преследования в школах учащихся в возрасте 12–18 лет снизился с 9 % в 1993 году до 4 % в 2013 году. За тот же период численность учащихся 9–12 классов, которые приносят с собой в школу пистолет, нож или биты, сократилась с 12 % до 5 %. Тем не менее, процентное соотношение пострадавших от этого оружия в школе остается на прежнем уровне — 7 % (Robers et al., 2015).

На Карибских островах насилие в школе является главной проблемой. Согласно исследованию безопасности граждан в странах Карибского бассейна, 16 % молодых людей носят с собой оружие в течение дня (UNDP, 2012). Опрос молодежи в Тринидаде и Тобаго, охвативший 25 % средних школ преимущественно в городских районах высокого риска, показал, что 6 % учащихся состоят в преступных группировках, а 8 % учащихся являются их пособниками (Katz and Fox, 2010).

“ На Карибских Островах насилие в школе является главной проблемой ”

Отдел общественного порядка и безопасности полиции Ямайки регулярно фиксирует данные о драках, ножевых нападениях и оружии, конфискованному в школе (Jamaica Observer, 2015).

Культура физического насилия часто затрагивает отношения «учитель-ученик». В сельских регионах Уганды в базовом исследовании 42 начальных школ при использовании детской версии формы для скрининга, разработанной Международным обществом по предотвращению насилия над детьми и плохого обращения с ними, 54 % учащихся сообщили о физическом насилии со стороны персонала школы (Devries et al., 2015). Такое поведение иногда оправдывается обществом и даже допускается государством. В соответствии с данными Глобальной инициативы по искоренению всех видов телесных наказаний детей, телесные наказания в школах еще не полностью запрещены в 73 государствах (Global Initiative, 2015).

Значительная часть актов сексуального насилия в школах остается скрытой

Сексуальное насилие, чрезвычайно разрушительная форма насилия в школах, является мировой проблемой, знания о которой весьма ограничены. Оно проявляется в виде словесного и психологического преследования, сексуального насилия, изнасилований, принуждения, эксплуатации и дискриминации в пределах и за пределами школы.

Консорциум по мониторингу качества образования в странах Южной и Восточной Африки предоставил сравнимые данные за 2007 год по сексуальному преследованию в начальных школах 15 систем образования в африканских странах к югу от Сахары.



Насилие и нападения на гражданское население в северо-восточной Нигерии и соседних странах стали причиной того, что более 1 миллиона детей не посещают школу



В шести странах, включая Кению и Замбию, более 40 % директоров школ сообщают, что сексуальные домогательства в отношениях «ученик-ученик» происходят иногда или часто. Среди учителей также были правонарушители: в среднем, 39 % директоров школ сообщили, что в их школах имели место сексуальные домогательства в отношениях «учитель-ученик», что составляет пятую часть исследуемых школ в Мозамбике и более трех четвертых школ на Сейшельских Островах (UNESCO, 2015j).

Но то, как школьные директора воспринимают проблему, создает неполную картину всей ситуации. Во время опроса относительно насилия над детьми, который проводился среди подростков в возрасте 13–17 лет в восьми странах, осуществлялся сбор информации о месте и обстоятельствах совершения сексуального насилия. В Малави одна из пяти девочек и один из восьми мальчиков подверглись сексуальному насилию хотя бы один раз за год до проведения исследования в 2013 году. Среди жертв насилия 21 % мальчиков и 10 % девочек сообщили, что они подверглись сексуальному домогательству в школе (Malawi Ministry of Gender, Children, Disability, and Social Welfare, 2014).

Нельзя решить проблему насилия в школе, пока не будет осуществляться лучший контроль

Становится доступной обширная информация по различным аспектам насилия в школе во всем мире. Но все три основных источника — доклады самих жертв, сообщения представителей общественности и статистические данные полиции — имеют свои слабые стороны. Формирование структуры мониторинга со стандартными показателями будет первым шагом в улучшении отчетности. Техническая рабочая группа по сбору данных о насилии в отношении детей помогает привлечь внимание к рекомендуемым нормам и методологическим проблемам. Основные показатели должны быть интегрированы в национальные системы и международные исследования, которые в настоящее время рассматривают школьное насилие с разных сторон. Необходим более высокий уровень

координации, чтобы международные исследования проводились достаточно регулярно в течение следующих 15 лет, что позволит измерить глобальные тенденции относительно насилия в школе.

НАПАДЕНИЯ

Нападения, связанные с образованием, проявляются в разных формах. Это любое умышленное применение или угроза применения силы, направленные на учащихся и преподавателей в учебных заведениях, включая и вербовку в вооруженные группировки. Нападения могут совершаться на учащихся и преподавателей по дороге с или в образовательное учреждение. Они могут быть направлены на активистов, включая членов профсоюза учителей, а также работников образования и вспомогательный персонал. Школы, учителя и студенты часто подвергаются непосредственному нападению, будь то государственные силы безопасности или негосударственные вооруженные группировки, в политических, военных, идеологических или сектантских целях.

Такие непосредственные атаки имеют катастрофические последствия для пострадавших лиц, но более широкое воздействие атмосферы страха и нестабильности может парализовать всю систему образования. Риск быть подвергнутым нападению вынуждает школы закрываться, отбивает желание посещать школу и препятствует трудоустройству преподавателей. Насилие и нападения на гражданское население в северо-восточной Нигерии и соседних странах стали причиной того, что более 1 миллиона детей не посещают школу, подвергаясь риску быть отчисленными из школы. В одной только Нигерии во время беспорядков, устроенных группировкой «Боко Харам», было убито около 600 учителей (UNICEF, 2015d).

Необходимо осуществлять мониторинг таких нападений, чтобы эффективно реагировать и контролировать правонарушителей. Однако, чрезвычайно важно при этом получать достоверную информацию, так как инцидент часто может происходить в отдаленных регионах, для которых характерен более низкий уровень безопасности и инфраструктуры, а правительство имеет меньше власти. Иными словами, систем, позволяющих школам, учителям, учащимся и обычным гражданам сообщать об инцидентах, часто не хватает.

Единственный способ получать подробную информацию

из первых рук — это улучшить способность школ сообщать о происшествиях правительству. Группы мониторинга прав человека, такие как Комитет ООН по экономическим, социальным и культурным правам, Комитет по правам человека, Комитет по правам ребенка и Совет ООН по правам человека, смогли бы тогда использовать данные, чтобы привлечь большее внимание к контролю и отчетности о нападениях в образовании.

Перспективной является открытая платформа, позволяющая педагогам, студентам и гражданам анонимно сообщать об инцидентах, поскольку те, кто владеет информацией, могут не иметь навыков, ресурсов или мотивации, чтобы сделать отчет, а также могут столкнуться с серьезной угрозой для их безопасности. Возможности получить такую информацию в реальном времени увеличиваются благодаря повышению доступности мобильных технологий.

После двух докладов, опубликованных ЮНЕСКО в 2007 и 2010 годах, Глобальная коалиция по защите учебных заведений от нападений (ГСРЕА) в 2014 году инициировала Третий доклад «Образование в условиях возможного нападения». На основании анализа интервью и вторичных источников в докладе задокументировано распространение насилия в отношении учебных заведений, преподавателей и учащихся. Большая часть инцидентов в основном происходила в определенных странах. В период с 2009 по 2012 год более 1000 нападений, связанных с образованием, зафиксированы в каждой из следующих стран: в Афганистане, Колумбии, Пакистане, Сомали, Судане и Сирии; еще 500–999 нападений зафиксированы в Кот-д'Ивуаре, Демократической Республике Конго, Ираке, Израиле, Ливии, Мексике, Палестине и Йемене (ГСРЕА, 2014). Использование школ в военных целях имело место в 26 странах за период с 2005 по 2015 годы (ГСРЕА, 2015). Четвертый отчет запланирован к изданию в 2018 году.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Этот раздел составлен на основе данных из источника Wallet (2016).



Студенты со всего мира оканчивают Школу международных отношений Колумбийского университета, Нью-Йорк.

ФОТО: Barbara Alper/Columbia University – School of International and Public Affairs

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Цель, связанная со стипендиями может усугубить неравенство, так как получатели, как правило, происходят из более благополучных слоев общества.

Формулировка цели в некоторых аспектах является недостаточной. Например, в ней не определяется, должна ли быть получена степень или должны ли студенты вернуться в свои родные страны.

Стипендии должны рассматриваться как вклад в достижение цели только в случаях, если они по крайней мере частично финансируются государством, так как негосударственных поставщиков привлечь к ответственности не представляется возможным.

Нет единого источника информации о количестве стипендий, не говоря уже о национальностях или областях обучения их получателей. Информация, собранная для этого доклада по 54 государственным стипендиальным программам, указывает на то, что в 2015 году было выдано 22 500 стипендий, что соответствует 1 % из 2,5 миллионов иностранных студентов из развивающихся стран.

Данные о финансовой помощи могут предоставить частичную информацию о стипендиальных программах. В 2014 году на стипендии и неявные затраты учащихся в виде финансовой помощи было выделено 2,8 млрд долларов США. Но лишь 386 млн долларов США из них были направлены в наименее развитые страны и малые островные развивающиеся государства.

ГЛАВА 18



ЦЕЛЬ 4.В

Стипендии

К 2020 году следует существенно увеличить в мировом масштабе число стипендий, доступных для развивающихся стран, в частности для наименее развитых стран, малых островных развивающихся государств и стран Африки, для поступления в высшие учебные заведения, включая профессиональную подготовку и обучение работе с информационно-коммуникационными технологиями, технические, инженерные и научные программы в развитых странах и других развивающихся странах

ГЛОБАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 4.В.1 — объем официальной помощи в целях развития на стипендии, в разбивке по секторам и видам исследования

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 35 — число выделенных стипендий для получения высшего образования, в разбивке по странам-получателям

Количество стипендий.....	348
Данные о финансовой помощи, касающиеся стипендий.....	352

Стипендиальные программы являются средством обеспечения возможностей получения высшего образования для соответствующим образом подготовленной молодежи и взрослых из развивающихся стран, которые в противном случае не могут себе этого позволить. Цель 4.b отражает одно из обязательств Стамбульской программы действий для наименее развитых стран на период 2011–2020 годов, по которой было взято обязательство относительно «продолжения усилий в целях обеспечения предоставления высшими учебными заведениями мест и стипендий для учащихся и стажеров из наименее развитых стран, в частности, в областях науки, технологии, управления бизнесом и экономики, а также поощрение высших учебных заведений к этому, по мере необходимости» (United Nations, 2011).

Как отмечалось во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* от 2015 года, формулировка цели 4.b стала неожиданностью. Так как она нацелена на конкретные страны, она, по-видимому, не согласуется со всемирной повесткой дня. Несмотря на то, что данная цель номинально стремится снизить неравенство в доступе между странами, вместо этого она может усугубить его, так как получатели, как правило, происходят из более благополучных слоев общества и обладают более простым доступом к информации о стипендиальных программах. Кроме того, имеются определенные данные, что значительная доля получателей стипендий не возвращается в свои страны после окончания учебы (Hein and Plesch, 2009). Это говорит о том что, стипендии, как правило, поддерживают высшие учебные заведения развитых стран, а не благоприятствуют развивающимся странам. В этой главе описываются имеющиеся источники информации и препятствия на пути к достижению этой цели.

КОЛИЧЕСТВО СТИПЕНДИЙ

ТРУДНОСТИ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СТИПЕНДИЙ

Тщательный анализ цели 4.b вызывает много вопросов и обнаруживает, что ее формулировка в некоторых аспектах недостаточна.¹ Цель относится скорее к «доступным», а не к «полученным» стипендиям. Агентство в развитой стране может предложить стипендию любому человеку в мире, но выдать ее

студенту из развитой страны или назначить стипендию кандидатам из развивающихся стран, но не выдать ее. Поэтому цель 4.b следует толковать как означающую, что стипендии должны быть доступны студентам из развивающихся стран, они должны предоставляться и приниматься студентами.

“ Цель должна подразумевать количество «выданных», а не «доступных» стипендий ”

В цели утверждается, что стипендии должны быть «доступны развивающимся странам». Эта формулировка предполагает, что они не происходят из развивающихся стран, и, таким образом, исключаются ситуации, когда развивающиеся страны предоставляют стипендии

из своих собственных ресурсов своим гражданам для обучения за рубежом. Это, в свою очередь, поднимает вопросы за рамками традиционной концепции движения финансовой помощи из одной страны в другую. Например, должно ли правительство Индонезии, Таджикистана или Зимбабве увеличить количество стипендий своим гражданам для обучения за рубежом или вместо этого вкладывать эти средства в свои университеты?

Даже если ограничить внимание на стипендиях, «предоставляемых развивающимся странам» из внешних источников, должны ли все стипендиальные программы, базирующиеся в развитых странах, учитываться в равной степени? Государственные и общественные высшие учебные заведения не являются единственными организациями, предоставляющими стипендии; корпорации, фонды, неправительственные организации, благотворители и другие лица, также делают вклад в стипендиальные фонды.

Например, в 2013 году Фонд MasterCard объявил программу в размере 500 миллионов долларов США на предоставление стипендий студентам из стран Африки к югу от Сахары. Другие частные корпорации создают свои собственные стипендиальные программы. Стипендиальная программа Tullow Group Scholarship Scheme финансирует программу под управлением Британского Совета, по которой стипендии предоставляются отдельным

странам Африки к югу от Сахары и странам Латинской Америки, где компания Tullow Oil осуществляет свою деятельность. Стипендии в рамках программы Graga Machel SASOL предоставляются женщинам из Мозамбика. Тем не менее, наложение ответственности за достижение цели на негосударственные организации, предоставляющие стипендии, похоже, не имеет особого смысла. Речь идет не о государственных средствах, и не существует никаких обязательств по предоставлению, не говоря уже о «существенном расширении», таких отчислений.

Следует обратить внимание, что даже государственные стипендиальные программы могут иметь различные источники финансирования. Например, двумя основными государственными стипендиальными программами Великобритании, открытыми для студентов из развивающихся стран, являются Стипендии Chevening, финансируемые за счет Министерства иностранных дел и по делам Содружества, а также Стипендии Британского Содружества, финансируемые в основном за счет Министерства международного развития Великобритании. Обе программы активно привлекают софинансирование со стороны частных и благотворительных организаций.

В цели также утверждается, что стипендии должны быть обоснованными «в развитых странах и других развивающихся странах». «Другие» здесь ключевое слово. Цель подразумевает предоставление стипендии студентам, пересекающим границу для учебы в высшем учебном заведении в стране, отличной от их собственной. Подобно тому, как цель не включает стипендиатов, поддерживаемых их собственным правительством для учебы за границей, она также не включает программы, спонсирующие граждан развивающихся стран для учебы в своей собственной стране, например, стипендии USAID в Пакистане. Таким образом, Программа имени Фулбрайта, по которой предоставляются стипендии для последипломного обучения в Соединенных Штатах, подпадает под определение этой цели, в то время как более масштабная программа, по которой в 2015 году было выдано 3000 университетских стипендий для учебы в Пакистане, половина из которых женщинам, не подпадает.

Даже если негосударственные стипендиальные программы, финансируемые развитыми странами, будут соответствовать этой цели, проблемы останутся нерешенными. Стипендии Фонда MasterCard применяются в ряде школ и университетов в развитых и развивающихся странах, включая страну происхождения получателя стипендии. В рамках этой программы студент из Ганы мог бы учиться в Гане, Нигерии или в Соединенных Штатах. Во втором и третьем случаях эти стипендии будут подпадать под цель 4.b, поскольку получатели учатся «в развитых странах» (США) или «других развивающихся странах» (Нигерия). Но студент, обучающийся в Гане, не соответствует этой цели.

Также неясно, включает ли цель стипендии для дистанционного обучения, которое становится все более популярным. Программы обучения «в различных учреждениях» позволяют развивать студентов, которые зарегистрированы в университете своей страны, но их исследование находится под наблюдением сотрудников университета в развитой стране. Как рассматривать эти стипендии?

Стипендии предназначаются «для поступления в высшие учебные заведения». Тем не менее, поступление не является

“
В цели не
рассматривается
вопрос получения
степени или
возвращения
студентов в свои
родные страны

эквивалентом окончания
учебного заведения. Хотя
многие стипендиальные
программы отслеживают
показатели успешности
до окончания учебного
заведения, некоторые
этим не ограничиваются.
Количество выданных
стипендий не
свидетельствует о
получении степени или о

том, возвращаются ли студенты в свои родные страны.

В связи с этим возникает вопрос: должны ли стипендии иметь определенные характеристики в плане продолжительности и сумм выплат? В целях сравнения суммы стипендий также должны указываться в пересчете на год, чтобы гарантировать, что краткосрочные стипендии не считаются равными более долгосрочным, а также для предотвращения преобладания более продолжительных программ. Кроме того, предоставленная сумма может полностью или частично покрыть плату за обучение, а также расходы на проживание. Не ясно, каким образом такие варианты будут учитываться с точки зрения их вклада в достижение цели.

И, наконец, методы поддержки помимо стипендий не учитываются в цели, даже если они могут служить той же задаче. Например, Партнерство по высшему образованию в странах Африки, являющееся консорциумом финансовых доноров из Соединенных Штатов Америки, выделило 440 млн долларов США на инициативы высшего образования в девяти странах Африки в период с 2000 по 2010 год (PHEA, 2010). При этом стипендии непосредственно учащимся не предоставлялись, гранты выделялись, как правило, университетам, посредством которых выдавались стипендии. Но поскольку эти стипендии являются дополнительной частью программы, они не смогут считаться, собственно, стипендиями, в следствие чего появятся дополнительные трудности по их отслеживанию.

Поэтому рекомендуется считать стипендии соответствующими цели 4.b в той степени, в которой их получают (а не в которой они

являются просто доступными) студенты из развивающихся стран (доступны «студентам», а не только «странам»). Стипендии должны относиться к обучению студентов в высших учебных заведениях в странах, отличных от родной страны, включая дистанционное обучение. Они не должны требовать какого-либо дальнейшего вклада студента на покрытие расходов на исследования, транспортных расходов и расходов на проживание. И, наконец, они должны, по меньшей мере частично, финансироваться государством и учитываться как стипендия в государственном бюджете стран-доноров (в том числе стипендии, софинансируемые частными организациями).

Это позволит исключить многие стипендии, особенно из частных и благотворительных источников, так как они не обязаны финансировать стипендии в первую очередь. По-прежнему необходимо следить за этими стипендиями, так как их наличие может повлиять на политику и действия стран-доноров, которые могли бы в ответ выделять меньше средств на стипендии.

Кроме того, рекомендуется включить в число показателей количество выданных стипендий, количество лет, на которые выданы стипендии, количество получателей стипендий, заканчивающих обучение, и количество получателей стипендий, которые возвращаются в свою страну. Все показатели будут разбиты по стране происхождения получателя, полу, области исследования, уровню обучения, форме обучения (например, очное или дистанционное) и стране обучения.

ПРОБЛЕМЫ С ДАННЫМИ И СЛЕДУЮЩИЕ ШАГИ

Даже такое более точное определение стипендий представляет собой серьезную проблему, поскольку поставщики не разработали систему мониторинга и отчетности, которая могла бы соответствовать такой глобальной цели. Тенденции в области стипендий не поддавались оценке в рамках исследований. Редкие попытки рассмотреть стипендии в разных странах натолкнулись на дефицит мер для оценки политики и программ в данной сфере (CSC, 2014). Отсутствие общих или единых стандартов открытого представления данных стипендиальных программ ограничивает возможность получения последовательных и надежных данных об уровне государственного финансирования и о количестве заявителей и получателей (Perna et al., 2014).

Известен только размер общей целевой группы, соответствующей стипендиальным программам, то есть количество иностранных студентов высших учебных заведений. В 2013 году из общего числа 199 миллионов студентов высших учебных заведений, 3,5 миллиона обучались за пределами своей страны, из них 2,5 миллиона происходили из развивающихся стран. Что касается групп стран, определенных в цели, 235 000 студентов были из

наименее развитых стран, 271 000 — из стран Африки к югу от Сахары и 106 000 — из малых островных развивающихся государств. Среди 90 стран, относящихся к этим трем группам (некоторые относятся к двум или даже трем из них), 451 000 человек были иностранными студентами.

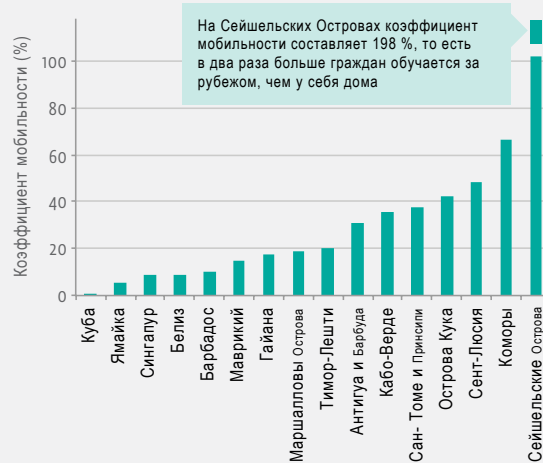
Коэффициент мобильности, то есть число студентов из страны, обучающихся за рубежом, выраженный в процентном соотношении от общего охвата высшим образованием в этой стране, составил 1,8 % для развивающихся стран. Тем не менее, в некоторых странах, в частности, в малых островных развивающихся государствах, этот коэффициент значительно выше. Например, в Сент-Люсии на каждые 10 студентов приходится 5 студентов, обучающихся за рубежом. На Сейшельских Островах студентов высших учебных заведений, обучающихся за рубежом, в два раза больше, чем в своей стране (**Диаграмма 18.1**).

Создание базовых показателей для оценки прогресса в достижении цели 4.б является сложной задачей из-за ограниченного объема данных о характеристиках получателей. Многие программы неохотно делятся подробной информацией. Спонсоры могут рассматривать данные получателя как конфиденциальные и личные; таким же образом некоторые высшие учебные заведения не раскрывают, как принимаются решения о приеме студентов на обучение. Кроме того, раскрытие данных получателя может

ДИАГРАММА 18.1:

Многие студенты из малых островных развивающихся государств обучаются за рубежом
Коэффициент мобильности, по отдельным странам, за 2013 год или последний год, за который имеются данные

Малые островные развивающиеся государства



Источник: База данных СИУ.

“ В 2015 году было выдано около 22 500 стипендий, что соответствует 1 % от числа иностранных студентов из развивающихся стран ”

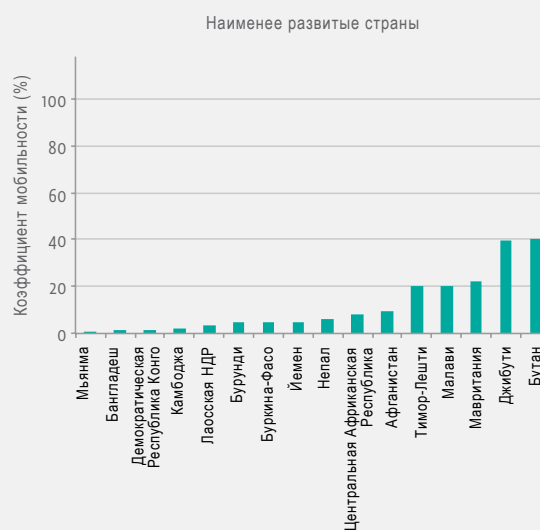
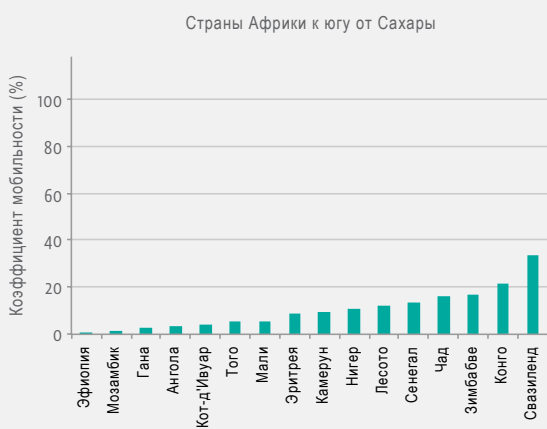
показать, что некоторые программы не выполняют своих заявленных целей по некоторым группам населения. Многие крупные программы не назначают квоты по странам, поэтому эта информация даже не отслеживается. Отсутствие данных не ограничивается гражданством стипендиатов, а распространяется на все другие соответствующие характеристики, указанные в цели, такие как страны назначения и области исследования («информационно-коммуникационные технологии, технические, инженерные и научные программы»).

Информация, собранная для этого доклада по 54 государственным стипендиальным программам, 9 из которых были направлены на развивающиеся страны, указывает на то, что в 2014–2015 гг. было выдано 22 500 стипендий, что соответствует 1 % из числа иностранных студентов из развивающихся стран (ИЕ, 2016а). Несмотря на то, что эта цифра может быть занижена, это лучшие имеющиеся базовые показатели.

Стипендиальные программы должны более открыто предоставлять информацию, которая может привести к лучшему пониманию того, как они содействуют достижению цели 4.b. В рамках программ необходимо поощрять сбор и предоставление данных с разбивкой по предполагаемым получателям, фактическим получателям и странам их происхождения. Можно рассмотреть три варианта дальнейшего развития.

Во-первых, правительства развивающихся стран могут отслеживать и сообщать о количестве своих студентов в высших учебных заведениях, получающих стипендии из внутренних или внешних источников. При таком подходе не будут учтены лица, не обучающиеся в своей родной стране, которые получают стипендии для учебы за рубежом.

Во-вторых, высшие учебные заведения могли бы через свои надзорные органы собирать и представлять данные по иностранным студентам относительно использования



ими стипендиальных фондов. Например, в Соединенных Штатах Америки Объединенная система данных о послешкольном образовании Министерства образования может потребовать, чтобы все аккредитованные учреждения сообщали о количестве студентов из других стран, получивших стипендию на обучение.

В-третьих, независимая негосударственная организация может быть назначена для включения информации о стипендиях в существующие процессы по сбору данных об иностранных студентах, тем более, что многие стипендиаты уже включены в эти данные. Например, в Институте международного образования работает проект Атлас, объединяющий 25 агентств по сбору данных об иностранных студентах на национальном уровне, которые ежегодно обмениваются получаемыми данными о количестве иностранных студентов и количестве студентов из этих стран, обучающихся за рубежом. Проект Атлас включает в себя все основные страны, принимающие иностранных студентов со всего мира, в том числе Австралию, Канаду, Китай, Францию, Германию, Великобританию и Соединенные Штаты Америки (ИЕ, 2016b).

ДААННЫЕ О ФИНАНСОВОЙ ПОМОЩИ, КАСАЮЩИЕСЯ СТИПЕНДИЙ

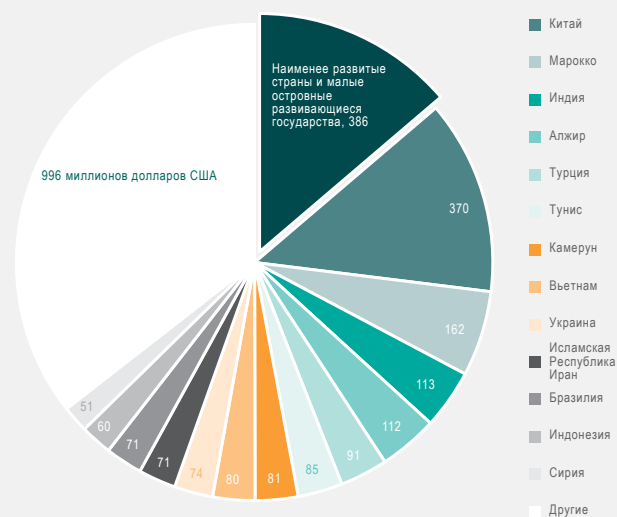
Альтернативным способом получения информации о стипендиальных программах является изучение помощи в области образования. Широко обсуждался вопрос, следует ли стипендии считать официальной помощью в целях развития. Определение Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) «основной» помощи, иначе именуемой программируемой помощью странам, не включает стипендии.

Данные Комитета содействия развитию ОЭСР (КСР) содержат некоторые факты о финансовой помощи со стороны стран-участниц КСР ОЭСР, направленной на стипендии и неявные затраты учащихся. Последние представляют собой затраты, понесенные студентами из развивающихся стран, проходящими обучение в высших учебных заведениях принимающих стран. Тем не менее, данные стран-участниц КСР ОЭСР об этих затратах сильно различаются.

Во Франции и Германии на стипендии и неявные затраты учащихся (т.е. косвенные затраты на обучение в странах-донорах) приходится

ДИАГРАММА 18.2:

Половина всей финансовой помощи на стипендии и вмененные затраты на учащихся сосредоточена в 13 странах со средним уровнем доходов
Распределение стипендий и неявных затрат учащихся по странам-получателям, за 2014 год



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных КСР ОЭСР.

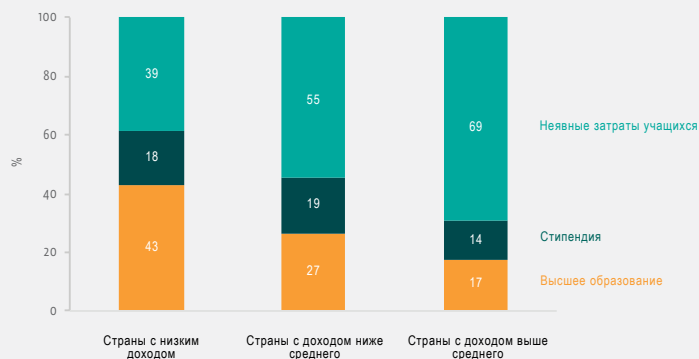
более половины их общего объема прямой помощи в области образования. Эти две страны-донора предоставляют больше помощи в виде стипендий и вмененных расходов на учащихся, чем все доноры вместе взятые предоставляют на базовое образование в странах с низким уровнем дохода.

В отличие от них Великобритания и Соединенные Штаты Америки являются основными странами, предоставляющими стипендии, но лишь небольшая их часть регистрируется как помощь. Оценка стипендий в виде оказания помощи, следовательно, не представляет полной картины расходов на стипендии и не подходит в качестве глобального показателя.

Тем не менее, этот показатель по-прежнему является информативным. В 2014 году на стипендии и неявные затраты учащихся в виде финансовой помощи было выделено в среднем 2,8 млрд долларов США. Большая часть этих средств направляется в страны со средним уровнем дохода (81 %). Китай является крупнейшим получателем (13 %), и его доля практически равна доле, полученной всеми наименее развитыми странами и малыми островными развивающимися государствами вместе взятыми. Стипендии и вмененные затраты на учащихся для Алжира, Китая, Индии, Марокко, Туниса и Турции в 2014 году составили

ДИАГРАММА 18.3:

Большая часть финансовой помощи в области высшего образования направлена на стипендии и вмененные затраты на учащихся
Распределение финансовой помощи в области послешкольного образования по типу использования и группе доходов стран, за 2013–2014 год



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных КСР ОЭСР.

сумму почти равную общей сумме прямой помощи на базовое образование в странах с низким уровнем дохода в том же году (**Диаграмма 18.2**). В то же время Китай ежегодно предоставляет тысячи стипендий, в частности в рамках Форума сотрудничества «Китай — Африка» (Reilly, 2015).

Около 70 % финансовой помощи в области высшего образования в 2013–14 гг. было выделено на стипендии и вмененные затраты на учащихся, а не на усиление высших учебных заведений в развивающихся странах. Доля варьировалась от 57 % в странах с низким уровнем дохода до 83 % в странах с высоким уровнем дохода (**Диаграмма 18.3**).

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Данный раздел составлен на основе данных из источника Balfour (2016).

Учительница Еднам Бойле преподает на уроке, держа за спиной своего ребенка, в начальной школе Храма Веры в Западном районе Фритауна, Сьерра-Леоне.

ФОТО: Kate Holt/GEM Report

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Существует две основные проблемы в определении нехватки учителей. Во-первых, статистика наличия учителей в стране не отображает количество учителей в каждой школе. Во-вторых, количество учителей нельзя оценивать отдельно от показателя качества.

Имеется довольно мало данных о количестве **квалифицированных учителей** с ученой степенью. В 2014 году в среднем 82 % учителей обладали минимальной квалификацией, необходимой для преподавания в дошкольных учебных заведениях, 93 % — в начальной школе и 91 % — в средней школе.

Довольно сложно сравнивать, сколько учителей обладает подготовкой в каждой стране, поскольку невозможно сравнивать национальные стандарты.

Многие учителя не обладают минимальной подготовкой. В странах Карибского региона подготовкой обладают 85 % учителей начальных школ. В Северной Африке и Западной Азии необходимую подготовку прошли 73 % учителей в учреждениях дошкольного образования. В африканских странах к югу от Сахары менее половины учителей дошкольных учреждений и менее трех четвертей учителей средней школы обладают подготовкой.

Помощь, направленная на подготовку учителей, увеличилась втрое за период с 2002 г. по 2014 г. и достигла 251 миллиона долларов США. Наименее развитые страны получили 41 % от общего размера помощи.

Цель определена довольно ограниченно. Необходимо также проследить, **имеется ли у учителей мотивация и поддержка**. Это подразумевает мониторинг ознакомительных программ и программ наставничества, обучения по месту службы, условий труда и контрактов, оплаты и текучести кадров среди учителей.

ГЛАВА 19



ЦЕЛЬ 4.C

Учителя

К 2030 году необходимо значительно увеличить контингент квалифицированных учителей, в том числе путем международного сотрудничества по подготовке учителей в развивающихся странах, особенно менее развитых странах и малых островных развивающихся государствах

ГЛОБАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 4.C.1 — процент учителей в учреждениях: (a) дошкольного; (b) начального; (c) неполного среднего; (d) полного среднего образования, которые обладают по крайней мере минимальным уровнем организованной профессиональной подготовки (например, педагогической), обретенной на этапах обучения и повышения квалификации и необходимой для преподавания на соответствующем уровне в определенной стране

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 37 — процент учителей, обладающих квалификацией согласно национальным стандартам, по уровню образования и типу учреждения

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 38 — соотношение количества учеников и квалифицированных учителей, по уровню образования

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 40 — соотношение количества учеников и подготовленных учителей, по уровню образования

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 41 — средняя зарплата учителя по отношению к другим профессиям, требующим сопоставимого уровня образовательной квалификации

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 42 — текучесть кадров среди учителей, по уровню образования

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 43 — процент учителей, которые прошли курс подготовки на службе за последние 12 месяцев, по типу подготовки

Должное обеспечение квалифицированными учителями.....	356
Мотивация и поддержка учителей.....	363

Формулировка цели относительно учителей как вызвала одобрение, так и подвергалась критике. Международное сообщество осознает важность отчетливых целей относительно профессии учителя, которые отсутствовали в повестках дня движения «Образование для всех» и целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия. Однако было высказано недовольство, что в целях устойчивого развития (ЦУР) учителей считают средством реализации, что порождает риск недооценки основополагающей роли учителей в предоставлении качественного образования и создании среды обучения. Фактическая формулировка цели также несовершенна и относится только к «обеспечению квалифицированными учителями», включая ограниченную концепцию того, как улучшить квалификацию учителей.

В этой главе мы выйдем за эти относительно узкие рамки и рассмотрим последствия мониторинга более общего обязательства, изложенного в рамочной программе действий в области образования на период до 2030 года, чтобы «обеспечить права учителей и преподавателей, их должное трудоустройство, надлежащую подготовку, профессионализм, мотивацию и поддержку».

ДОЛЖНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КВАЛИФИЦИРОВАННЫМИ УЧИТЕЛЯМИ

Переполненные классы продолжают быть обычным явлением во многих бедных странах, что указывает на нехватку учителей. «Дефицит учителей» — это количество учителей на каждом уровне образования, которых следует нанять, чтобы достичь всеобщего охвата образованием, гарантируя, в то же время, что соотношение учеников и учителей не превышает установленный целевой уровень. В более богатых странах нехватка учителей отображается в вакансиях учителей специализированных предметов, которые трудно заполнить. Это приводит к тому, что учителя преподают предметы, для которых у них нет подготовки (Santiago, 2002).

Существует две основные проблемы в определении нехватки учителей. Во-первых, статистика по средней численности учителей скрывает значительное неравенство между странами. Во-вторых,

количество учителей нельзя оценивать отдельно от показателя качества. Представители правительственных структур часто реагируют на проблему роста контингента учащихся и увеличения размеров классов путем занижения стандартов приема на работу.

ОБЕСПЕЧЕННОСТЬ УЧИТЕЛЯМИ И ИХ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ

Традиционным показателем обеспеченности учителями является соотношение учеников и учителей. Глобальные показатели таковы: 17 учеников на одного учителя в дошкольном образовании, 24

“
Глобальные показатели таковы: 17 учеников на одного учителя в дошкольном образовании, 24 ученика — в начальной школе, 18 учеников — в младшей и старшей средней школе

ученика — в начальной школе, 18 учеников — в младшей и старшей средней школе.

Тем не менее, нет всеобщего согласия относительно рекомендуемого соотношения учеников и учителей по уровням образования. Кроме того, хоть более высокое соотношение

”
учеников и учителей связано с большей численностью учащихся в классе, соотношение не однозначно и значительным образом меняется в зависимости от страны. Размер класса зависит от того, как распределены учителя между классами. В свою очередь, это связано с такими факторами, как процент времени, которое учителя посвящают обучению, и соотношение продолжительности рабочего дня учителя и времени обучения учащихся.

В группе из около 30 стран, в большинстве — с высоким уровнем доходов, соотношение учеников и учителей, равное 10, связывают со средним размером класса в 20 учащихся в начальной и младшей средней школе. В 2013 году при соотношении учеников и учителей, равном 17, средний класс насчитывал 18 учеников в начальной школе в Словакии, но 27 — в Японии. Подобным образом, при среднем значении наполняемости класса в 27 учеников в младшей средней школе, соотношение учеников и учителей составляло 15 в США, но 32 — в Мексике (Диаграмма 19.1).

ДИАГРАММА 19.1:

Соотношение учеников и учителей — это не то же самое, что и количество учащихся в классе

Соотношение учеников и учителей и средний размер класса, избранные страны со средним и высоким доходом, 2013 г.



Источник: OECD (2015b).

В более богатых странах нет убедительных доказательств, что меньший размер класса положительно влияет на результаты обучения, там же, где такое влияние установлено, отсутствуют свидетельства его существенности (Hanushek, 2006). В более бедных странах, согласно данным исследования результатов успеваемости Консорциума по мониторингу качества образования в странах южной и восточной частей Африки (САКМЕК), отрицательное влияние становится очевидным, как только размер класса превышает 60 человек (Fehrler et al., 2009).

Однако, если взять за основу недавние примеры, возникают сомнения относительно непосредственного влияния значительного сокращения количества учащихся в классе на обучение, если не предпринять параллельно меры для улучшения качества работы учителей. Например, данные исследования Uwezo, проводимого гражданами в Уганде в 2010–2013 гг., показали, что средний размер класса в государственной начальной школе составил 68 человек, но даже если уменьшить его вдвое, влияние на обучение это имело бы незначительное (Jones, 2016). Подобным образом, в рандомизированном контролируемом исследовании, проведенном среди 210 начальных школ в бывшей Западной провинции Кении, сокращение численности учащихся в первом классе с 82 до 44 не имело никакого влияния на обучение (Duflo et al., 2015).

Существуют и другие слабые стороны показателя соотношения учеников и учителей, поскольку он не отображает обеспеченность классов учителями. Несмотря на то, что Статистический институт ЮНЕСКО пытается собрать данные об учителях, работающих на полной ставке, многие страны все еще подают статистику об общей численности учителей, независимо от рабочих часов (UIS, 2006).

Соотношение учеников и учителей также не учитывает показатель невыхода учителей на работу. Расходятся мнения и относительно того, виноваты ли сами учителя в том, что не являются на работу, или же правительство не обеспечивает надлежащего управления временем учителей, например, когда им приходится далеко ехать за зарплатой или выполнять действия, не связанные с их прямыми обязанностями. Тем не менее, показатель невыхода на работу остается высоким в некоторых странах. В Индонезии процент учителей начальной школы, находящихся не в классах во время двух внезапных визитов, упал с 19 % в 2003 году до 10 % в 2013 г. (ACDP, 2014).

Проблема отсутствия на рабочем месте имеет многоуровневый характер. Согласно исследованию, проведенному в 100 начальных школах в 17 неблагополучных районах Объединенной Республики Танзания, было обнаружено, что 12 % учителей отсутствовали в школе в день внезапного визита в 2014 году. Из присутствующих учителей 63 % прибыли с опозданием, а 67 % учителей, которые присутствовали в школе и должны были преподавать, отсутствовали в классах (Pettersson and Rawle, 2015). Согласно исследованиям в целях определения показателей предоставления услуг в начальных школах семи африканских стран к югу от Сахары в 2011–2014 гг., учителя уделяли 2 часа 53 минуты на обучение из средней дневной продолжительности учебного времени по расписанию в 5 часов 31 минуту, т. е. 52 % (Filmer, 2016).

Учителя неравномерно задействованы в разных школах. В Уганде, где на одного учителя начальной школы в среднем приходилось 57 учеников в 2010 году, в 20 из 112 районов классы насчитывали более 70 учеников на одного учителя. Тогда как в районе столицы



В 2014 году в среднем 82 % учителей обладали квалификацией для преподавания в дошкольных учебных заведениях, 93 % – в начальной школе и 91 % – в средней школе



— города Кампала дефицит учителей наблюдался в 13 % школ, в северном районе Котидо дефицит испытывали 100 % школ (Uganda Ministry of Education and Sport and IIEP Pôle de Dakar, 2014). В сельских районах Китая, когда полномочия по расстановке рабочей силы были переданы уездам вместо округов, неравенство среди распределения учителей увеличилось, что сделало положение общин, проживающих ближе к центру уезда, более выгодным (Han, 2013).

Наконец, соотношение учеников и учителей делает наглядной статическую картину ситуации в прошлом, без учета национальных мер по решению вопроса нехватки учителей. Как показывают данные регионального модуля СИЮ в африканских странах к югу от Сахары, показатель приема на работу новых учителей в начальной школе относительно имеющегося учительского состава в среднем был выше в странах с более высоким соотношением учеников и учителей, чего ожидали от отстающих в развитии стран, пытающихся наверстать темпы. Но и среди них существуют значительные различия. Например, соотношение учеников и учителей в Нигере составляло 39 в 2012 году, но в этой стране новых учителей набирали в три раза быстрее за период 2010–2013 гг., чем на Мадагаскаре, где соотношение учеников и учителей было равно 43.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

Помимо всех этих слабых сторон, простое соотношение учеников и учителей подразумевает, что все учителя обладают надлежащей квалификацией и готовы к преподаванию. Именно поэтому цель ставит задачей обеспечение «квалифицированными» учителями, подчеркивая, что качеством нельзя пренебрегать. Однако само определение «квалификации» довольно абстрактное. Его следует понимать как в плане академических квалификаций (уровень образования, окончанный учителем, независимо от области знаний), так и в плане квалификационной подготовки (успешное завершение курса подготовки, являющегося минимальным условием для педагогической деятельности). Учитель может обладать одним из двух вышеуказанных качеств. Предложенный глобальный показатель сосредоточен скорее на подготовке, нежели на академической квалификации.

Академическая квалификация

Процент учителей с минимальной академической квалификацией, необходимой для преподавания на каждом уровне образования,

является показателем, который отражает цель 4.с, хоть он и не был предложен в качестве глобального показателя. В 2014 году общая средняя доля квалифицированных учителей составила 82 % для дошкольного образования (на основании данных из 59 стран), 93 % — для начального образования (84 страны) и 91 % — для среднего образования (60 стран).

Такую статистику невозможно рассматривать без учета информации о минимально требуемой академической квалификации в каждой из стран. Например, в Палестине только 47 % учителей начальной школы являются квалифицированными, где минимальным квалификационным уровнем является кратковременный цикл высшего образования. В отличие от Палестины, в Кот-д'Ивуаре квалифицированными считаются 88 % учителей начальной школы, но минимальным квалификационным уровнем является аттестат об окончании полном среднем образовании.

Новый глобальный модуль СИЮ по вопросу квалификации учителей позволяет собрать информацию о минимальной академической квалификации, необходимой для преподавания на каждом уровне образования; пока что информация доступна по 37 странам. Она свидетельствует о том, к примеру, что для преподавания в дошкольных учреждениях в Мавритании необходим аттестат об окончании начальной школы, а в Алжире — диплом бакалавра или соответствующего ему уровня. Для преподавания в начальной школе диплома об окончании полного среднего образования достаточно в Китае, но в Индонезии необходима степень бакалавра или эквивалентная ей. Без сомнений, такая информация необходима по всем странам.

Квалификационная подготовка

Согласно СИЮ, подготовленный учитель должен соответствовать «минимальными организационным требованиям подготовки учителей (на этапах обучения и повышения квалификации) для преподавания на определенном уровне образования согласно соответствующей национальной политике или законодательству». Такие требования обычно предполагают обладание педагогическими знаниями (подходы, методы и технологии преподавания) и профессиональными знаниями (средства и правовая база, регулирующая сферу преподавания). Некоторые программы также могут охватывать знания предмета (учебный план, смысловое наполнение и применение соответствующих материалов).

Требования для вступающих на такую подготовку, тем не менее, зависят от страны, а информация об уровне необходимой подготовки отсутствует. В этом понимании глобальный показатель для цели 4.с — процент учителей, обладающих минимальной подготовкой, — представляется еще более малоэффективным, чем процент учителей с минимальной академической квалификацией, поскольку нет эталона, с которым можно сравнивать данные.

Охват стран по обоим показателям остается слабым. В 2014 году процент стран, для которых имеются данные для глобального показателя по учителям, обладающим минимальной подготовкой, колебался в диапазоне от 22 % для полного среднего образования до 46 % — для начального. Охват стран незначительно вырос со временем: в 1999 году он составлял 34 %. Для показателя по учителям, обладающим академической квалификацией, охват приблизительно на 7 процентных пунктов меньше, чем для показателя по учителям, обладающим минимальной подготовкой.

Для такого разрыва в данных существует несколько причин. В некоторых случаях данных просто нет: например, страны с высокой долей частного образования не могут предоставить точные данные о персонале в этом секторе. Обычно данные все-таки имеются, но требуют координации по нескольким базам данных. Новые инициативы СИЮ касательно сбора всеобщих данных по учителям, а также данные на субнациональном уровне в Азии, помогут странам лучше интегрировать информационные системы образования.

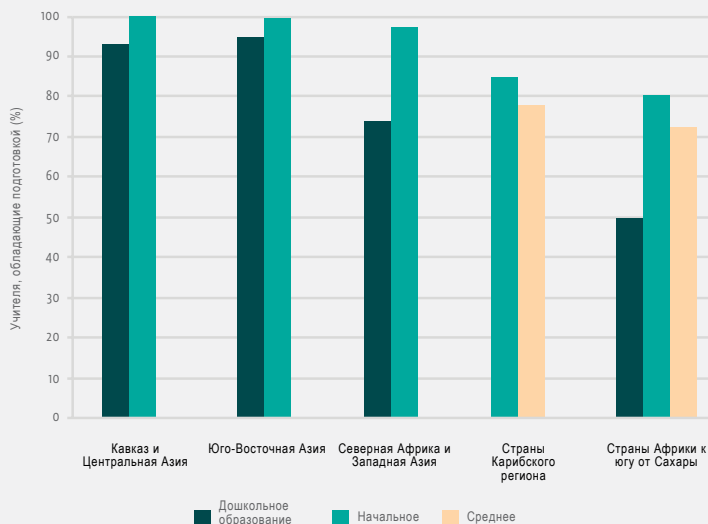
Несмотря на ограничения, существуют четкие сведения, что большая доля учителей, как оказалось, не обладает минимальной подготовкой. Например, в странах Карибского региона подготовкой обладают только 85 % учителей начальных школ. В Северной Африке и Западной Азии необходимую подготовку прошли только 73 % учителей в учреждениях дошкольного образования. В африканских странах к югу от Сахары менее половины учителей дошкольных учреждений и три четверти учителей средней школы обладают минимальной подготовкой (**Диаграмма 19.2**).

Если сгруппировать страны по проценту учителей, обладающих минимальной подготовкой, от самого низкого до самого высокого, в меньшем количестве стран наблюдается очень низкий процент неподготовленных учителей в начальном образовании, чем в дошкольном. Например, в странах, расположенных в нижней четверти этого списка, по крайней мере один из четырех учителей начальной школы не обладает соответствующим уровнем подготовки. Для сравнения, в дошкольном образовании это соотношение составляет один

ДИАГРАММА 19.2:

Более половины учителей дошкольных учреждений и одна четверть учителей средней школы в африканских странах к югу от Сахары не обладают подготовкой

Процент учителей, обладающих подготовкой, по уровню образования и региону, 2014 г.

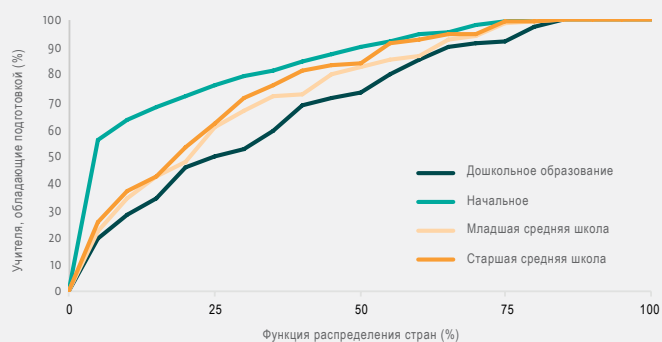


Источник: База данных СИЮ.

ДИАГРАММА 19.3:

В половине стран у более чем одного из четырех учителей начальной школы нет подготовки

Общее распределение процентной доли подготовленных учителей, по уровню образования, 2014 г. или более поздний год



Примечание: Показатель распределения был рассчитан для более чем 76 стран для дошкольного образования, 96 — для начального, 56 — неполного среднего и 50 — полного среднего.

Источник: База данных СИЮ.

к двум. В странах из нижней части списка по крайней мере один из четырех учителей начальной школы не получил надлежащую подготовку (Диаграмма 19.3).

Большого охвата стран для получения данных не достаточно, чтобы продемонстрировать все случаи нехватки подготовленных учителей. Например, процент подготовленного персонала может быть самым низким в дошкольном образовании, но ситуация может быть и хуже в плане ухода в период раннего детства и образования в целом, поскольку учителя, как правило, соответствуют более высоким требованиям в области начального образования, чем воспитатели. Таким образом, воспитатели могут остаться без надлежащего образования или подготовки. Однако существуют и исключения. Например, в некоторых странах с высоким доходом, таких как Япония и Португалия, оба типа преподавателей должны обладать начальной степенью высшего образования. Некоторые страны, включая Чешскую Республику, Израиль и Италию, обеспечивают комплексную начальную подготовку для воспитателей и учителей дошкольных учреждений (OECD, 2012a).

Что касается среднего образования, то кроме квалификационной подготовки, во многих странах существует проблема нехватки учителей по конкретным специализациям. В Германии в 2009 году 28 % директоров средних школ утверждали, что столкнулись с нехваткой учителей, и 42 % — с нехваткой учителей научных дисциплин (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012b). Практически половина всех директоров в странах, участвовавших в 2013 году в обследовании учителей, преподавания и обучения (ТАЛИС), доложили о нехватке учителей с компетенцией преподавания для учащихся с особыми потребностями (OECD, 2014c).

Эти критерии не охватывают вопрос неравенства в распределении учителей, обладающих минимальной подготовкой. Данных по этому вопросу немного, несмотря на важность мониторинга распределения более подготовленных учителей в те школы, где они больше всего нужны. Например, в Абу-Даби в Объединенных Арабских Эмиратах учителя с опытом работы более 5 лет на 60 % менее вероятно будут работать в школах с высоким процентом учащихся из различных языковых групп. В Швеции более опытные учителя с на 50 % меньше долей вероятности будут работать в школах с большими пропорциями учащихся из социально-экономически неблагополучных семей (OECD, 2014c). Это является результатом как решений по распределению, так и высокой текучестью кадров в непростых школах.

ВСТАВКА 19.1

Мониторинг готовности и развитие школьных лидеров

Преданные лидеры в школах способны преобразовывать школу. В более богатых странах, по оценкам, школьному лидерству приписывают 25 % разницы в результатах учащихся, которые объясняются переменными, зависящими от школы. Благодаря этому школьное лидерство уступает только учителям в способности повлиять на обучение.

Однако межгосударственная информация о квалификациях школьных лидеров является разрозненной. В Европе подготовка на руководящую должность требуется в 21 стране или регионе; продолжительность ее различна — от одной недели в Румынии до программы магистра на Мальте. Специальные программы подготовки также существуют в странах, где она не является официальным требованием для назначения.

В странах, принявших участие в 2013 году в исследовании ТАЛИС, 92 % директоров школ младшего среднего образования обладали высшим образованием, но многим не хватало подготовки по конкретным задачам. Например, только 14 % директоров в Дании принимали участие в программах по управлению школой или подготовки директоров перед вступлением в должность, и 45 % не сделали этого к моменту проведения исследования. Максимальных значений доля последних достигла в Сербии (51 %) и в Хорватии (58 %). Кроме того, 41 % директоров школ в Испании и 57 % в Польше никогда не проходили подготовки по лидерству в образовании.

В Чили правительство реализовало конкурентную процедуру для выбора директора под названием Good School Leadership Framework (Программа положительного школьного лидерства) и в 2011 году Программу подготовки отличных директоров, которую в течение первых двух лет окончило больше трети директоров по направлению развития навыков лидерства.

Для решения проблемы отсутствия профессиональной квалификации, в ЮАР внедрили сертификацию Advanced Certificate in Education: School Leadership (Продвинутый уровень в образовании: школьное лидерство). После положительной оценки правительство решило сделать программу обязательной для новых директоров, которые должны окончить ее в течение трех лет после назначения на должность. На Ямайке недавно создали Национальный центр лидерства в образовании в целях подготовки и сертификации будущих и существующих директоров.

В бедных странах главы школ или директора редко обладают подготовкой или проходят подготовку без отрыва от работы; они получают незначительную поддержку от местных властей в сфере образования. Среди 12 африканских стран к югу от Сахары и стран Южной Азии с наименьшим доходом только в Бангладеш были предприняты меры по подготовке всех школьных лидеров.

Источники: Bennell and Akyeampong (2007), Bruns and Luque (2014), Bush (2008), Bush and Glover (2012), European Commission/EACEA/Eurydice (2013), Leithwood et al. (2008), OECD (2014c), Vaillant (2015).

Наконец, для некоторых категорий преподавателей требуется специализированная подготовка, но они не охвачены общими измерениями. В частности, директора школ задействованы в сложнейшем комплексе видов деятельности, поэтому необходим контроль их квалификации (**Вставка 19.1**).

Как уже было указано выше, минимальные требования подготовки в различных странах сложно сравнивать. А именно, начальные образовательные курсы для учителей отличаются по длительности, продолжительности периода введения в должность и модальности, независимо от того, обеспечены они параллельно с общим образованием или после завершения обучения по дисциплинам. Что касается преподавателей отдельных предметов, то их курсы также отличаются по степени специализации (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012b).

Структурные аспекты также усложняют процедуру сравнения квалификации по многим причинам (Tatto et al., 2012). Например, в странах могут применять более или менее жесткие критерии для зачисления на программы подготовки учителей. В Ботсване кандидаты на должность учителя математики в начальной или младшей средней школе должны подтвердить свой уровень знаний по математике перед зачислением.

Также различается политика стран в области обеспечения качества программ подготовки учителей. В Таиланде Управление по вопросам национальных стандартов в области образования и обеспечения качества является внешним органом оценки, обладающим полномочиями аннулировать аккредитацию программ. В Чили поддерживают альтернативные методы обеспечения подготовки учителей, которые позволяют пополнить количество учащихся и снизить критерии приема, но для такой системы нет должного управления.

В некоторых странах добавляется уровень обеспечения качества, благодаря которому не все выпускники программ подготовки учителей допускаются к работе. В Омане и на Филиппинах обладающие квалификацией преподавателя должны также пройти тестирование, проводимое внешними агентствами (Tatto et al., 2012).

Также существуют различия среди преподавателей для будущих педагогов, в частности, в бедных странах, где они сами обладают довольно скудной подготовкой. Согласно анализу, проведенному в шести африканских

ВСТАВКА 19.2

Прямая оценка навыков учителей

Если привлечь данные о квалификации учителей, можно получить более полную информацию о соответствии школьных систем минимальным стандартам, но это не решит проблему необходимости сведений о знаниях и навыках учителей. С учетом разнообразия компетенций учителей в классе нереально сформулировать какие-либо глобальные критерии навыков учителей. Но некоторые аспекты компетенции учителя можно оценить. Необходимо максимально точно придерживаться инициатив, описанных ниже. Хотя они не позволяют получить глобальные показатели, но способны дать ответы на вопросы региональной и национальной политики, а также предоставить полезные критерии.

Что касается общих знаний, то согласно данным из 23 стран, принявших участие в Программе международной оценки знаний взрослого населения ОЭСР (PIAAC) в 2011 г., навыки учителей в математической грамотности относительно соответствующих навыков среднестатистического занятого взрослого с университетским дипломом значительно разнятся. Например, навыки математической грамотности учителей во Франции и Испании были на уровне 75–80 % функции распределения навыков среднестатистического взрослого, тогда как в Дании и Российской Федерации они были приближены к середине функции распределения.

Что касается навыков в предметных областях, то в рамках исследования Консорциума по мониторингу качества образования в странах Южной и Восточной Африки (САКМЕК) в 2007 г. учителям 6-х классов было предложено пройти с учащимися одинаковое тестирование. Анализ по результатам этого отчета показал значительные различия среди 15 стран. Если в Кении только 2 % учителей набрали количество баллов, меньшее конкретного уровня решения задач по математике, доля таких учителей в ЮАР составила 35 %, в Мозамбике — 39 %, в Замбии — 43 %. Следующий этап программы анализа систем образования CONFEMEN (PASEC) во франкоязычных африканских странах в 2019 г. будет содержать подобную оценку навыков учителей.

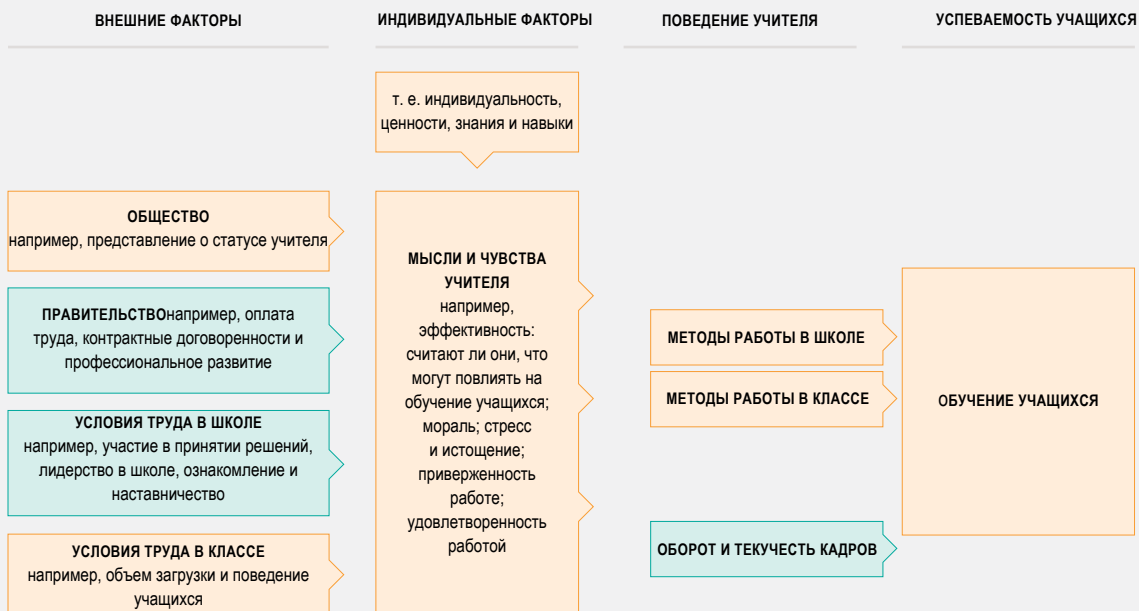
Относительно профессиональных навыков, оценка кандидатов на должность учителя в плане знания педагогики проводилась в рамках исследования образования и развития учителей в сфере математики (TEDS-M) под эгидой Международной ассоциации по изучению педагогических достижений. Она включала три области: знание учебного плана, знание планирования обучения и преподавания, задействование математики в обучении. Был разработан «профессиональный уровень», который отвечал способности «распознать, была ли стратегия учителя правильной для конкретного примера и для оценки работы учащихся, когда содержимое было стандартным или типичным для начальных классов». Менее 1 % учителей, которые прошли подготовку для работы с младшими начальными классами в Грузии, достигли этого уровня, по сравнению с 44 % в Германии.

В странах ОЭСР обследование знаний учителей — пилотное исследование, проводимое в шести странах в 2016 году — призвано оценить общие педагогические знания учителей младшей средней школы, кандидатов на должность учителя и преподавателей учителей. Обследование должно оценить показатели учителей по трем ключевым областям педагогики, необходимым для эффективного преподавания: обучение, преподавание и оценка.

Источники: Hanushek et al. (2014); König (2014); Tatto et al. (2012).

ДИАГРАММА 19.4:

Мотивация учителей зависит от взаимодействия внешних факторов с индивидуальными характеристиками, ценностями и навыками
Структура для понимания факторов, влияющих на мотивацию учителей



Источник: Adapted from Leithwood (2006).

странах к югу от Сахары, было установлено, что преподаватели учителей по ранним навыкам чтения редко были специалистами в своей сфере (Pryor et al., 2012). В Эритрее, Гамбии и Замбии преподаватели многих курсов подготовки учителей начальной школы часто оказывались бывшими учителями средней школы с небольшим опытом преподавания на начальном уровне (Mulkeen, 2010).

Ожидается, что внедрение глобального показателя, определенного как профессиональная квалификация, увеличит объем информации о подготовленных учителях. Однако еще предстоит проделать значительную работу в плане разработки показателей системного уровня, который бы более точно охватывал нюансы минимальных требований для освоения профессии. В любом случае, степень, в которой учителя соответствуют требованиям, не отображает их навыки (**Вставка 19.2**).

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБЛАСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ

В формулировке цели непосредственно идет речь о «международном сотрудничестве в подготовке учителей в развивающихся странах, особенно в наименее развитых странах и малых островных развивающихся государствах» как о способе

повысить обеспеченность квалифицированными учителями. Однако такое дополнение к цели представляется несоразмерным с ролью, которую может играть международное сотрудничество в подготовке учителей.

Комитет содействия развитию ОЭСР, являющийся международной платформой по финансированию помощи, предлагает специальный кодекс по подготовке учителей. Он не охватывает общий объем внешней поддержки в сфере подготовки учителей, но является его частью и может быть отнесен к кодексам общего назначения. В период 2002–2014 гг. доноры втрое увеличили свои расходы: с 77 миллионов до 251 миллиона долларов США, что эквивалентно 2 % общей прямой помощи, направленной на образование. Наименее развитые страны получили 41 % от общей помощи на подготовку учителей и 7 % — малые островные развивающиеся государства. Тремя донорами, которые определили наибольшим приоритетом подготовку учителей в своем портфеле помощи, направленной на образование в 2014 году, были Канада (9,5 %), Португалия (8,5 %) и Австралия (6,2 %).

МОТИВАЦИЯ И ПОДДЕРЖКА УЧИТЕЛЕЙ

Вопрос мотивации и поддержки учителей не затронут в формулировке цели 4.с, но он является главной задачей политики, выраженной в Рамочной программе действий в области образования на период до 2030 года, подтверждающей, что учителя, обладающие сильной мотивацией и поддержкой, с большей вероятностью смогут принести пользу своим учащимся на уроках. Были предложены модели, объясняющие взаимодействие лиц, ценностей и навыков с внешними факторами и обстоятельствами, с целью сформулировать мысли учителей, их чувства и убеждения (Neves de Jesus and Lens, 2005; Richardson et al., 2014) (Диаграмма 19.4).

Благодаря недавним сравнительным исследованиям удалось сделать весьма ценные выводы. Например, обследование ТАЛИС 2013 года показало, что уровень удовлетворенности учителей своей работой был выше, когда им была предоставлена возможность участвовать в принятии решений в школах, сотрудничать с коллегами и получать информативные отзывы от своих руководителей (OECD, 2014с).

Две международные неправительственные организации от лица Рабочей группы по повышению мотивации учителей разработали средство диагностики мотивации учителей в беднейших странах, которое было опробовано в Бангладеш, Индии, Уганде и Вьетнаме. Это средство подразумевает опрос учителей о том, как, по их мнению, они могут повлиять на принятие решений в школе и как справиться с учащимися, которые отстают в обучении (Save the Children and World Vision, 2015).

Однако сбор прямой информации о мотивации и удовлетворенности работой внутри стран представляет значительные трудности для целей международного мониторинга,

требующего универсальных определений для охвата долгосрочных тенденций.

В данной главе рассматриваются некоторые аспекты мотивации и поддержки учителей. Здесь также идет речь о внешних факторах, в первую очередь связанных с правительственной политикой, таких как механизмы ознакомления и наставничества для новых учителей, возможности непрерывного профессионального развития, условия труда, в частности, в плане контрактных договоренностей и оплата труда. Также рассматриваются факты, связанные с одним из потенциальных проявлений низкой мотивации, а именно интенсивностью, с которой учителя покидают эту профессию. В общем, понадобится еще много времени, чтобы получить надежные данные о зарплатах, условиях труда и текучести кадров.

ОЗНАКОМИТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ

Самые большие трудности возникают у учителей после того, как они перестают быть учащимися и становятся лидерами в классе. Цель ознакомительных программ и программ наставничества, которые охватывают целый ряд мероприятий различных форм, заключается в поддержке учителей, которые только стали на путь этой профессии, а также новичков в школах. Их можно разделить по группам и упорядочить согласно формально установленному ряду правил, как в случае формальных ознакомительных программ, или в неформальном порядке.

В 34 странах и региональных единицах, принимавших участие в обследовании ТАЛИС в 2013 году, 44 % учителей младшей средней школы, которые были новичками в школах, получили доступ к формальным ознакомительным программам, согласно данным заведующих учебной частью; такой механизм поддержки был доступен для 66 % учителей всех уровней, которые только начали работу по профессии. Однако по словам самих учителей,

ТАБЛИЦА 19.1:

Возможности поддержки новых учителей в начальных школах, избранные страны, 2010–2014 гг.

Возможности ознакомительных программ, программ наставничества или программ получения опыта для учащихся	Необходим предварительный опыт работы в классе			
	3 месяца или менее	Менее 12 месяцев	От 12 до 24 месяцев	Более 24 месяцев
Опыт работы в классе, приобретенный на курсе начальной подготовки учителей или благодаря участию в ознакомительной программе или программе наставничества	Камбоджа, Республика Молдова	Кот-д'Ивуар, Джибути, Кения, Мали, Российская Федерация (Ленинградская и Томская области)	Болгария, Сербия	
Опыт работы в классе, приобретенный как в течение начальной подготовки учителей, так и благодаря участию в ознакомительных программах или программах наставничества		Гвинея-Бисау, Иордания, Казахстан, Нигерия (Анамбра и Баучи), Палестина, БЮР Македония	Бенин, Гайана, Нигерия (Екити), Уганда	Ливан, Тунис

Источник: World Bank (2016b).

только 49 % приняли участие в ознакомительных программах. Соотношение колеблется от более 4 из 5 в странах Восточной Азии, таких как Япония, Малайзия и Сингапур, до менее одного из 5 в Эстонии, Финляндии, Норвегии и Швеции.

В рамках исследования учителей младшей средней школы также спрашивали, принимали ли они участие в программе наставничества на тот момент. Около 13 % подтвердили, что им был назначен наставник; этот показатель вырос до 25 % среди учителей с опытом менее 5 лет. В последней группе значения представлены в диапазоне от 6 % в Чили и 9 % в Италии до 52 % в Абу-Даби, ОАЭ. В Мексике доля учителей, которым был назначен наставник, составила 22 % для начальной школы, 17 % — для младшей средней и 13 % — для старшей средней школы (OECD, 2014с).

Эффективность ознакомительных программ и программ наставничества зависит от качества взаимодействия с наставниками. Они могут быть еще более эффективными, если учителя имели опыт работы с классом во время своего начального обучения. В рамках модуля, касающегося учителей, программы Systems Approach for Better Education Results (Системный подход к улучшению результатов образования, SABER) Всемирный банк организовал сбор информации о формальных политиках, связанных со случаями и продолжительностью предварительного опыта работы с классом для учителей начальной школы, совместно с реализацией ознакомительных программ и программ наставничества (Таблица 19.1).

Были обнаружены некоторые закономерности. В Камбодже кандидаты в учителя должны иметь не менее 3-х месяцев опыта работы в классе, хотя формальные системы, способствующие приходу новых учителей в школы, отсутствуют. В то же время кандидаты в учителя в Ливане должны, среди прочего, иметь не менее одного года опыта преподавания в классе, чтобы пройти сертификацию и принять участие в ознакомительной программе при приеме на работу в школу (World Bank, 2016b).

Ввиду различий между ознакомительными программами и программами наставничества может быть трудно сравнивать результаты. Согласно исследованию, проведенному в шести странах Восточной Европы и Кавказа, установлено, что только в Азербайджане существует формальная ознакомительная программа для новых учителей, которая длится один год. Тем не менее некоторая систематическая поддержка обеспечивается на уровне школ, как, к примеру, в Украине. В Грузии в 2009–2010 гг. была внедрена пилотная программа ознакомления и наставничества для учителей, в рамках которой наставники проходили подготовку и получили специальное пособие, но впоследствии она была отменена из-за проблем в реализации (GHK, 2011; World Bank, 2016b).

Учителя в восточно-балканских странах должны пройти более длительный испытательный срок, который может достигнуть 1 года, под руководством назначенных наставников. В кантоне Сараево в Боснии и Герцеговине наставники получают пособие, равное 5–10 % их зарплаты, но не проходят никакой подготовки. Наставники и подопечные могут быть из разных учреждений, что может сократить время их совместных встреч (ICF GHK, 2013).

ПОДГОТОВКА БЕЗ ОТРЫВА ОТ РАБОТЫ

Один из предложенных тематических показателей призван раскрыть вопрос доступности подготовки без отрыва от работы как способа поддержки учителей. Данный показатель скрывает за собой еще больше трудностей, чем связанные с квалификацией учителя, поскольку программы непрерывного профессионального развития еще более разнообразны, чем программы подготовки до поступления на работу, и менее податливы для классификации по четким категориям.

Поскольку административная информация поступает не систематически и сравнивать ее невозможно, СИЮ не представляет статистику по данному вопросу. В любом случае подготовка без отрыва от работы редко предоставляется централизованно, а скорее со значительными разногласиями даже на уровне школы. Она также зависит от институциональных требований и желания учителей принимать участие, а также от любых возможных преград, таких как стоимость, время и разногласия в графиках. Глобальный подход к сбору данных должен подразумевать получение информации непосредственно методом опроса выборки учителей.

Благодаря исследованию ТАЛИС 2013 года, получены отличные сведения о возможностях и трудностях, связанных с этим показателем. Среди учителей младшей средней школы в 34 странах и региональных единицах около 88 % подтвердили свое участие в как минимум одном мероприятии, направленном на профессиональное развитие, в течение 12 месяцев до исследования: самые низкие показатели были у Чили (72 %) и Словакии (73 %). Уровень участия в двух этапах исследования ТАЛИС оставался неизменным в среднем для всех стран, хотя он упал со 100 % до 84 % в Испании и с 85 % до 75 % в Италии за период с 2008 по 2013 гг. Учителя иногда сами оплачивали свою учебу, но такую ситуацию следует исключить при расчете показателя, чтобы получить картину о предоставляемой учителям помощи.

Информацию об участии необходимо дополнить данными о типах и продолжительности подготовки. Виды деятельности охватывают как организованные и структурированные, так и неформальные и самостоятельные. Относительно структурированных подходов,

ВСТАВКА 19.3

Повышение «родительских учителей» в должности в Камеруне

В Камеруне существует три типа статуса занятости для учителей начальной школы: гражданский служащий, учитель по контракту и родительские учителя. Минимальной квалификацией для учителей начальной школы является сертификат о базовых навыках в педагогике для раннего дошкольного и начального образования (CAPIEMP), хотя в некоторых случаях принимается и диплом бакалавра. Чтобы получить сертификат CAPIEMP, кандидаты в учителя должны учиться в Ecole Normale d'Instituteurs в течение 3 лет, если у них есть аттестат об окончании первого цикла средней школы, или в течение 1 года, если у них есть аттестат об окончании второго цикла среднего образования (бакалавр). Сертификат CAPIEMP дает право быть гражданским служащим категории В на постоянной основе, хотя и не все владельцы таких сертификатов поступают на государственную работу.

Прием на работу учителей на определенный срок начался в Камеруне в 2003 году. К 2013 году учителя по контракту получали оплату на уровне 55 % ниже зарплаты учителей, являющихся гражданскими служащими. У них не было прав на надбавки, которые получали гражданские служащие, не было также карьерной лестницы, даже при наличии необходимых квалификаций.

Ассоциации родителей начали нанимать так называемых «родительских учителей», особенно в сельских районах. Их оплата была даже ниже, чем у учителей, работающих по контракту. К 2014 году из 94 000 учителей начальной школы около 18 % составляли «родительские учителя».

Чтобы решить проблему неравенства в условиях труда, правительство решило нанимать около 3000 учителей по контракту ежегодно в течение 3 лет. В 2014 и 2015 гг. нанимали только «родительских» учителей, а в 2016 г. по контракту должны были нанять «родительских» учителей и молодых выпускников с сертификатом CAPIEMP. Правительство установило критерии для участия в программе. Помимо прочего, соискатели должны были получить сертификат CAPIEMP до 2013 года, быть моложе 40 лет и работать в данный момент в государственной начальной школе, где существует нехватка учителей.

Источники: Cameroon Tribune (2014); Nkengne (2010); WDE (2011).

сообщается, что 71 % учителей посещали курсы или семинары в среднем в течение 8 дней за прошлый год, поэтому такие курсы стали наиболее распространенной формой деятельности в странах-участницах.

Что касается неформальных подходов, сообщалось об участии 37 % учителей в сети, направленной на профессиональное развитие, с показателями распространения от менее 20 % в Чешской Республике, Франции и Португалии до 63 % в Хорватии. Кроме того, сообщалось об участии 30 % учителей в наставничестве и мониторинге коллег в рамках формальной организации школы, с показателями от 5 % в Финляндии до 65 % в Сингапуре (OECD, 2014с).

Организационная структура непрерывного профессионального развития

Конечно же, желательно оценивать фактический уровень участия в непрерывном профессиональном развитии путем опроса непосредственно учителей, но существует альтернативный метод, заключающийся в оценке национальной политики как показателя обязательств страны по обеспечению возможностей для такого развития.

В Европе ожидания правительства относительно профессионального развития также разнятся. Начиная с дошкольного и до старшего среднего образования, непрерывное профессиональное развитие считается обязательным в Бельгии и Венгрии, необходимым только для продвижения — во Франции и Польше, просто дополнительным — в Греции и Ирландии. Средства поощрения, предлагаемые учителям, также различны среди стран. В Испании планы профессионального развития на уровне школы являются обязательными; предоставляются денежные пособия, время компенсируется, а профессиональное развитие считается критерием мобильности. В Швеции, где планы профессионального развития на уровне школы не обязательны, никаких подобных средств поощрения нет (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013).

Аналогичные сведения собраны в рамках модуля SABER по вопросу квалификации учителей. Например, учителя начальной школы не обязаны участвовать в программах профессионального развития в Бенине, Камбодже и Палестине, тогда как в Джибути, Египте и Казахстане они должны принимать участие как минимум в 10-дневной программе без участия в ее оплате (World Bank, 2016b).

УСЛОВИЯ ТРУДА

Несмотря на то, что большинство учителей по всему миру работают на постоянной основе, практика применения краткосрочных контрактов становится все более популярной. Чтобы заполнить временные потребности и преодолеть конкретные трудности

ДИАГРАММА 19.5:**Процент учителей, работающих по контракту, отличается на международном уровне и внутри стран**

Процент учителей начальной школы с постоянным контрактом в государственном секторе, по провинциям/регионам, избранные страны, 2014 г.



Источник: База данных СИЮ.

в подборе кадров, используются альтернативные подходы к преподаванию. Они также применяются для контроля затрат на зарплату учителям.

Частое применение краткосрочных контрактов может дискредитировать статус преподавания как карьеры (ILO and UNESCO, 2015). Это связано с высокой текучестью кадров среди учителей, которая препятствует управлению школой и снижает качество обучения учащихся (Burns and Darling-Hammond, 2014). Они также создают неравные возможности для продвижения карьеры учителя, как в случае с Камеруном (Вставка 19.3).

СИЮ проводит различие между гражданскими служащими, учителями на фиксированном или краткосрочном контракте, общественными учителями и волонтерами. Несмотря на то, что данные глобального модуля по вопросу квалификации учителей еще не доступны, согласно региональному модулю по вопросу квалификации учителей в Азии, процент учителей, работающих по контракту в качестве гражданских служащих, отличается как в пределах одной страны, так и между различными странами. Например, в Лаосской Народно-Демократической Республике и Малайзии доля частных школ не достигает 5%. Тем не менее, только 69% учителей начальной школы в Лаосской НДР и 82% в Малайзии работают по постоянному контракту в государственном секторе. Всего лишь около 4 из 10 учителей начальной школы в районах Дели и Джакарты работали по такому контракту (Диаграмма 19.5).

В Индии самый низкий процент учителей-гражданских служащих (24%) наблюдался в штате Джхаркханд. Прием на работу учителей по контракту начался в конце 1990-х годов в рамках программы содействия начальному образованию в районах. Эти учителя не имели таких же карьерных возможностей, как учителя из гражданских служащих. Несмотря на то, что в Акте о праве на образование сказано, что учителей следует принимать на работу в качестве гражданских служащих, еще в 2012 году правительство запланировало заполнить половину вакантных мест в штате Джхаркханд при помощи учителей по контракту (Rao et al., 2015).

В Бразилии, согласно данным национального выборочного обследования домашних хозяйств, 54% учителей дошкольного, начального и среднего уровней образования являлись государственными служащими, 23% были приняты по стандартному контракту и еще 23% работали без формального контракта, причем этот показатель вырос до 31% в Северо-Восточном регионе (Alves and Pinto, 2011).

Краткосрочные контракты широко популярны скорее среди начинающих учителей, чем среди опытных. Например, в Чешской Республике 61% начинающих учителей работают по краткосрочному контракту, по сравнению с менее чем 10% опытных учителей (Burns and Darling-Hammond, 2014).

Довольно сложно сравнивать определение статуса занятости в различных странах. В Европе учителя могут быть гражданскими служащими или работать по контракту согласно общему трудовому законодательству, особенно те, кто был нанят на местном или школьном уровне, но на практике, оба варианта могут быть одинаковы. В Нидерландах учителя государственных школ являются профессиональными гражданскими служащими, тогда как учителя субсидируемых частных школ работают по контракту, но имеют те же условия труда, а коллективные договора охватывают весь сектор образования (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013).

ЗАРПЛАТА

Многие выбирают профессию учителя, поскольку она предоставляет возможность приносить неоспоримую пользу посредством преподавания, но эта профессия требует и социального признания в качестве жизненно важного и привлекательного выбора карьеры. Ключевой составляющей приема на работу и удержания лучших специалистов данной профессии является конкурентный пакет оплаты труда.

В общих чертах сложно оценить средний уровень зарплаты учителя, даже в пределах конкретного уровня образования. Установленный законодательством уровень зарплаты

различный во всех странах по многим аспектам, включая максимальный и минимальный уровни, количество лет, по истечении которых учитель может достичь максимального уровня, и распределение учителей по шкале зарплат. Обычно данные о количестве проработанных часов или плате за сверхурочную работу скудны. Основные различия заключаются в том, какие надбавки включены, а какие – нет, как рассчитываются взносы в фонды социального обеспечения.

Полезным может оказаться подробный анализ, проведенный для сравнимых стран, что позволит также установить национальные различия. Например, рост оклада значительно отличается в разных странах Европы. В Дании учителя начальной и младшей средней школы с опытом работы 12 лет могут рассчитывать на максимальную установленную законом зарплату, которая менее чем на 20 % превышает минимальный уровень. В то же время в Венгрии учителя начальной и средней школы должны иметь 42 года опыта, чтобы достичь максимального установленного законом уровня зарплат, который более чем в два раза превышает минимальный (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015c). В странах ОЭСР зарплаты учителей растут вместе с уровнем образования, на котором преподает учитель, и разница между учителем дошкольного и старшего среднего образования в среднем достигает 26 % (OECD, 2015b).

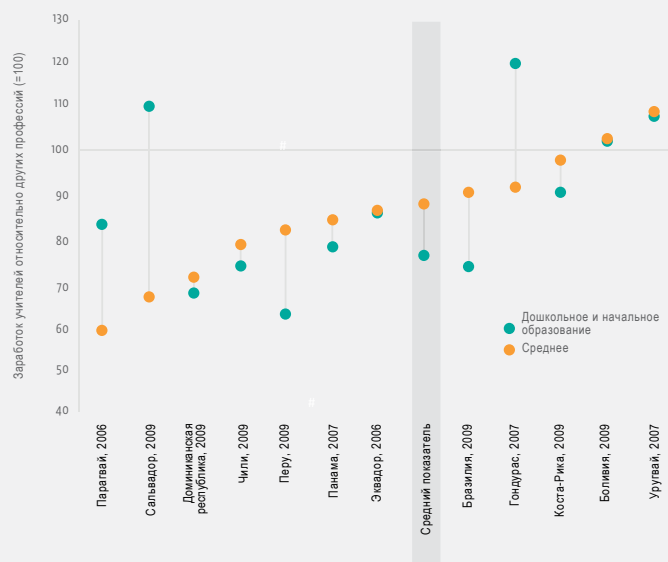
Это внутренние показатели для профессии учителя. Чтобы узнать ценность пакета оплаты труда, его следует сравнить с внешним эталоном. Наиболее распространенный подход заключается в выражении средней годовой зарплаты как процента дохода на душу населения. Например, согласно рекомендации Инициативы ускоренного достижения цели образования для всех, средняя годовая зарплата учителя начальной школы в странах с низким доходом, включая пособия, должна в 3,5 раза превышать ВВП на душу населения (EFA-FTI, 2004).

Однако отношение между зарплатами и доходом на душу населения, в большей мере, отражает уровень социально-экономического развития страны, структуру рынка труда и распределения дохода. В бедных странах слишком мало людей, обладающих квалификацией учителя, поэтому она считается в среднем высокооплачиваемой. Например, среди стран, для которых имеются данные по зарплатам, используемые для оценки расходов на цели в области образования на период до 2030 г. во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ за 2015 год*, зарплаты учителей начальной школы были в 2,4 раза выше ВВП на душу населения в странах с доходом ниже среднего, но в 3,3 раза выше в странах с низким доходом. Сравнение уровней зарплаты между странами

ДИАГРАММА 19.6:

Учителя в странах Латинской Америки зарабатывают меньше других профессионалов

Разница в зарплатах между профессионалами/техническими работниками и учителями, с учетом пола, возраста и образования, избранные страны Латинской Америки, 2006–2009 гг.



Источник: Mizala and Nopo (2012).

с подобным уровнем развития может представлять ценность, но непосредственное сравнение между богатыми и бедными странами может привести к противоречивым результатам.

Альтернативный подход, который предпочтителен для предложенного тематического показателя, заключается в том, чтобы рассмотреть среднюю зарплату учителя в качестве процентного отношения к зарплате взрослого работника с подобным образованием, занятого полный рабочий день. Например, согласно административным данным по странам ОЭСР, учителя начальной школы зарабатывают 78 % и учителя младшей средней школы — 80 % от зарплаты взрослых работников с подобным образованием. Что касается последних, показатели принимают значения от 57 % в Словакии и 60 % в Чили до около 100 % в Дании и Франции (OECD, 2015b).

На практике довольно сложно установить относительную привлекательность зарплат учителей при помощи административных данных во многих странах. Например, вместо того, чтобы выполнить централизованное определение, зарплаты часто устанавливаются на более низких правительственных уровнях или же на уровне школы. Административные источники также не всегда

удачно распределены, чтобы охватить данные по оплате труда учителей в частном секторе или работающих по контракту.

По этой причине в одном из подходов используются данные обследования трудовых ресурсов. Преимущество данного подхода заключается в том, что один источник предоставляет сопоставимую информацию о зарплатах, а также других индивидуальных фоновых характеристиках как для учителей, так и для других работников. Благодаря этому существует возможность оценки разницы в зарплате, с учетом объясняющих факторов.

Анализ обследований трудовых ресурсов из 13 стран Латинской Америки показал результаты, довольно схожие с результатами стран ОЭСР. Учителя дошкольного и начального образования зарабатывали 76 % от суммы заработка других профессионалов и технических работников, а учителя средней школы зарабатывали 88 %, с учетом гендерных, возрастных и образовательных отличий (**Диаграмма 19.6**). Однако были обнаружены значительные отличия в пределах одной группы. Так, в Доминиканской Республике учитель в среднем зарабатывал около 70 %, тогда как в Уругвае учителя обладали небольшими преимуществами над другими профессионалами и техническими работниками (Mizala and Nopo, 2012).

Хотя этот подход и предоставляет достоверное основание для обсуждений относительной оплаты труда учителей в различных странах, ему характерны и некоторые недостатки. Обследования трудовых ресурсов проводятся не достаточно часто для целей мониторинга, наборы соответствующих данных не всегда легко доступны во всех уголках мира. Размер их выборки должен быть довольно большим, чтобы учитывать тот факт, что учителя составляют приблизительно 3 % трудовых ресурсов. Даже если выборка велика, различия по уровням и секторам образования или между учителями и завучами маловероятны.

Поскольку сбор информации о профессиях не осуществляется одинаково по всем странам, невозможно установить однозначное определение группы «других профессий» для сравнения между странами. Кроме того, самостоятельно занятые специалисты часто не декларируют все свои доходы, что приводит к недооцениванию разницы в зарплате между представителями такой группы и учителями, которые, более вероятно, работают по контракту как госслужащие.

Тем не менее, такой подход вероятнее всего сможет обеспечить более полное представление об относительной оплате труда учителей и ее рост со временем, чем применяемые в данное время подходы. Для реализации такого подхода понадобится улучшенная координация и внедрение межучрежденческого механизма при поддержке Международной организации труда.

ТЕКУЧЕСТЬ КАДРОВ

Учителя по многим причинам могут уходить из профессии: выход на пенсию, увольнение, болезнь, кончина, а также добровольное увольнение. Несмотря на то, что незначительная текучесть кадров в первые годы все же желательна (когда учителя решают, что у них нет призвания к преподаванию), чрезмерная текучесть свидетельствует о расточении ресурсов на подготовку учителей и их наем. Высокая текучесть может негативно сказаться на общении и обучении учащихся в классе, особенно в неблагополучных регионах, где преподавание рассматривается как менее привлекательная профессия, где заменить учителя очень сложно, и для этого может потребоваться много времени.

Степень, в которой учителя уходят из профессии добровольно в поисках другой работы, может послужить потенциальным показателем низкой мотивации среди педагогов.

Несмотря на то, что несколько стран составляют отчеты об общей годовой текучести кадров среди учителей, сами эти показатели разнятся внутри стран и между странами. В африканских странах к югу от Сахары последние показатели годовой текучести кадров среди учителей государственных начальных школ составили от 1 % в Мавритании до 15 % в Того. Среди 14 стран ОЭСР, для которых имеются сопоставимые данные, уровень текучести кадров среди учителей государственных школ был ниже 3 % в трех странах, 3–6 % — в шести и более 6 % — в пяти странах (OECD, 2005c). Уровень текучести в странах меняется и со временем. В США текучесть кадров выросла на 41 % в период между 1988–1989 гг. и 2008–2009 гг. с 6,4 % до 9 % (Ingersoll et al., 2014).

Если обследования позволяли установить причину ухода из профессии, то наиболее распространенной причиной было увольнение по собственному желанию, а не выход на пенсию. Согласно исследованию, проведенному среди англоязычных африканских стран к югу от Сахары, лидером в списке стало добровольное увольнение (Mulkeen, 2010). В странах с высоким доходом уровень текучести наиболее высок среди новых учителей по таким причинам, как нехватка поддержки и значительная разочарованность в условиях труда и зарплате. Высокий уровень текучести кадров среди учителей наблюдается в неблагополучных районах и школах для детей со специальными потребностями в образовании. Существует также высокая вероятность, что учителя в таких школах перейдут на работу в более обеспеченные школы (Borman and Dowling, 2008; Boe et al., 2008; Ingersoll et al., 2014; OECD, 2005c).

Условия труда могут оказывать значительное влияние на текучесть кадров. В провинции Пенджаб в Пакистане 24 % государственных школ заявили о том, что в них хотя бы один учитель покинул школу в прошлом году, по сравнению с 71 % частных школ (Andrabi et

al., 2008), где более низкая оплата и слабее защита рабочих мест. В Мексике уровень текучести учителей в общинах в удаленных районах был выше, чем в других школах, но упал с 22 % до 17 % после внедрения ежемесячного пособия (IADB, 2014). В Уганде текучесть кадров среди учителей упала с 24 % в период с 2005 г. по 2006 г. после повышения оплаты на 33 % (Mulkeen, 2010).

Методы сбора данных не согласованы. Нет четкого различия между преподавательским и не преподавательским персоналом; неясно, относится ли текучесть только к учителям, покидающим профессию вообще, или включает учителей, которые меняют школу. Обычно данные по текучести кадров получают благодаря ежегодным обследованиям, проводимым на уровне школы. В таком случае существует высокий порог погрешности. Более целесообразно организовывать сбор данных через централизованные базы данных трудовых ресурсов, где ведется учет тех, кто покинул профессию и кто перешел на новое место работы в другой школе. Альтернативным подходом может стать исследование, подразумевающее сбор информации непосредственно среди учителей. Например, в США Национальный центр статистики в сфере образования проводит исследование школ и персонала (Schools and Staffing Survey) примерно раз в четыре года, потом осуществляет повторные визиты к учителям из выборки через год в рамках дополнительного исследования (Teacher Follow-up Survey) (NCES, 2014).

Девочка у
школьной доски,
Германия.

ФОТО: Fotofia



КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Отсутствие справедливого и адекватного финансирования стало важнейшим препятствием на пути к целям ОДВ в период с 2000 по 2015 годы. Однако ни одна цель в рамках Цели устойчивого развития 4 не имеет непосредственного отношения к финансированию образования.

Как правило, отчеты о затратах на нужды образования не содержат общей картины, охватывающей государственное финансирование, помощь из внешних источников и расходы домохозяйств. **Национальные счета по расходам на образование** позволяют анализировать все три источника одновременно и получить более точное представление об истинном положении вещей.

В среднем в мире **государственные расходы** на нужды образования превышают два минимальных предела, предложенных в Рамочной программе действий по образованию на период до 2030 г., однако как минимум в 35 странах государственные расходы на нужды образования составляют менее 4 % ВВП и менее 15 % от общего объема государственных расходов.

Имеющиеся данные являются неполными, поскольку объем образовательных расходов в виде процентной доли ВВП за любой необходимый год известен лишь в 60 % стран; кроме того, данные недостаточно актуальны, поскольку информация поступает с отставанием на три года.

Система мониторинга государственных расходов должна иметь механизмы, позволяющие убедиться в том, что средства направляются в адрес тех, кто наиболее в них нуждается. Необходимо создать для стран региональные механизмы партнерской проверки, помогающие обмениваться успешным опытом в решении проблемы неравенства возможностей.

Объемы **помощи** необходимо увеличить по крайней мере в шестеро, чтобы покрыть годовой дефицит в 39 млрд долл. США и обеспечить достижение новых целей. Однако в 2014 году объем помощи снизился на 8 % по сравнению с пиком, достигнутым в 2010 году. Если бы доноры смогли выделить 0,7 % валового национального дохода на оказание финансовой помощи и при этом направили бы 10 % помощи на нужды базового и среднего образования, существующий дефицит был бы ликвидирован.

Бедные страны должны быть приоритетными получателями помощи. Однако в 2014 году страны с низким уровнем дохода получили лишь 28 % от общего объема помощи, выделенной на нужды базового образования, при том что на эти страны приходится 36 % от общей численности детей, не обучающихся в школах.

Также необходимо отслеживать объемы гуманитарной помощи. В 2015 году в сферу образования поступили 198 млн долларов США, то есть менее 1,9 % от общего объема гуманитарной помощи.

Домохозяйства по-прежнему покрывают значительную часть расходов на образование. В беднейших странах доля расходов домохозяйств в общем объеме расходов на образование почти втрое выше, чем в развитых странах. Согласно новым данным, информация о расходах домохозяйств имеется во многих странах, но редко используется на практике.

ГЛАВА 20



Финансы

(отдельные показатели цели 4.5, связанные с финансированием)

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 19 — степень, в которой четкая, основанная на формулах, политика обеспечивает для неблагополучных слоев населения доступ к образовательным ресурсам

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 20 — расходы на образование на одного учащегося с разбиением по уровням образования и источникам финансирования

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 21 — процентная доля общей помощи, выделенной на образование для стран с низким доходом

Национальные счета по расходам на образование	362
Повышение качества финансовых данных	366

Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года содержит три цели, связанные со средствами реализации, однако, как ни странно, ни одна из этих целей не имеет отношения к финансированию образования. С одной стороны, напрашивается вывод о необходимости введения цели, посвященной расходам на образование, которая была бы актуальна для всех стран. С другой стороны, существует мнение, согласно которому объем затрат не имеет прямого влияния на качественную и количественную эффективность — критики приводят в пример страны с кардинальными различиями в качестве образования при одинаковом бюджете системы образования на душу населения.

Тем не менее, согласно *Всемирному докладу по мониторингу ОДВ за 2015 год*, отсутствие справедливого и адекватного финансирования стало важнейшим препятствием на пути к целям ОДВ в 2015 году. В направлениях, где зафиксировано ускорение прогресса, отмечен явный рост объемов образовательного финансирования, при этом первоначальный объем финансирования в таких случаях, как правило, был крайне ограничен.

Несмотря на отсутствие цели в отношении финансирования, исчерпывающие и регулярно обновляемые данные о финансировании образовательной сферы совершенно необходимы. В отсутствие таких данных невозможно обеспечить эффективное планирование в образовательном секторе, а также отслеживание фактического вклада всех партнеров в достижение целей глобальной повестки дня в области образования. В этом разделе рассматривается проблема нехватки информации относительно объемов и состава финансирования образования. Белые пятна чрезвычайно велики — их размеры не позволяют выявить даже простейшие тенденции на национальном, региональном и глобальном уровнях. Вероятно, это обстоятельство является одной из причин, по которым до сих пор не установлены более жесткие связи между показателями образовательного финансирования и конечными результатами.

В начале раздела описана предлагаемая общая платформа для сбора сведений обо всех потоках финансирования в

сфере образования. Далее обсуждаются проблемы нехватки данных о государственных расходах, материальной помощи и расходах домохозяйств, а также новые инициативы, призванные ликвидировать эти проблемы.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ СЧЕТА ПО РАСХОДАМ НА ОБРАЗОВАНИЕ

Как на национальном, так и на международном уровне продолжаются дискуссии по вопросам финансирования образования. В частности, в странах с низким уровнем дохода основное внимание, как правило, уделяется государственным расходам либо материальной помощи из внешних источников, при этом почти никогда не рассматриваются вопросы сочетания и взаимного влияния этих двух потоков. В некоторых странах расходы министерства образования являются лишь одной из составляющих бюджета системы образования, в который также входят расходы других министерств, органов власти более низкого уровня и автономных организаций. В случаях, когда информация о других источниках все же присутствует, зачастую возникают сложности из-за расхождений в классификациях, согласно которым эта информация собирается.

Еще одна проблема заключается в нехватке сведений о доле расходов домохозяйств в общем объеме финансирования образования. Например, согласно *Всемирному докладу по мониторингу ОДВ за 2015 год*, в бедных странах доля расходов домохозяйств в общей сумме расходов самих домохозяйств и государственных расходов гораздо выше, чем в странах с высоким уровнем дохода. Этот факт позволяет сделать важные выводы в отношении равенства возможностей, однако не получает должного внимания.

В здравоохранительной отрасли для решения аналогичных проблем разработана система национальных счетов здравоохранения, играющая роль общей платформы для сбора и обработки данных о расходах в сфере здравоохранения. Первые шаги в этом направлении были сделаны еще в 1960-х годах,

“ Отсутствие справедливого и адекватного финансирования стало важнейшим препятствием на пути к целям ОДВ в 2015 году ”

однако системное внедрение этого подхода в мировом масштабе произошло лишь в 1990-х. К 2010 году в 130 странах национальные счета здравоохранения применялись по крайней мере единожды, при этом в 41 государстве такие счета применялись более или менее регулярно (World Bank, 2010). В нескольких странах за национальные счета здравоохранения отвечает специальная организация, зачастую входящая в состав министерства здравоохранения.

В отдельных странах предпринимались разрозненные попытки внедрить аналогичный подход в сфере образования. Один из новых проектов создан с целью формирования и систематического применения общих стандартов национальных счетов по расходам на образование. В этом разделе представлены последние выводы по результатам данного проекта, а также приоритеты на будущее применительно к этому подходу.

ПОСТРОЕНИЕ СХЕМЫ ПОТОКОВ ФИНАНСИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Национальные счета по расходам на образование предназначены для упорядоченного сбора исчерпывающих данных о финансировании образования, поступающем из государственных, частных и внешних источников. Методология предусматривает отслеживание всех финансовых потоков, которые исходят от сторон, финансирующих образование (финансирующие единицы, например государство, домохозяйства, внешние источники), и поступают в распоряжение поставщиков образовательных услуг (производственные единицы, например учебные заведения и административные учреждения) (Диаграмма 20.1).

Все данные обрабатываются и распределяются по общим категориям в пяти измерениях: финансирующие единицы, образовательные уровни, производственные единицы, деятельность и экономические транзакции.

С 2013 по 2016 годы при поддержке Глобального партнерства в области образования Статистический институт ЮНЕСКО, Международный институт планирования образования ЮНЕСКО и организация Pôle de Dakar Международного института планирования образования ЮНЕСКО реализовали проект, способствующий внедрению общей методологии национальных счетов по расходам на образование в восьми странах. Во всех странах был организован сбор данных о государственных расходах на образование. В дополнение к этим данным собиралась следующая информация:

- в Гвинее и Зимбабве — информация о распределении государственных ресурсов внутри системы;
- в Кот-д'Ивуаре и Вьетнаме особое внимание было уделено расходам домохозяйств;
- в Лаосе и Сенегале — информация о внешнем финансировании;
- в Непале и Уганде национальные счета по расходам на образование применялись в полном объеме с охватом всех источников финансирования.

ДИАГРАММА 20.1:

Существует несколько основных источников и сфер применения финансирования образования
Система национальных счетов по расходам на образование



Источник: по данным Международного института планирования образования ЮНЕСКО, Статистического института ЮНЕСКО и Глобального партнерства в интересах образования (2016b).

Разработка национальных счетов по расходам на образование подразумевает несколько этапов. Первый этап — создание национальной технической группы, состоящей из представителей министерства образования, министерства финансов и национальной службы статистики. Организационный комитет, формируемый из высокопоставленных руководителей этих организаций, обеспечивает реализацию процесса в соответствующих учреждениях и решает задачи, связанные с планированием политики и принятием решений. Далее строится схема всех финансовых потоков, включая механизмы, посредством которых поставщики образовательных услуг получают доступ к финансированию. После выявления источников данных и, собственно, сбора этих данных формируются таблицы финансирования (для финансирующих единиц) и таблицы доходов и расходов (для производственных единиц). При помощи этих таблиц осуществляется консолидация образовательных расходов из всех источников. На заключительном этапе разрабатываются показатели и проводится разъяснительная работа, помогающая корректно применять эти показатели в планировании, исследованиях, а также при формировании политики.

Внедрение национальных счетов по расходам на образование позволяет сделать важные, нередко поразительные, выводы. Например, вне поля зрения вполне могут находиться крупные объемы государственных образовательных расходов (в зависимости от применяемой классификации). В Зимбабве комиссия по делам гражданских служащих выплачивает пенсии сотрудникам сектора образования, однако эти выплаты не включаются в формальную отчетность о расходах в сфере образования. И это при том, что упомянутые выплаты составляют порядка 10 % общего бюджета, выделяемого на образование. В Кот-д'Ивуаре образование финансируют три министерства. Однако наряду с ними в образовательном финансировании задействованы еще 12 министерств и Президентская программа экстренной помощи. С учетом этих дополнительных источников общий объем государственных расходов на образование возрастает на 9 %.

Самые неожиданные результаты получены при добавлении расходов домохозяйств на образование в общую картину финансирования. Например, в Непале объем государственных расходов на образование составляет 3,5 % ВВП, что на 2,6 процентных пункта ниже, чем во Вьетнаме. Однако с учетом расходов домохозяйств и других источников финансирования имеет место обратная ситуация — расходы на образование в Непале на 1,5 процентных пункта выше, чем во Вьетнаме (**Диаграмма 20.2**).

Внедрение национальных счетов по расходам на образование в большем количестве стран помогло бы получить более точное представление о финансировании образования на национальном уровне, а также обеспечить публикацию ряда важных показателей. К их числу относится один из тематических

показателей, предусмотренных Рамочной программой действий по образованию на период до 2030 года, а именно расходы на одного учащегося с разбиением по уровням образования и источникам финансирования. Например, из государственного бюджета Непала выделяется 326 долл. США (при паритете покупательной способности) на одного учащегося начальной школы в год. Если же принять во внимание все источники финансирования, то величина расходов оказывается гораздо выше (**Таблица 20.1**).

Среди других показателей стоит упомянуть степень децентрализации образовательных расходов, а также характер распределения образовательных расходов между заработной платой и иными видами затрат (например, приобретение учебников и других учебных материалов). Статистический институт ЮНЕСКО уже публикует эти показатели, однако качественные сведения доступны лишь в небольшой группе стран. При этом без широкого внедрения национальных счетов по расходам на образование положение не улучшится.

Важнейшим результатом реализации проекта является создание методологического руководства по применению национальных счетов по расходам на образование (IIEP et al., 2016b). Руководство помогает организовать систематический сбор исчерпывающих данных о финансировании образования в различных странах, при этом методология обеспечивает эффективное сравнение показателей государств и в то же время предусматривает достаточную гибкость, что позволяет учесть особенности национального контекста. Методология во многом строится на международных стандартах, включая Систему национальных счетов (СНС) ООН, Руководства по статистике государственных финансов Международного валютного фонда (МВФ), а также Международную стандартную классификацию образования.

Обеспечение единообразия за счет внедрения системы национальных счетов (СНС) и Классификации функций органов государственного управления (которая лежит в основе статистики государственных финансов МВФ) необходимо не только в развивающихся странах. В половине из 28 европейских государств объем расходов на образование в виде процента от ВВП, рассчитанный посредством системы национальных счетов, отличается по крайней мере на 0,5 % ВВП от аналогичного показателя, полученного при помощи средства сбора данных Статистического института ЮНЕСКО/ОЭСР/Евростат (Mejer, 2006).

ПРОБЛЕМЫ И ПРИОРИТЕТЫ

Опыт реализованного в недавнем времени проекта позволяет утверждать, что полноценное внедрение национальных счетов по расходам на образование представляет собой трудоемкий процесс, требующий решения разнообразных проблем, связанных со сбором данных, доступными возможностями, ресурсами,

ТАБЛИЦА 20.1:

Отдельные показатели финансирования образования, рассчитанные с использованием национальных счетов по расходам на образование

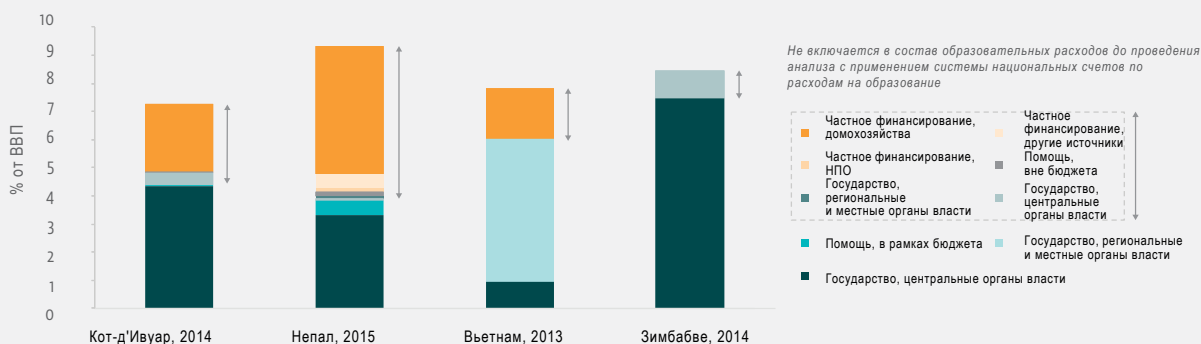
Показатель	Кот-д'Ивуар, 2014	Непал, 2015	Вьетнам, 2013	Зимбабве, 2014
Общий объем расходов на одного учащегося начальной школы (паритет покупательной способности, доллары США)	594	535	1256	-
Государственные расходы на одного учащегося начальной школы (паритет покупательной способности, доллары США)	419	326	1098	202
Доля образовательных расходов (%), финансируемых из следующих источников:				
• государство	66	38	77	-
• домохозяйства	33	55	23	-
• внешние источники	1	7	-	-
Доля государственных образовательных расходов через местные и/или региональные органы власти (%)	0	1	65	0
• преподаватели (%)	81	79	63	99
• преподавательский состав (%)	64	74	-	98
Доля расходов на оплату труда преподавательского состава в общем объеме государственных расходов на нужды начального образования (%)	17	5	-	1
Доля расходов на учебники и другие учебные материалы в общем объеме государственных расходов на нужды начального образования (%)	4	5	-	0

Примечания: Ряд показателей отсутствует, поскольку в некоторых странах анализ выполнен лишь частично. В Непале в долю расходов на образование, которая приходится на домохозяйства (55 %), включены средства (7 %), поступающие из иных частных источников.
Источники: UIS, IIEP and GPE (2016a).

ДИАГРАММА 20.2:

С учетом расходов домохозяйств национальное финансирование образования воспринимается иначе

Доля расходов на образование в виде процента от ВВП с разбивкой по источникам, 2013–2015 гг. (отдельные страны)



Источник: по данным Международного института планирования образования ЮНЕСКО, Статистического института ЮНЕСКО и Глобального партнерства в интересах образования (2016a).

институционализацией и устойчивым развитием. Необходимые данные не всегда доступны и пригодны для применения. Большая часть информационных систем для управления образованием не охватывает доходы и расходы учебных заведений. Информация региональных и местных органов власти не всегда консолидируется на центральном уровне. При наличии же такой консолидации нередко отсутствуют необходимые подробности, в частности точные данные о расходах непосредственно на образование. Значительная часть помощи от партнеров по развитию поступает в образовательную сферу через внебюджетные каналы. Во многих случаях неправительственные, общественные и религиозные организации не публикуют финансовую отчетность и сведения о расходах на образование.

Помимо получения данных из этих источников необходим сбор дополнительных сведений силами национальных рабочих групп.

В связи с этим могут требоваться значительные внебюджетные ресурсы. Министерства не всегда располагают необходимыми возможностями с точки зрения статистического и экономического анализа, что осложняет регулярное применение системы национальных счетов по расходам на образование.

Источником ценного опыта могла бы стать здравоохранительная сфера. На национальном уровне представители министерства образования могли бы изучить препятствия, которые пришлось преодолеть министерству здравоохранения при внедрении национальных счетов здравоохранения, в особенности препятствия, связанные с институционализацией процесса и мобилизацией ресурсов. На международном уровне национальные счета здравоохранения уже получили широкое распространение при поддержке Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) и нескольких доноров. Всемирная организация здравоохранения

могла бы стать источником информации о том, каким образом следует взаимодействовать с ключевыми действующими лицами, чтобы обеспечить внедрение национальных счетов по расходам на образование в таких же масштабах.

В странах, где предполагается внедрение системы национальных счетов по расходам на образование, процессы планирования на национальном уровне должны строиться с учетом перспективы такого внедрения, что необходимо для обеспечения нужного уровня институциональной и политической поддержки. Необходимо повысить уровень осведомленности относительно практической пользы данных о финансировании образования с точки зрения политики, планирования и управления. Методологию национальных счетов по расходам на образование следует внедрять с самого начала, в том числе в случаях ее поэтапного введения, например когда на первом этапе ведется работа с государственными источниками. Этот подход позволяет постепенно реализовать публикацию полного набора счетов.

Публикация первого международного методологического руководства и опыт, накопленный несколькими странами, применившими систему национальных счетов по расходам на образование, создали инерцию, которую следует эффективно использовать в международном образовательном сообществе. Как известно, лучшее — враг хорошего. Не все проблемы, связанные с внедрением, могут быть эффективно решены, в особенности в странах с ограниченными возможностями. Важнейшим вкладом проекта национальных счетов по расходам на образование в повестку дня в области образования на период до 2030 г. является

“ По данным за 2014 год, в 51 из 138 стран расходы на образование составляли менее 4 % ВВП ”

новый угол зрения. Те, кто отвечает за планирование, должны видеть ясную общую картину потоков финансирования в образовательной сфере. Этот подход является одним из важнейших инструментов, помогающих понять, кто именно пользуется финансированием из тех или иных источников, а также решить проблемы равенства и качества в образовательной сфере.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ФИНАНСОВЫХ ДАННЫХ

Для построения мощной системы национальных счетов по расходам на образование необходимо повысить качество информации о потоках средств, поступающих из трех ключевых источников финансирования, каковыми являются государство, партнеры, оказывающие помощь, и домохозяйства. В этом разделе рассмотрены важнейшие проблемы.

ГОСУДАРСТВЕННЫЕ РАСХОДЫ

Два ключевых показателя, относящихся к государственному финансированию образования присутствуют в Рамочной программе действий по образованию на период до 2030 года, где в качестве «важнейших опорных точек» предлагаются два целевых эталона (§105):

- финансирование образования в объеме не менее 4–6 % ВВП и/или
- финансирование образования в объеме не менее 15–20 % от общего объема государственных расходов.

В 2014 году медианная величина государственных образовательных расходов составила 4,6 % ВВП, что соответствует пределам, предлагаемым в рамках упомянутого выше плана действий. Объем расходов варьировался от 2,8 % на Кавказе и в Центральной Азии до 5 % в Европе и Северной Америке. В странах с низким доходом расходы на образование составляют 3,9 % ВВП, что приблизительно соответствует нижней границе предлагаемого диапазона. Анализ и сравнение данных по каждому государству в отдельности показывает, что в 51 из 138 стран, по которым имеются данные, расходы на образование составляют менее 4 % ВВП. Среди этих стран присутствуют государства как с низким, так и с высоким уровнем дохода — 13 и 16 государств соответственно.

В 2014 году государственные расходы на образование составили 14,2 % от общего объема государственных расходов, то есть оказались ниже уровня, предлагаемого в Рамочной программе. Доля расходов составила от 12,1 % в Европе и Северной Америке до 16,6 % в африканских странах к югу от Сахары. В группе стран с низким уровнем доходов этот показатель составил 16,7 %. В целом в 70 из 132 стран, по которым имеются данные, включая 9 стран с низким уровнем дохода и 37 стран с высоким уровнем дохода, расходы на образование составили менее 15 % от общего объема государственных расходов (Таблица 20.2).

Формулировка, применяемая в Рамочной программе, недостаточно ясна. Прежде всего, в формулировке присутствует противоречивость. С одной стороны, указываются диапазоны («4–6 %»), но в то же время нижняя граница диапазона предлагается в качестве минимально допустимого значения («не менее 4 %»). Даже если закрыть глаза на это противоречие, определение остается неоднозначным из-за возможной двоякой интерпретации («и/или»). Достижения того или иного государства могут соответствовать одной интерпретации и в то же время не соответствовать другой.

В качестве минимально необходимого уровня в отношении этих двух вариантов предпочтительнее было бы выбрать достижение

ТАБЛИЦА 20.2:

Государственные расходы на образование с разбиением по регионам и уровням дохода стран, 2014 г.

	Государственные расходы на образование % от ВВП	Число стран, расходующих менее 4 % ВВП	Государственные расходы на образование % от общего объема государственных расходов	Число стран, расходующих <15 % от общего объема государственных расходов	Число стран, расходующих <4 % ВВП и <15 % от общего объема государственных расходов
В мире	4,6	51	14,2	70	35
Низкий доход	3,9	13	16,7	9	9
Доход ниже среднего	4,1	13	15,6	13	10
Доход выше среднего	4,6	9	15,7	11	7
Высокий доход	4,9	16	11,9	37	9
Кавказ и Центральная Азия	2,8	4	12,9	3	3
Восточная и Юго-Восточная Азия	3,9	7	15,4	6	4
Европа и Северная Америка	5,0	7	12,1	31	5
Латинская Америка и Карибский регион	4,9	7	16,1	6	3
Северная Африка и Западная Азия	-	3	-	5	3
Страны Тихоокеанского региона	-	2	-	2	1
Южная Азия	3,8	5	15,3	4	4
Африканские страны к югу от Сахары	4,3	16	16,6	13	12

Примечание: Приведены медианные значения.

Источник: База данных Статистического института ЮНЕСКО.

одной из двух целей, поскольку такой подход позволяет учесть особенности различных национальных контекстов. Например, в бедных странах могут отсутствовать возможности для мобилизации внутренних ресурсов, и в то же время такие государства нередко готовы увеличить образовательный бюджет. Страны с высоким уровнем дохода, напротив, чаще увеличивают объемы внутренних ресурсов, при этом выделяя меньшую долю бюджета на нужды образования, поскольку численность групп детей школьного возраста в таких странах, как правило, меньше.

Среди 132 из 209 государств, где имеются данные по обоим показателям, в 35 странах объем государственных расходов на нужды образования составляет менее 4 % ВВП и менее 15 % от общего объема государственных расходов. Например, в Шри-Ланке объем расходов на образование составляет 1,6 % ВВП и 9,8 % от общего объема государственных расходов (**Диаграмма 20.3**).

При неэффективном использовании выделяемых средств наращивание объема этих средств едва ли будет способствовать достижению целей в области образования. В то же время ни одна страна не сможет достичь глобальных целей в области образования при недостаточных объемах финансирования образования. Эта цель Рамочной программы помогает выделить страны, в которых, согласно международным нормам, объем образовательного финансирования является недостаточным, включая страны, не подающие регулярную отчетность в Статистический институт ЮНЕСКО (например, Мьянма) (**Вставка 20.1**).

Проблема информационных пробелов

Помимо привлечения внимания к странам, где малые объемы образовательного финансирования ставят под угрозу достижение

целей, поставленных на период до 2030 года, анализ ключевых показателей государственного финансирования образования также высвечивает проблему информационной неоднородности. Например, объем расходов на образование, выраженный в виде процентной доли от ВВП за каждый год, начиная с 2000 года, известен лишь в 60 % стран. В 70 % стран имеются данные хотя бы за один год в каждом трехлетнем периоде. Кроме того, данные поступают с большим отставанием — по состоянию на 2016 год лишь 45 % стран предоставили отчетность за 2012 год.

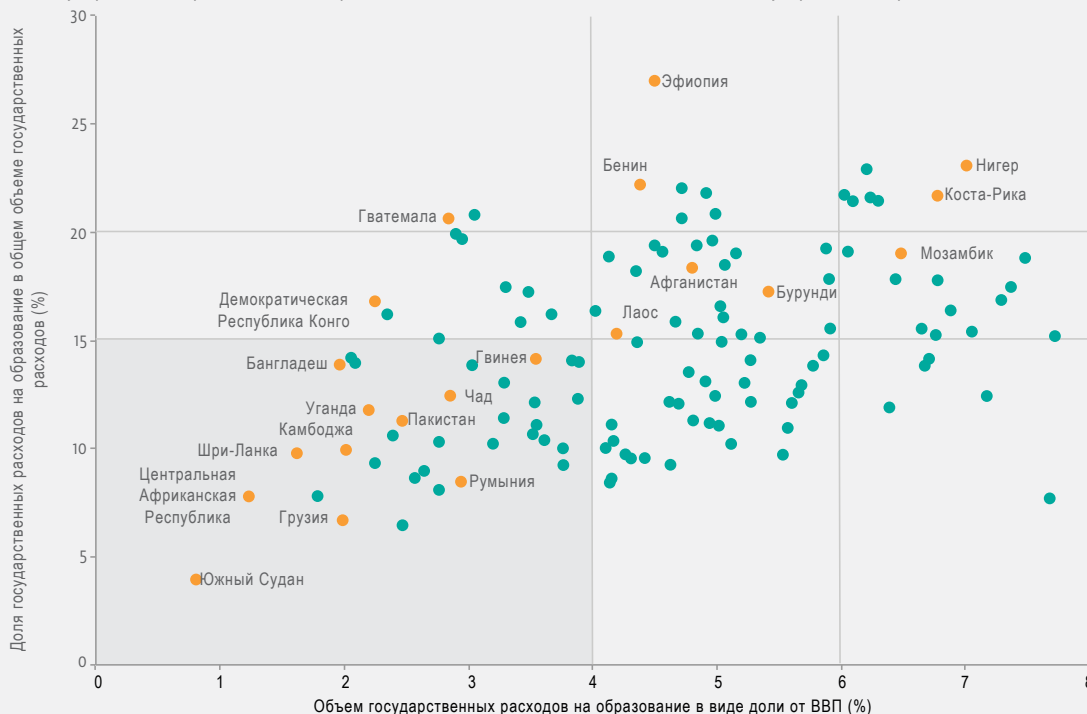
Присутствуют и положительные тенденции. В частности, в период с 2000 по 2010 годы стабильно увеличивалась (с 20 % до 40 %) доля государств, располагающих данными о расходах на различных уровнях, по крайней мере в области начального и среднего образования (**Диаграмма 20.5**). Однако при сложении значений, соответствующих различным уровням, сумма зачастую оказывается меньше 100 %, что осложняет интерпретацию данных.

Чтобы определить среднее значение показателя на уровне региона или группы стран со сходным уровнем дохода, необходимо иметь данные хотя бы о половине государств, составляющих заданную группу. Низкая степень охвата усложняет расчет средних значений в таких регионах, как Северная Африка и Западная Азия, а также Тихоокеанский регион.

Если достоверность данных о средних уровнях расходов на образование за последний год сложно проверить, то задача выявления тенденций оказывается еще более сложной из-за сокращения количества стран, где имеется информация по двум отдельным моментам времени. Тем не менее, согласно имеющимся данным, за рассматриваемый период оба показателя государственных образовательных расходов в целом возросли:

ДИАГРАММА 20.3:

Каждая четвертая страна не соответствует обоим глобальным целевым эталонам в области образовательного финансирования
 Величина государственных расходов в виде процентной доли ВВП и доли от общего объема государственных расходов, 2014 г.



Источник: База данных Статистического института ЮНЕСКО.

процент от ВВП увеличился с 4 % до 4,6 %, тогда как доля в общем объеме государственных расходов возросла с 13,8 % до 15 % (Диаграмма 20.6).

Также следует отметить, что при расчете средних значений все страны считаются равными вне зависимости от размеров. Например, в Восточной и Юго-Восточной Азии имеются данные по 14 из 18 стран, что позволяет рассчитать среднее значение для региона. Однако Китай относится к числу стран, не предоставивших данные. Если же к каждому значению применить коррекцию согласно величине национального ВВП, то государственные расходы на образование в Латинской Америке и Карибском регионе превышают глобальное среднее значение и составляют 5,5 % ВВП.

В отношении остальных показателей (помимо двух упомянутых выше) нехватка информации ощущается еще более остро. Например, данные о доле зарплат преподавателей начальных школ в общем объеме государственных образовательных расходов присутствуют лишь в 80 странах (38 %).

Решение проблемы информационных пробелов

Ключевым фактором в решении проблемы отсутствия качественных данных о расходах на образование является эффективное

управление государственными расходами на образование на национальном уровне. Национальная система отчетности в отношении образовательного бюджета и соответствующих расходов должна быть прозрачной. Министерства образования не смогут решить эту задачу самостоятельно. Необходимо участие других органов власти.

Большое значение имеет общая приверженность открытости в вопросах отчетности о государственных расходах на образование. Менее 3 из 10 стран с наименьшим индексом открытости бюджета (публикуется Международным бюджетным партнерством) предоставили данные о величине государственных расходов на образование в виде процентной доли ВВП за 2012–2013 годы. При этом на двух высших уровнях такие данные предоставили почти 8 из 10 стран (IBP, 2015).

В рамках программы «Государственные расходы и финансовая подотчетность» (PEFA — Public Expenditure and Financial Accountability), реализуемой несколькими партнерами, выделены 7 основополагающих свойств и 31 показатель эффективности «открытой и упорядоченной» системы управления государственными финансами, при помощи которой можно организовать оценку государств (PEFA, 2016). Интересующие сферы отражены в

ВСТАВКА 20.1

Решение проблемы хронического дефицита государственной поддержки образования в Мьянме

В течение многих лет доля государственных ресурсов, выделяемых на нужды образования в Мьянме, оставалась крайне малой. Имеются лишь скудные сведения, согласно которым в 1990-х и 2000-х годах объем расходов на образования едва ли превышал 1 % ВВП — это один из самых низких показателей не только в регионе, но и в мире. Около 70 % общего объема расходов на нужды образования покрывается за счет домохозяйств.

Одной из причин столь плачевного положения дел в Мьянме была крайне низкая степень мобилизации внутренних ресурсов. В последние годы наблюдаются изменения к лучшему. Объем налоговых поступлений увеличился с 3,9 % ВВП в 2011–2012 годах до 7,1 % в 2012–2013 годах, что отчасти связано с введением управляемого плавающего валютного курса, однако важную роль также сыграло усовершенствование системы сбора налогов. В 2014–2015 годах за счет доходов от продажи природных ресурсов (в частности газа) и государственной собственности объем налоговых поступлений дополнительно увеличился более чем на 8 %. Однако некоторые результаты оказались кратковременными, при этом доход от налога на прибыль по-прежнему крайне низок и составляет порядка 3 % ВВП.

Властям удалось более чем вдвое увеличить долю государственных расходов на образование, а именно до 13 % (изначально этот показатель составлял менее 5 %). В 2015–2016 годах общая доля расходов на образование, здравоохранение и другие социальные нужды, как ожидается, впервые превысит долю расходов на оборону.

В 2015 году впервые за последние два десятилетия доля государственных образовательных расходов превысила 2 % ВВП (Диаграмма 20.4), однако этот результат все же далек от рекомендованного на международном уровне минимального предела в 4 %. В 1970-х годах объем расходов на образование несколько раз достигал 3 % ВВП.

ДИАГРАММА 20.4:

Движение Мьянмы в направлении минимального целевого эталона финансирования образования

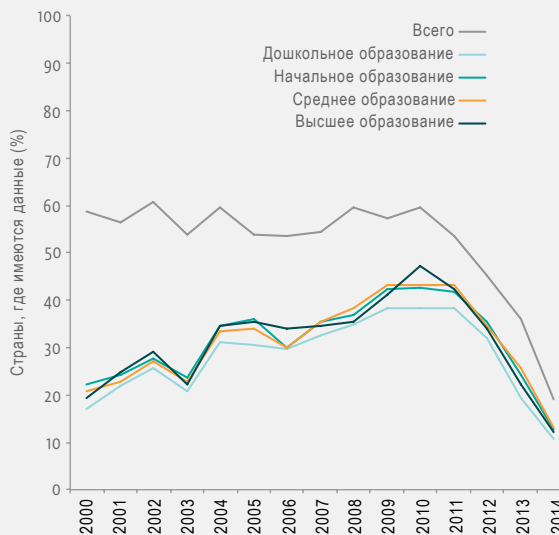
Величина государственных расходов в виде процентной доли ВВП и доли от общего объема государственных расходов, Мьянма, 2000–2014 гг.



Источники: IMF (2015); Myanmar Government (2015); Myanmar Ministry of Education (2014); OECD (2013f); UIS database; UNICEF (2013b); World Bank (2013b, 2015d); World Bank and AusAid (2013).

ДИАГРАММА 20.5:

Имеющихся данных зачастую недостаточно даже для расчета простейших показателей финансирования образования
Процентная доля стран, где имеются данные о государственных расходах на образование в виде процента от ВВП, по уровням образования, 2000–2014 гг.



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования, выполненный на основе информации из базы данных Статистического института ЮНЕСКО.

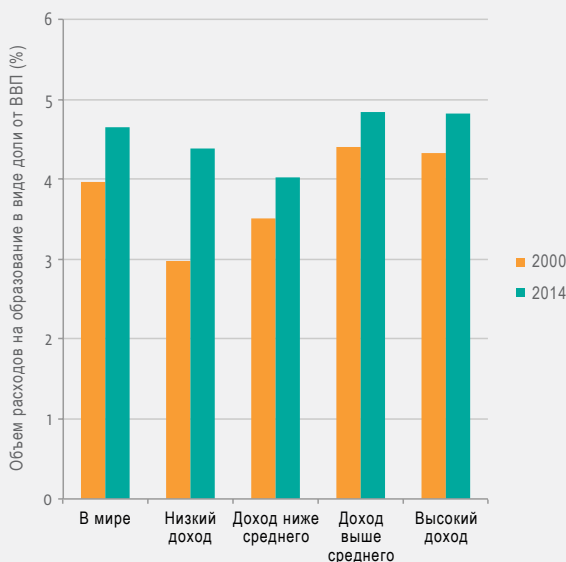
показателях, связанных с основополагающим свойством «прозрачность», включая бюджетную классификацию, ресурсы, которые поступают в распоряжение единиц, оказывающих услуги, а также открытый доступ к важнейшей фискальной информации.

Национальный контекст неизбежно оказывает влияние на качество управления государственными финансами. Анализ результатов оценки PEFA в 93 странах за период с 2006 по 2010 годы показал, что оценка системы управления государственными финансами имеет отрицательную связь с нестабильностью государства, тогда как качество имеет положительную связь с доходом на душу населения и экономическим ростом, а также с внешней поддержкой, расширяющей возможности (de Renzio et al., 2010).

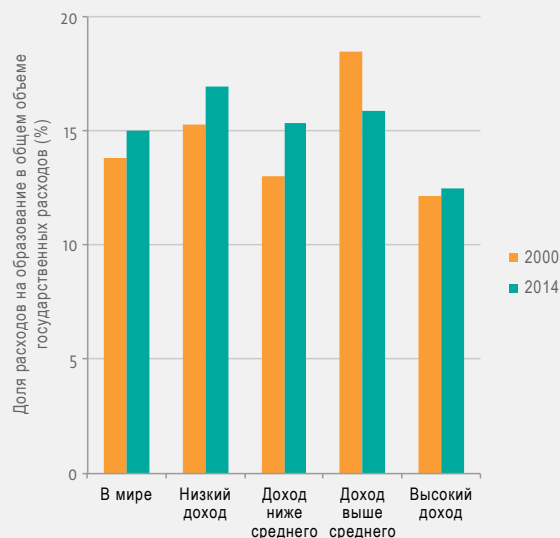
Одним из примеров внешней поддержки в развивающихся странах является внедрение информационных систем управления финансами с целью повышения достоверности бюджета за счет всеобъемлющей отчетности и информационной прозрачности. Танзания была признана лидером среди стран, расположенных к югу от Сахары, по эффективности применяемой информационной системы (работа ведется с 1994 года). Система претерпела ряд обновлений, благодаря которым удалось дополнительно

ДИАГРАММА 20.6:**С 2000 года объем расходов на образование увеличился**

а. Объем расходов на образование в виде доли ВВП, с разбивкой по уровням дохода стран, 2000 и 2014 гг.



б. Доля расходов на образование в общем объеме государственных расходов, с разбивкой по уровням дохода стран, 2000 и 2014 гг.



Примечания: Представлены медианные значения для стран, где имеются данные за 2000 и 2014 годы. Медианные значения для всех групп государств, за исключением группы стран с низким уровнем дохода, рассчитаны на основе данных, охватывающих менее 50 % стран.

Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования, выполненный на основе информации из базы данных Статистического института ЮНЕСКО.

повысить качество подготовки бюджета (Diamond and Khemani, 2005; World Bank, 2015c). Регулярная отчетность о государственных расходах на образование подается с 2004 года.

“
Открытые системы управления финансами ассоциируются с экономическим ростом

Поддержка международных организаций могла бы способствовать сбору имеющихся данных. Например, начиная с 1990-х годов, Всемирный банк совместно с министерствами финансов время от времени проводит оценку государственных расходов. В ходе этих мероприятий нередко

анализируются уровни и структуры государственных расходов на образование, а также аспекты качественной эффективности и равенства.

С 2009 года действует другой проект Всемирного банка, а именно инициатива BOOST, в рамках которой собраны данные о государственных расходах, полученные из казначейских систем с применением национальных бюджетных классификаторов в 16 странах с разбивкой по уровням власти, административным единицам, а также согласно экономической и функциональной классификации.

Аналогично с 2003 года Международный институт планирования образования ЮНЕСКО (во многих случаях совместно со Всемирным банком) готовит отчеты о положении в 22 африканских странах, расположенных к югу от Сахары. Эти средства глубокой диагностики национальных систем образования подразумевают интенсивный сбор данных и расширяют возможности национальных рабочих групп.

Проблема несвоевременного представления информации о государственных расходах в некоторых случаях решалась альтернативными способами. За основу было взято предположение о том, что причиной задержек является, скорее, скорость обработки данных, нежели их отсутствие в национальной системе управления финансами. Инициатива Government Spending Watch (Контроль государственных расходов) неприбыльной организации Development Finance International (Международная организация по финансированию развития), финансируемой ОКСФАМ, обеспечивает отслеживание расходов в образовательной сфере и других секторах на основе открытых и частично открытых документов, связанных с бюджетом. Однако с точки зрения контроля качества эта информация не всегда соответствует уровню, который могла бы обеспечить международная организация.

Все перечисленные инициативы решают различные задачи и удовлетворяют различные потребности. Однако мероприятия в рамках этих инициатив проводятся с недостаточной частотой, а

потому их результаты не могут заменить недостающие данные (UIS, 2016с). Кроме того, отсутствие общего систематического формата затрудняет сравнение показателей различных стран, поэтому в долгосрочной перспективе упомянутые инициативы не решат проблему информационных пробелов.

Учитывая соответствующий опыт ВОЗ в сфере здравоохранения, можно считать полезным более тесное взаимодействие с Международным валютным фондом и применение подготовленных им Руководств по статистике государственных финансов (Seiferling, 2013). Однако сбор данных в отдельно взятых секторах не является приоритетным направлением деятельности Международного валютного фонда. Таким образом, основным путем к решению проблемы нехватки финансовых данных является реформирование систем управления государственными финансами.

РАВЕНСТВО ПРИ РАСПРЕДЕЛЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ РАСХОДОВ

Анализ государственных расходов не может быть ограничен количественными показателями и должен охватывать три критически важных аспекта качества, а именно количественную эффективность, качественную эффективность и равенство. Этот раздел посвящен вопросам равенства, поскольку один из предлагаемых тематических показателей имеет следующее определение: «степень, в которой четкая, основанная на формулах, политика обеспечивает для неблагополучных слоев населения доступ к образовательным ресурсам». Задача обеспечения равенства может быть эффективно решена посредством четких и прозрачных критериев распределения ресурсов с учетом потребностей учебных заведений и учащихся (Levacic, 2008; Fazekas, 2012).

Этот показатель можно систематически отслеживать в различных странах. Например, в ходе анализа европейской системы финансирования учебных заведений были выявлены различия в степени применения формульного финансирования (в отдельности и в сочетании с иными правилами) для распределения ресурсов между учебными заведениями. Формульное финансирование применялось для распределения ресурсов между учебными заведениями в пяти странах, включая Болгарию, Норвегию и Испанию. Распределение осуществлялось напрямую или же через местные органы власти. В других странах такой подход применялся лишь для распределения трудовых, операционных и капитальных ресурсов. В остальных странах, в том числе в Греции, Венгрии и Португалии, формульное финансирование не применяется (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014).

В нынешней формулировке определение показателя подразумевает некоторую ограниченность. Формульные схемы финансирования являются лишь одним из нескольких инструментов реализации политики для решения проблем, связанных с

малообеспеченными учащимся и учебными заведениями. Кроме того, в некоторых странах формульное финансирование может оказаться неуместным в силу национального контекста.

Наибольшее значение имеет то, насколько эффективно в том или ином государстве применяются различные механизмы образовательного финансирования для решения проблемы неравенства. Доступный объем информации об эффективности применения таких механизмов довольно ограничен. Инициатива Всемирного банка SABER (Системный подход к улучшению результатов образования) предусматривает модуль, посвященный финансированию учебных заведений (содержит вопросы о ресурсах для малообеспеченных учащихся), и новый модуль, охватывающий аспекты равенства и инклюзивности (World Bank, 2013с; 2016с). Однако ни один из этих модулей не проходил масштабную проверку на национальном уровне. Необходимо эталонное тестирование, а также другие механизмы для оценки и сравнения инициатив, реализуемых в различных странах.

Для нужд данного отчета выбраны пять главных вопросов, на основе которых оценивается эффективность компенсации неравенства образовательных возможностей за счет политики образовательного финансирования в 10 странах¹ (**Таблица 20.3**). Ответы строились на результатах анализа вторичных данных о законах, политиках и программах, связанных с охватом, адресностью и другими аспектами (Makarova, 2016).

Главный общий вывод заключается в том, что реализация политики и программ, призванных решить проблемы неравенства образовательных возможностей, носит разрозненный характер. В некоторых государствах предпринимались попытки связать программы социальной и образовательной поддержки, однако ни в одной стране не существует единого программного документа с информацией обо всех доступных механизмах адресного решения проблемы неравенства применительно к образованию.

Несмотря на то, что все рассмотренные страны открыто проявили общее стремление к решению проблемы неравенства в сфере образования, создав для этого соответствующие законы и стратегии, лишь в некоторых из этих стран присутствуют детально проработанные нормы и политика, примерами которых могут служить постановление о нормативной величине расходов на одного учащегося и стандартном ваучере, принятое в Грузии, а также правила расчета образовательных субсидий, применяемые в Польше.

Все 10 стран применяют по крайней мере один вид политики или одну программу финансовой поддержки малообеспеченных учащихся и учебных заведений. Используются разнообразные меры, призванные повысить спрос на образование. Среди этих мер можно назвать программы социальной защиты, например обусловленные денежные пособия (РКН в Индонезии, РАН

ТАБЛИЦА 20.3:

Платформа для оценки приверженности государства принципам равенства финансирования

Вопрос	Пояснение
1. Закреплены ли явно в законодательной базе обязательства государства по устранению неравенства возможностей в сфере образования?	Степень приверженности считается высокой, если потребности нескольких малообеспеченных групп удовлетворяются посредством законов и специальных норм финансирования учебных заведений.
2. a. Можно ли считать обеспечение всеобщего бесплатного дошкольного, начального и среднего образования одним из основных принципов государственной политики? b. В случае, если предусмотрены те или иные платежи, которые могут отрицательно влиять на степень доступности образования для малообеспеченных детей, предлагает ли государство механизмы освобождения от таких платежей?	Если дошкольное, начальное и среднее образование в стране является платным, степень приверженности считается минимальной. Максимальная степень приверженности подразумевает всеобщее бесплатное образование на всех уровнях. Степень приверженности также может быть максимальной при наличии механизмов, освобождающих от платы за образование и компенсирующих расходы, например на учебники, транспорт или школьную форму.
3. a. Применяются ли те или иные виды политики, призванные расширить круг ресурсов, доступных малообеспеченным домохозяйствам? b. Если да, то какова доля средств, выделяемых на эти цели, в общем объеме государственных расходов на образование и/или социальную защиту? c. И какова доля учащихся, которые имеют возможность воспользоваться этой помощью? d. Каким образом расставляются приоритеты при распределении помощи? e. Предусмотрены ли механизмы мониторинга и оценки эффективности расстановки приоритетов?	Степень приверженности считается высокой, если в государстве действуют нормы, расширяющие круг ресурсов, доступных учащимся из малообеспеченных домохозяйств (денежные пособия, гранты, стипендии, а также неденежные льготы, например бесплатное школьное питание). Другими словами, какова глубина соответствующих инициатив? Другими словами, каков охват соответствующих инициатив? Другими словами, применяется ли расстановка приоритетов при распределении, существуют ли четкие критерии, доступна ли статистическая информация? Другими словами, применяется ли в стране эффективная система мониторинга и оценки, позволяющая анализировать информацию о выгодоприобретателях и использовать результаты анализа для совершенствования политики?
4. a. Применяются ли те или иные виды политики, призванные расширить круг ресурсов, доступных малообеспеченным учебным заведениям? b. Если да, то какова доля средств, выделяемых на эти цели, в общем объеме государственных расходов на образование? c. И какова доля учебных заведений, которые имеют возможность воспользоваться этой помощью? d. Каким образом расставляются приоритеты при распределении помощи? e. Предусмотрены ли механизмы мониторинга и оценки эффективности расстановки приоритетов?	Степень приверженности считается высокой, если учебные заведения с недостаточным уровнем обеспечения (из-за численности студентов, размеров или местоположения) получают дополнительные ресурсы, которые компенсируют повышенные расходы и выделяются согласно взвешенным правилам, учитывающим нормы финансирования на одного учащегося. Другими словами, какова глубина соответствующих инициатив? Другими словами, каков охват соответствующих инициатив? Другими словами, применяется ли расстановка приоритетов при распределении, существуют ли четкие критерии, доступна ли статистическая информация? Другими словами, применяется ли в стране эффективная система мониторинга и оценки, позволяющая анализировать информацию о выгодоприобретателях и использовать результаты анализа для совершенствования политики?
5. Применяются ли те или иные виды политики, призванные расширить круг ресурсов, доступных малообеспеченным регионам?	Степень приверженности считается высокой при наличии двух признаков: децентрализованная система управления с передачей ответственности за сферу образования на нижние уровни власти; дополнительная финансовая поддержка регионов, относящихся к числу малообеспеченных из-за недостатка собственных ресурсов.

Источник: Makarova (2016).

на Ямайке, Juntos в Перу), школьное питание, стипендии (стипендиальная программа BSM в Индонезии, Национальная стипендиальная программа в Польше), льготы и пособия для инвалидов (например в Шри-Ланке), универсальные и адресные программы предоставления льгот и пособий на содержание детей (например в Нидерландах), а также полное или частичное субсидирование, покрывающее расходы на школьные принадлежности, транспорт, питание и проживание (например в Марокко) (**Вставка 20.2**).

Стремясь увеличить предложение в сфере образования, государства применяли формульное финансирование, посредством которого формировались дополнительные источники средств для учащихся с особыми потребностями в образовании (например, на Ямайке и в Нидерландах) и покрывались повышенные операционные расходы мелких и расположенных на периферии учебных заведений (например, в Грузии и Шри-Ланке). Предусмотрены инклюзивные образовательные программы, специальная подготовка преподавателей в малообеспеченных учебных заведениях, восстановление учебных заведений, а также специальные образовательные программы, ориентированные

на те или иные группы (например, межкультурные двуязычные образовательные проекты для коренного населения в Перу и Программа для цыганского сообщества в Польше).

Три страны обладают особенно полезным опытом с точки зрения оценки эффективности финансовых механизмов, применяемых в том или ином государстве для решения проблемы неравенства. В Нидерландах применяется согласованная комплексная системная политика в отношении неравенства в сфере образования, при этом в работе с социально уязвимыми детьми большое внимание уделяется механизмам предупреждения, раннего распознавания и поддержки, предоставляемой уже на самых ранних этапах, с акцентом на измерении и повышении качества взаимодействия между специалистами (Hilverdink, 2013). С 2003 по 2012 годы эффективность прогнозирования будущей успеваемости в математических дисциплинах на основе социально-экономического статуса 15-летних подростков снизилась (OECD, 2013b).

В Самоа предпринята попытка удовлетворить потребности малообеспеченных учащихся за счет Программы школьных грантов Самоа, в рамках которой была отменена плата за начальное и

ВСТАВКА 20.2

Равенство за счет политики образовательного финансирования в Марокко

Одним из важнейших компонентов государственной политики Марокко является всеобщее бесплатное образование для детей в возрасте до 15 лет. Равенство было закреплено в основополагающих программных документах, а именно в Конституции (2011 г.) и Национальной хартии образования и профессиональной подготовки (1999 г.). Однако домохозяйства все же несли существенные расходы, что ограничивало доступ детей к учебным заведениям. Разработав Национальный чрезвычайный план для сферы образования на период с 2009 по 2012 годы и План действий в сфере образования на период с 2013 по 2016 годы, государство предприняло попытку компенсировать неравенство за счет политики финансирования. Первый документ предусматривает субсидии для покрытия расходов на транспорт, питание и проживание, а также возможность получать бесплатное питание в школах.

Кроме того, посредством программы наличных денежных переводов Taussir обеспечивается прямая финансовая поддержка малоимущих семей, проживающих в сельской местности, что позволяет сократить количество отчисленных и повысить посещаемость занятий. Переводы имеют статус помощи на нужды образования, при этом для получения переводов не требуется соблюдение жестких условий. Благодаря этой программе доля учащихся существенно увеличилась. В 2013–2014 годах программой Taussir воспользовались 825 000 учащихся (13 % от общей численности детей в возрастных группах, соответствующих начальной и средней школе). Для сравнения, в 2013 году в Тунисе программа наличных денежных переводов охватила менее 80 000 детей. Также около 4 миллионов учащихся получили поддержку в рамках инициативы «Миллион школьных рюкзаков», которая была адресована наименее обеспеченным ученикам первых классов начальной школы. В 2014–2015 годах на реализацию двух упомянутых выше программ направили более половины бюджетных расходов, выделенных на социальную поддержку в сфере образования.

За время, прошедшее с 2000 года, в Марокко удалось улучшить показатели равного представительства полов в сфере начального образования, однако доля девочек среди учащихся средних школ остается низкой в силу культурных преград, а также из-за проблем, связанных с доступностью и качеством образования в сельских районах. В качестве ответной меры была разработана стратегия, предусматривающая строительство специализированных школ, а также объектов для проживания и питания. В Министерстве национального образования и профессиональной подготовки определили критерии для отбора наименее обеспеченных учебных заведений, в том числе в районах с высокой долей отчисленных и низким уровнем дохода населения. Согласно результатам оценки Чрезвычайного плана, которая проводилась в 2012 году, достигнуты впечатляющие результаты в направлении развития сферы образовательных услуг и обеспечения равной доступности, в частности в сельской местности и малообеспеченных регионах. Еще одним достижением, которое в дальнейшем поможет более эффективно оценивать показатели, стало создание программы мониторинга посредством продольного исследования Национального наблюдательного совета по вопросам человеческого развития.

Источник: Benhassine et al. (2015), ЮНЕСКО (2015с), ЮНИСЕФ (2014г) и Всемирный банк (2014б).

среднее образование. Операционные расходы всех школ покрываются за счет грантов, позволяющих достичь минимально необходимого уровня обслуживания (SSFGS, 2010). Однако будущее программы находится под вопросом, поскольку в настоящее время финансирование осуществляется главным образом за счет зарубежных источников. Кроме того, в стране отсутствуют программы прямой социальной защиты для малообеспеченных семей и детей (Amosa, 2012).

В правительстве Демократической Республики Конго разработали механизм, уравнивающий денежные потоки, направляемые в провинции. В 2011 году была отменена плата за обучение для учащихся 1–5 классов. Однако в 2013 году в фонд оплаты труда были включены лишь 68 % преподавателей, тогда как работу остальных по-прежнему финансировали домохозяйства, внося так называемую мотивационную плату (World Bank, 2015e). В 2012 году доля собственных средств домохозяйств составила 64 % от общего объема расходов на начальное образование (UNICEF, 2015b). Для решения этих проблем была разработана Стратегия в сфере образования и профессиональной подготовки на период с 2016 по 2025 годы, в рамках которой равенство является одним из трех основных приоритетов (D. R. Congo Government, 2015). Среди важнейших мер можно назвать наращивание масштабов строительства учебных объектов в удаленных районах, отмену платы за обучение в 6 классе, а также за экзамены по окончании начальной школы. Имеют место улучшения в области оплаты труда (GPE, 2016).

Сравнение национальных политик образовательного финансирования по критерию внимания к вопросам равенства вполне осуществимо. Однако введение соответствующего процесса, согласование базовой платформы и фактическое проведение оценочных мероприятий потребуют немалых усилий. Для вовлечения стран в эту инициативу необходимо сделать акцент на создании механизма партнерской проверки, посредством которого страны смогут обмениваться положительным опытом. Этот аспект более подробно рассмотрен в следующей главе, где описаны показатели систем образования.



Дефицит финансирования, необходимого для достижения новых целей в странах с низким уровнем дохода, составляет 42 %



МАТЕРИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ

Основным источником образовательного финансирования является государство. Однако, согласно прогнозам затрат, приведенным во Всемирном докладе по мониторингу за 2015 год, страны с низким уровнем дохода по-прежнему находятся в значительной зависимости от внешнего финансирования. Оценочная величина дефицита финансирования составила 42 % от общего объема затрат, необходимых для достижения новых целей. Расчет производился с учетом предположения о том, что в странах будут мобилизованы дополнительные внутренние ресурсы, и на нужды образования будет выделено 20 % государственных расходов (UNESCO, 2015i).

В стремлении ликвидировать этот дефицит многие государства вполне закономерно ищут возможности для привлечения внешнего финансирования. Требуется по крайней мере шестикратное увеличение объема помощи для сферы базового и среднего образования в странах с низким уровнем дохода. Существующий дефицит был бы ликвидирован в случае, если бы страны-участницы Комитета содействия развитию ОЭСР и отдельные доноры, не входящие в состав этого комитета (Бразилия, Китай, Индия, Кувейт, Катар, Российская Федерация, Саудовская Аравия, Южно-Африканская Республика и Объединенные Арабские Эмираты) выделили 0,7 % валового национального дохода

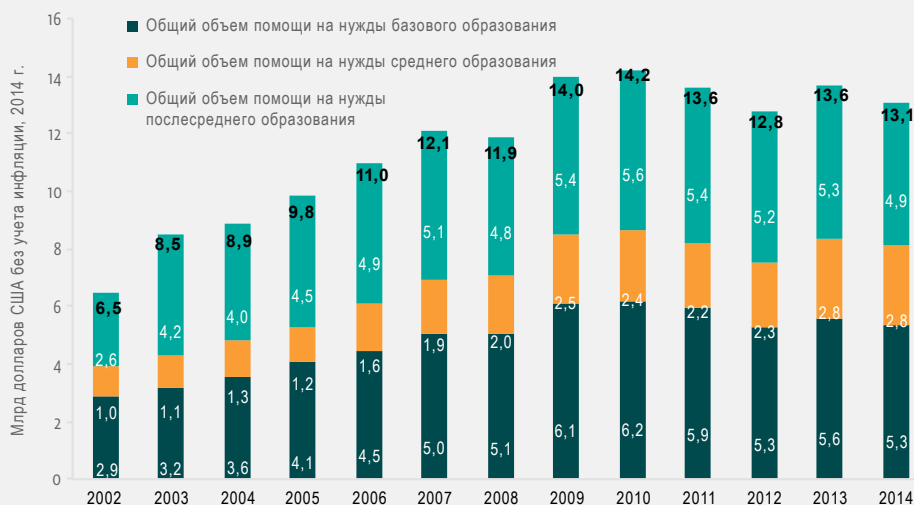
(ВНД) на оказание финансовой помощи (давняя цель по уровню международной помощи) и при этом направили бы 10 % этой помощи на нужды начального и среднего образования.

Однако, согласно данным, полученным из системы отчетности кредиторов (Creditor Reporting System, CRS) Комитета содействия развитию ОЭСР, которая является основной отчетной платформой в области финансовой помощи на нужды образования, прогнозы в отношении финансовой помощи, скорее, неблагоприятны. С 2005 года общий объем потоков финансовой помощи колеблется на уровне 0,3% валового национального дохода стран-доноров. Начиная с 2000 года, развитые страны отстают от развивающихся стран по темпам экономического роста, поэтому в развивающихся странах относительная важность финансовой помощи снижается. Кроме того, за период с 2010 по 2014 годы доля помощи, направляемой на нужды образования, в общем объеме финансовой помощи снизилась с 10 % до 8 %.

Достигнув пика в 2010 году, общий объем финансовой помощи, выделяемой на нужды образования, к 2014 году снизился на 8 % и составил 13,1 млрд долл. США (**Диаграмма 20.7**). Объем помощи, предназначенной для сферы базового образования, снизился на 14 % по сравнению с 2010 годом. В Африканских странах, расположенных к югу от Сахары, этот показатель

ДИАГРАММА 20.7:

Объем помощи снизился по сравнению с 2010 годом
Общий объем помощи на нужды образования, 2002–2014 гг.



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования, выполненный на основе информации из базы данных Системы отчетности кредиторов ОЭСР.

ТАБЛИЦА 20.4:

Объем помощи на нужды образования, с разбиением по регионам и уровням дохода, 2010 и 2014 гг.

	Общий объем помощи на нужды образования в целом		Общий объем помощи на нужды базового образования		Общий объем помощи на нужды среднего образования	
	Млн долларов США без учета инфляции, 2014 г.	Млн долларов США без учета инфляции, 2014 г.	Млн долларов США без учета инфляции, 2014 г.	Млн долларов США без учета инфляции, 2014 г.	Млн долларов США без учета инфляции, 2014 г.	Млн долларов США без учета инфляции, 2014 г.
	2010	2014	2010	2014	2010	2014
В мире	14 218	13 055	6210	5330	2444	2782
Низкий доход	3213	2810	1701	1509	682	646
Доход ниже среднего	5482	5504	2631	2267	1032	1400
Доход выше среднего	2935	2655	700	694	338	350
Высокий доход	664	158	281	41	240	60
Без распределения по уровням дохода	1925	1927	898	818	152	326
Кавказ и Центральная Азия	284	213	86	47	67	37
Восточная и Юго-Восточная Азия	1957	503	556	110	269	271
Европа и Северная Америка	497	1601	94	420	68	75
Латинская Америка и Карибский регион	1180	882	476	306	237	175
Северная Африка и Западная Азия	2014	2108	810	889	238	292
Страны Тихоокеанского региона	242	228	125	105	59	37
Южная Азия	2278	2687	1300	1234	362	800
Африканские страны к югу от Сахары	3978	3233	1913	1489	856	788
Заморские территории	510	72	237	24	217	41
Без распределения по регионам и странам	1277	1528	613	705	72	265

Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования, выполненный на основе информации из базы данных Системы отчетности кредиторов ОЭСР.

уменьшился на 22 %. В то же время объем помощи, направляемой в сферу среднего образования, возрос на 14 % (Таблица 20.4).

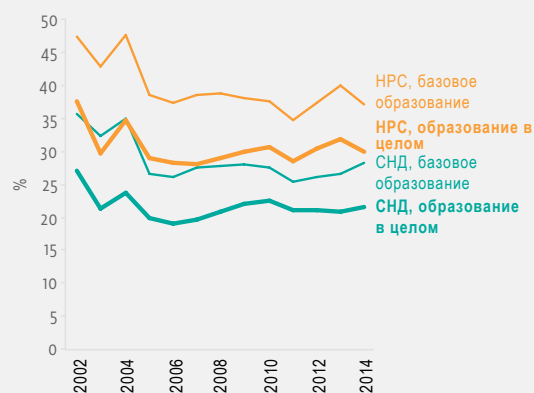
Направление помощи в нуждающиеся страны

Доля помощи на нужды образования, направляемой в страны с низким уровнем дохода, является тематическим показателем в рамках цели 4.5, посвященной аспектам равенства. Мониторинг этого показателя может осуществляться различными способами. Первый вариант подразумевает использование классификации по уровню доходов, которая подготовлена Всемирным банком в 2015 году. В соответствии с этой классификацией, к числу бедных относятся 32 страны, 6 из которых расположены в Африке к югу от Сахары. Согласно этой оценке, в 2014 году страны с низким уровнем дохода получили 22 % от общего объема помощи и 28 % от общего объема помощи, направленной на нужды базового образования, при этом указанные доли оставались неизменными в течение 10 лет (Диаграмма 20.8). Если исключить из расчета помощь, не распределенную по уровням дохода, показатели незначительно увеличиваются. Необходимо отметить, что, согласно определению, принятому во Всемирном докладе по мониторингу образования, в состав помощи, выделяемой на нужды образования, входят предполагаемые 20 % прямой бюджетной поддержки для образовательной сферы.

ДИАГРАММА 20.8:

Доля помощи, выделяемой на нужды образования в странах с низким уровнем дохода и наименее развитых странах, остается неизменной

Доля стран с низким уровнем дохода и наименее развитых стран в общем объеме помощи, выделяемой на нужды образования в целом, а также на нужды базового образования, 2002–2014 гг.



Примечание: НРС = наименее развитые страны; СНД = страны с низким уровнем дохода. Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования, выполненный на основе информации из базы данных Системы отчетности кредиторов ОЭСР.

Одна из проблем, связанных с этим подходом, сопряжена с возможными изменениями критериев, в соответствии с которыми государство относится к числу стран с низким уровнем дохода. Согласно классификации Всемирного банка, за период с 2000 по 2015 год число стран с низким уровнем дохода снизилось с 63 до 32, при этом в 2000 году предел уровня дохода был установлен на уровне 755 долл. США на душу населения, тогда как в 2015 году этот предел составил 1035 долл. США. С 2014 по 2015 годы еще четыре государства поднялись на ступень выше, оказавшись в группе стран с доходом ниже среднего уровня (Бангладеш, Кения, Мьянма и Таджикистан). В то же время одно государство (Южный Судан) вернулось в группу с низким уровнем дохода.

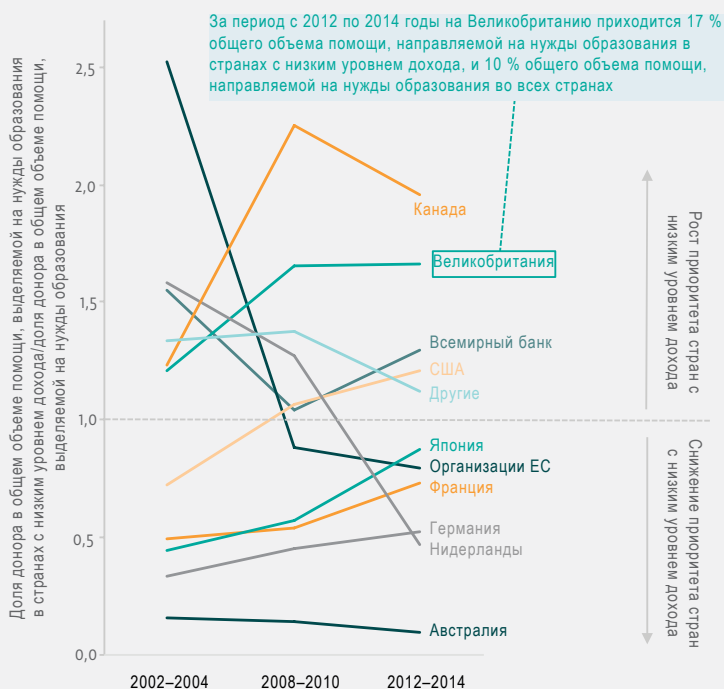
Альтернативный вариант — сосредоточиться на наименее развитых странах, которые гораздо реже меняют свой статус. По состоянию на декабрь 2015 года к этой категории принадлежали 48 государств, из которых лишь два (Экваториальная Гвинея и Вануату), как ожидается, смогут покинуть эту группу к 2020 году. В 2014 году наименее развитые страны получили 30 % от общего объема помощи и 37 % от общего объема помощи, выделенной на нужды базового образования.

Ни один из этих показателей не позволяет судить об уровне потребностей. В качестве одной из мер уровня потребностей можно

ДИАГРАММА 20.9:

Для различных доноров и в различные моменты времени помощь странам с низким уровнем дохода имеет различный приоритет.

Соотношение доли донора в общем объеме помощи, выделяемой на нужды образования в странах с низким уровнем дохода, и доли донора в общем объеме помощи, выделяемой на нужды образования во всех странах; десять крупнейших доноров; 2002–2004 гг., 2008–2010 гг. и 2012–2014 гг.



Примечание: Десять крупнейших доноров отобраны согласно объемам выделенной помощи на нужды образования за период с 2002 по 2014 гг.

Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования, выполненный на основе информации из базы данных Системы отчетности кредиторов ОЭСР.

внимания. За период с 2012 по 2014 годы на это государство приходится 17 % общего объема помощи, направляемой на нужды образования в странах с низким уровнем дохода, и 10 % общего объема помощи, направляемой на нужды образования во всех странах. В противоположность этому Австралия предоставила 0,3 % общего объема помощи на нужды образования в странах с низким уровнем дохода, тогда как доля Австралии в общем объеме помощи, выделяемой на нужды образования во всех странах, составила 4 %. Это объясняется тем что австралийская программа помощи ориентирована на Азию и Тихоокеанский регион и не затрагивает африканские страны, расположенные к югу от Сахары, к числу которых относится большинство государств с низким уровнем дохода (**Диаграмма 20.9**).

Оценка доли помощи (в том числе помощи отдельного донора), выделяемой на нужды образования в странах с низким уровнем дохода, имеет существенный недостаток — при такой оценке не учитывается помощь, не предназначенная для отдельно взятой страны. На эту категорию приходится около 15 % от общего объема помощи, выделяемой на нужды образования. Значительную часть этой доли составляют отчисления организации «Глобальное партнерство в интересах образования» (ГПО), которая наращивает объемы образовательного финансирования в странах с низким уровнем дохода.

Отчисления доноров, направляемые в ГПО, отражаются в отчетности, подаваемой для регистрации в Системе отчетности кредиторов, тогда как отчисления Глобального партнерства в интересах образования оцениваются не по информации из Системы отчетности кредиторов, а по данным самого партнерства. Доноры по-разному подают отчетность в ГПО: некоторые сообщают о помощи, как об отчислениях, направляемых непосредственно в страны-получатели; в других случаях помощь имеет вид отчислений через Всемирный банк, играющий роль исполнительного органа; иногда каналы, через которые перечисляется помощь, не указываются, при этом может присутствовать разбиение по странам и регионам.

В 2014 году через Глобальное партнерство в интересах образования было выделено 524 млн долл. США, две трети которых (349 млн. долл. США) были направлены в страны с низким уровнем дохода (GPE, 2015). Например, на первый взгляд Австралия в период с 2012 по 2014 годы выделила всего 7 млн долл. США для финансирования начального образования в странах с низким уровнем дохода. Однако в тот же период Глобальное партнерство в интересах образования в среднем получало от Австралии 88 млн долл. США ежегодно, и треть этой суммы была,

использовать процент детей, не окончивших начальную школу. Например, страны с низким уровнем дохода получили 28 % общего объема помощи, выделенной на нужды базового образования. В то же время на эти страны приходится 43 % детей, не окончивших начальную школу.

Важный вопрос заключается в том, какие именно доноры относят помощь странам с низким уровнем дохода к числу приоритетов. Приблизительный ответ на этот вопрос можно получить, сравнив долю того или иного донора в общем объеме помощи, выделяемой на нужды образования в странах с низким уровнем дохода и во всех остальных странах. Если первый показатель выше второго, можно предположить, что для данного донора помощь странам с низким уровнем дохода имеет более высокий приоритет.

Например, для Великобритании помощь бедным странам остается приоритетным направлением в течение последних нескольких лет, причем этому направлению уделяется все больше и больше

по всей видимости, направлена в страны с низким уровнем дохода (GPE, 2016). Оценка, полученная без учета этого растущего финансового потока, скорее всего, исказит реальное положение вещей и приведет к ложным выводам в отношении распределения помощи. Следовательно, необходимо включить Глобальное партнерство в интересах образования в перечень организаций, подающих отчетность в Систему отчетности кредиторов.

Мониторинг иных тенденций применительно к помощи, выделяемой на нужды образования

Публикуемые данные об официальной помощи в целях развития (ОПР) нередко создают ложное впечатление о том, что ресурсы передаются развивающимся странам посредством некой единой транзакции.

На практике речь идет о разрозненных операциях, осуществляемых с применением разнообразных форм, режимов, инструментов и каналов взаимодействия. Важная тенденция, которой стоит уделить внимание при организации мониторинга, связана с типами предоставляемой помощи — объем кредитов растет быстрее, чем объем грантов. Еще одна важная тенденция относится к каналам, по которым предоставляется помощь, а именно к доле помощи, проходящей через государственные структуры.

Типы помощи: гранты и кредиты. В 2014 году на гранты приходилось 83 % общего объема помощи, выделенной на нужды образования, при этом доля грантов в общем объеме помощи для всех секторов составила лишь 74 %. Страны с низким уровнем дохода получают 84 % общего объема помощи, а также помощь, выделяемую на нужды образования, в виде грантов. Крупнейшими получателями являются Эфиопия, Мозамбик и Непал (**Диаграмма 20.10**). Страны с доходом ниже среднего уровня, напротив, традиционно получают значительную часть помощи, выделяемой на нужды образования, в виде кредитов.

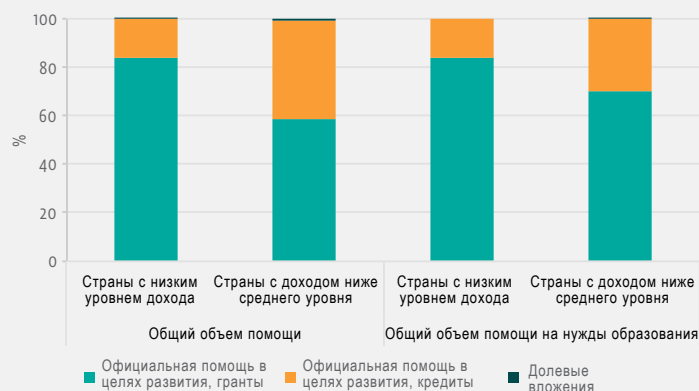
За период с 2007 по 2014 годы в структуре потоков официальной помощи в целях развития (ОПР), поступавших от стран-членов Комитета содействия развитию ОЭСР, объем кредитов возрос на 122 %, тогда как объем грантов увеличился лишь на 21 %. Мониторинг кредитных контрактов с разбиением по странам и кредиторам, включая доноров, не являющихся членами ОЭСР, приобретет большое значение и поможет отслеживать последствия этой тенденции. Из-за роста доли кредитов расходы на образование и другие социальные сферы могут быть вытеснены на второй план.

Каналы, по которым предоставляется помощь: через государственные структуры либо в обход государства.

ДИАГРАММА 20.10:

Кредиты составляют существенную часть официальной помощи в целях развития, даже в сфере образования

Доля официальной помощи в целях развития (ОДА) и других официальных потоков, с разбиением по типам помощи, 2014 г.



Источник: Анализ группы по Всемирному докладу по мониторингу образования, выполненный на основе данных из Системы отчетности кредиторов ОЭСР.

Предоставляя помощь странам с низким уровнем дохода, а также нестабильной экономической и политической ситуацией, доноры нередко действуют в обход государственных систем распределения помощи, что частично объясняется сомнениями в реальных возможностях этих систем. В 2014 году в странах с доходом ниже среднего уровня государственные структуры участвовали в распределении 66 % общего объема помощи, тогда как в странах с низким уровнем дохода этот показатель составил 52 %, поскольку в таких странах роль канала доставки чаще выполняют неправительственные и общественные организации, а также многосторонние агентства (36 %).

Аналогично в странах с низким уровнем дохода доля помощи, выделенной на нужды образования, которая поступает через неправительственные организации, общественные организации и многосторонние агентства, составляет 26 %, что более чем вдвое превышает аналогичный показатель в странах с доходом ниже среднего уровня (12 %). Со временем большое значение приобретет отслеживание роста значимости государственных структур в сравнении с другими каналами доставки помощи в беднейших странах.

Гуманитарная помощь

На гуманитарную помощь приходится лишь небольшая доля внешнего финансирования образования. В 2014 году в сферу образования поступили 188 млн долл. США в форме гуманитарной помощи, что составляет менее 1,5 % от общего объема помощи, выделенной на нужды образования в 2014 году.

В 2015 году из общих 10,6 млрд долл. США гуманитарной помощи образовательная сфера получила лишь 198 млн долл. США (**Диаграмма 20.11а**). Эта сумма составляет менее 1,9 % от общего объема финансирования, что гораздо ниже целевого показателя (образовательная сфера должна получать не менее 4 % от общего объема гуманитарной помощи), установленного в рамках глобальной инициативы Генерального секретаря ООН «Образование прежде всего» (**Диаграмма 20.11б**) (United Nations, 2012). В образовательной сфере присутствуют сразу два неблагоприятных обстоятельства — эта сфера получает наименьшую долю гуманитарной помощи, при этом соотношение запрашиваемых объемов и объемов поступлений стабильно ниже среднего. Например, в 2015 году образовательный сектор получил 31 % запрошенной гуманитарной помощи, тогда как средний показатель по всем секторам составил 55 % (**Диаграмма 20.11с**).

РАСХОДЫ ДОМОХОЗЯЙСТВ

В бедных странах доля собственных средств домохозяйств в общем объеме образовательных расходов, как правило, гораздо выше, чем в странах с высоким уровнем дохода. Сокращение этой доли является одним из важнейших условий для достижения новых целей в сфере образования. Согласно результатам анализа 50 стран, приведенным во Всемирном докладе по мониторингу за 2015 год, доля собственных средств домохозяйств в общем объеме расходов на образование в странах с высоким, средним и низким уровнем дохода составляет соответственно 18 %, 34 % и 49 %.

Объем государственных расходов в странах с низким и высоким уровнем дохода составляет соответственно 4,4 % ВВП и 4,8 % ВВП. Однако, если принять во внимание расходы домохозяйств, то разрыв заметно сокращается вплоть до перемены мест — в некоторых случаях общий процент образовательных расходов в бедных странах оказывается выше, чем в богатых. Это обстоятельство высвечивает одну из важнейших задач — помимо усиления государственной поддержки образования необходимо также обеспечить эффективное распределение затрат между государством и домохозяйствами. Поэтому внедрение системы национальных счетов по расходам на образование может изменить сложившиеся представления об относительном объеме поддержки образования в различных государствах.

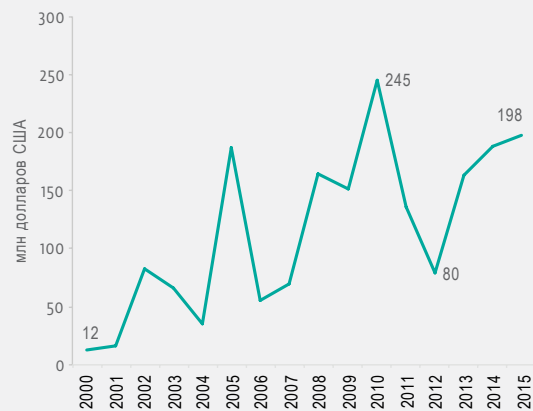
Данные о расходах домохозяйств имеются в большинстве стран. В ходе работы над этим отчетом был выполнен анализ 142 государств, среди которых присутствуют страны с низким и средним уровнем дохода. Анализ проводился на основе онлайн-каталога Международной сети обследования домохозяйств, а также на основе информации, опубликованной на веб-сайтах национальных статистических служб. Согласно результатам анализа, в подавляющем большинстве этих стран ведется сбор информации о расходах домохозяйств на нужды образования. Тем не менее, такая

ДИАГРАММА 20.11:

Образование по-прежнему имеет низкий приоритет при распределении гуманитарной помощи. Объемы гуманитарной помощи, поступающей в образовательную сферу, явно недостаточны

Выборочная статистика консолидированных запросов, чрезвычайных призывов и финансирования в образовательной сфере, 2000–2015 гг.

а. Общий объем гуманитарной помощи на нужды образования



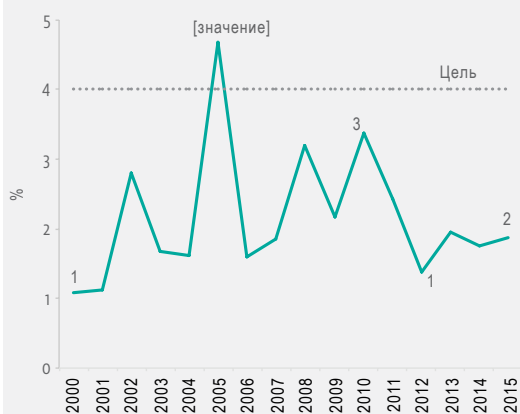
Источник: Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (2016).

информация редко применяется на практике — ответственные лица не осведомлены о наличии и важности этой информации или же не располагают достаточными возможностями для ее анализа и построения соответствующих выводов.

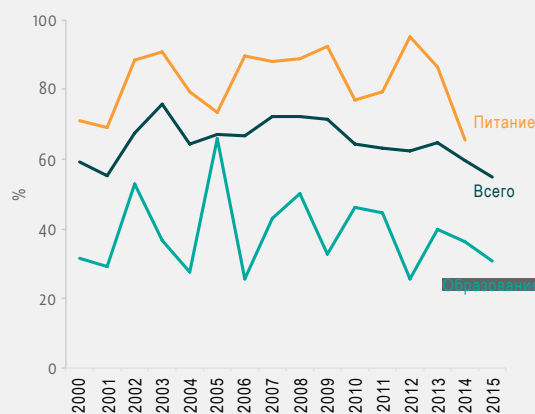
По крайней мере в 99 из 142 стран вопросы, связанные с образованием, были включены в национальное исследование расходов в период с 2008 по 2014 годы; более глубокий анализ был возможен в 82 странах. Среди этих 82 стран все, кроме 15, включили в опросники вопросы по отдельным видам расходов. Наиболее распространен вопрос о стоимости обучения. В 59 странах также собирали информацию об учебниках, в 49 странах — о школьных принадлежностях, в 33 странах — о частном обучении. Как минимум в 29 странах результаты исследования опубликованы и доступны широкому исследовательскому сообществу.

Исследования домохозяйств можно совершенствовать. Вполне возможно организовать сбор информации в отношении отдельно взятых детей и связать эту информацию с уровнем образования этих детей, а в некоторых случаях — с годом обучения в школе (класс), школой (по номеру EMIS) или сектором (частный или государственный). Однако две трети стран собирают лишь обобщенную информацию о затратах домохозяйств на нужды образования. Применяя соответствующие статистические

б. Доля гуманитарной помощи, направляемой на нужды образования, в общем объеме гуманитарной помощи



в. Доля профинансированных запросов гуманитарной помощи



методы, эту информацию можно использовать для оценки объема образовательных расходов на одного ребенка с разбиением по уровням образования (Tiyab and Ndabananiye, 2013). Тем не менее, правильнее было бы организовать исследования таким образом, чтобы иметь возможность собирать данные отдельно по каждому ребенку.

В ближайшие годы потребуются согласованные усилия на национальном уровне по двум направлениям. Во-первых, необходима совместная работа министерств образования и национальных статистических служб, направленная на расширение доступного инструментария, анализ уже имеющихся данных и их использование в процессе разработки и доработки системы национальных счетов по расходам на образование. Во-вторых, необходимо изменить формулировки вопросов в составе исследований, чтобы тем самым повысить актуальность собираемой информации с точки зрения формирования образовательной политики. Одним из шагов в этом направлении является создание Целевой группы по стандартам оценки расходов домохозяйств на основе результатов обследования домохозяйств при поддержке Межсекретариатской рабочей группы по обследованиям домохозяйств, сформированной по решению Статистической комиссии ООН.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Демократическая Республика Конго, Грузия, Индонезия, Ямайка, Марокко, Нидерланды, Перу, Польша, Самоа и Шри-Ланка.



Девочки народа хмон выстраиваются в ряд после зарядки на перемене в начальной школе г. Лаоскай, Вьетнам.

ФОТО: Nguyen Thanh Tuan/UNESCO

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Качество систем и политики образования не может контролироваться только посредством статистики.

Существует много глобальных ресурсов для контроля систем и политики образования, например, бесплатного и обязательного образования или преподавателей. Однако, для того, чтобы такие ресурсы служили для мониторинга, необходим договор не только об их масштабе, зоне действия и соответствии правовым нормам, а также о государственной собственности.

Хотя глобальные принципы обзора систем и политики образования, возможно, пользуются спросом, на деле региональные методы являются более практичными. Региональные партнеры обмениваются опытом и проявляют интерес к результатам работы друг друга.

Необходима координация между существующими мировыми и региональными контролирующими органами относительно методов диагностики системы образования для устранения недостатков и избежания дублирования.

ГЛАВА

21

Системы образования

(Отдельные связанные с системой показатели для различных целей)

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ИНДИКАТОР 2 — управление оценкой обучения, представляющей национальный уровень (i) на этапе начального, (ii) в конце начального и (iii) в конце неполного среднего образования

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 19 — степень, в которой четкая, основанная на формулах, политика обеспечивает для неблагополучных слоев населения доступ к образовательным ресурсам

ГЛОБАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 4.7.1. — степень, отражающая насколько глубоко (i) образование по глобальной гражданской ответственности и (ii) в целях устойчивого развития внедрены в (а) политику национального образования, (б) учебные планы, (в) подготовку учителей и (г) оценку учащихся

Диагностические методы контроля систем образования	393
Перспективы	398

В этом докладе рассмотрено множество предлагаемых и потенциальных показателей, которые нацелены поддержать усилия стран, регионов и других заинтересованных сторон, направленные на осуществление контроля над выполнением Целей устойчивого развития, к числу которых, без сомнения, принадлежит образование.

Чтобы информировать и направлять процесс принятия решений относительно образования и понимать, как и почему был достигнут прогресс, необходимо анализировать факторы на уровне национальных систем образования, такие как главное законодательство, политика относительно учителей, учебного плана и тестирования, финансирование и правительственная деятельность, программы внешкольного образования; и недавние реформы.

Некоторые аспекты систем и политики образования могут быть представлены непосредственно с помощью количественных показателей. Например, информацию о наличии и продолжительности бесплатного обязательного образования можно почерпнуть из официальных документов. В иных случаях — например, относительно вышеуказанных показателей, — требуются более сложные и качественные мероприятия. Они требуют и изучения соответствующих источников и использования специальных знаний и правильного суждения.

Возьмем национальные оценки обучения: чтобы их показатель был актуальным, необходимо определить, являются ли оценки характерными для страны и достаточно устойчивыми, чтобы обеспечить достоверные и надежные данные, которые можно будет сравнить в динамике времени. Отчет о такой информации не может быть предоставлен самим объектом анализа. Еще один пример: показатель финансирования для обеспечения равенства предназначен определить, в частности, как политика образования служит интересам социально незащищенных и маргинализированных групп населения. А показатель усилий стран по внедрению тем устойчивого развития и мировой гражданственности в учебный план или подготовку преподавателей требует тщательного рассмотрения содержания образования.

Несколько концепций задач ЦУР 4, как, например, гендерное равенство и качество образования, должны контролироваться, но до сих пор не охвачены каким-либо из предложенных тематических показателей. Тем не менее систематическая информация

“
Некоторые концепции образования, такие как гендерное равенство, должны контролироваться, но до сих пор не охвачены каким-либо из предложенных тематических показателей
 ”

относительно таких концепций может быть собрана из различных источников с использованием более качественного подхода.

В этой главе рассматриваются отдельные методы контроля применительно к аспектам систем и политике образования. Многие организации предоставляют пояснительные данные и

проводят диагностическую оценку систем и политики образования. Оценки различаются по масштабу, целям, частоте, методике и использованию в зависимости от приоритетов организации. Это может привести к дублированию усилий и погрешностям в охвате стран. Поэтому необходимо принятие мер по улучшению координации, направленных на укрепление доказательной базы для мониторинга на региональном и мировом уровнях.

Следует отметить, что мониторинг систем образования ни в коей мере не предполагает, что правительства должны привлекаться к ответственности за их политику и институциональные механизмы. Скорее всего, это связано с необходимостью объяснить, почему реализация тех или иных аспектов программы ЦУР осуществляется с различным успехом.

В этой главе также рассматриваются обстоятельства, при которых страны более охотно делятся информацией о своих системах и политике образования. Это особенно важно на региональном уровне, когда страны могут обмениваться традициями,

основанными на истории, обычаях и культуре и построить системы, которые могут быть полезными для сравнения и обмена опытом.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ МОНИТОРИНГА СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Обзор работ различными международными и региональными учреждениями выдвигает на первый план различные подходы, используемые для сопоставления систем образования и предоставляют полезную информацию для лиц, ответственных за разработку политики.

ГЛОБАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ

В 1996 году Международное бюро просвещения ЮНЕСКО (МБП) основало серию докладов Всемирные данные по образованию (World Data on Education — WDE). Изначально документ воспроизводил национальные доклады по развитию образования, которые государства-члены подавали в МБП перед каждой Международной конференцией по вопросам образования. Позже были организованы национальные профили с общей структурой с целью охватить принципы и общие цели, законы и другие основные положения, администрирование и управление, структурные и организационные уровни, а также образовательные процессы, включая тестирование успеваемости и подготовку персонала. Седьмое издание в 2011 году охватило около 160 стран (IBE, 2016b).

Всемирные данные по образованию являются ценным источником информации о системах образования на мировом уровне. Однако ограниченное количество источников препятствует их развитию. Изначально правительства стран проверяли профили перед публикацией. Но к выходу третьего издания эта процедура была отменена. Сетевые и цифровые платформы государств, предназначенные для регулярного обновления профилей, никогда не обслуживались, поэтому профили быстро устаревали. К тому же глубина охвата уменьшилась и восемь категорий были сняты, включая приоритеты образования, финансирование образования и высшее образование.

Организация ЮНЕСКО не имеет текущего плана по обновлению этих данных, хотя региональные инициативы уже были разработаны. Например, Департамент реформы и политики образования Регионального бюро по образованию в Азиатско-Тихоокеанском регионе в Бангкоке недавно начал публиковать системные профили как часть национальных систем и политики образования на азиатско-тихоокеанской платформе.

ЮНЕСКО осуществляет регулярное обслуживание по крайней мере трех мировых баз данных. Статистический институт ЮНЕСКО в рамках своих ежегодных исследований в области образования собирает данные о доступности обязательного и бесплатного образования в каждой стране. СИЮ осуществляет контроль качества этих данных, которые используются в статистических таблицах в приложении Всемирного доклада по мониторингу образования. Собираются данные по возрасту или классу, чтобы выяснить содействует ли законодательство стран обязательному и бесплатному образованию.

Вторым примером является созданная в 2014 году Глобальная база данных о праве на образование. Данные каждой страны делятся на пять категорий по уровню осуществлению права на образование: ратификация нормативных инструментов, данные исследований подразделений ООН, например, Универсальный периодический обзор Совета по правам человека, а также конституционная система, законодательство и административная система и политика образования. Информация регулярно обновляется благодаря отчетам, которые страны предоставляют в ООН, и благодаря официальным документам, обмен которыми всячески поощряется (UNESCO, 2016b). В рамках своей стратегии относительно стандартообразующих инструментов в сфере образования организация ЮНЕСКО намерена превратить эту базу данных в обсерваторию по правам на образование и использовать в качестве инструмента для исследований.

Третий пример стандартизированного (хотя и более специализированного) ресурса — это Мировая база данных

“
Статистический институт ЮНЕСКО (СИЮ) собирает данные о доступности обязательного и бесплатного образования в каждой стране

по техническому и профессионально-техническому образованию и подготовке — онлайн-хранилище данных, разработанное Международным проектом ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию.

В этой базе

данных представлена краткая, достоверная и актуальная информация о системах технического и профессионально-технического образования и подготовки во всем мире для оказания помощи должностным и заинтересованным лицам, экспертам и исследователям в исследовании тенденций и проблем в этой сфере образования. База данных содержит профили более 70 стран, которые включают основные данные о национальных системах технического и профессионально-

технического образования и подготовки, в том числе данные о национальной политике, стратегиях, структуре, принципах квалификации и реформах. Профили составляются на основании национальных и международных источников и заверяются центрами Международного проекта ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию или другими государственными органами власти (UNESCO-UNEVOC, 2016).

Эти системные профили охватывают широкий диапазон стран, но содержат информацию по узкому кругу вопросов политики в сфере образования. В целом в них представлены фактические сведения по странам, но рассматриваются важные сферы формирования политики в области образования.

Одной из инициатив, направленных на создание глобальной платформы системной информации, является Системный подход к улучшению результатов образования (SABER) Всемирного банка, запущенный в 2011 году с целью повысить уровень знаний о политике и институтах образования, а также улучшить понимание взаимосвязи между ресурсами и результатами. SABER собирает «сопоставимые данные о политике и институтах систем образования по всему миру и сравнивает их с лучшими мировыми примерами» (World Bank, 2013d; p. 5).

Для этого исследуются 13 сфер национальных систем образования в формате, который облегчает сравнение на международном уровне. Сферы распределяются по четырем группам по уровням образования (таким как раннее развитие или высшее образование), ресурсам и механизмам поддержки (таким как тестирование учителей и оценивание результатов обучения), управлению и

финансированию (таким как финансирование и автономность школ), а также сквозным сферам (таким как равенство и инклюзивность) (Диаграмма 21.1).

В основе каждой сферы лежит аналитическая схема, помогающая обратить внимание на выбор вариантов политики. С ее помощью и под руководством нанятого специалиста осуществляется наполнение и усовершенствование опросного листа. Затем данные о политике и учреждениях оцениваются и классифицируются по четырехуровневой шкале развития системы (от «слабого» до «продвинутого» уровня), и объединяются в национальную оценку. Как только правительства согласовывают итоговый результат, оценка публикуется в докладе и онлайн-базе данных. Хотя рассмотрению поддавалась по крайней мере одна сфера каждой из более 100 стран, охват любой отдельной сферы относительно ограничен. Самый высокий уровень охвата присутствует для оценки учащихся, он включает 36 стран-участниц. Ни одна из стран не изучалась более одного раза в той или иной области.

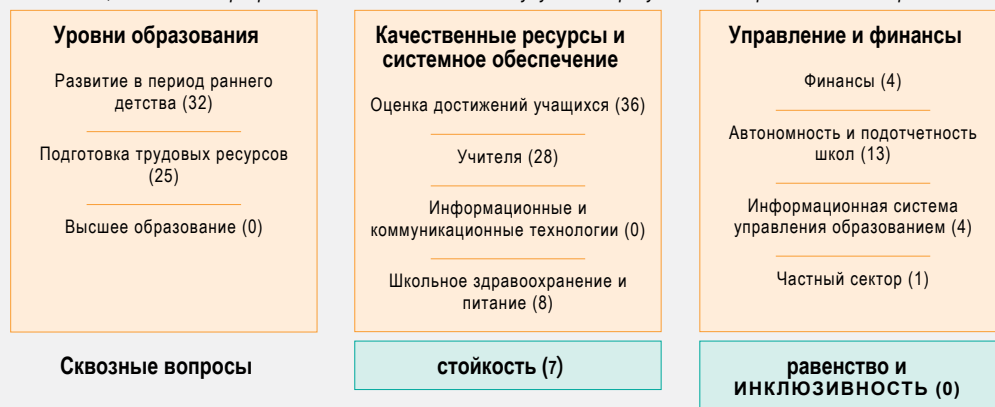
Всемирный банк планирует расширить масштабы проекта и перейти к изучению не только политических намерений, но и доказательств их реализации. Кроме того, данные из всех сфер перераспределяются по шести темам: стандарты, управление, ресурсы, информация, доставка и подотчетность. Эта новая структура отражает тот факт, что система состоит не из разрозненных, а взаимосвязанных и взаимодействующих элементов (Abdul Hamid, 2016).

В SABER используются традиционные диагностические методы, которые Всемирный Банк задействовал в нескольких сферах

ДИАГРАММА 21.1:

Программа SABER охватывает различные аспекты систем образования

Направления политики, охваченные программой Системного подхода к улучшению результатов образования Всемирного банка



Примечание: Цифры в скобках показывают количество обзорных проверок, согласно веб-сайту SABER, по состоянию на май 2016 года.
Источник: WORLD BANK (2016a).

политики. Наиболее значимой является Оценка институтов и политики страны, которая оценивает несколько направлений политики, включая образование, и информирует о распределении кредитов, выделяемых Всемирным банком. В принципе, SABER помогает не только осуществить оценку, но также способствует привлечению стран в процесс улучшения своей политики, в частности, путем сравнения с другими странами. Таким образом, аналитическая структура Всемирного банка, предназначенная для оценки политики стран, как правило, отражает приоритеты банка. Более того, политика в сфере образования не развивается ясным и недвусмысленным способом; многие исследования показали, что комбинации разных политических мер могут давать аналогичные результаты в зависимости от контекста. Таким образом, выработка универсальной политики в области образования, которая может быть эффективной в другом контексте, является проблематичной.

Хотя SABER способствовал расширению базы данных о системах образования во многих сферах, он не предназначен служить глобальным инструментом для мониторинга. Для этого необходимо решить по крайней мере два вопроса: согласовать масштабы, охват и регулярность проведения обзорных проверок; а также увеличить уровень вовлеченности стран. Оба вопроса требуют сотрудничества с организациями, которые заинтересованы в разработке и применении системных инструментов. Например, Международная целевая группа по подготовке учителей, созданная при ЮНЕСКО, недавно сотрудничала со Всемирным банком по применению в 27 странах модуля SABER, посвященного учителям, который ранее уже применялся в 28 странах. Цель заключается в том, чтобы создать в 2016 году отчеты по странам, которые будут соответствовать формату SABER. В дополнительном отчете будет представлен международный синтез аспектов, которые разные страны рассматривают в качестве ключевых требований к профессии преподавателя в своей политике и практике (World Bank, 2015a). Однако как утверждается в следующем разделе, мониторинг лучше осуществлять на региональном, а не мировом уровне.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ

Для того, чтобы страны вносили информацию в систему, с помощью которой будет осуществляться оценка сильных и слабых сторон их систем образования, необходимо прийти к согласию в поиске наилучшего способа определения, разработки и утверждения индикаторов уровня систем образования. Достичь взаимопонимания в этих вопросах может быть нелегко. Тем не менее члены региональных или транснациональных организаций (напр., Содружество наций, Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) или Международная организация франкоязычных стран) более склонны добровольно обмениваться информацией о своих системах образования. Это в

значительной мере облегчает процесс согласования намерений, политических приоритетов и механизмов, чему способствует более высокий уровень ответственности и участия стран.

Можно выделить два примера. Европейская информационная сеть в области образования и политики «Эвридика» была основана в 1980 году. В первичных договорах Европейского Союза выражалось уважение по отношению к «ответственности государств-членов за содержание обучения и организацию систем образования». В 1970-х годах страны были обеспокоены тем, что совместные мероприятия в сфере образования будут оказывать давление на их собственные системы с целью сделать их более похожими, и, таким образом, посягнуть на национальный суверенитет. Несмотря на это, они признали важность обмена информацией и документацией по системам образования (Eurydice, 2000).

С 1992 года образование все больше признается сферой компетенции ЕС, что способствует интенсификации процессов по обмену информацией, получивших особый импульс с момента принятия комплексной стратегии по росту и созданию рабочих мест «Европа 2020». Одним из приоритетов данной стратегии является привлечение инвестиций в сферу образования, а две основные цели в области образования, выполнение которых намечено к 2020 году, гласят: обеспечить, чтобы не более 10 % подростков покидали школу до получения неполного среднего образования и чтобы по крайней мере 40 % населения в возрасте 30–34 лет получили высшее образование (European Union, 2015). В рамках связанной с данной стратегией Программы по образованию и подготовке на период до 2020 г. государства-члены получают руководство по проведению приоритетных реформ в виде ежегодных рекомендаций с учетом специфики каждой страны. Такие процессы способствуют осознанию важности образования и выступают стимулом к обмену примерами эффективных политических мер.

Со времен своих пробных первых шагов «Эвридика» выросла в сеть из 40 подразделений в 36 странах, включая 8 стран, которые не являются членами ЕС. Результаты ее работы играют важную роль в мировом обсуждении системной информации в сфере образования. Она обеспечивает функционирование интерактивной базы данных национальных систем образования, которая охватывает широкий круг вопросов и постоянно обновляется национальными органами власти (Eurydice, 2016a). Кроме того, ее специалисты занимаются подготовкой сравнительных тематических исследований по темам, утвержденным Европейской комиссией совместно с государствами-членами. Например, в 2015 году такими темами стали высшее образование, образование взрослого населения, аттестация школ и преподаватели (Eurydice, 2016b). Результаты исследований наглядно представляют сложную информацию относительно политических решений, способствуя проведению сравнительного анализа на международном уровне.

“
Сеть «Эвридика» в Европе поддерживает интерактивную базу данных по системам образования в 36 странах
 ”

представленная в 1992 году. Деятельность одной из ее трех сетей сфокусирована на «среде обучения и организации школ», а также на сборе информации о таких вопросах, как содержание учебных планов и ответственность за принятие решений в системах образования. В 2009 году эта сеть превратилась в Сеть показателей системного уровня INES (Network for System-Level Indicators — NESLI), предназначенных для сбора системных данных. «Поскольку взаимное доверие и понимание являются необходимым условием для организации сопоставимых данных на международном уровне», процесс сбора данных «требует значительных специальных знаний, зависящих от стабильного функционирования международных механизмов сотрудничества» (OECD, 2009b). Органы, контролирующие и координирующие INES, определяют рабочий план NESLI, следуя стратегическому направлению Комитета по вопросам политики в области образования ОЭСР, ответственного за деятельность организации в сфере образования.

NESLI собирает данные о зарплате преподавателей и времени обучения посредством годовых, циклических и специальных исследований. Множество информации опубликовано в годовых докладах ОЭСР «Взгляд на образование». В содержательных приложениях к докладам описываются источники информации по каждой стране. В течение последних лет были также включены данные стран, которые не являются членами (Вставка 21.1).

ОЭСР проводила систематические обзоры политики образования стран с 1970-х годов; в программах INES и NESLI традиционно используются диагностические инструменты, разработанные ОЭСР. Обзоры политических мер становятся все более разнообразными, сосредотачивая внимание на отдельных сферах или уровнях образования, как, например, дошкольное образование или послешкольная профессиональная подготовка. В то же время, предпринимаются попытки унифицировать различные направления работы, например, посредством GPS-базы данных об образовании, которая связывает информацию о системных показателях с другими источниками, а также с помощью серии отчетов «Перспективы образовательной политики» (Education Policy Outlook) (OECD, 2015c).

Еще одним примером организации показателей систем образования на международном уровне является Программа показателей систем образования (Indicators of Education Systems — INES) ОЭСР,

Отличным примером таких усилий, хотя и с другой спецификой, является стратегия образования Организации иберо-американских государств, известная как *Metas Educativas 2021* («Цели образования на период до 2021 г.»), согласованная министрами образования стран Латинской Америки в 2008 году. Согласно программе было основано специализированное учреждение — Институт мониторинга и оценки, для отслеживания выполнения 11 целей и 39 показателей, по крайней мере, один из которых явно относится к функционированию систем образования (OEI, 2014). В 2015 году на заседании управляющего совета Организации иберо-американских государств вице-министры предложили разработать более качественные показатели, которые позволят охватить аспекты задач по равенству и профессиональному развитию учителей (OEI, 2015).

Другие региональные организации, как правило, анализируют системы и политические меры относительно отдельных аспектов образования. Например, Ассоциация государств Юго-Восточной Азии и Организация министров просвещения стран Юго Восточной Азии предпринимают шаги по гармонизации региональных систем высшего образования, чтобы содействовать мобильности студентов, преподавателей и исследователей с перспективой на улучшение региональной экономической интеграции. Этот анализ привел к работе, которая сравнивает, соединяет и координирует системы высшего образования в таких сферах, как обеспечение качества (Niedermeier and Pohlenz, 2016; Ratanawijitrasin, 2015).

Последним примером высококачественной диагностической оценки систем образования является многолетняя серия докладов о статусе стран Международного института планирования образования (МИПО) ЮНЕСКО в Африке к югу от Сахары (IIEP et al., 2014). Эта инициатива направлена на формирование у представителей руководства способностей, необходимых для осуществления секторного анализа, а также на содействие диалогу по вопросам внутренней политики. Попытки сравнивать страны — например, с помощью базы данных МИПО *Pôle de Dakar*, — сосредоточены практически только на количественных показателях. Необходимо принятие скоординированных мер, направленных на усовершенствование основания для сравнительного анализа систем и политических мер, который способствовал бы налаживанию устойчивого регионального диалога.

ПЕРСПЕКТИВЫ

В принципе, суть образовательных политик заключается в преобразовании ресурсов (основной объект мониторинга в сфере образования в прошлом) в эффективные процессы (редко подлежащие мониторингу), выраженное в измеримых результатах (ориентир повестки дня в области ЦУР). Результаты определения

ВСТАВКА 21.1

Участие в ряде инициатив по диагностике систем образования — на примере Бразилии

За последние годы ОЭСР значительно расширила географию своих диагностических оценок систем образования, стремясь охватить страны, не являющиеся членами организации. Например, были проведены обзорные проверки национальной политики в сфере образования в Доминиканской Республике, Индонезии и Таджикистане. Некоторые проверки, например, в Малайзии и Таиланде, проводились совместно с ЮНЕСКО. Специалистами сети показателей системного уровня также осуществлялись попытки вовлечения в процесс оценки стран-кандидатов в ОЭСР, таких как Колумбия и Литва, и стран, не являющихся членами организации, таких как Бразилия и Россия.

Бразилия присоединилась к сети после участия в проекте глобальных показателей образования (World Education Indicators), совместно организованном Организацией экономического сотрудничества и развития, Статистическим институтом ЮНЕСКО и Всемирным банком. Бразилия извлекла пользу не только от обмена информацией с другими странами через сеть NESLI, но и от улучшения внутренней координации между государственными ведомствами, необходимой для сбора информации. Но поскольку она не является членом ОЭСР, Бразилия не может влиять на текущие задачи NESLI. И поскольку она является федеральной страной с высокой степенью децентрализации, ей также было сложно предоставить информацию на национальном уровне.

Бразилия также является членом двух региональных групп, которые содействуют обмену информацией о системах образования: Организация иберо-американских государств (ОЭИ), которая имеет общие текущие задачи образования и все чаще рассматривает качественные аспекты систем образования, и МЕРКОСУР — таможенный и торгово-экономический блок, в рамках которого образование считается важным фактором, способствующим региональной интеграции, а все государства-члены провели сравнительные обзоры своих систем образования.

Источники: Mercosur (2008); OEI (2010).

наиболее эффективных систем и политических мер в значительной степени зависит от характера собранных и проанализированных данных. Системный подход, связывающий политику в сфере образования с измеримыми результатами, отражает подобные тенденции в области всемирного здравоохранения (WHO, 2009). Особое внимание сосредоточено на системах образования, что также влияет на текущие исследовательские задачи. Одним из примеров такого подхода является исследовательский проект по улучшению систем образования, финансируемый Министерством Международного Развития Великобритании и Министерством иностранных дел и торговли Австралии (Hanson, 2015).

Для осуществления мониторинга за выполнением повестки дня в области образования необходим широкий спектр проверенных показателей систем и политики образования. Однако, как показано в данной главе, анализ систем образования позволяет выявить значительную разницу в их целях (напр., различные текущие задачи и цели), сферах применения (напр., общие и конкретные сферы), методах (напр., определенные страной, навязанные извне или реализуемые специалистами) и функциях (напр., ведут ли они к изменению образовательных политик). Рекомендуется направить усилия на устранение пробелов в показателях и сократить случаи повторного исследования одних и тех же параметров разными диагностическими инструментами.

Обмен опытом между странами и налаживание политического диалога на основе сравнимых качественных данных о системах образования способствуют принятию эффективных решений. Не смотря на озвучиваемую заинтересованность в применении глобальных принципов для обзора систем и политик образования, на деле

“ **Региональные или субрегиональные подходы являются более целесообразными для обзора систем образования, чем глобальная система** ” региональные или субрегиональные методы являются более практичными. Многие регионы характеризуются общей спецификой образования и могут организовать обзоры таким образом, чтобы лучше отражать свои общие ценности, задачи и проблемы. Члены региональных организаций чаще выражают глубокую политическую приверженность

и национальную ответственность за подобные предприятия, что является чрезвычайно важными условиями для получения эффективных и актуальных системных показателей в области образованиобразования. Результаты регионального мониторинга будут с большей долей вероятности учитываться при разработке политики и использоваться в перспективе, не в последнюю очередь благодаря тому, что правительства заинтересованы в результативности работы в соседних странах.

Ключом к успешному обмену информацией о системах образования между странами являются отлаженные механизмы координации региональных межправительственных организаций, задачами которых также является развитие образования. Страны могут опираться на опыт ЕС, Организации иберо-американских государств или ОЭСР, чтобы инициировать диалог по вопросам политики на основе системных показателей в области образования, имеющих отношение к их регионам и целям в области образования на период до 2030 г. Африканский союз (с Ассоциацией по развитию образования в Африке), Организация Лиги арабских государств по вопросам образования, культуры и науки, Ассоциация регионального сотрудничества стран Южной Азии, Карибское сообщество, Содружество и Международная организация франкоязычных стран являются примерами возможных механизмов обмена опытом.



Женщины-фермеры из Замбии принимают участие в высадке новых деревьев.

ФОТО: Sydelle Willow Smith/GEM Report

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Образование явно отражено в мировых показателях для пяти ЦУР, за исключением ЦУР 4, относящихся к уровню бедности, занятости и окружающей среды.

Образование должно контролироваться, по крайней мере, в трех направлениях: как оно влияет на результаты развития, например, рождаемость; как повышает количество квалифицированных специалистов, работающих во всех секторах; и как может изменить мировоззрение и поведение взрослых.

Многие другие ЦУР должны классифицировать свои показатели по уровню образования, чтобы понять лежащее в основе неравенство, препятствующее прогрессу. Например, в 54 странах на каждые 1000 молодых женщин, окончивших среднее образование, приходится на 100 новорожденных меньше по сравнению с женщинами без образования. Распространенность малярии среди детей в возрасте от 6 до 59 месяцев в 15 африканских странах к югу от Сахары за период 2009–2015 гг. сократилась бы вдвое, если бы их матери имели среднее, а не начальное образование.

ГЛАВА

22

Образование в остальных ЦУР

(глобальные показатели целей, за исключением ЦУР 4, которые имеют отношение к образованию)

ГЛОБАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 1.A.2 — доля общих расходов правительства на основные услуги (образование, здравоохранение и социальную защиту)

ГЛОБАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 5.6.2 — количество стран, законы и нормы которых обеспечивают женщинам в возрасте 15–49 лет доступ к медицинскому обслуживанию, информации и образованию, связанным с половым и репродуктивным здоровьем

ГЛОБАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 8.6.1 — доля молодежи (населения в возрасте 15–24 лет), не получающей образование, не трудоустроенной или не проходящей профессиональную подготовку

ГЛОБАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 12.8.1 — степень, отражающая насколько глубоко (i) образование по глобальной гражданской ответственности и (ii) в целях устойчивого развития (включая образование по вопросам изменения климата) внедрены в (а) политику национального образования, (б) учебные планы, (в) подготовку учителей и (г) оценку учащихся

ГЛОБАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ 13.3.1 — количество стран, включивших систему раннего оповещения, смягчения, адаптации и уменьшения последствий стихийных бедствий в учебные планы начального, среднего и высшего образования

Прямые ссылки на образование в глобальных показателях ЦУР	402
Непрямые ссылки на образование в глобальных показателях ЦУР	403
Обучение в течение всей жизни как фактор, способствующий осуществлению ЦУР	407

Всемирный доклад по мониторингу образования (ВДМО) показывает важность образования не только в качестве права человека, но и в качестве средства для успешной реализации Целей устойчивого развития (ЦУР). Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года доказывает важное значение цели раздельного образования, а также необходимость достигать других целей посредством образования. Соответственно в Инчхонской декларации Всемирного форума по вопросам образования Всемирный доклад по мониторингу образования был признан в качестве «механизма мониторинга и отчетности по ...ЦУР 4 и по вопросам образования в других ... ЦУР» (§18).

В этой главе рассматриваются другие ЦУР, кроме ЦУР 4, так как их глобальные показатели имеют отношение к образованию. Глава начинается с обсуждения показателей, которые непосредственно относятся к образованию, как указано выше. Затем рассматриваются показатели, которые могут быть косвенно связаны с образованием: те, которые связаны с результатами развития, которые могут быть детализированы по образованию; те, которые связаны со средствами осуществления и которые имеют отношение к национальному потенциалу, все эти показатели необходимы для достижения ЦУР, например, обеспечение квалифицированными специалистами и исследователями. Наконец, глава предлагает взглянуть на недооцененную роль образования на протяжении всей жизни для достижения целей к 2030 году.

ПРЯМЫЕ ССЫЛКИ НА ОБРАЗОВАНИЕ В ГЛОБАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЯХ ЦУР

Образование непосредственно упоминается в пяти глобальных показателях, кроме ЦУР 4, относящихся к нищете, гендерному равенству, экономическому росту, экологически устойчивому потреблению и производству, а также изменению климата. Каждый из показателей предполагает, что образование играет ключевую

“
Образование
непосредственно
упоминается в
пяти глобальных
показателях вне
ЦУР 4

роль в достижении лучших результатов развития.

Глобальный показатель 1.a.2 требует мониторинга государственных расходов на образование, здравоохранение и социальную защиту в соответствии с целью, которая ориентирована на «мобилизацию

ресурсов ... для реализации программ и политических мер, чтобы покончить с бедностью во всех ее проявлениях». Внимание к правительственным расходам на образование оправдано тем, что общественные расходы в социальном секторе, опираясь на справедливую систему налогообложения, могут играть важную роль в снижении уровня бедности. Например, в 27 государствах-членах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) добавление стоимости коммунальных услуг к доходам домохозяйств сократило уровень бедности на 46 %, так как эти меры были направлены на наиболее нуждающиеся домохозяйства (OECD, 2011a). Обзор показал, что государственные расходы на образование и здравоохранение сократили неравенство в шести латиноамериканских странах в более значительной степени, чем денежные переводы непосредственно домашним хозяйствам (Lustig et al., 2013).

Существует проверенная методология отчетности по таким расходам (см. Главу 20). Тем не менее, Межучрежденческая и экспертная группа по показателям достижения ЦУР (МУЭГ-ЦУР) классифицировала ее как показатель уровня III, подразумевая, что «не существует утвержденной методологии и стандартов», и ссылаясь на необходимость создания механизма отчетности (совместно с Международной организацией труда, Всемирной организацией здравоохранения и ЮНЕСКО, ответственными за соответствующие сектора экономики, здравоохранение и образование, а также Всемирным банком в качестве потенциального попечительного органа).

Глобальный показатель 5.6.2 является единственным показателем ЦУР 5, который имеет явное отношение к образованию как средству достижения равенства между мужчинами и женщинами, хотя другие показатели также тесно связаны с развитием образования, как, например, соотношение времени, потраченного на работу по дому и уход за ребенком, или должности в парламенте или правительстве страны, занимаемые женщинами. Он также измеряет количество стран с законами и правилами, которые гарантируют доступ к медицинскому обслуживанию, информации и образованию, связанным с половым и репродуктивным здоровьем, в соответствии с планом действий Международной конференции по народонаселению и развитию и Пекинской платформой действий.

Поэтому один из компонентов показателя будет ориентирован на количество стран с такими законами и положениями в сфере образования, с отметкой относительно их соответствия возрасту, полу и правам человека. В настоящее время методология находится в стадии разработки и состоит из первоначальной самоотчетности правительств. Начало сбора данных ожидается в июле 2017 года (UNFPA, 2016). Поскольку метод еще не был протестирован, показатель классифицировали как принадлежащий к уровню III. Подход качественного системного показателя (см. Главу 21) очень похож на тот, который использовали для решения проблемы в рамках цели 4.7 (см. Главу 16).

Глобальный показатель 8.6.1 контролирует долю молодых людей, не получающих образование, не трудоустроенных или не проходящих профессиональную подготовку (NEET). Он дополняет глобальный показатель 4.3.1, посвященный доле участия молодежи в официальном и неофициальном образовании и профессиональной подготовке. Разница между ними заключается в том, что показатель ЦУР 8 также учитывает занятость. Показатель охватывает молодых людей, которые либо не желают, либо не заинтересованы стать участником рабочей силы. Эта методология была утверждена, показатель был классифицирован как принадлежащий к уровню I (ILO, 2013).

Однако данный показатель нельзя легко сравнить по всем странам. Например, сравнение 28 стран, которые принимали участие в Обследовании перехода от школы к трудовой деятельности (School-to-Work Transition Survey), показало, что в Камбодже и Мадагаскаре уровень населения в возрасте 15–29 лет, которое не работает и не учится, составляет менее 10%, тогда как в Бангладеш и Самоа он превышает 40%. Средний показатель по ЕС составил 15% в 2012–2013 гг., что близко к среднему показателю (18%) в странах с низким уровнем доходов, но значительно ниже, чем в странах со средним уровнем доходов (26%). Не совсем ясно, какое значение должен иметь целевой показатель. Важно рассмотреть составляющие показателя, чтобы понять, существует ли в стране проблема, например, с доступом к

образованию и профессиональной подготовке или с ограничениями в трудоустройстве женщин (ILO, 2015).

И наконец, глобальные показатели 12.8.1 и 13.3.1 ориентированы на образование в области глобальной гражданской ответственности и устойчивого развития как на средство, способствующее переходу к устойчивым моделям производства и потребления, а также устранению причин и последствий изменения климата. В этом отношении они максимально идентичны глобальному показателю 4.7.1 (см. Главу 16). Соответственно, предлагаемыми источниками информации являются национальные доклады, предоставляемые каждые четыре года, о выполнении Рекомендации о воспитании в духе международного взаимопонимания, сотрудничества и мира и воспитании в духе уважения прав человека и основных свобод, принятой на Генеральной конференции ЮНЕСКО в 1974 году. Тем не менее, этот показатель был классифицирован как принадлежащий к уровню III.

Возможно, будут необходимы альтернативные источники и подходы. Этот доклад отстаивает большую специфичность, чем позволяют такие доклады, и делается это, чтобы увеличить охват стран в процессе мониторинга. Мог бы быть учрежден глобальный процесс кодирования национальных структурных документов по учебному плану с использованием стандартного протокола. Это бы потребовало тесного сотрудничества с министерствами и ведущими международными координирующими организациями (см. Главу 16).

НЕПРЯМЫЕ ССЫЛКИ НА ОБРАЗОВАНИЕ В ГЛОБАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЯХ ЦУР

Помимо мониторинга показателей, которые однозначно относятся к образованию, будущие Всемирные доклады по мониторингу образования должны обращать внимание на косвенные упоминания об образовании в других ЦУР. В этом разделе выделены два примера: образование как фактор, связанный с другими результатами развития, и, следовательно, как характеристика, по которой можно разукрупнить глобальные показатели; и показатели, которые относятся к потенциалу человеческих ресурсов, связанные с профессиональным и высшим образованием.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР, СВЯЗАННЫЙ С РЕЗУЛЬТАТАМИ РАЗВИТИЯ

Всемирный доклад по мониторингу образования представил важные примеры взаимосвязи образования и других результатов развития. Во многих случаях исследование однозначно показало,

“

В среднем в 54 странах на каждые 1000 молодых женщин, окончивших среднее образование, приходится на 100 новорожденных меньше по сравнению с женщинами без образования

”

что уровень образования имеет причинно-следственную связь с другими факторами, как, например, благосостояние. В других случаях эта причинно-следственная связь еще не была установлена.

Интересно исследовать взаимосвязь уровня образования и других результатов развития, а также как это соотношение меняется в зависимости от страны и эволюционирует с течением времени. Исследование может показать, является ли эта взаимосвязь последовательной, и как она может способствовать достижению целей. Оно также может указать на случаи, когда взаимосвязь ослаблена, чтобы дать полезную информацию для специалистов по планированию образования. Учитывая уровень образования, также можно обнаружить межпоколенческое влияние образования на другие результаты.

Но необходимо соблюдать осторожность. Население с

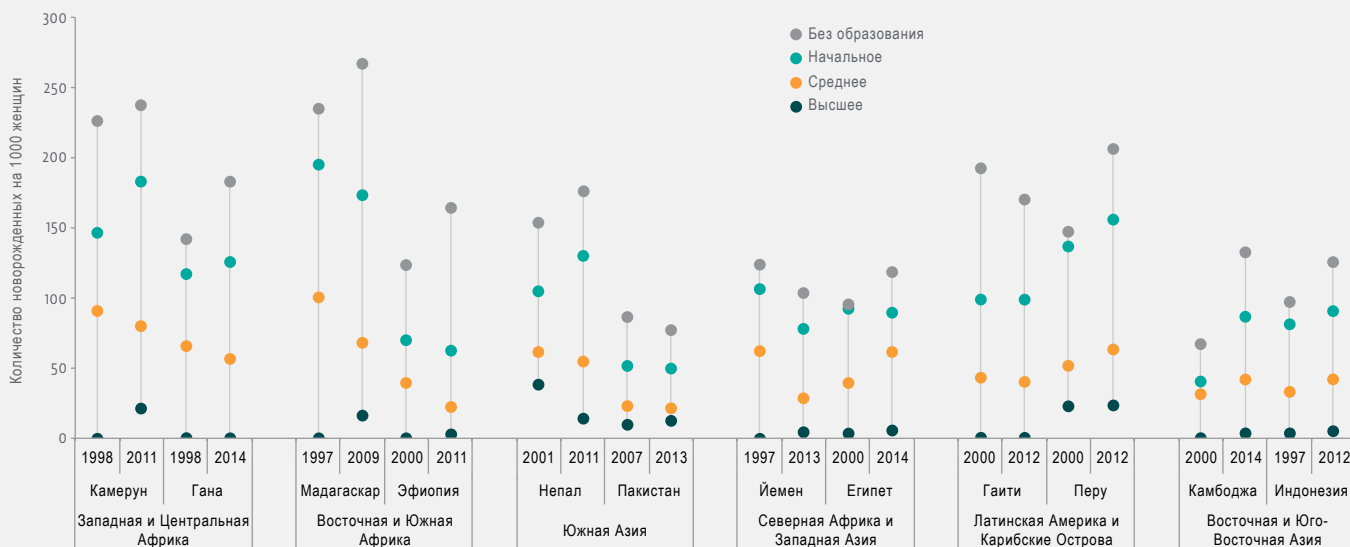
определенным уровнем образования со временем меняется по мере того, как расширяются системы образования. Например, характеристики женщин, которые никогда не посещали школу в странах с низким уровнем доходов в 1990 году, когда это было довольно распространенным явлением, сильно отличаются от таких характеристик в 2015 году, когда такая ситуация стала встречаться намного реже.

Три примера ЦУР в области здравоохранения показывают несоответствие результатов развития по уровню образования. Уровень рождаемости среди подростков — количество новорожденных на 1000 женщин в возрасте от 15 до 19 лет (глобальный показатель 3.7.2) — значительно отличается в зависимости от уровня образования. Согласно данным 54 стран с низким и средним уровнем дохода за 2008–2015 годы, невзвешенное среднее число новорожденных на 1000 женщин без образования составило 176, 142 — при наличии начального

ДИАГРАММА 22.1:

Образование положительно ассоциируется с желаемыми результатами развития

а. Уровень рождаемости среди подростков (количество новорожденных на 1000 женщин в возрасте от 15 до 19 лет), 1997–2014 гг.

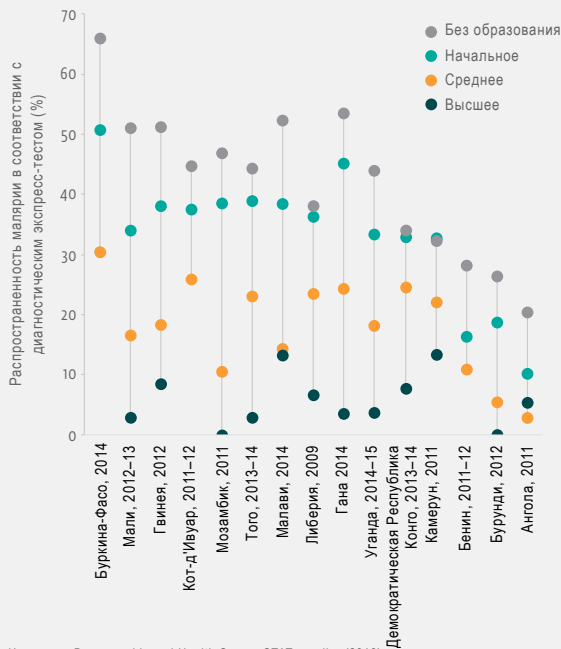


Источник: Demographic and Health Survey STATcompiler (2016).

b. Уровень детской смертности до 5 лет (количество смертей на 1000 родившихся живыми), 1997–2014 годы



в. Распространенность малярии при использовании диагностического экспресс-теста (дети в возрасте от 6 до 59 месяцев), 2009–2015 гг.



Источник: Demographic and Health Survey STATcompiler (2016).

образования, 61 — при наличии среднего образования и 13 — при наличии высшего образования. В африканских странах к югу от Сахары отрицательная связь уровня рождаемости среди подростков и среднего образования с течением времени стала значительно сильнее (**Диаграмма 22.1а**).

С 2000 года уровень смертности детей до 5 лет (глобальный показатель 3.2.1) резко упал в странах Южной и Восточной Африки. В странах, включая Руанду и Замбию, уровень смертности среди детей, чьи матери имели среднее образование, был на 20–30 % ниже, чем среди детей, чьи матери получили только начальное образование. Уровень смертности был ниже на 50 % в таких странах, как Боливия, Гвинея и Филиппины (**Диаграмма 22.1б**). Распространенность малярии сократилась в два раза среди детей в возрасте от 6 до 59 месяцев, чьи матери имели среднее, а не начальное образование, в 15 африканских странах к югу от Сахары за период 2009–2015 гг. (**Диаграмма 22.1с**).

Иначе говоря, разделение соответствующих глобальных показателей по уровням образования пролило бы больше света на их взаимосвязь и лежащее в основе неравенство, которое препятствует реализации задач ЦУР. Глобальные показатели, которые можно было бы контролировать таким образом, включают, например, те, которые связаны с нищетой (1.1.1; по уровню образования главы домохозяйства), недостаточным питанием (2.2.2), браком в детском возрасте (5.3.1), доступом к улучшенным санитарным условиям (6.2.1), доступом к электроэнергии (7.1.1),

безработицей (8.5.2), населением городских трущоб (11.1.1), переработкой отходов (12.5.1), смертельными случаями в результате стихийных бедствий (13.1.2), насилием (16.1.3) и регистрацией актов рождения (16.9.1).

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР, СВЯЗАННЫЙ С НАЦИОНАЛЬНЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЦУР

Множество других задач и показателей ЦУР косвенно связаны со способностью образования наращивать потенциал. Системы образования могут готовить специалистов и научных сотрудников для реализации планов устойчивого развития в научных кругах, администрировании и бизнесе.

Цели 3.с и 3.d относятся к профессиональному росту и подготовке работников здравоохранения в развивающихся странах, а также к созданию национального потенциала для раннего предупреждения, снижения и управления рисками для здоровья, соответственно. В этом процессе важную роль играют несколько факторов, но обязательным условием является наличие сильных систем образования, обеспечивающих надлежащий уровень владения соответствующими навыками. Одним словом, «если нет работников здравоохранения, то нет глобальных мер обеспечения безопасности здоровья» (Lancet, 2016).

При этом, страны с наиболее высоким уровнем заболеваемости — это страны с наименьшей плотностью работников здравоохранения. Около 44 % государств-членов Всемирной организации здравоохранения насчитывают менее одного педиатра и 28 % — менее одной медсестры или акушерки на 1000 жителей (WHO, 2015). Около 1 миллиарда человек во всем мире, особенно в сельской местности, не имеют доступ к квалифицированному медицинскому обслуживанию (Crisp and Chen, 2014).

В течение следующего десятилетия помимо увеличения числа специалистов в сфере здравоохранения, странам необходимо будет адаптировать учебные программы медицинского образования: разрабатываются новые методы диагностики, вакцины и лекарственные препараты; развиваются медицинские технологии; состояние пациентов меняется вследствие старения населения, урбанизации и роста смертности в результате неинфекционных заболеваний (Crisp and Chen, 2014).

Специально обученные медико-санитарные работники в общинах могут улучшить ситуацию, связанную с дефицитом квалифицированных специалистов здравоохранения. Систематические обзоры выявили эффективность медико-санитарного просвещения по профилактике малярии, популяризации грудного вскармливания и предоставлении

необходимого ухода за новорожденным, а также психологической поддержке (Gilmore and McAuliffe, 2013). Достаточная подготовка, как оказалось, является ключевой характеристикой успешно распространяющихся программ (Pallas et al., 2013).

Цель 6.а ориентирована на создание потенциала для развивающихся стран, — что требует квалифицированных специалистов — в мероприятиях и программах по водоснабжению и санитарной гигиене, включая сбор и опреснение воды, оптимизацию водопотребления, очистку сточных вод, переработку отходов и применение технологии повторного использования.

После проведения Конференции ООН по водным ресурсам в 1991 году был выявлен недостаток трудовых ресурсов в секторе водоснабжения и санитарной гигиены. Однако, исследования также показывают недостаточную осведомленность правительств. В 2011 году почти половина из 74 государств, исследуемых для доклада об остановке в мире, не смогли установить, сколько сотрудников работает в данном секторе (WHO and UN Water, 2012).

Только треть из 94 исследуемых стран имеет комплексные стратегии по обеспечению трудовыми ресурсами городских и сельских районов в секторе снабжения питьевой водой и санитарной гигиены (WHO and UN Water, 2014). В Гане существует избыток 3000 специалистов управления и финансов в секторе водоснабжения, и при этом нехватка 280 000 технических специалистов в секторе санитарной гигиены, необходимых для обеспечения полнофункционального обслуживания. Чем больше обеславливают сектор санитарной гигиены, тем меньше профессионалов он может привлечь, особенно желающих работать в сельской местности (International Water Association, 2014).

“
Поскольку официальным системам школьного обучения уделяется наибольшее внимание в процессе достижения ЦУР, значимость изменения образа жизни и решающая роль образования и профессиональной подготовки взрослых были проигнорированы

Цель 9.5 ориентирована на расширение научных исследований и поощрение инноваций. Процентное соотношение расходов на научные исследования и разработки, также как и доля валового внутреннего продукта (ВВП) и количество научных сотрудников на 1 миллион жителей служат глобальными показателями потенциала страны. Например, при наличии 21 научного сотрудника и 5 технических специалистов на 1 миллион жителей

в 2011 году, Лесото была слабо подготовлена к выполнению стратегий ЦУР (Диаграмма 22.2).

Международное сотрудничество необходимо для развития научного потенциала и технологического прогресса,— цель, которая должна контролироваться параллельно со стипендиальными программами. Эта цель, наряду с другими задачами, связана с медицинскими исследованиями (3.b), экологически безопасными технологиями (12.a) и морскими разработками (14.a).

ОБУЧЕНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ КАК ФАКТОР, СПОСОБСТВУЮЩИЙ ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ЦУР

Реализация программы ЦУР потребует массового и быстрого преобразования. Поскольку на официальные системы школьного обучения направлено больше всего внимания, кажется, что изменением образа жизни — важным фактором в реализации ЦУР — пренебрегают. Поэтому, несмотря на упоминание при формулировке задач ЦУР 4, решающая роль образования и обучения взрослого населения была проигнорирована в других целях.

Как может смертность от неинфекционных заболеваний сократиться на треть за 15 лет, если взрослое население не изменит образ жизни, связанный с употреблением пищи, алкоголя и табака? Как можно вдвое сократить количество смертельных случаев и травм в результате дорожно-транспортных происшествий без резкого изменения поведения на дорогах? Как можно повысить равные возможности для руководства на всех уровнях принятия решений в политической, экономической и общественной жизни, если не бросить вызов стереотипному поведению? И как значительно сократить количество пищевых отходов и обычного мусора в контексте сегодняшнего консумеризма?

Чтобы осуществить такие изменения за короткий период времени, необходимы кампании с активными образовательными компонентами. И не только там, где межотраслевой характер новой программы проявится в полную силу, но и там, где различные аспекты возможностей образования и профессиональной подготовки взрослого населения необходимо исследовать и контролировать.

Для некоторых людей обучающие программы, выраженные в прямой или в косвенной форме в других ЦУР, представляются не только как «образовательные», но и как «пропагандирующие» программы в сфере здравоохранения, сельского хозяйства, повышения квалификации, рационального природопользования, гражданского или общественного развития. Несмотря на то, что программы не рассматриваются как компетенция министерств образования, это, отнюдь, не предполагает, что ими следует пренебрегать.

ДИАГРАММА 22.2:

Существуют огромные различия в наличии научных и технических сотрудников

Количество научных сотрудников и технических специалистов (в эквиваленте полного рабочего дня) на 1 миллион жителей, 2011–2013 гг.



Примечание: Обе оси в логарифмическом масштабе.

Источник: База данных СИЮ.

Юные непальцы за учебниками

ФОТО: Anup Vaswani/GEM Report

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ

Для проведения глобального мониторинга ЦУР 4 требуется наличие достаточного объема сравнимой информации, чтобы стимулировать глобальное обсуждение достижений. Такой мониторинг не преуменьшает значения внутреннего критического анализа в масштабах конкретной страны, где внимание направлено на ситуацию в своей стране и собственные особые потребности.

Необходимо помочь странам внести свой компетентный, осязаемый вклад в обсуждение вопросов мониторинга ЦУР 4. Группе по техническому сотрудничеству необходимо установить механизм принятия решений, что поможет выработать согласованное мнение и подтвердит легитимность самой группы.

НА НАЦИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ: НЕОБХОДИМО СФОРМИРОВАТЬ РАБОЧИЙ ПОТЕНЦИАЛ В ШЕСТИ ОСНОВНЫХ СФЕРАХ

Равенство. Министерством образования и национальными статистическими бюро необходимо объединить усилия по определению основных диспропорций. Министерства образования должны помочь при составлении вопросов, касающихся образования, что позволит провести опросы семей.

Результаты обучения. Странам необходимо обеспечить наличие отлаженного механизма выборочной оценки обучения, который можно было бы использовать для мониторинга достижений в обучении в динамике времени.

Качество. Странам необходимо более тщательно контролировать учебные планы, учебники и программы обучения учителей.

Обучение на протяжении всей жизни. Странам необходимо контролировать запросы образования, потенциал и достижения своих совершеннолетних граждан, принимающих активное участие в принятии важнейших решений по устойчивому развитию.

Системы. Региональные учреждения предлагают странам соответствующие площадки для обмена информацией по целям и особенностям своих систем образования и обучения.

Финансы. Странам рекомендуется внедрять подход национальных счетов по расходам на образование, чтобы лучше понимать, как расходы на образование распределяются между правительствами, донорами и семьями.

НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ: НЕОБХОДИМО СОДЕЙСТВОВАТЬ ОБМЕНУ ОПЫТОМ

Используя региональные сетевые организации в качестве механизмов совместного обучения, страны могут обмениваться положительным опытом и информацией о проблемах, как например, преодоление неблагоприятных факторов и совершенствование системы образования в целях глобальной гражданственности и устойчивого развития.

НА ВСЕМИРНОМ УРОВНЕ: НЕОБХОДИМО СПОСОБСТВОВАТЬ ДОСТИЖЕНИЮ КОНСЕНСУСА И КООРДИНАЦИИ

Международной программе опроса семей, посвященной образованию, необходимо заполнить несколько основных пробелов.

К мониторингу результатов обучения также необходимо применять системный подход, включающий соблюдение кодекса поведения донорами во избежание повторного финансирования.

Настоятельно рекомендуется создать исследовательский центр по выработке критериев оценки всемирного образования.

ГЛАВА

23

Приоритетные задачи мониторинга образования в Целях устойчивого развития

Синтез проблем и возможностей мониторинга	411
Рекомендации по мониторингу повестки дня в области образования	414

Во Всемирном докладе по мониторингу образования за 2016 г. (ВДМО) приводятся веские факты, подтверждающие, что образование служит ускорению выполнения Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года и ее 17 целей устойчивого развития (ЦУР), включая ЦУР 4 по образованию. В нем подтверждается, что при условии выполнения целей ЦУР 4 к 2030 г. будет ускорено выполнение ключевых ЦУР в области экономики, здравоохранения и охраны окружающей среды.

В части ВДМО, посвященной мониторингу, были рассмотрены аспекты мониторинга образования, изложенные в ЦУР, особенно в ЦУР 4, тщательно исследованы концепции, содержащиеся в формулировках цели проанализированы предложенные и отсутствующие показатели, а также подвергнуты обсуждению последние изменения в инструментах измерения и определены основные недоработки в формировании концепций и критериев оценки.

С одной стороны, мониторинг за выполнением Глобальной повестки дня в области образования («Образование-2030») по масштабности поставленной задачи может показаться непосильным заданием, если рассматривать отдельно каждую из целей. Выполнение каждой из целей ЦУР может стать сложнейшей проблемой для министерств образования и национальных бюро статистики не только в бедных, но и в богатых странах.

В то же время предложенная повестка отдельно по мониторингу является достаточно заурядной. Учитывая глубину проблем устойчивого развития, она едва затрагивает фундаментальные вопросы, с которыми сталкивается сфера образования и обучения на протяжении всей жизни. Как системы образования помогают обучаемым всех возрастов получить соответствующие знания, критически мыслить, совладать с неуверенностью, действовать ответственно в вопросах экологического кризиса, воспринимать себя как часть единого человечества, и поступать как граждане мира? Рамочная программа мониторинга не поднимает так высоко планку, чтобы ответить на эти вопросы.

И все таки, в целом, в сфере мониторинга были предприняты значительные шаги. Повестка дает новое понимание смысла

“ Новая повестка дня в области образования на период до 2030 г. вводит новое понимание смысла мероприятий по мониторингу образования, по сравнению с задачами прошлых десятилетий, сводящимися к подсчету количества учащихся ”

мероприятий по мониторингу образования, по сравнению с задачами прошлых десятилетий, сводящихся к подсчету количества учащихся. Расширенный подход к анализу достижений — это значительное событие, которое необходимо отметить и оберегать. Это точка отсчета на пути к выполнению повестки дня в области устойчивого развития, с постоянным вниманием на образовании.

Как для правительств, так и для международного сообщества сложной задачей

является необходимость конкретных шагов для достижения задач образования, когда действовать необходимо быстро и целенаправленно, при их мониторинге на основе утвержденных показателей, пусть даже некоторые из них имеют свои слабости.

Данная заключительная глава ВДМО служит выполнению двух целей. Во-первых, в ней подводится итог подробных обсуждений каждой из задач и предлагается краткое описание приоритетных направлений мониторинга по новой повестке. Во-вторых, на основании принятых таким путем заключений в главе описываются основные их последствия с точки зрения необходимых дальнейших шагов на национальном, региональном и глобальном уровнях. При этом указываются потенциальные связи в подходах, способные содействовать реализации эффективной и целесообразной стратегии мониторинга в отдельных странах и на международном уровне.

Основной идеей формулирования настоящих рекомендаций является не мониторинг как таковой, не говоря уже о всемирном мониторинге, а вопрос, можно ли посредством мониторинга содействовать ускорению усовершенствований в системах образования и улучшению качества среды обучения в интересах обучаемых, независимо от их происхождения и возраста.

В настоящее время все страны поддерживают процесс всемирного мониторинга. Хотя всемирный мониторинг не является основной задачей повестки в целях образования на период до 2030 г., не стоит недооценивать его значения. Задача ВДМО состоит в том, чтобы содействовать странам и регионам в проведении компетентных и целенаправленных сравнительных анализов, дать импульс обсуждениям — особенно между правительствами, гражданским обществом и активными гражданами — следующих вопросов: что, каким образом и насколько системы образования дают обучаемым. Сравнительный мониторинг не следует рассматривать как попытку навязать определенные глобальные нормы, а скорее, как приглашение к диалогу, участию и обязательствам.

СИНТЕЗ ПРОБЛЕМ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ МОНИТОРИНГА

Являясь первым из новой серии докладов ВДМО, издание 2016 г. подвергло глубокому анализу проблемы мониторинга, касающиеся каждой цели ЦУР 4. Актуальность такого анализа объясняется продолжающимися обсуждениями в отношении важных аспектов глобальной и тематической рамочной программы мониторинга, несмотря на достигнутое согласие по ее основным параметрам. Эти проблемы необходимо открыто представить международному сообществу в качестве вклада в техническое и политическое обсуждение.

Повестка дня в области мониторинга характеризуется широким масштабом применения и сложностью затрагиваемых вопросов. Данный раздел призван представить общую картину в сфере мониторинга, свести воедино выводы, подытожить основные идеи и определить общую тематику проблем, характерных для различных целей.

Цель 4.1: По прошествии нескольких десятилетий, когда внимание было сосредоточено на критериях участия, основанных на показателях зачисления в учебные заведения, новая повестка делает значительный шаг вперед, и переносит внимание на показатели завершения обучения — это тот подход, за который ратовала группа по ВДМО в течение последних лет.

После такого положительного шага остается ответить на основной нерешенный вопрос: как международное сообщество

будет осуществлять мониторинг «соответствующих и эффективных результатов обучения». Здесь следует рассматривать вопрос содержания обучения (что считать «соответствующим»), а также достижения различных целей (что считать «эффективным»). Чтобы эффективно осуществлять мониторинг результатов обучения, процесс необходимо сделать открытым и совместным; также потребуется создание национальных систем оценки обучения, учитывающих приоритеты стран. Хотя требование предоставления отчетов по глобальным показателям понятно, в данном процессе необходимо учитывать следующие два принципа.

Насколько отчетность по результатам обучения важна для мониторинга, настолько же важной является отчетность, касающаяся предыстории полученных результатов, фактора которым часто пренебрегают, хотя он может быть очень полезным для прояснения сложившейся ситуации. Например, правительствам необходимо отслеживать, на каких языках учащиеся говорят дома, отличаются ли они от языка обучения и тестирования. Еще одна проблема состоит в том, что нельзя забывать о детях, не посещающих школу: отчетность должна охватывать всех детей или подростков заданной возрастной группы, а не только посещающих школы.

Цель 4.2: Существует две проблемы, относящиеся к цели по воспитанию, образованию и развитию в раннем детстве. Во-первых, необходимо обеспечить более глубокое понимание требуемого ряда услуг. Существующие подходы к оценке являются разрозненными и не учитывают большого количества особенностей предоставления образования, особенного значения образования и элементов обучения в программах раннего развития за пределами дошкольного образования. Такая ситуация требует более четкой координации национальных и международных опросов в целях оценки участия в более широком спектре программ.

Во-вторых, необходимо продолжить поиски критерия для оценки развития в раннем детстве. В действующий критерий оценки, основанный на Индексе развития в период раннего детства ЮНИСЕФ, входят четыре элемента, но слишком большое значение придается такому элементу, как умение читать, писать и считать. Указанные выше две проблемы подверглись критике, как продвинувшиеся слишком далеко вперед и отражающие нормы раннего образования, а не познавательную способность детей младшего возраста (McCoу et al., 2016). Чтобы понять, достигают ли дети требуемого уровня развития, необходимы дополнительные исследования критериев оценки, которые были бы применимы в широком спектре стран.

Цель 4.3: Вырисовываются два четких вопроса, связанных с мониторингом профессионально-технического, высшего образования и образования для взрослых. Во-первых, как и при образовании в раннем детстве, имеющиеся инструменты

мониторинга еще далеки от использования возрастающего разнообразия возможностей в сфере образования и обучения. Например, мониторинговые системы, как правило, ориентированы на формальное техническое и профессиональное образование. Они неохватывают новые формы высшего образования. Помимо этого, они также не охватывают образование для взрослых, кроме некоторых стран с высоким уровнем дохода. Подобные проблемы возникают при использовании такого подхода, как опрос семей.

Во-вторых, рекомендованной системой рамочных индикаторов полностью игнорируется такой вопрос, как доступность, однако прогресс в выполнении данной цели в течение будущих 15 лет полностью зависит от этого. Несмотря на сложность в обсуждении данного вопроса, важно достигнуть соглашения по основным параметрам, которые помогут нацелить политику правительства по данным видам образования и обучения на тех, кому это нужно более всего.

Цель 4.4: Данная цель охватывает широкий спектр навыков в сфере труда. Несмотря на то, что системы образования дают обучающимся возможность обрести некоторые навыки, необходимые для получения достойной работы, такие навыки могут быть непригодны для широкомасштабного мониторинга, особенно на глобальном уровне.

Для сравнения, глобальный показатель по информационным и коммуникационным технологиям (ИКТ) сужает поле оценки. Если он основывается на заявленных самими респондентами профессиональных знаниях связанных с использованием компьютера, то является на самом деле некорректным. Если же сосредоточить внимание на навыках цифровой грамотности, это уже будет шагом вперед. Хотя этот показатель ограничивает поле оценки, все же он позволяет обеспечивать более широкий охват проблемы по сравнению с навыками ИКТ, и обладает двумя конкретными преимуществами: он сосредоточен на непосредственной оценке имеющихся навыков, что должно стать основной задачей текущей повестки дня, и на навыках, которые приобретут весомое значение и могут стать отрицательным аргументом в сфере труда для большинства, если для не всех, людей. Поэтому международному сообществу следует научиться лучше оценивать навыки цифровой грамотности. Настоящие критерии оценки на базе школ являются культурно тенденциозными; их необходимо дорабатывать, чтобы можно было проводить мониторинг групп, отличных от выбранных групп в странах с высоким доходом.

Цель 4.5: В течение последних лет использование Всемирной база данных по неравенству в образовании позволило обратить внимание более широкой публики на вопрос неравных возможностей в получении образования между странами и внутри

страны. Межучрежденческая группа по показателям неравенства в образовании займется усовершенствованием повестки,

“
Необходим новый механизм, который поможет странам собирать и сравнивать информацию о политиках, успешно решающих вопросы неравенства в образовании”

целенаправленно используя большое количество наборов данных.

Останутся нерешенными три основные проблемы. Во-первых, по-прежнему открытым является вопрос выбора подходящего критерия неравенства. Показатель равенства, предложенный в качестве глобального

показателя, легко объясним, но имеет весомые недостатки. Во-вторых, несмотря на прогресс в глобальной координации, большое количество министерств все еще не проводят мониторинг неравенства. В-третьих, в настоящее время сравнения возможны по полу, месту жительства и благосостоянию. Необходимо продолжить поиск критериев оценки других показателей, в особенности таких, как инвалидность, язык, миграция и перемещение.

Полный охват образованием ставший лозунгом новой повестки дня, не может быть обеспечен исключительно посредством увеличения количества критериев оценки неравенства. Следует также направить совместные усилия на мониторинг политики, которой следуют страны в решении проблем равных возможностей в получении образования, а также политики, не касающейся образования. Необходим механизм, который бы позволил странам собирать и сравнивать подобную качественную информацию.

Цель 4.6: Одним из примеров упущений в мониторинге возможностей образования совершеннолетних является все еще наблюдающееся отсутствие информации по участию в программах обучения грамотности среди совершеннолетних. После годов убеждений в новую повестку были включены условия по проведению прямой оценки умения читать, писать и считать, вместо того, чтобы полагаться на недостоверные слова респондентов о своих собственных возможностях. Однако, как и для оценки результатов в начальном образовании, необходимо помочь сформировать национальную систему мониторинга подобных навыков. Кроме этого, необходимо учитывать конкретную ситуацию в отношении грамотности, и возможности государства собирать и анализировать данные.

Цель 4.7: В ответ на конкретное упоминание в цели знаний и навыков, относящихся к устойчивому развитию и глобальной

гражданственности, международное сообщество главное внимание уделило оценке достижений на основе содержания образования. Это положительное решение, так как даст странам импульс больше внимания уделять тому, что изучается на уроках. Однако, не было определено, как собирать и передавать подобную информацию на глобальном уровне.

Доклады стран ЮНЕСКО по имплементации Рекомендации о воспитании в духе международного взаимопонимания, сотрудничества и мира и воспитании в духе уважения прав человека и основных свобод от 1974 года предложены в качестве механизма мониторинга прогресса на пути к достижению цели. Однако, низкая ответная реакция и качество документации означают, что процесс слабый и его необходимо поддержать, используя более систематический и строгий подход.

В ВДМО предложен подход, который потребует систематического учета национальных рамочных учебных планов и протокола кодирования для анализа материала по учебным планам. Подобный механизм потребует тесного сотрудничества между министерствами образования и региональными и международными организациями, чтобы гарантировать высокое качество информации и контроль со стороны государства. Этот механизм мог бы также охватить другие аспекты национальных политик, включая программы по обучению преподавателей, оценки обучения и учебники.

Цель 4.a: Формулировка данной цели была продиктована интересом к концепции школ, адаптированных для детей. Наиболее эффективные критерии оценки атмосферы в школе могут основываться на непосредственном наблюдении, что само по себе уже представляет особенную сложность для глобального мониторинга. Одной из отправных точек является растущий интерес к критериям оценки насилия в школе, однако для дальнейшего прогресса необходимо провести совместную работу по согласованию определений в опросах учащихся, которые в настоящее время являются разрозненными. Показатели по инфраструктуре школы можно было бы легко измерить, но вряд ли это является критерием оценки атмосферы, положительно влияющей на обучение.

Цель 4.b: Наблюдается неожиданная нехватка информации по стипендиям. Субъектам, предоставляющим стипендии, необходимо сотрудничать с целью разработки совершенно нового глобального механизма отчетности по правительственным и неправительственным стипендиям. Собранная информация должна предоставлять основные сведения не только по стипендиям, но и по стипендиатам, особенно их происхождению, цели использования, профилирующей дисциплине. Процесс следует начать как можно скорее, так как цель необходимо выполнить

к 2020 г., а предложенный в настоящее время глобальный показатель, учитывающий стипендии, финансируемые по программам помощи, дает неполную картину.

Цель 4.c: Определение цели по учителям также указало на нехватку данных. Существующие критерии оценки квалифицированных и подготовленных педагогов нелегко сравнить, ввиду несопоставимости стандартов. Тот факт, что база данных по штатному составу зачастую не связана с общей информационной системой управления образованием, усложняет контроль над справедливым распределением персонала по школам, условиями работы педагогов и долей выхода из профессии. В недостаточной степени используются опросы трудоспособного населения, на основании которых можно было бы сравнить оплату труда учителей с оплатой других профессий.

Уникальную информацию можно было бы получить при использовании инструмента, который собирает данные непосредственно от учителей, а также при проведении опросов Обследования учителей, преподавания и обучения Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), вклад которой был оценен всеми заинтересованными лицами. Учитывая двойной потенциал, позволяющий проводить сравнение между странами с высококачественными данными, а также формировать политику, есть смысл рассмотреть возможность использования данного инструмента в странах с низким и высоким уровнем дохода.

Финансы: Объем информации по основным данным правительственных расходов крайне невелик, также наблюдается значительная задержка по времени. Но основной проблемой является предоставление исчерпывающей информации по всем финансовым источникам. Поэтому задача состоит в том, чтобы поддержать институционализацию национальных образовательных счетов в области образования, так, как это было сделано с национальными счетами в области здравоохранения. Такой важный шаг позволил бы использовать общий показатель для всех финансовых источников, и выяснить, на кого услуги в области государственного образования оказывают положительный эффект.

Общественные организации выступают за использование нормативных инструментов для контроля над тем, гарантируют ли правительства бесплатное образование. Понимая, что вопрос, является ли образование бесплатным, представляет важное значение, в ВДМО утверждается, что вряд ли такую информацию можно будет получить из официальных документов, а скорее путем мониторинга общей доли расходов на образование семей. Поэтому общественным организациям необходимо поддержать идею национальных образовательных счетов и обеспечить доступность данных опроса по доходам и расходам семей, чтобы облегчить анализ.

Системы: Приводились веские факты необходимости мониторинга показателей системы образования. Это не означает, что правительства обязаны отчитываться по своим организационным мероприятиям. Цель, скорее всего, состоит в том, чтобы облегчить диалог и дать правительствам стимул учиться друг у друга.

Эта идея имеет следующие последствия. Во-первых, агентствам, занимающимся сбором подобной информации, необходимо будет наладить сотрудничество с целью сокращения дублирования механизмов диагностики и для более эффективного использования ресурсов. Во-вторых, региональным организациям, которые могли бы включить образование, как одну из сфер сотрудничества, необходимо будет вкладывать больше сил в разработку своего понимания Повестки дня в области образования на период до 2030 г., и использовать ее как первый шаг по сбору детальной информации по сравнимым аспектам систем образования.

Образование в остальных ЦУР: Диапазон мониторинга образования по остальным целям, кроме ЦУР 4, нельзя ограничить небольшим количеством глобальных показателей, в которых явно упоминается образование. Также необходимо проанализировать роль образования в достижении определенных результатов развития, формировании национального потенциала имплементации ЦУР и поддержки совершеннолетних в их работе над более объемными изменениями экономических и политических структур и в отношении к окружающей среде, что в целом представляет основу повестки дня в области устойчивого развития.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО МОНИТОРИНГУ ПОВЕСТКИ ДНЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

В приведенном выше обзоре мониторинга каждой цели указываются некоторые приоритеты по проведению мероприятий на национальном, региональном и глобальном уровнях, при этом основным является наработка достаточного объема сравнимой информации для глобального обсуждения успехов в реализации ЦУР 4. Эта цель не противоречит тому тезису, что все страны должны иметь возможность контролировать свои собственные достижения на пути к ЦУР 4, ориентируясь на свою ситуацию и потребности.

Международное педагогическое сообщество приняло рамочную программу мониторинга, состоящую из двух смежных наборов показателей. Первый из них состоит из 11 глобальных показателей, разработанных в рамках деятельности Межучрежденческой и экспертной группы по показателям достижения целей в области

устойчивого развития; ожидается их подписание на Генеральной Ассамблее ООН в сентябре 2016 г. Эти показатели будут обязательными для мониторинга ЦУР 4.

Второй набор объединяет в себе 43 тематических показателя, 11 из которых составляют набор глобальных показателей. Потребность в данном расширенном списке возросла ввиду того, что глобальные показатели не могли зафиксировать полный спектр глобальных приоритетов образования. Странам не требуется отчитываться по дополнительным тематическим показателям, в отличие от глобальных показателей. Напротив, дополнительные показатели задуманы, как ориентиры, так как страны рассматривают пути более глубокого контроля своих достижений.

Оригинальный перечень тематических показателей основывался на первоначальном предложении экспертов. Позже ЮНЕСКО и Статистический институт ЮНЕСКО (СИУ) создали Группу по техническому сотрудничеству (ГТС) по показателям ЦУР 4 в области образования на период до 2030 г. с целью содействия их дальнейшему развитию и внедрению. В ГТС входят 28 стран в качестве членов, 14 — в качестве наблюдателей, а также 5

“ Страны должны получить возможность сделать свой компетентный и значимый вклад в обсуждение Группы по техническому сотрудничеству ”

международных структур (включая ВДМО) и 2 международных представителя от гражданского общества. Предполагалось, что это будет зонтичная группа, в которую будут входить структуры, ориентированные на специализированные сферы повестки, такие как Глобальный

альянс по мониторингу обучения и Межучрежденческая группа по показателям неравенства в образовании. СИУ выполняет роль их секретариата

Каждому тематическому показателю в рамочной программе секретариат предоставил детальную информацию по терминам и источникам и предварительную классификацию согласно имеющейся методологии и актуальных данных. Одна из первых задач ГТС — доработка 8 из 43 тематических индикаторов, которые уже были определены как недостаточно согласованные с целью, или которые трудно внедрить. Первые решения ожидаются на заседании ГТС в октябре 2016 г.

Утверждение постоянной группы технического сотрудничества, представляющей большое количество стран, является важным шагом в международном диалоге по мониторингу образования

и заполняет значительный пробел имевший место на этапе движения «Образование для всех». В будущем предстоит решить по меньшей мере две проблемы. Во-первых, страны должны получить возможность внести свой компетентный и значимый вклад в дискуссии. Их активная роль в ГТС имеет колоссальное значение. Действительно, одна из задач посвященной мониторингу части ВДМО за 2016 г. — служить справочным документом для подобных дискуссий. Во-вторых, для принятия решений внутри ГТС в будущем потребуются механизм, который поможет достигнуть консенсуса и укрепит легитимность группы.

НА НАЦИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ: НЕОБХОДИМО СОЗДАТЬ ПОТЕНЦИАЛ В ШЕСТИ КЛЮЧЕВЫХ СФЕРАХ

Каким образом страны решают возникающие проблемы мониторинга? Главная задача для министерств образования и национальных статистических бюро состоит в том, чтобы не упустить из вида полномасштабную картину, затрачивая много времени и ресурсов на решение постоянных мелких задач. Данный раздел ориентирован на шесть ключевых шагов, которые странам необходимо предпринять в течение следующих трех или пяти лет для налаживания работы по мониторингу образования, не приостанавливая текущих усилий по разработке глобальной рамочной программы мониторинга.

Чтобы решить проблему *неравенства*, необходима дополнительная работа. Информационные системы управления образованием вырабатывают данные, обычно основанные на школьном учете, которые не могут пролить свет на основные виды неравенства — в доступе, участии, окончании и обучении — по характеристикам учащихся. Но остальная часть системы национальной статистики, как правило, может выработать чрезвычайно актуальную информацию по неравенству в образовании, используя опросы семей или трудоустроенного населения. К сожалению, во многих странах эти две системы разъединены, и у министерств образования нет возможности ознакомиться с чрезвычайно важными данными или сведениями дополнительного характера, полученными национальными бюро статистики. Классический пример — министерства образования принимают недостаточное участие в разработке национальных опросов семей, и поэтому вопросы, касающиеся образования, плохо сформулированы, что отрицательно сказывается на возможности анализа и сравнения по странам.

Необходимо изменить сложившуюся ситуацию. Между министерствами образования и национальными статистическими бюро должен быть налажен диалог, а сотрудничество между ними должно всячески поощряться. По цели 4.5 требуется предоставление отчетов по неравенству с использованием ряда

показателей образования. Странам необходимо согласовать новый механизм данной отчетности. Межучрежденческая группа по показателям неравенства в образовании может помочь инициировать процесс непрерывного диалога.

Необходимо расширить определение понятия *результаты обучения*. Странам необходимо обеспечить наличие механизма выборочной оценки обучения, который можно было бы использовать для мониторинга ряда достижений в обучении в динамике времени. Качество такой рамочной оценки должно быть на высоком уровне и соответствовать стандартам, которые международное сообщество может определить, не только в отношении технических аспектов надежности и достоверности, но также открытости и прозрачности при публикации результатов.

Странам потребуется качественное методическое руководство для формирования оценочных систем, которые позволят обеспечить наработку информации для улучшения процессов преподавания и обучения. Отчетность по глобальному показателю будет ценным сопутствующим продуктом, хотя и не основной задачей. Станам необходимо взять на себя ответственность за мониторинг навыков граждан, которые никогда не посещали школу или рано ее бросили. Первым шагом могла бы стать оценка навыков молодежи и совершеннолетних.

Новая стратегия оценки обучения и разъяснения ее смысла необходимы для того, чтобы поднять национальную дискуссию по образованию на новый уровень. Во многих странах результаты обучения все еще по ошибке приравнивают к результатам итоговых национальных экзаменов, например, в конце начального цикла обучения или для зачисления в высшее учебное заведение. При таком подходе изменения, скорее всего, будут медленными.

Что касается *качества*, результаты обучения не являются единственным ключевым элементом. Чтобы оживить дискуссию, которая, как правило, носит довольно бесстрастный характер, крайне необходимо сосредоточить внимание на обучении. Однако, такое внимание может стать причиной больших надежд на быстрое улучшение результатов обучения; как показали наблюдения за последние два десятилетия, это вряд ли возможно (Clarke, 2016). Если результатам обучения будет уделено так много внимания, существует опасность того, что остальные неотложные вопросы по качеству образования будут проигнорированы.

Например, цель 4.7 по устойчивому развитию и глобальной гражданственности является главным элементом новой глобальной повестки дня в области образования. Чтобы обеспечить ее выполнение, странам необходимо проводить более пристальный мониторинг политики, учебных планов, учебников и программ обучения педагогов, а также результатов обучения.

Другим важным аспектом качества является определение тем и концепций, которые должны передаваться через образование, после чего необходимо определить желаемый результат, которого система обучения должна достигнуть в этом отношении. Начать можно было бы с тщательного исследования того, как эти концепции продвигают на разных уровнях системы образования в политике, учебниках и на уроках. Для стран также было бы полезным принять участие в открытом диалоге, и обсудить эффективность решения проблем терпимости, уважения к разнообразию, групповой идентичности, сотрудничества, прав человека и экологической устойчивости в собственных системах образования. Подобная открытость — не простая задача и требует политической смелости.

Важная задача состоит в том, чтобы не упустить из вида *обучение на протяжении всей жизни*, его мониторинг и рост. Чтобы выполнить ЦУР, необходимы глубокие социальные и экономические преобразования. Обучение в школе само по себе не может дать желаемого результата. Даже, если бы вся возрастная группа от 15 до 19 лет к 2030 г. и получила бы среднее образование, этого было бы недостаточно; большая часть совершеннолетних, от которых потребуется принятие важнейших решений в отношении устойчивого развития, к тому времени уже давно закончит образование и не будет иметь к соответствующему его наполнению никакого отношения.

В большинстве стран потребности в образовании, возможности и достижения совершеннолетнего населения не отслеживаются. Странам нужны механизмы, позволяющие проводить мониторинг образования и возможностей обучения совершеннолетних, включая ориентированные на повестку дня в области устойчивого развития. В настоящем докладе был дан пример системного подхода, которому следуют в Европе, пусть даже и с перспективы актуальности для работы. Мир должен выйти за эти границы и охватить более широкое поле возможностей обучения на протяжении всей жизни, которые отвечают целям ЦУР.

Для анализа *систем* обучения необходимо найти подходящую площадку для дискуссии и акцентировать внимание на важнейших проблемах. Странам относительно легко принимать участие в дебатах по ключевым проблемам образования благодаря своему участию в организациях регионального сотрудничества, которые могут предложить лучшие каналы обмена информацией по структурам образования и отличительным особенностям систем. Страны должны пропагандировать такое сотрудничество. Не стоит расценивать это как призыв к однородности систем образования, но скорее к открытости при сравнении способов решения странами одинаковых проблем.

Равенство и инклюзивность — это примеры задач, которые должны стать приоритетными. Многие можно почерпнуть из

результатов сравнительного анализа в отношении способов решения этих проблем разными странами. ВДМО рекомендует странам представить свои ответы на комплекс основных вопросов, касающихся применяемых способов преодоления неравенства среди учащихся и школ, что позволит получить лучшее понимание того, какая из стран добилась более достойных результатов.

И наконец, странам рекомендуется принять подход национальных счетов по расходам на образование, чтобы усовершенствовать мониторинг *финансов*. Ранее, в вопросе финансирования образования внимание часто было направлено на расходы правительства или на объемы помощи, предоставляемые бедным странам. Необходимо направить обсуждение в иное русло и получить более глубокое понимание того, кто и какие ресурсы вносит, и на какую деятельность они направляются.

С такой точки зрения вырисовывается совершенно иная картина, позволяющая увидеть, каким образом расходы на образование распределяются между правительствами и семьями. Появляется понимание того, что несмотря на политику бесплатного образования, очень большая часть расходов зачастую возлагается на семьи. Это делает невозможным равенство, но данный факт не получает должного внимания со стороны государственных структур ответственных за политику в области образования.

Переориентироваться на новый подход будет не просто. Международному сообществу необходимо способствовать принятию странами подхода национальных счетов по расходам на образование, но не перегружать их процессами технического порядка.

Такие рекомендации по шести ключевым сферам относятся ко всем странам, отражая всеобщий характер повестки ЦУР, даже при необходимости выполнения большего объема работы странами с низким и средним уровнем дохода. Данные рекомендации подразумевают, что страны принимают серьезно свои обязательства по мониторингу ЦУР, и готовы сделать все необходимое, получая техническую и финансовую поддержку там, где это требуется.

Страны на региональном уровне уже ведут совместную работу с СИЮ и проводят тщательный анализ своего положения по глобальным и тематическим показателям (UIS, 2016). Цель такого быстрого оценивания состоит в ознакомлении стран с рамочной программой мониторинга с одновременным выявлением доступности данных. Однако, некоторые страны могут быть озадачены большим количеством нюансов и технических вопросов такого обмена данными.

Приведенные выше рекомендации направлены на применение комплексного подхода к целостной ситуации. Необходимо

провести изменения по ключевым вопросам, которые являются условием для внедрения реформ применительно к системам мониторинга образования, что позволит им прийти в соответствие с требованиями повестки дня в области образования на период до 2030 г. Если страны проведут подобные изменения, в дальнейшем им будет проще контролировать выполнение повестки в области мониторинга и принимать решения по тому, куда выделять ресурсы, и где искать техническую и финансовую помощь.

НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ: НЕОБХОДИМО СОДЕЙСТВОВАТЬ ОБМЕНУ ОПЫТОМ

Несмотря на глобальный характер повестки дня в области образования на период до 2030 г., во многих сферах она,

“ Региональные организации должны помочь адаптировать глобальную повестку дня в области образования и сделать ее более актуальной для конкретной ситуации ее участников ”

скорее всего, будет осуществляться на региональном уровне, особенно там, где требуется качественная, системная информация. Благодаря количественным показателям, качество и объем собираемой странами информации постоянно растет. Однако этого недостаточно, поскольку наблюдается потребность

в получении сравнительной информации, которая позволяет изучать реакцию разных стран в похожих ситуациях, а также может быть использована правительствами при выборе дальнейших шагов.

Роль региональных организаций чрезвычайно велика. В странах, где подобные организации включают образование в свои приоритеты, легче адаптировать глобальную повестку дня в области образования с учетом конкретной ситуации. В ВДМО освещается опыт таких организаций, как Европейский Союз и Организация иберо-американских государств. Стратегия образования Европейского Союза поддерживается сетью, которая периодически предоставляет информацию по политике в отношении ключевых вопросов в области образования государствам-членам, которые обмениваются информацией на добровольных началах и принимают участие в форумах с целью обмена опытом со своими коллегами.

Страны в определенном регионе, как правило, имеют общий контекст образования. Их сравнительные обзоры зачастую отражают общие ценности, стремления и проблемы. Члены региональных организаций поэтому более склонны выражать

глубокую политическую приверженность и национальную заинтересованность в выработке совместных обзоров. Кроме того, результаты регионального мониторинга с большей вероятностью будут учтены при разработке политики и будут использоваться в перспективе, не в последнюю очередь благодаря тому, что правительства заинтересованы в результативности работы в соседних странах.

НА ГЛОБАЛЬНОМ УРОВНЕ: НЕОБХОДИМО СОДЕЙСТВОВАТЬ ДОСТИЖЕНИЮ КОНСЕНСУСА И КООРДИНАЦИИ

Располагая основными параметрами рамочной программы мониторинга и глобальным консультационным механизмом, ВДМО предоставляет три рекомендации по тому, как усовершенствовать глобальную координацию подходов по мониторингу.

Во-первых, международной программе опросов семей, предназначенной для целей образования, необходимо заполнить большое количество информационных пробелов в новой повестке дня. Ранее уже предпринимались попытки организовать подобную программу. В начале 2000-х годов, наряду с программой Социологического исследования в области демографии и здравоохранения (СИДЗ), ЮСАИД в некоторых странах финансировала проведение опросов EdData, специализирующихся на образовании. Однако, подобная инициатива ограничивалась лишь небольшим количеством стран и не нашла распространения. С тех пор у инвесторов не было желания финансировать опросы, специализирующиеся на образовании. Некоторые вопросы, посвященные образованию, содержатся в анкетах основных многоцелевых опросов, проводимых между странами, таких как СИДЗ, Обследование по многим показателям с применением гнездовой выборки от ЮНИСЕФ и Исследование критериев оценки уровня жизни от Всемирного банка. Среди специалистов отсутствует желание дополнять данные опросы большим количеством вопросов по образованию, учитывая необходимость использования больших ресурсов.

В свете расширенного масштаба повестки дня по мониторингу образования на период до 2030 г. и большого количества информационных пробелов, необходимо пересмотреть проблему опросов, специализирующихся на образовании. Использование данного инструмента может приносить огромную пользу при исследовании таких вопросов, как охват дошкольным воспитанием, профессионально-техническим, высшим образованием и образованием для взрослых; использование языка дома и в школе; сбор детальной информации по посещению школы и непосредственная оценка умения писать, читать и считать. Потенциальным донорам необходимо обсудить экономическую эффективность нового инструмента подобного рода.

Вторая рекомендация заключается в системном подходе к содействию мониторингу результатов обучения. Странам необходима поддержка для создания национальной системы оценивания, основанной на твердых принципах и используемой в их интересах. Некоторые страны получают от партнеров по развитию большое количество предложений, способных расширить их потенциал. Необходимо определить процедуру взаимодействия между донорами и общей совокупностью ресурсов, с такими приоритетами, как формирование национального потенциала, обеспечение долгосрочного финансирования и исключение дублирования финансирования. Координированная поддержка также помогла бы странам получить доступ к общим ресурсам и сети знаний.

В-третьих, проведенный в рамках ВДМО анализ некоторых проблем, связанных с измерением, свидетельствует о факте, что в связи с расширением масштаба повестки дня в области образования на период до 2030 г., большое количество целей до сих пор еще не поддавались измерению на глобальном уровне. Показатели, особенно в отношении результатов обучения, до сих пор до конца не разработаны. Общей проблемой является то, что значительные различия в культуре и другие связанные с контекстом факторы не позволяют сформулировать четкие и сравнимые определения таких концепций, как развитие в раннем детстве, соответствующие результаты обучения на уровне базового образования, навыки цифровой грамотности и навыки глобальной гражданственности.

В этой связи, в настоящем докладе рекомендуется, чтобы такие организации, как СИЮ, при поддержке ГТС разработали повестку дня в области исследований, касающуюся проблем сравнительного оценивания в образовании. В целях обеспечения достоверности рекомендованные критерии должны быть протестированы на

“
Авторы ВДМО считают, что концепция «революции данных», ассоциирующаяся с технологией и «большими массивами данных», скорее всего неприменима в образовании, если не дезориентирующая
 ”

практике и в полном масштабе. В ключевых сферах всемирного образования исследования по вопросам измерений носят фрагментированный характер. Несмотря на наличие большого опыта на национальном уровне, количество объединенных ресурсов для решения проблем в международном и межкультурном контексте является недостаточным. При отсутствии координирующих институтов настоятельно рекомендуется принять

меры по организации исследовательского центра, который позволит сконцентрировать внимание на основных проблемах в области мониторинга образования на всемирном уровне. Сфере образования можно заимствовать опыт партнеров или сетей здравоохранения или сельского хозяйства, объединивших исследовательские ресурсы для тех же целей.

Организация дебатов: что такое «революция в использовании данных»?

В боольшей части дискуссий по всемирному мониторингу ЦУР звучит термин «революция в использовании данных». Ему можно дать различное толкование, но чаще всего используется определение, данное в заключительном документе Независимой консультативной группы экспертов по революции в использовании данных на благо устойчивого развития при Генеральном Секретаре ООН: «Развитие новых технологий ведет к увеличению объемов и видов доступных данных в геометрической прогрессии, создавая беспрецедентные возможности для информирования и трансформации общества и защиты окружающей среды. Правительства, предприятия, научные работники и группы граждан находятся в центре эксперимента, инновации и адаптации к новому миру данных, миру, в котором данных больше, они подробнее и передача их происходит быстрее, чем когда бы то ни было» (United Nations, 2014c).

Авторы ВДМО придерживаются того мнения, что концепция «революции данных», ассоциирующаяся с технологиями и «большими массивами данных», с большой вероятностью является неприменимой в образовании, если не дезориентирующей. Большинство стран по-прежнему вынуждены преодолевать трудности при сборе основных данных в отношении образования и пытаются понять их цель и способы применения. При этом большая часть проблем, с которыми сталкиваются страны, связана с основными понятиями, например, что такое «навыки грамотности» или «развитие в раннем детстве». Кроме этого, существует необходимость инвестирования в создание отлаженной системы мониторинга. В обоих этих сферах международное сообщество должно оказать поддержку. Вместо того, чтобы пересматривать способы сбора информации и организовывать «революцию» при помощи технологий, следует совершенствовать координацию между учреждениями и увеличить количество ресурсов для внедрения планов, что приведет к необходимым изменениям в сфере мониторинга за достижением целей области образования на период до 2030 г.

Более того, доступность, открытость и подотчетность данных в образовании все еще ограничены. Многие страны проводят опросы в семьях, школах или оценивают достижения обучения, но не предоставляют общего доступа к полученным данным. Странам необходимо больше способствовать доступу к данным и стимулировать их использование. Именно это должно стать

основным смыслом любой «революции», если из нее вообще можно извлечь какую-либо пользу.



Ротан, который живет в трущобах Корайл в городе Дакка, Бангладеш, идет на занятия в начальную школу организации BRAC.

© ФОТО: Conor Ashleigh/Australian Department of Foreign Affairs and Trade

ГЛАВА

24

Эпилог

Всемирный доклад по мониторингу образования как содержательный и честный посредник в вопросах образования и устойчивого развития.....423

Повышение отчетности в структуре последующего осуществления и обзора хода выполнения ЦУР, а также в сфере образования.....425

Прошел один год с тех пор, как 193 государства-члена ООН единогласно приняли Повестку дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. Поскольку деятельность, направленная на реализацию 17 амбициозных Целей устойчивого развития (ЦУР), набирает обороты, государства-члены и международное сообщество могут опираться на опыт, накопленный в процессе реализации двух документов, предшествующих принятию действующей Повестки дня: Повестки дня на XXI век и Целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия.

Одним из жизненно важных уроков, извлеченных из более ранних глобальных повесток дня в области развития, является тот факт, что критически важное значение имеет систематический характер последующей деятельности и обзора хода осуществления поставленных целей. Одной из важных проблем является противоречие между глобальными обязательствами

“ Систематическая последующая деятельность и обзор хода осуществления поставленных целей имеют решающее значение для программ глобального развития. Важной проблемой являются противоречия между глобальными обязательствами и выполнением на национальном уровне ”

и выполнением на национальном уровне. Повестка дня на период до 2030 года не является юридически обязывающим документом, и для целей ее выполнения не может применяться законное принуждение. Она предлагает общую концепцию развития людей и планеты, требующую политической воли, ресурсов и сотрудничества для своей реализации.

Были подняты законные вопросы о прошлых программах действий, как например, Цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия. Являлась ли повестка дня, установленная международными целями и задачами, действительно глобальной, или ее действие в основном было направлено на развивающиеся страны? Должен ли обзор за ходом выполнения целей осуществляться в мировом масштабе без учета государственных отличий, или же цели должны влиять на национальную политику и стратегию и контролироваться как таковые? Если успех определяется условиями, не допускающими компромиссов, не приведет ли это к игнорированию результатов развития стран, которые могут приобретать существенный характер даже без достижения фактической цели? Дискредитация бедствующих стран ввиду невыполнения ними каких-либо целей или задач, дополненная пренебрежительным отношением к их достижениям, является неконструктивным методом. Более того, успехи в национальных стратегиях могут выражаться множеством различных проявлений, отражая разнообразие условий между странами и даже внутри стран (Vandemoortele, 2014).

Оценка прошедших событий не помогла ответить на эти вопросы. Они не теряют актуальности и сегодня, по истечении года с начала реализации Повестки дня на период до 2030 г. и, безусловно, остаются насущными в отношении ЦУР 4 в сфере образования. Какое практическое значение имеет всеобщая повестка дня в области устойчивого развития? Все ли цели являются в равной мере приемлемыми для всех стран? Как насчет богатых стран, которые в прошлом принимали участие исключительно в рамках предоставления официальной помощи в целях развития? Какими величинами можно измерить успех, чтобы отразить все разнообразие процессов при реализации программ в разных странах? Если по некоторым причинам в какой-либо стране определенным задачам уделяется больше внимания, чем остальным, следует ли это считать неудачей?

“

Когда Политический форум высокого уровня был впервые создан в июле 2016 года, он подчеркнул, что оценка успеха ЦУР должна основываться на благосостоянии наиболее уязвимых групп ”

”

Мировой общественностью были предприняты первые шаги по созданию глобальной структуры последующей деятельности и обзора хода осуществления поставленных целей.

Первоначально в докладе Генерального Секретаря ООН был изложен черновой вариант «ключевых этапов», которые, как ожидается, будут приняты резолюцией Генеральной Ассамблеи (United Nations, 2016c).

Политический форум высокого уровня (ПФВУ) послужил главной международной платформой для представления политических инициатив и методологических принципов по вопросам развития. В число его участников вошли представители государств-членов и комиссий ООН межправительственных органов больших городов и основных групп населения — таких, как деловые круги, неправительственные организации, партнерства и союзы. Во время первого заседания форума на тему «Никто не останется в стороне» (“Leaving no one behind”), прошедшего в июле 2016 года, его участники подчеркнули необходимость осуществления оценки успеха в достижении ЦУР на основе благосостояния наиболее уязвимых групп населения как на национальном, так и на глобальном уровне.

Работа Политического форума высокого уровня основывалась на первом издании Доклада о ЦУР, ежегодного отчета о ходе работы, следующего по стопам Доклада о целях в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия, в котором обобщаются региональные и глобальные направления и тенденции для каждой цели на основе рамочной системы индикаторов ЦУР, которая, как ожидается, будет утверждена Генеральной Ассамблеей ООН в сентябре 2016 года (United Nations, 2016b). Создание хранилища данных ЦУР, на данных из которого основан доклад, уже само по себе является достижением. Тем не менее, есть опасения, что некоторые показатели, рассматриваемые в докладе о ЦУР, являются неприменимыми для многих стран.

В своей работе Политический форум высокого уровня также основывался на первых национальных обзорах, добровольно предоставленных 22 государствами-членами (United Nations, 2016a).¹ Эти обзоры являются основой для создания новой

структуры последующей деятельности и обзора хода осуществления поставленных целей. Предполагается, что в ходе их выполнения могут возникать некоторые препятствия, свойственные многим ЦУР и охватывающие области финансирования, потенциала, управления и непосредственные ежедневные проблемы правительств стран. В национальных обзорах также отображены большие несоответствия в восприятии странами собственной роли. В некоторых более богатых странах Повестка дня на период до 2030 года по-прежнему рассматривается в качестве стратегии развития, затрагивающей другие государства.

Учитывая опыт, полученный в течение этого первого года, необходимо также упомянуть о наличии в международных соглашениях сложной задачи выбора эффективных мер и инструментов, которые будут содействовать реализации глобальных заявлений о намерениях на национальном уровне?

ВСЕМИРНЫЙ ДОКЛАД ПО МОНИТОРИНГУ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И ЧЕСТНЫЙ ПОСРЕДНИК В ВОПРОСАХ ОБРАЗОВАНИЯ И УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Опыт показал, что региональные ассоциации (в которых страны обычно делятся ценностями, целями и задачами) и тематические группы (в рамках которых рассматриваются конкретные темы и проблемы в зависимости от обстоятельств) могут служить связующим звеном между процессами глобального диалога и национальными инициативами. В предложенной структуре последующей деятельности и обзора появилось место для тематических обзоров и региональных показателей — положительный знак ввиду возможных сложностей, которые будут возникать при попытках привязать глобальные обсуждения на высоком уровне к проблемам



Цель новой серии Всемирных докладов по мониторингу образования — найти способ обеспечить максимальный уровень инклюзивности, равноправности и высокого качества образования на всех этапах жизни — в учебных учреждениях, на рабочем месте, дома и в обществе



отдельных стран и специализированных групп, таких как международное образовательное сообщество.

Что касается повестки дня движения «Образование для всех» (ОДВ), серия *Всемирных докладов по мониторингу ОДВ*, инициированных в 2002 году, стала восприниматься правительствами стран и общественностью как основной тематический механизм последующей деятельности и обзора хода осуществления поставленных целей. Данные доклады предоставляли исчерпывающую информацию и аналитические данные, а также выступали в качестве международного ориентира. В них были озвучены и рассмотрены важные вопросы в сфере образования, изучение которых дало возможность определить приоритеты и очертить зоны риска. Это способствовало установлению диалога между глобальными, региональными и национальными субъектами и, в меньшей степени, сферами деятельности, включая здравоохранение, гендерную и социальную защиту.

На Всемирном форуме по образованию в мае 2015 года представители международного образовательного сообщества продлили мандат доклада с целью продолжить его в качестве Всемирного доклада по мониторингу образования (ВДМО). Основная цель новой серии докладов — обеспечить максимальный уровень инклюзивности, равноправности качества образования на всех этапах жизни — в учебных учреждениях, на рабочем месте, дома и в обществе.

Авторы Всемирного доклада по мониторингу образования за 2016 год призывают обратить внимание на два общих вопроса. Во-первых, в докладе тщательно изучается характерная особенность повестки дня в области ЦУР — взаимозависимость целей — путем изучения тесных взаимосвязей между образованием и другими результатами устойчивого развития. Проблемы, с которыми сталкиваются люди и планета, являются колоссальными и безотлагательными. Не всегда оценивается в полной мере роль, которую образование и непрерывное обучение могут и должны играть. В докладе обращается внимание на взаимозависимость природных и социальных систем, а также наличие взаимосвязей между различными сферами

жизнедеятельности, при этом образованию отводится роль мощного катализатора межсекторального сотрудничества. Также отмечается, что профильные сообщества по образованию и развитию должны ставить своей основной целью необходимость интеграции равноправного высококачественного образования в повестку дня ЦУР.

Во-вторых, расширение масштаба повестки дня в области образования должно найти отображение. Как контролировать ход работы на мировом уровне при таком количестве амбициозных целей? Структура мониторинга была разработана таким образом, чтобы охватить много новых сфер деятельности. Однако, рамочная структура мониторинга ЦУР 4 является достаточно посредственной, чтобы охватить основные задачи и проблемы устойчивого развития. Обращая внимание на существующие недостатки и необходимые действия, Всемирный доклад по мониторингу образования за 2016 г. призван стать важнейшим нормативным документом, поскольку мировая общественность продолжает обсуждение существующей структуры мониторинга и ищет пути ее улучшения.

Многие аспекты еще предстоит изучить. Политический форум высокого уровня в 2019 г. будет первым собранием высокого уровня за период действия ЦУР, на котором будет обсуждаться состояние сектора образования. Учитывая известные факты о сильных и слабых сторонах процесса ЦУР, уже сейчас необходимо приступить к выбору ключевых вопросов для обсуждения в ходе этой встречи, потенциальных решений, необходимой информации для облегчения процесса принятия решений и вида представления и обнародования этой информации.

Например, ключом для ускорения прогресса является стабильное финансирование. Инвестирование в образование является основным фактором мирового благосостояния. Политический форум высокого уровня в 2019 г. мог бы быть важным поводом для подведения итогов по выполнению рекомендаций. Международной комиссии по финансированию возможностей в сфере образования на глобальном уровне, принятых в сентябре 2016 года. Другим ключевым аспектом является возможность разукрупнения данных для обеспечения быстрого и адекватного реагирования на потребности различных групп населения и предоставления гарантий, что никто не останется в стороне.

Роль Всемирного доклада по мониторингу образования в этом процессе понимается как роль честного агента или беспристрастного, но дальновидного посредника, усилия которого направлены на доставку общемировых благ с целью искоренения нищеты, поощрения здорового образа жизни, рационального использования природных ресурсов и обеспечения лучшего будущего для всей планеты и следующих поколений. Образование детей, молодежи и взрослого населения играет решающую роль в каждом из этих сценариев.

ПОВЫШЕНИЕ ОТЧЕТНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПОСЛЕДУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЗОРА ХОДА ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЦУР, А ТАКЖЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Чтобы направить действие процессов последующей деятельности и обзора на достижение ЦУР, необходимо внедрить модель работы, при которой информация должна будет стимулировать действие, а действие превращаться в результат. Но произойдет ли это? Ожидается, что акцент на неравенстве в образовании поможет привлечь большие бюджетные ассигнования, которые лучше направить нуждающимся школам или странам, а также что данные о плохих результатах обучения повлекут за собой более эффективные меры, чтобы понять, где необходимо улучшить процесс обучения. Другими словами, считается, что выявление проблем будет стимулировать правильные действия с целью изменить ситуацию среди тех, кто несет ответственность на

“
Всемирный доклад по мониторингу образования за 2017 г. будет исследовать роль ответственности в сфере образования на всех уровнях

различных уровнях — глобальном, национальном, местном, общественном и индивидуальном.

Тем не менее, было неоднократно продемонстрировано, что такие положительные эффекты не всегда имеют место. Некоторые доноры продолжают выделять на

помощь гораздо меньше, чем 0,7 % своего валового национального дохода, правительства некоторых стран тратят на образование менее 4 % своего валового внутреннего продукта, применение некоторых систем приводит к неравномерному распределению ресурсов между школами, бюджеты выделяют средства на поддержку привилегированных групп населения, а учителя не получают материальной поддержки или не соблюдают нормы поведения — все это в совокупности приводит к тому, что миллионы детей достигают значительно меньших результатов, чем позволяют их потенциальные возможности. Вопрос поиска адекватных стимулов ответственного поведения остается по-прежнему актуальным. спонсоры, которые продолжают выделять на помощь гораздо меньше, чем 0,7 % своего валового национального дохода, правительства, которые тратят на образование до 4 % своего валового внутреннего продукта, системы, которые неодинаково распределяют ресурсы между школами, бюджеты, покровительствующие только привилегированным группам населения, а также учителя, не имеющие материальной поддержки или не соблюдающие нормы поведения,— все это в совокупности

приводит к тому, что миллионы детей достигают значительно меньших результатов, чем позволяют их потенциальные возможности. Как стимулировать ответственное поведение — по-прежнему жизненно важный вопрос.

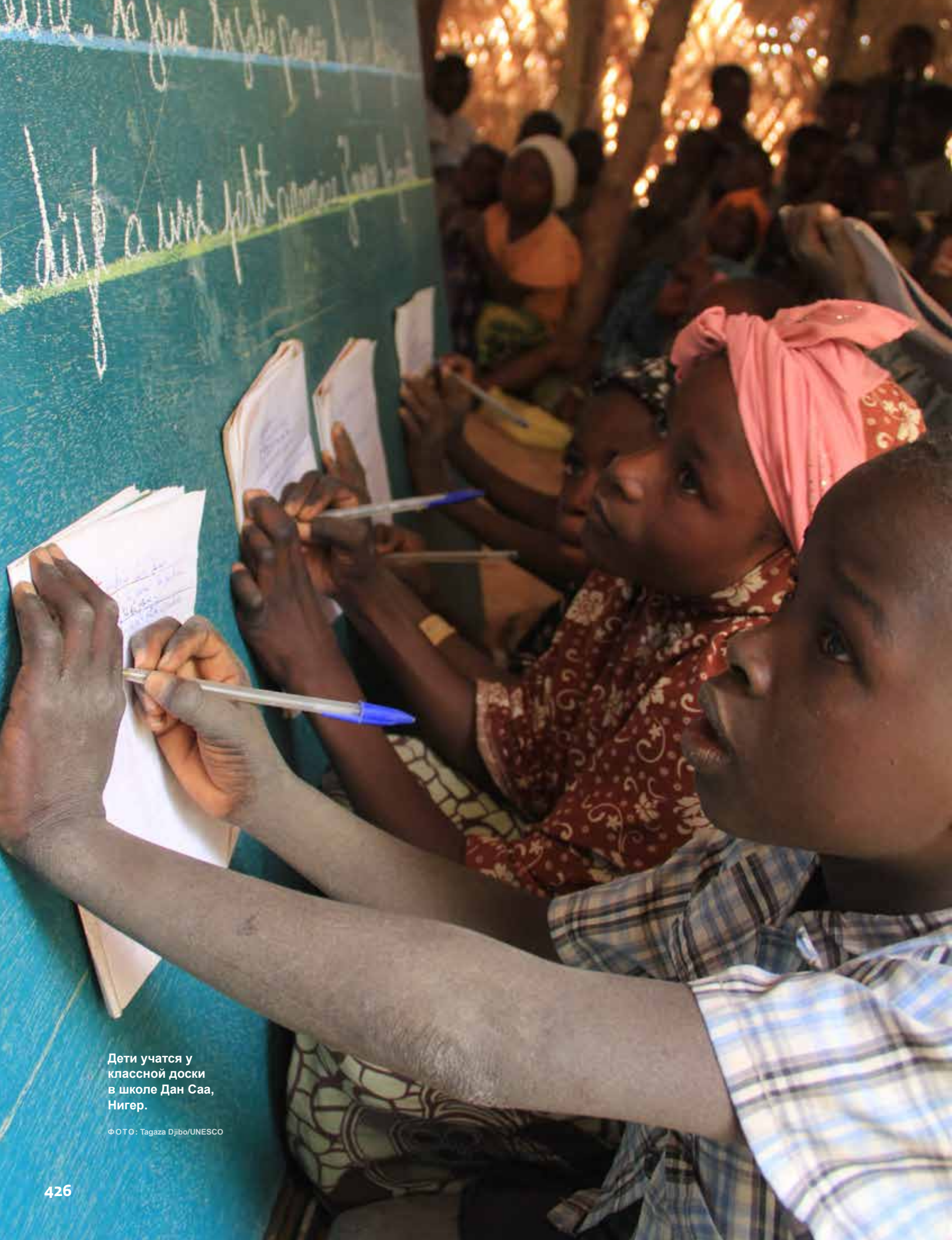
Являясь частью процесса реализации ЦУР, ответственность за достижение международных целей основана на приверженности к «надежной, добровольной, эффективной, основанной на широком участии, прозрачной и комплексной системе последующей деятельности и обзора хода осуществления поставленных целей» для «отслеживания прогресса в осуществлении настоящей Повестки дня» (United Nations, 2015).

Как это будет достигнуто? Всемирный доклад по мониторингу образования за 2017 г. будет рассматривать роль ответственности в сфере образования на всех уровнях, признавая, что многочисленные и разнообразные субъекты, работающие внутри стран и на международном уровне, несут ответственность за будущее ЦУР. Чтобы достичь успеха, каждому из этих субъектов необходимо наличие благоприятной среды, в которой они осознают свои обязанности и обладают возможностями и ресурсами для осуществления соответствующих действий, а также желанием и мотивацией к совершению добросовестных усилий.

Субъекты должны поверить в процесс, осознать его ценность и затем взять на себя ответственность. Однако формирование подлинной увлеченности, которая мотивирует субъектов делать то, что необходимо, и выполнять свои обязательства, часто предполагает инициацию культурных сдвигов. Взаимная ответственность может помочь достигнуть таких сдвигов путем комбинирования восходящих и нисходящих подходов, а также внутренних и внешних механизмов. Субъектов мотивирует создание более справедливой и честной системы, способствующей развитию и реализации коллективных целей, представляющих важное значение для образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. 22 страны: Китай, Колумбия, Египет, Эстония, Финляндия, Франция, Грузия, Германия, Мадагаскар, Мексика, Черногория, Марокко, Норвегия, Филиппины, Республика Корея, Самоа, Сьерра-Леоне, Швейцария, Того, Турция, Уганда и Венесуэла.



Дети учатся у
классной доски
в школе Дан Саа,
Нигер.

ФОТО: Tagaza Djibo/UNESCO

Приложение

Статистические таблицы

Предисловие	428
Таблица 1: Демографическая статистика, правовая гарантия обязательного и бесплатного образования и структура национальной системы образования	440
Таблица 2: ЦУР 4, цель 4.1 — всеобщий доступ, участие и окончание, начальное образование ...	448
Таблица 3: ЦУР 4, цель 4.1 — всеобщий доступ, участие и окончание, среднее образование	456
Таблица 4: ЦУР 4, цель 4.2 — всеобщий доступ к дошкольному воспитанию и образованию	465
Таблица 5: ЦУР 4, цель 4.3 — всеобщий доступ к техническому, профессионально-техническому и высшему образованию	469
Таблица 6: ЦУР 4, цель 4.4 — навыки молодежи и взрослых для трудоустройства, достойного труда и предпринимательства	477
Таблица 7: ЦУР 4, цель 4.5 — гендерное неравенство — ликвидация гендерного неравенства в сфере образования	481
Таблица 8: ЦУР 4, цель 4.5 — гендерное равенство — обеспечение гендерного равенства в сфере образования	486
Таблица 9: ЦУР 4, цель 4.5 — равенство — равное окончание школы уязвимыми группами	491
Таблица 10: ЦУР 4, цель 4.6 — навыки чтения, письма и счета у молодежи и совершеннолетних	499
Таблица 11: ЦУР 4, цель 4.7 — устойчивое развитие и глобальная гражданственность	504
Таблица 12: ЦУР 4, способы реализации 4.a и 4.b — технические средства обучения, условия обучения, международный обмен студентами, получающими высшее образование	508
Таблица 13: ЦУР 4, способ реализации 4.c — обучающий персонал, квалификация и подготовка педагогов дошкольного, начального, среднего и высшего образования	513
Таблица 14: Внутренние финансовые обязательства в отношении образования: государственные расходы	529

Таблицы, посвященные помощи

Предисловие	538
Таблица 1: Двухсторонняя и многосторонняя официальная помощь в целях развития	542
Таблица 2: Двухсторонняя и многосторонняя помощь на образование	544
Таблица 3: Получатели помощи на образование	548
Таблица 4: Получатели официальной помощи в целях развития	556
Словарь специальных терминов	560
Сокращения	564
Индекс	570



Школьная обувная полка, г. Читтагонг, Бангладеш. Число пар обуви на полке позволяет судить о количестве учащихся, присутствующих на занятиях.

ФОТО: Ripon Barua/ЮНЕСКО

Статистические таблицы¹

ВВЕДЕНИЕ

ОТ ИНИЦИАТИВЫ «ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВСЕХ» К ЦЕЛИ В ОБЛАСТИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ, ПОСВЯЩЕННОЙ ОБРАЗОВАНИЮ: НОВАЯ ПОВЕСТКА ДНЯ, НОВЫЕ СТАТИСТИЧЕСКИЕ ТАБЛИЦЫ

В сентябре 2015 года была принята Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года, устанавливающая новые приоритеты развития, в том числе в сфере образования (посредством четвертой цели в области устойчивого развития, ЦУР 4). Позднее, в ноябре 2015 года, на 38-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО была принята Рамочная программа действий по образованию на период до 2030 года. Таким образом, цикл инициативы «Образование для всех» (ОДВ) подошел к концу. В этой редакции *Всемирного доклада по мониторингу образования* (ВДМО) статистические таблицы изменены в соответствии с новой повесткой дня в области образования.

Таблицы реорганизованы таким образом, чтобы отразить следующие аспекты и компоненты: (а) высокие стандарты, заданные Рамочной программой действий по образованию на период до 2030 года, которая построена на принципах равенства, инклюзивности и внимания к долгосрочным перспективам; (б) семь целей ЦУР 4 и три средства реализации, которые, помимо вопросов доступа, участия и завершения образования, охватывают качество образования, выступающее в роли одного из фундаментальных аспектов этих целей и средств — речь идет о входных данных, выходных данных, процессах, результатах обучения и образовательных средах, а также о навыках и знаниях, которые необходимы молодым людям и взрослым для качественного трудоустройства; (в) обширный комплекс из 43 тематических показателей (в том числе 11 глобальных показателей), с возможностью сравнения в международном масштабе².

Таким образом, по сравнению с предыдущими докладами, статистические таблицы Всемирного доклада по мониторингу образования являются более полными по сравнению с предыдущими версиями и при этом отражают существенные ограничения с точки зрения доступности данных и охвата государств, связанные, в частности, с рядом показателей, которые необходимо определить и разработать. Соответственно, в некоторых случаях применяются заменители или косвенные показатели. По сравнению с таблицами из предыдущих докладов, эти таблицы содержат больше показателей, в частности присутствуют показатели, связанные с качеством образования, результатами обучения, навыками молодых людей и взрослых (помимо грамотности и навыков счета охватываются навыки, связанные с информационными и коммуникационными технологиями), а также высшим образованием. Соответствуя предлагаемому комплексу тематических и глобальных показателей, статистические таблицы в то же время содержат дополнительные показатели (например, показатели, связанные со второгодниками, отчисленными учащимися, переходом из средней в старшую школу, а также из старшей школы к высшему образованию), которые имеют большое значение, но не вошли в новый набор показателей.

Помимо административных данных, передаваемых в Статистический институт ЮНЕСКО министерствами образования государств со всего мира, при составлении статистических таблиц использованы данные из других источников, включая результаты оценки образования на национальном, региональном и международном уровне, национальные и международные обследования домохозяйств, такие как Социологические исследования в области демографии и здравоохранения и проводимые ЮНИСЕФ Обследования по многим показателям с применением гнездовой выборки, данные, полученные от ряда организаций, среди которых Совместная программа Организации Объединенных Наций по ВИЧ/СПИДУ (ЮНЭЙДС), Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), ЮНИСЕФ, Департамент по экономическим и социальным вопросам

Секретариата Организации Объединенных Наций (ДЭСВ), Всемирный банк, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ).

В отличие от предыдущих таблиц, новые статистические таблицы структурированы по целям и средствам реализации, а не по уровню образования (от дошкольного до высшего); в связи с этим присутствует ряд кажущихся аномалий, например уход и образование в период раннего детства представлены не до, а после начального и среднего образования. Как и ранее, таблицы охватывают образовательное финансирование из внутренних источников. Такое финансирование не отражено в целях ЦУР 4, но при этом является одним из ключевых средств реализации и играет важную роль в достижении этих целей. В силу полноты охвата новых статистических таблиц и ограниченности объемов Всемирного доклада по мониторингу образования, таблицы, как и ранее, представлены в двух вариантах. Печатная версия доклада содержит сокращенные таблицы, тогда как полные таблицы со всеми имеющимися показателями публикуются на веб-сайте Всемирного доклада по мониторингу образования (см. сноску 1).

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОЯСНЕНИЯ

В статистических таблицах представлены данные из различных источников, однако источником большей части данных, связанных с образованием, по-прежнему является Статистический институт ЮНЕСКО. Новейшие данные об учениках, студентах, преподавателях и образовательных расходах, представленные в таблицах, соответствуют учебному или финансовому году, который завершился в 2014 году³. Эти данные основаны на результатах исследований, полученных и обработанных Статистическим институтом ЮНЕСКО до конца марта 2016 года. Из небольшого количества стран⁴ поступили данные за учебный год, завершившийся в 2015 году. Соответствующие значения выделены в таблицах полужирным шрифтом. Эта статистика охватывает как государственное, так и частное формальное образование с разбиением по уровням образования.

Статистические таблицы содержат данные о 209 странах и территориях. Все эти страны и территории являются полноправными либо ассоциированными членами ЮНЕСКО. Большинство из них подает отчетность в Статистический институт ЮНЕСКО посредством стандартных опросников, подготовленных самим институтом. Однако в некоторых странах Статистический институт ЮНЕСКО собирает данные об образовании путем проведения исследований совместно с ОЭСР и статистической службой Европейского союза с применением опросников СИЮ/ОЭСР/Евростата.⁵

ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ ДАННЫЕ О НАСЕЛЕНИИ И КЛАССИФИКАЦИЯ МСКО

Применяемые в статистических таблицах показатели, связанные с населением, включая доли учащихся, численность детей, подростков и молодых людей, не посещающих школу, а также численность молодых людей и взрослых, основаны на оценках численности населения, рассчитанных Отделом народонаселения ООН в 2015 году. Из-за возможных расхождений между собственными данными государства о численности населения и данными ООН эти показатели могут отличаться от показателей, опубликованных отдельными странами или другими организациями⁶.

В версии 2015 года Департамент по экономическим и социальным вопросам ООН не приводит данные о численности населения с разбиением по возрасту с точностью до одного года в странах, где общая численность населения составляет менее 90 000 человек, включая Андорру, Ангию, Каймановы Острова, Доминику, Монако, Монтсеррат, Сен-Мартен, Синт-Мартен, острова Теркс и Кайкос. Для Доминики, Бермудских Островов и Маршалловых Островов, а также островов Теркс и Кайкос в Статистическом институте ЮНЕСКО было принято решение использовать предыдущую версию (2012 год) данных о населении, предоставленных Департаментом по экономическим и социальным вопросам ООН. При отсутствии оценочных данных Департамента по экономическим и социальным вопросам ООН о численности населения расчет охвата образованием выполнялся по внутренним данным соответствующего государства (при наличии таковых) или же на основе оценочных данных Статистического института ЮНЕСКО. В случае с Бразилией из-за расхождений между оценочными данными Департамента по экономическим и социальным вопросам ООН и собственными данными государства об охвате образованием Статистический институт ЮНЕСКО с согласия властей страны временно (пока не найдено иное решение проблемы) применяет внутренние данные Бразилии о численности населения, полученные на основе исследования домохозяйств PNAD.

Данные об образовании, предоставляемые Статистическому институту ЮНЕСКО, соответствуют Международной стандартной классификации образования (МСКО) в редакции 2011 года. В некоторых странах могут применяться собственные определения уровней образования, не соответствующие классификации МСКО за 2011 г. Причиной расхождений между внутренней статистикой и статистикой, представляемой государствами в международные организации, может быть (помимо упомянутой выше проблемы, связанной с данными о численности населения) применение собственных внутренних определений уровней образования, не соответствующих стандарту МСКО.

ДААННЫЕ О ГРАМОТНОСТИ

Статистика грамотности, представленная в статистических таблицах, во многих случаях подразумевает определение грамотности как способности прочесть и записать, понимая смысл читаемого и записываемого, простое выражение, связанное с повседневной жизнью⁷. Эта статистика во многом строится на сведениях, полученных из источников, подразумевающих сбор данных согласно собственной или сторонней субъективной оценке опрашиваемых — вместо развернутого опроса или просьбы продемонстрировать соответствующие навыки опрашиваемым задается вопрос о том, являются ли они сами и члены их семьи грамотными⁸. В некоторых странах грамотными считаются все, кто прошел тот или иной уровень образования⁹. В различных странах применяются различные определения и методологии для сбора данных, поэтому такие данные следует использовать с осторожностью.

Данные о грамотности, представленные в статистических таблицах, охватывают взрослых в возрасте от 15 лет, а также молодых людей в возрасте от 15 до 24 лет. Эти данные соответствуют периоду с 2005 по 2014 годы и содержат в себе как внутренние данные государств, собранные в ходе переписей и исследований домохозяйств (обозначены звездочкой (*)), так и оценочные данные Статистического института ЮНЕСКО (обозначены двумя звездочками (**)). Оценочные данные Статистического института ЮНЕСКО отражают состояние на 2014 год и основаны на новейших данных, собранных внутри государств. Оценочные данные Статистического института ЮНЕСКО были рассчитаны на

основе модели Глобальной оценки грамотности с учетом возраста (Global Age-specific Literacy Projections, GALP)¹⁰. Отчетные периоды и определения грамотности для каждой страны представлены в таблице метаданных к статистике грамотности, которая опубликована на веб-сайте Всемирного доклада по мониторингу образования (см. сноску 1).

ОЦЕНОЧНЫЕ И ОТСУТСТВУЮЩИЕ ДАННЫЕ

Статистика, предоставляемая самим Статистическим институтом ЮНЕСКО, содержит как фактически собранные, так и оценочные данные о сфере образования. В статистических таблицах представлены данные обоих типов. Статистический институт ЮНЕСКО предлагает странам по возможности самостоятельно рассчитывать оценочные значения. Оценочные значения, рассчитанные государствами самостоятельно, отмечены одной звездочкой (*). Если то или иное государство не предоставляет собственные оценочные данные, Статистический институт ЮНЕСКО может самостоятельно рассчитывать оценочные значения при наличии достаточного объема дополнительной информации. Такие оценочные значения отмечены двумя звездочками (**). Из-за противоречивости данных, предоставленных тем или иным государством, в таблицах могут присутствовать пробелы. Статистический институт ЮНЕСКО прилагает все возможные усилия к тому, чтобы решить подобные проблемы совместно с соответствующими странами, оставляя, однако, за собой право исключить из таблиц данные, признанные проблемными.

ТАБЛИЦА:

Предлагаемые тематические и глобальные показатели, представленные в статистических таблицах

	Цели ЦУР 4 и связанные с ними показатели	Включенные в таблицы	Глобальные показатели	Заменители	Отсутствующие данные	Источники данных
4.1 — к 2030 году следует обеспечить, чтобы все мальчики и девочки смогли получить бесплатное, равноправное и качественное среднее образование, которое ведет к соответствующим и эффективным результатам обучения ¹						
1	Процент детей и молодежи: (а) в 2-3 классах; (б) в конце начальной школы и (в) в конце неполного среднего образования, которые достигли хотя бы минимального уровня профессиональной подготовки в (i) чтении и (ii) математике, с распределением по полу	Да	4.1.1		Сравнение возможно лишь между странами, участвовавшими в одном и том же исследовании	Altinok (2013); Cheng and Omeova (2014); национальные доклады и веб-сайты министерств образования; EGMA/EGRA; PASEC; PILNA; PIRLS; ПМОУ; САКМЕК; TERCE; TIMSS; ASER; Uwezo
2	Управление оценкой обучения, представляющей национальный уровень (i) на этапе начального, (ii) в конце начального и (iii) в конце неполного среднего образования	Да				Altinok (2013); Cheng and Omeova (2014); национальные доклады и веб-сайты министерств образования; EGMA/EGRA; PASEC; PILNA; PIRLS; ПМОУ; САКМЕК; TERCE; TIMSS; ASER; Uwezo
3	Валовое отношение количества новых учащихся к количеству учащихся в последнем классе (начальное, неполное среднее образование)	Да				База данных СИО
4	Процент завершивших образование (начальное, неполное среднее, полное среднее образование)	Да				Расчеты группы по Всемирному докладу по мониторингу образования на основании данных национальных и международных опросов домохозяйств (СИДЗ, ОПГВ и др.)
5	Процент детей, не посещающих школу (начальное, неполное среднее, полное среднее образование)	Да				База данных СИО

	Цели ЦУР 4 и связанные с ними показатели	Включенные в таблицы	Глобальные показатели	Заменители	Отсутствующие данные	Источники данных
6	Процент детей в возрасте старше, чем соответствующий классу, в котором они учатся (начальное, среднее образование)	Да				База данных СИУ
7	Количество лет (i) бесплатного и (ii) обязательного начального и среднего образования, гарантируемого законодательством	Да				Eurydice (2014, 2015, 2016); UNESCO-IBE (2012); национальные веб-сайты министерств образования; база данных СИУ.
4.2 — к 2030 году обеспечить всем девочкам и мальчикам необходимые возможности для развития и ухода в период раннего детства, а также доступ к дошкольному образованию. На момент вступления в начальную школу все дети должны быть готовы к учебе						
8	Доля детей в возрасте до 5 лет, имеющих адекватный уровень развития с точки зрения здоровья, обучения и психологического благополучия, с разбивкой по полу	Да	4.2.1	Индекс развития в период раннего детства по ОПГВ ЮНИСЕФ		Отчеты по странам ЮНИСЕФ, участвовавшим в ОПГВ 4/5
9	Процент детей в возрасте до 5 лет, находящихся в благоприятной домашней обстановке, стимулирующей развитие	Да				Отчеты по странам ЮНИСЕФ, участвовавшим в ОПГВ 4/5
10	Доля участия в организованном обучении (в возрасте на год раньше официального возраста вступления в начальную школу), с разбивкой по полу	Да	4.2.2	Приведенный чистый показатель охвата образованием за один год до официального возраста поступления в начальную школу		База данных СИУ
11	Показатель совокупного охвата дошкольным образованием	Да				База данных СИУ
12	Количество лет (а) бесплатного и (б) обязательного дошкольного образования, гарантируемого законодательством	Да				Eurydice (2014, 2015, 2016); UNESCO-IBE (2012); национальные веб-сайты министерств образования; база данных СИУ.
4.3 — к 2030 году обеспечить равный доступ всем женщинам и мужчинам к доступному и качественному техническому, профессионально-техническому и высшему образованию, в том числе университетскому образованию						
13	Совокупный показатель охвата высшим образованием	Да				База данных СИУ
14	Доля участия в программах профессионально-технического образования (лица от 15 до 24 лет)	Нет		Процент молодых людей (от 15 до 24 лет), получающих среднее профессионально-техническое образование	Программы на уровне высшего образования, а также вне образовательной сферы (обучение по месту работы и др.)	База данных СИУ
15	Доля участия молодежи и взрослых в формальном и неформальном образовании и профессиональной подготовке в предыдущие 12 месяцев, с разбивкой по полу	Да	4.3.1	Доля взрослых, получающих формальное образование, от общего количества учащихся, с разбивкой по уровням	Доля участия молодежи	Обследование образования для взрослых, проводимое Евростат в 2011 г.
4.4 — к 2030 году существенно увеличить число молодых и взрослых людей, обладающих востребованными навыками, в том числе профессионально-техническими навыками, для трудоустройства, получения достойной работы и занятий предпринимательской деятельностью						
16.1	Процентное соотношение подростков и совершеннолетних, достигших хотя бы минимального уровня навыков по основам цифровых технологий	Нет		Процент учащихся на каждом из уровней цифровой грамотности		Международное исследование компьютерной и информационной грамотности ИЕА (ICILS)
16.2	Процентное соотношение подростков и совершеннолетних с навыками информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), по типу навыков	Да	4.4.1			База данных Евростат; База данных МСЗ по всемирным показателям в сфере телекоммуникаций/ИКТ
17	Показатели уровня охвата образованием подростков/совершеннолетних по возрастным группам, статусу экономической активности, уровню образования и ориентации программы	Нет; представлен заменитель		Процент взрослых в возрасте от 25 лет по минимальному уровню полученного образования	Показатель охвата образованием молодых людей (от 15 до 24 лет)	База данных СИУ
4.5 — к 2030 году ликвидировать гендерное неравенство в сфере образования и обеспечить равный доступ к образованию и профессионально-технической подготовке всех уровней для уязвимых групп населения, в том числе инвалидов, представителей коренных народов и детей, находящихся в уязвимом положении						
	Индекс равенства (женщины/мужчины, сельское/городское население, нижний/верхний квантиль по благосостоянию и другие показатели, такие как статус инвалида, принадлежность к коренному и затронутому конфликтом населению в момент поступления данных) по всем показателям в этом списке, которые можно разукрупнить	Да	4.5.1		Данные о людях с ограниченными возможностями, коренное население	База данных СИУ; расчеты группы по Всемирному докладу по мониторингу образования на основании данных национальных и международных обследований домохозяйств (СИДЗ, ОПГВ и др.)

	Цели ЦУР 4 и связанные с ними показатели	Включенные в таблицы	Глобальные показатели	Заменители	Отсутствующие данные	Источники данных
18	Процентная доля учащихся в начальной школе, чьим первым или родным языком является язык преподавания	Нет				
19	Степень, в которой четкая, основанная на формулах политика обеспечивает для неблагополучных слоев населения доступ к образовательным ресурсам	Нет				
20	Расходы на образование на одного учащегося с разбиением по уровням образования и источникам финансирования	Нет; представлен заменитель		Государственные расходы на одного ученика/студента, с разбиением по уровням образования, в долларах США за 2013 г. без учета инфляции; в долларах США за 2013 г. без учета инфляции при ППС; в виде процента от ВВП, в виде процента от ВВП на душу населения		База данных СИЮ
21	Процентная доля общей помощи, выделенной на образование для стран с низким доходом	Да (таблицы с данными о помощи)				КСР ОЭСР

4.6 — к 2030 году необходимо обеспечить, чтобы вся молодежь и значительная часть взрослого населения, как мужчин, так и женщин, получила навыки грамотности и счета

22	Процент населения в данной возрастной группе, получивший по меньшей мере фиксированный уровень владения функциональной (а) грамотностью и (б) навыками счета, с разбивкой по полу	Нет; представлен заменитель	4.6.1	Процентное соотношение подростков и совершеннолетних, достигших хотя бы минимального уровня навыков функциональной грамотности и счета		ПИААК ОЭСР
23	Уровень грамотности среди молодых людей и взрослых	Да				База данных СИЮ
24	Доля участия молодежи/взрослых в программах распространения грамотности	Нет; представлен заменитель		Число участников программ ликвидации безграмотности, представленное в виде процента от численности неграмотного населения		База данных СИЮ, региональное исследование, проведенное в Латинской Америке и Карибском регионе

4.7 — к 2030 году обеспечить, чтобы все учащиеся приобретали знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, в том числе посредством обучения по вопросам устойчивого развития и устойчивого образа жизни, прав человека, гендерного равенства, пропаганды культуры мира и ненасилия, глобальной гражданственности и осознания ценности культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие

25	Степень, отражающая насколько глубоко (i) образование по глобальной гражданственности и (ii) в целях устойчивого развития (включая образование по вопросам изменения климата) внедрены на всех уровнях в (а) политику национального образования, (б) учебные планы, (в) подготовку учителей и (г) оценку учащихся	Да	4.7.1	Включение в национальные учебные программы ряда базовых тем, связанных с глобальной гражданственностью и устойчивым развитием (гендерное равенство, права человека, устойчивое развитие, глобальная гражданственность)	Включение указанных тем в национальную образовательную политику, программы подготовки преподавателей и системы оценивания учащихся	UNESCO IBE (2016)
26	Процентное соотношение учащихся по возрастным группам (или уровню образования), свидетельствующее о достаточном понимании проблем, связанных с глобальной гражданственностью и устойчивостью	Нет; представлен заменитель		Процент молодых людей, имеющих адекватное представление о вопросах, связанных с ВИЧ/СПИД и половым воспитанием	Гендерное равенство и глобальная гражданственность	UNAIDS (2011), 2015 UNAIDS AIDSInfo Online Database and DHS StatCompiler
27	Процентное соотношение 15-летних учащихся, демонстрирующих глубокий уровень знаний в науке об окружающей среде и науке о Земле	Нет; представлен заменитель		Процентное соотношение 15-летних учащихся, достигших 2-го или более высокого уровня научной грамотности, применяющегося в качестве косвенного показателя для оценки уровня знаний в науке об окружающей среде и науке о Земле		Расчеты группы по Всемирному докладу по мониторингу образования на основании данных ПМОУ за 2012 г. (OECD, 2013).

	Цели ЦУР 4 и связанные с ними показатели	Включенные в таблицы	Глобальные показатели	Заменители	Отсутствующие данные	Источники данных
28	Процентное соотношение школ, в которых проводится обучение жизненным навыкам профилактики ВИЧ и половое воспитание	Да			Половое воспитание	UNAIDS (2011), 2015 UNAIDS AIDSInfo Online Database and DHS StatCompiler
29	Насколько широко рамочная Всемирная программа образования в области прав человека внедрена в национальном масштабе (в соответствии с резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 59/113)	Нет				

	Цели ЦУР 4 и связанные с ними показатели	Включенные в таблицы	Глобальные показатели	Заменители	Отсутствующие данные	Источники данных
4.a — необходимо создать и улучшить условия обучения, особенно для детей, лиц с ограниченными возможностями и уязвимых по половому признаку и обеспечить безопасные, свободные от насилия, всесторонние и эффективные условия обучения для всех						
30–32	Процентное соотношение школ с доступом к: (a) электричеству, (b) Интернету в педагогических целях, (c) компьютерам в педагогических целях, (d) адаптированной инфраструктуре и материалам для учащихся с особыми потребностями, (e) питьевой воде, (f) раздельным туалетам, и (g) умывальникам (относительно показателей водоснабжения, канализации и гигиены)	Да	4.a.1			ЮНИСЕФ (2015); база данных СИО
33	Процентное соотношение учащихся, подвергающихся издевательствам, телесным наказаниям, преследованиям, жестокости, сексуальной дискриминации и насилию	Да			Телесные наказания, моральное давление, сексуальная дискриминация и жестокое обращение	Глобальное исследование здоровья школьников
34	Количество нападений на учащихся, работников образования и учебные учреждения	Нет				

4.b — к 2030 году следует существенно увеличить в мировом масштабе число стипендий, доступных для развивающихся стран, в частности для наименее развитых стран, малых островных развивающихся государств и стран Африки, для поступления в высшие учебные заведения, включая профессиональную подготовку и обучение работе с информационно-коммуникационными технологиями, технические, инженерные и научные программы в развитых странах и других развивающихся странах						
35	Число выделенных стипендий для получения высшего образования, в разбивке по странам-получателям	Нет				
36	Объем официальной помощи в целях развития на стипендии, в разбивке по секторам и видам исследования	Нет	4.b.1			

4.c — к 2030 году необходимо значительно увеличить контингент квалифицированных учителей, в том числе путем международного сотрудничества по подготовке учителей в развивающихся странах, особенно менее развитых странах и малых островных развивающихся государствах						
37	Процент учителей, обладающих квалификацией согласно национальным стандартам, по уровню образования и типу учреждения	Да			Информация с разбивкой по типам учреждений	База данных СИО
38	Соотношение количества учеников и квалифицированных учителей, по уровню образования	Да				База данных СИО
39	Процент учителей в учреждениях: (a) дошкольного; (b) начального; (c) неполного среднего; (d) полного среднего образования, которые обладают по крайней мере минимальным уровнем организованной профессиональной подготовки (например, педагогической), обретенной на этапах обучения и повышения квалификации и необходимой для преподавания на соответствующем уровне в определенной стране	Да	4.c.1			База данных СИО
40	Соотношение количества учеников и подготовленных учителей, по уровню образования	Да				База данных СИО
41	Средняя зарплата учителя по отношению к другим профессиям, требующим сопоставимого уровня образовательной квалификации	Нет				
42	Текущая численность кадров среди учителей, по уровню образования	Да (полная версия)				База данных СИО
43	Процент учителей, которые прошли курс подготовки на службе за последние 12 месяцев, по типу подготовки	Нет				

Источник: Группа по Всемирному докладу по мониторингу образования.

В случаях, когда информация за финансовый или учебный год, завершившийся в 2014 году, отсутствует, используются данные за предыдущие или последующие годы. Такие случаи обозначены сносками.

СРЕДНИЕ ЗНАЧЕНИЯ ПО РЕГИОНАМ ИЛИ ДРУГИМ ГРУППАМ ГОСУДАРСТВ

Региональные значения применительно к грамотности и образованию (совокупный, чистый и приведенный чистый показатели охвата, доля отчисленных и т. д.) являются средневзвешенными (учитывается относительная численность соответствующей группы населения каждой страны в каждом регионе). Показатели стран с большей численностью населения имеют пропорционально большее влияние на агрегированные данные по региону. Средние величины получены на основе опубликованных данных и оценочных значений в случае стран, где отсутствуют актуальные или достоверные опубликованные данные. Средневзвешенные значения, отмеченные в таблицах двумя звездочками (**), представляют собой неполноценные расчетные значения Статистического института ЮНЕСКО, рассчитанные с неполным охватом государств (33–60 % населения заданного региона или группы стран). Если необходимый объем достоверных данных для расчета средневзвешенного значения отсутствует, то вместо этого значения рассчитывается медианная величина, охватывающая лишь те страны, где имеются данные — для этого данные должны быть доступны по крайней мере в половине государств соответствующего региона или группы.

ПОКАЗАТЕЛИ, ПРЕДСТАВЛЕННЫЕ В СТАТИСТИЧЕСКИХ ТАБЛИЦАХ

В полной версии приложения, опубликованной на веб-сайте, Всемирный доклад по мониторингу образования содержит 16 статистических таблиц, охватывающих 283 отдельных показателя (без учета разбиения по полу). Среди них присутствует 43 тематических показателя, включая 11 глобальных. Также представлены 32 дополнительных показателя, работа над которыми должна быть завершена к моменту публикации отчета. На данный момент применяются заменители или косвенные показатели, что позволяет сохранить фокус внимания на проблемах, требующих мониторинга, а также на приоритетах политики в рамках целей ЦУР 4, одновременно обозначая направления для дальнейшей деятельности и разработки показателей.

В Таблице 1 приведены данные по тематическим и глобальным показателям, включенным в статистические таблицы. Некоторые из этих показателей являются новыми. Таблица содержит сведения относительно доступности данных и охвата государств, включая

информацию о том, какие именно данные отсутствуют и какие заменители применяются вместо отсутствующих данных.

ОБОЗНАЧЕНИЯ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В ПЕЧАТНЫХ И ВЕБ-ВЕРСИЯХ СТАТИСТИЧЕСКИХ ТАБЛИЦ

- * Самостоятельная оценка внутри государства
- ** Неполноценная оценка СИЮ
- ... Данные отсутствуют
- Нулевая или незначительная величина
- . Категория неприменима или не существует

Сноски к таблицам, а также глоссарий, следующий за статистическими таблицами, содержат сведения, помогающие корректно интерпретировать данные и информацию.

СОСТАВ РЕГИОНОВ И ДРУГИХ ГРУПП ГОСУДАРСТВ

При принятии новой программы действий для сферы образования в рамках Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года классификация государств в статистических таблицах была изменена — теперь вместо определений регионов, предусмотренных инициативой ОДВ, применяются определения Статистического отдела ООН, актуальные на май 2015 года, с небольшими изменениями. Классификация Статистического отдела ООН охватывает все территории, включая независимые национальные единицы и единицы, входящие в состав более крупных единиц, однако в статистических таблицах представлены лишь полноправные и ассоциированные члены ЮНЕСКО, Бермудские Острова, острова Теркс и Кайкос, а также государства, не являющиеся членами ЮНЕСКО, которые ранее были представлены в статистических таблицах ОДВ. В этот перечень были добавлены ранее исключенные из него территория и страна, а именно Гонконг (Китай) и Лихтенштейн. Другие территории, включенные в региональную классификацию Статистического отдела ООН, но не охваченные ЮНЕСКО, по-прежнему отсутствуют, в частности: Американское Самоа, Нормандские острова, Фолклендские (Мальвинские) острова, Французская Гвиана, Французская Полинезия, Гренландия, Гваделупа, Гуам, остров Мэн, Мартиника, Майотта, Новая Каледония, Северные Марианские Острова, Реюньон, Пуэрто-Рико, Американские Виргинские Острова и Западная Сахара. Статистический институт ЮНЕСКО не собирает данные о большинстве этих территорий. Также сведения не собираются о Фарерских островах, поэтому данная территория, несмотря на статус ассоциированного члена ЮНЕСКО, не включена во Всемирный доклад по мониторингу образования.

Мировая классификация ¹¹

■ Страны с переходной экономикой (17):

Албания, Армения, Азербайджан, Беларусь, Босния и Герцеговина, Хорватия, Казахстан, Кыргызстан, Черногория, Республика Молдова, Российская Федерация, Сербия, Таджикистан, Бывшая югославская Республика Македония, Туркменистан, Украина, Узбекистан.

■ Развитые страны (41):

Андорра, Австралия, Австрия, Бельгия, Бермудские Острова, Болгария, Канада, Кипр, Чешская Республика, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Германия, Греция, Венгрия, Исландия, Ирландия, Израиль, Италия, Япония, Латвия, Лихтенштейн, Литва, Люксембург, Мальта, Монако, Нидерланды, Новая Зеландия, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Сан-Марино, Словакия, Словения, Испания, Швеция, Швейцария, Великобритания, Соединенные Штаты Америки.

■ Развивающиеся страны (151):

Восточная и Юго-Восточная Азия (за исключением Японии); Латинская Америка и Карибский регион (за исключением Бермудских Островов); Северная Африка и Западная Азия (за исключением Израиля); Тихоокеанский регион (за исключением Австралии и Новой Зеландии); Южная Азия; африканские страны, расположенные к югу от Сахары.

Регионы, принятые во Всемирном докладе по мониторингу образования

■ **Кавказ и Центральная Азия (8 стран)** Армения, Азербайджан, Грузия, Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, Туркменистан, Узбекистан.

■ Восточная и Юго-Восточная Азия (18 стран/территорий)

Бруней Даруссалам, Камбоджа, Китай, Корейская Народно-Демократическая Республика, Гонконг (Китай), Индонезия, Япония, Лаосская Народно-Демократическая Республика, Макао (Китай), Малайзия, Монголия, Мьянма, Филиппины, Республика Корея, Сингапур, Таиланд, Тимор-Лешти, Вьетнам.

■ *Восточная Азия (7 стран/территорий)* Китай, Корейская Народно-Демократическая Республика, Гонконг (Китай), Япония, Макао (Китай), Монголия, Республика Корея.

■ *Юго-Восточная Азия (11 стран)* Бруней Даруссалам, Камбоджа, Индонезия, Лаосская Народно-Демократическая Республика, Малайзия, Мьянма, Филиппины, Сингапур, Таиланд, Тимор-Лешти, Вьетнам.

■ **Европа и Северная Америка (46 стран)** Албания, Андорра, Австрия, Беларусь, Бельгия, Босния и Герцеговина,

Болгария, Канада, Хорватия, Кипр, Чешская Республика, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Германия, Греция, Венгрия, Исландия, Ирландия, Италия, Латвия, Лихтенштейн, Литва, Люксембург, Мальта, Монако, Черногория, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Республика Молдова, Румыния, Российская Федерация, Сан-Марино, Сербия, Словакия, Словения, Испания, Швеция, Швейцария, Бывшая югославская Республика Македония, Украина, Великобритания, Соединенные Штаты Америки.

■ **Латинская Америка и Карибский регион (43 страны/территории)** Ангилья, Антигуа и Барбуда, Аргентина, Аруба, Багамские Острова, Барбадос, Белиз, Бермудские Острова, Многонациональное Государство Боливия, Бразилия, Британские Виргинские Острова, Каймановы Острова, Чили, Колумбия, Коста-Рика, Куба, Кюрасао, Доминика, Доминиканская Республика, Эквадор, Сальвадор, Гренада, Гватемала, Гайана, Гаити, Гондурас, Ямайка, Мексика, Монтсеррат, Никарагуа, Панама, Парагвай, Перу, Сент-Китс и Невис, Сент-Люсия, Сен-Мартен, Сент-Винсент и Гренадины, Синт-Мартен, Суринам, Тринидад и Тобаго, острова Теркс и Кайкос, Уругвай, Боливарианская Республика Венесуэла.

■ *Карибский регион (24 страны/территории)*

Ангилья, Антигуа и Барбуда, Аруба, Багамские Острова, Барбадос, Белиз, Бермудские Острова, Британские Виргинские Острова, Каймановы Острова, Кюрасао, Доминика, Гренада, Гайана, Гаити, Ямайка, Монтсеррат, Сент-Китс и Невис, Сент-Люсия, Сен-Мартен, Сент-Винсент и Гренадины, Синт-Мартен, Суринам, Тринидад и Тобаго, острова Теркс и Кайкос.

■ *Латинская Америка (19 стран)*

Аргентина, Многонациональное Государство Боливия, Бразилия, Чили, Колумбия, Коста-Рика, Куба, Доминиканская Республика, Эквадор, Сальвадор, Гватемала, Гондурас, Мексика, Никарагуа, Панама, Парагвай, Перу, Уругвай, Боливарианская Республика Венесуэла.

■ Северная Африка и Западная Азия (20 стран/территорий)

Алжир, Бахрейн, Египет, Ирак, Израиль, Иордания, Кувейт, Ливан, Ливия, Марокко, Оман, Палестина, Катар, Саудовская Аравия, Судан, Сирийская Арабская Республика, Тунис, Турция, Объединенные Арабские Эмираты, Йемен.

■ *Северная Африка (6 стран)* Алжир, Египет, Ливия, Марокко, Судан, Тунис.

■ *Западная Азия (14 стран/территорий)* Бахрейн, Ирак, Израиль, Иордания, Кувейт, Ливан, Оман, Палестина, Катар,

Саудовская Аравия, Сирийская Арабская Республика, Турция, Объединенные Арабские Эмираты, Йемен.

- **Тихоокеанский регион (17 стран/территорий)** Австралия, Острова Кука, Фиджи, Кирибати, Маршалловы Острова, Федеративные Штаты Микронезии, Науру, Новая Зеландия, Ниуэ, Палау, Папуа — Новая Гвинея, Самоа, Соломоновы Острова, Токелау, Тонга, Тувалу, Вануату.
- **Южная Азия (9 стран)** Афганистан, Бангладеш, Бутан, Индия, Исламская Республика Иран, Мальдивская Республика, Непал, Пакистан, Шри-Ланка.
- **Африканские страны, расположенные к югу от Сахары (48 стран)** Ангола, Бенин, Ботсвана, Буркина-Фасо, Бурунди, Кабо-Верде, Камерун, Центральноафриканская Республика, Чад, Коморские Острова, Конго, Кот-д'Ивуар, Демократическая Республика Конго, Джибути, Экваториальная Гвинея, Эритрея, Эфиопия, Габон, Гамбия, Гана, Гвинея, Гвинея-Бисау, Кения, Лесото, Либерия, Мадагаскар, Малави, Мали, Мавритания, Маврикий, Мозамбик, Намибия, Нигер, Нигерия, Руанда, Сан-Томе и Принсипи, Сенегал, Сейшельские Острова, Сьерра-Леоне, Сомали, Южно-Африканская Республика, Южный Судан, Свазиленд, Того, Уганда, Объединенная Республика Танзания, Замбия, Зимбабве.

Затронутые конфликтом страны (31 страна/территория по состоянию на 2013 год)

Афганистан, Алжир, Бурунди, Центральноафриканская Республика, Чад, Колумбия, Демократическая Республика Конго, Эфиопия, Индия, Индонезия, Исламская Республика Иран, Ирак, Ливия, Мали, Мьянма, Непал, Нигерия, Пакистан, Палестина, Филиппины, Российская Федерация, Руанда, Сомали, Южный Судан, Шри-Ланка, Судан, Сирийская Арабская Республика, Таиланд, Турция, Уганда, Йемен.

Группы по уровням дохода ¹²

- **Низкий уровень дохода (32 страны)** Афганистан, Бенин, Буркина-Фасо, Бурунди, Камбоджа, Центральноафриканская республика, Чад, Коморские Острова, Корейская Народно-Демократическая Республика, Демократическая Республика Конго, Эритрея, Эфиопия, Гамбия, Гвинея, Гвинея-Бисау, Гаити, Либерия, Мадагаскар, Малави, Мали, Мозамбик, Непал, Нигер, Руанда, Сьерра-Леоне, Сомали, Южный Судан, Того, Токелау, Уганда, Объединенная Республика Танзания, Зимбабве.
- **Доход ниже среднего уровня (50 стран)** Армения, Бангладеш, Бутан, Многонациональное Государство Боливия, Камерун, Кабо-Верде, Конго, Кот-д'Ивуар, Джибути, Египет, Сальвадор, Грузия, Гана, Гватемала, Гайана, Гондурас,

Индия, Индонезия, Кения, Кирибати, Кыргызстан, Лаосская Народно-Демократическая Республика, Лесото, Мавритания, Федеративные Штаты Микронезии, Марокко, Мьянма, Никарагуа, Нигерия, Пакистан, Палестина, Папуа — Новая Гвинея, Филиппины, Республика Молдова, Самоа, Сан-Томе и Принсипи, Сенегал, Соломоновы Острова, Шри-Ланка, Судан, Свазиленд, Сирийская Арабская Республика, Таджикистан, Тимор-Лешти, Украина, Узбекистан, Вануату, Вьетнам, Йемен, Замбия.

- **Доход выше среднего уровня (54 страны)** Албания, Алжир, Ангола, Азербайджан, Беларусь, Белиз, Босния и Герцеговина, Ботсвана, Бразилия, Болгария, Китай, Колумбия, Коста-Рика, Куба, Доминика, Доминиканская Республика, Эквадор, Фиджи, Габон, Гренада, Исламская Республика Иран, Ирак, Ямайка, Иордания, Казахстан, Ливан, Ливия, Малайзия, Мальдивская Республика, Маршалловы Острова, Маврикий, Мексика, Монголия, Черногория, Монтсеррат, Намибия, Науру, Палау, Панама, Парагвай, Перу, Румыния, Сент-Люсия, Сент-Винсент и Гренадины, Сербия, Южно-Африканская Республика, Суринам, Таиланд, Бывшая югославская Республика Македония, Тонга, Тунис, Турция, Туркменистан, Тувалу.
- **Высокий уровень дохода (73 страны/территории)** Андорра, Ангилья, Антигуа и Барбуда, Аргентина, Аруба, Австралия, Австрия, Багамские Острова, Бахрейн, Барбадос, Бельгия, Бермудские Острова, Британские Виргинские Острова, Бруней Даруссалам, Канада, Каймановы Острова, Чили, Острова Кука, Хорватия, Кюрасао, Кипр, Чешская Республика, Дания, Экваториальная Гвинея, Эстония, Финляндия, Франция, Германия, Греция, Гонконг (Китай), Венгрия, Исландия, Ирландия, Израиль, Италия, Япония, Кувейт, Латвия, Лихтенштейн, Литва, Люксембург, Макао (Китай), Мальта, Монако, Нидерланды, Новая Зеландия, Ниуэ, Норвегия, Оман, Польша, Португалия, Катар, Республика Корея, Российская Федерация, Сент-Китс и Невис, Сен-Мартен, Сан-Марино, Саудовская Аравия, Сейшельские Острова, Сингапур, Синт-Мартен, Словакия, Словения, Испания, Швеция, Швейцария, Тринидад и Тобаго, острова Теркс и Кайкос, Объединенные Арабские Эмираты, Великобритания, Соединенные Штаты Америки, Уругвай, Боливарианская Республика Венесуэла.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Полный набор статистических данных и показателей, имеющих отношение к данному введению, можно найти в таблицах Excel на веб-сайте Всемирного доклада по мониторингу образования: <http://en.unesco.org/gem-report>.
2. Тематические показатели были предложены Технической консультативной группой по показателям в сфере образования, применяемым в период

после 2015 года. Позднее группа была преобразована в Группу по техническому сотрудничеству. Секретариат группы сформирован в рамках Статистического института ЮНЕСКО для осуществления мониторинга прогресса на пути к целям на глобальном, региональном и национальном уровнях. Глобальные показатели были утверждены на 47-й сессии Статистической комиссии ООН в марте 2016 года. На момент публикации продолжалось обсуждение ряда иных тематических показателей, которые должны быть официально введены в октябре 2016 года.

3. Для стран, где учебный год захватывает два календарных года, подразумеваются 2013-2014 годы; для стран, где учебный год находится в рамках одного календарного года, подразумевается 2014 год. Последний отчетный год в области образовательного финансирования в странах ЮНЕСКО/ОЭСР/Евростата (см. ниже) заканчивается в 2013 году.
4. Джибути, Гана, Казахстан, Мавритания, Черногория, Непал, Республика Корея, Сан-Томе и Принсипи, Таджикистан, острова Теркс и Кайкос.
5. Большинство европейских стран, а также Австралия, Бразилия, Канада, Чили, Китай, Индия, Индонезия, Израиль, Япония, Иордания, Мексика, Новая Зеландия, Республика Корея, Турция и Соединенные Штаты Америки.
6. При наличии значительных расхождений между данными относительно охвата образованием, представленными той или иной страной, и данными о населении, находящимися в распоряжении ООН, Статистический институт ЮНЕСКО может отказаться от расчета или публикации данных о показателе охвата. Такие расхождения, в частности, зафиксированы в данных по следующим странам: Армения, Австралия, Бахрейн, Многонациональное Государство Боливия, Гонконг (Китай), Ямайка, Кувейт, Макао (Китай), Малайзия, Мальдивская Республика, Оман, Катар, Сент-Люсия, Сингапур, Объединенные Арабские Эмираты.
7. Это определение в течение длительного времени применялось ЮНЕСКО, однако с введением в 1978 году понятия функциональной грамотности, в рамках которого акцент делается на практических аспектах, появилось параллельное определение. В указанном выше году на Генеральной конференции ЮНЕСКО было принято определение функциональной грамотности, согласно которому функционально грамотными считаются люди, способные вести деятельность в любых сферах, где грамотность необходима для эффективного функционирования группы и сообщества, а также в сферах, где грамотность обеспечивает возможность дальнейшего использования навыков чтения, письма и счета в целях собственного развития и развития сообщества.
8. Некоторые показатели грамотности в составе данных, публикуемых Статистическим институтом ЮНЕСКО, рассчитаны по результатам прямых тестов, а не на основании заявлений опрашиваемых. Такой расчет выполнен для следующих государств: Бенин, Центральноафриканская Республика, Конго, Кот-д'Ивуар, Демократическая Республика Конго, Египет, Габон, Гайана, Гаити, Иордания, Кения, Лесото, Либерия, Мадагаскар, Малави, Мавритания, Нигер, Нигерия, Руанда, Свазиленд, Зимбабве. Таким образом, анализируя тенденции за различные периоды времени, следует интерпретировать результаты с осторожностью.
9. Ради обеспечения достоверности и согласованности данных Статистический институт ЮНЕСКО не публикует данные о грамотности, полученные на основе косвенных показателей, связанных с уровнем образовательной подготовки. В статистические таблицы включаются лишь те данные, которые рассчитаны государствами на основе сведений, самостоятельно сообщенных опрашиваемыми о себе и членах семьи. Однако такие данные имеются не всегда. Поэтому для некоторых стран, в особенности развитых, при расчете региональных средневзвешенных значений применяются косвенные показатели, связанные с уровнями образовательной подготовки.
10. Описание методологии GALP можно найти в источниках UNESCO (2005, р. 261) и UIS (2006).
11. Классификация Статистического отдела ООН в трех основных группах государств, актуальная на май 2015 года, опубликована на странице <http://unstats.un.org/unsd/methods/m49/m49regin.htm>.

ТАБЛИЦА 1

Демографическая статистика, правовая гарантия обязательного и бесплатного образования и структура национальной системы образования — часть 1

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ ¹		ВВП И БЕДНОСТЬ ²			ПРАВОВАЯ ГАРАНТИЯ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО И БЕСПЛАТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ⁴				
	Всего население (000)	Среднегодовой темп роста (%)	ВВП на душу населения		Население, живущее менее чем на 1,90 долл. США при ППС в день (2003–2013) ³	ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ		НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ		
			Текущее долл. США	Текущее долл. США при ППС		Обязательное образование (возрастная группа)	Бесплатное образование (лет)	Обязательное образование (возрастная группа)	Бесплатное образование (лет)	
	2016 г.	2016 г.	2014 г.	2014 г.	Начальное				Среднее	
Кавказ и Центральная Азия										
Армения ⁶	3026	0,1	3874	8070	2,4	.	.	6–16	4	7
Азербайджан ⁷	9868	1,0	7884	17 516	0,0	.	.	6–15	4	7
Грузия	3980	-0,1	3670	7582	11,5	.	.	6–14	6	6
Казахстан	17 855	1,1	12 602	24 228	0,0	6–6	4	7–18	4	7
Кыргызстан	6034	1,4	1269	3322	2,9	.	4	7–16	4	7
Таджикистан	8669	2,1	1114	2691	4,7	.	.	7–16	4	5
Туркменистан	5439	1,1	9032	15 474	4,7	.	3	6–18	4	8
Узбекистан	30 300	1,2	2037	5573	66,8	.	.	7–18	4	7
Восточная и Юго-Восточная Азия										
Бруней Даруссалам	429	1,3	40 980	71 185	...	5–5	1	6–15	6	7
Камбоджа	15 827	1,5	1095	3263	6,2	.	.	.	6	3
Китай	1 382 323	0,4	7590	13 206	11,2	.	.	6–15	6	3
КНДР	25 281	0,5	...	...	...	6–6	1	7–16	5	5
Гонконг, Китай ⁶	7346	0,7	40 170	55 084	...	.	.	6–15	6	6
Индонезия	260 581	1,1	3492	10 517	15,9	.	.	7–15	6	3
Япония	126 324	-0,2	36 194	36 426	...	.	.	6–15	6	3
Лаосская Народно-Демократическая Республика	6918	1,7	1793	5321	30,0	.	.	6–14	5	.
Макао, Китай ⁶	597	1,5	96 038	139 767	...	5–5	3	6–15	6	6
Малайзия	30 752	1,3	11 307	25 639	0,3	.	.	6–11	.	.
Монголия	3006	1,4	4129	11 946	0,4	.	.	6–17	5	7
Мьянма	54 363	0,9	1204	...	...	4–4	.	5–9	5	.
Филиппины	102 250	1,5	2873	6969	13,1	5–5	1	6–18	6	6
Республика Корея	50 504	0,4	27 970	34 356	...	.	.	6–15	6	3
Сингапур ⁵	5697	1,4	56 285	82 763	...	.	.	6–14	6	.
Таиланд	68 147	0,2	5977	15 735	0,1	.	.	6–15	6	6
Тимор-Лешти	1211	2,1	1169	2227	46,8	.	.	6–15	6	3
Вьетнам	94 444	1,0	2052	5629	3,2	5–5	.	6–14	5	.
Европа и Северная Америка										
Албания	2904	0,3	4564	10 305	1,1	.	.	6–16	.	.
Андорра ⁸	69	-0,2	...	...	...	.	.	6–16	6	4
Австрия	8570	0,3	51 191	46 222	...	.	3	6–15	4	8
Беларусь	9482	-0,3	8040	18 185	0,0	.	.	6–15	4	7
Бельгия ⁹	11 372	0,6	47 353	42 578	...	.	3	6–18	6	6
Босния и Герцеговина	3802	-0,3	4790	9891	0,1	5–5	.	6–15	5	4
Болгария	7098	-0,8	7851	16 617	2,0	6–6	4	7–16	4	8
Канада	36 286	0,9	50 235	44 057	...	.	2	6–16	6	6
Хорватия	4225	-0,4	13 475	21 210	0,9	.	.	7–15	4	4
Кипр ⁷	1177	0,9	27 194	30 873	...	5–5	1	6–15	6	6
Чешская Республика ⁹	10 548	0,1	19 530	30 407	0,1	.	.	6–15	5	8
Дания ⁹	5691	0,4	60 707	44 916	...	.	3	6–16	7	.
Эстония ⁹	1309	-0,3	20 162	26 946	1,0	.	.	7–17	6	3
Финляндия ⁹	5524	0,3	49 824	39 981	...	.	.	7–16	6	3
Франция ⁹	64 668	0,4	42 733	38 847	...	.	3	6–16	5	7
Германия ⁹	80 682	-0,1	47 822	45 802	...	.	3	6–18	4	9
Греция	10 919	-0,2	21 498	25 877	...	5–5	2	6–15	6	6
Венгрия	9821	-0,3	14 029	24 721	0,3	6–6	.	7–18	4	8
Исландия	332	0,8	52 004	43 304	...	.	.	6–16	7	3
Ирландия ⁹	4714	0,8	54 374	48 755	...	.	.	6–16	8	5
Италия	59 801	0,0	34 909	34 706	...	.	.	6–16	5	3
Латвия	1956	-0,5	15 719	22 873	1,4	5–6	4	7–16	6	6
Лихтенштейн ^{7,9}	38	0,6	...	...	...	.	3	6–15	5	7
Литва	2850	-0,6	16 507	26 742	1,0	4–6	4	7–16	4	8
Люксембург	576	1,3	116 664	97 662	...	4–5	2	6–16	6	7
Мальта ⁹	420	0,2	...	...	...	.	2	5–16	6	7
Монако ^{8,9}	38	0,4	...	...	...	.	3	6–16	5	7
Черногория	626	0,0	7378	14 338	1,7	.	.	6–15	5	4
Нидерланды	16 980	0,3	52 172	47 663	...	5–5	.	6–18	6	6
Норвегия ⁹	5272	1,1	97 307	64 856	...	.	.	6–16	7	3
Польша	38 593	-0,1	14 343	24 744	0,0	6–6	.	7–18	6	6
Португалия ⁹	10 304	-0,4	22 132	28 393	...	.	.	6–18	6	3
Республика Молдова ⁷	4063	-0,2	2239	4983	0,1	6–6	4	7–16	4	7
Румыния	19 373	-0,7	9997	19 401	0,0	5–5	3	6–16	5	8
Российская Федерация	143 440	-0,1	12 736	25 636	0,0	.	.	7–18	4	5
Сан-Марино ⁷	32	0,4	...	...	...	.	.	6–16	...	...
Сербия ⁷	8813	-0,4	6153	12 660	0,1	6–6	.	7–15	4	8
Словакия	5429	0,0	18 501	27 711	0,2	.	.	6–16	4	9
Словения ⁹	2069	0,1	23 999	29 963	0,0	.	.	6–15	6	3
Испания ⁹	46 065	0,0	29 767	33 211	...	.	.	6–16	6	4
Швеция ⁹	9852	0,7	58 939	45 183	...	.	.	7–16	6	6
Швейцария	8379	0,8	85 594	57 235	...	5–6	2	7–16	6	3
БЮР Македония	2081	0,1	5456	13 142	1,3	5–5	1	6–18	5	8
Украина	44 624	-0,5	3082	8665	0,0	5–5	1	6–17	4	7
Великобритания ⁹	65 111	0,6	46 332	39 762	...	.	2	5–16	6	7
Соединенные Штаты Америки	324 119	0,7	54 629	54 629	...	.	1	5–18	6	6
Латинская Америка и Карибский регион										
Ангилья ⁸	15	0,9	...	...	...	.	.	5–17	7	5
Антигуа и Барбуда	93	1,0	13 432	22 077	...	.	.	5–16	7	5
Аргентина	43 847	0,9	12 510	...	1,8	5–5	3	6–18	6	6

ТАБЛИЦА 1

Часть 1 (продолжение)

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ ¹		ВВП И БЕДНОСТЬ ²			ПРАВОВАЯ ГАРАНТИЯ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО И БЕСПЛАТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ⁴				
	Всего население (000)	Среднегодовой темп роста (%)	ВВП на душу населения		Население, живущее менее чем на 1,90 долл. США при ППС в день (2003–2013) ³	ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ		НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ		
			Текущее долл. США	Текущее долл. США при ППС		Обязательное образование (возрастная группа)	Бесплатное образование (лет)	Обязательное образование (возрастная группа)	Бесплатное образование (лет)	
2016 г.	2016 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	Начальное	Среднее
Аруба	104	0,3	...	...	...	4–5	2	6–17	6	5
Багамские Острова	393	1,1	22 217	23 491	...	.	2	5–16	6	6
Барбадос	285	0,2	15 366	16 058	...	.	2	5–16	6	5
Белиз	367	2,0	4831	8417	...	.	.	5–14	6	.
Бермуды	62	-0,4	...	...	...	.	.	5–16	6	7
Многонациональное Государство Боливия ⁶	10 888	1,5	3124	6630	7,7	5–5	2	6–16	6	6
Бразилия ⁷	209 568	0,8	11 384	15 838	4,9	4–5	2	6–17	5	7
Британские Виргинские Острова ⁷	31	1,6	...	...	...	.	.	5–16	7	5
Каймановы Острова ⁸	61	1,3	...	...	...	.	2	5–17	6	6
Чили	18 132	1,0	14 528	22 346	0,9	5–5	1	6–21	6	6
Колумбия	48 654	0,8	7904	13 357	6,1	5–5	3	6–15	5	6
Коста-Рика	4857	1,0	10 415	14 918	1,7	3–5	3	6–15	6	5
Куба	11 393	0,0	...	...	...	.	3	6–16	6	6
Кюрасао	159	0,8	...	...	...	4–5	...	6–18	...	...
Доминика	73	0,4	7244	10 877	...	.	.	5–16	7	4
Доминиканская Республика	10 649	1,1	6164	13 262	2,3	5–5	3	6–18	6	6
Эквадор	16 385	1,4	6346	11 372	4,4	5–5	3	6–18	6	6
Сальвадор	6146	0,3	4120	8351	3,3	4–6	3	7–15	6	3
Гренада	107	0,5	8574	12 425	...	.	2	5–16	7	5
Гватемала	16 673	1,9	3673	7454	11,5	5–6	2	7–15	6	5
Гайана	771	0,5	4054	...	...	.	2	6–15	6	5
Гаити	10 848	1,2	824	1732	53,9	.	.	6–11	6	.
Гондурас	8190	1,4	2435	4909	18,9	5–5	3	6–15	6	3
Ямайка ⁶	2803	0,3	5105	8875	1,7	.	.	6–14	6	.
Мексика	128 632	1,2	10 326	17 108	2,7	4–5	2	6–18	6	6
Монтсеррат ⁸	5	0,5	...	...	...	.	.	5–16	7	5
Никарагуа	6150	1,1	1963	4918	10,8	5–5	.	6–11	6	3
Панама	3990	1,5	11 949	20 895	2,9	4–5	2	6–15	6	3
Парагвай	6725	1,2	4713	8911	2,2	5–5	3	6–18	6	6
Перу	31 774	1,2	6541	11 989	3,7	3–5	3	6–18	6	5
Сент-Китс и Невис	56	1,0	15 510	23 239	...	.	.	5–16	7	4
Сент-Люсия ⁶	186	0,7	7648	10 733	...	.	.	5–15	7	3
Сен-Мартен ⁸	...	...	...	...	...	.	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	110	0,2	6669	10 727	...	.	2	5–16	7	5
Синт-Мартен ⁹	40	1,3	...	...	...	.	...	...	...	...
Суринам	548	0,8	9680	16 638	...	.	.	6–11	6	.
Тринидад и Тобаго	1365	0,3	21 324	31 967	...	.	...	5–11	6	...
Теркс и Кайкос ⁹	35	1,5	...	...	...	4–5	...	6–17	...	...
Уругвай	3444	0,4	16 807	20 884	0,3	4–5	2	6–17	6	6
Боливарианская Республика Венесуэла	31 519	1,3	...	...	9,2	4–5	3	6–14	6	5
Северная Африка и Западная Азия										
Алжир	40 376	1,6	5484	14 193	...	.	1	6–16	5	7
Бахрейн ⁶	1397	1,5	24 855	45 500	...	.	.	6–15	6	6
Египет	93 384	1,9	3199	10 530	...	.	.	6–14	6	6
Ирак	37 548	2,8	6420	15 057	...	.	.	6–11	6	6
Израиль	8192	1,6	37 208	33 230	...	.	.	6–18	6	6
Иордания	7748	1,5	5423	12 050	0,1	.	.	6–16	6	6
Кувейт ⁶	4007	2,1	43 594	73 246	...	.	.	6–14	5	4
Ливан	5988	0,1	10 058	17 462	...	.	2	6–12	6	.
Ливия	6330	1,3	6573	15 597	...	5–5	1	6–15	6	3
Марокко	34 817	1,2	3190	7491	3,1	.	.	6–15	6	3
Оман ⁶	4654	1,4	19 310	38 631	...	.	.	.	4	8
Палестина	4797	2,7	...	...	0,3	.	.	6–16	4	8
Катар ⁶	2291	1,9	96 732	140 649	...	.	.	6–18	6	3
Саудовская Аравия	32 158	1,7	24 161	51 924	...	.	.	6–15	6	6
Судан	41 176	2,4	1876	4069	14,9	.	.	6–13	6	2
Сирийская Арабская Республика	18 564	2,5	...	...	...	.	.	6–15	4	8
Тунис	11 375	1,0	4421	11 436	2,0	.	3	6–16	6	7
Турция	79 622	0,9	10 515	19 199	0,3	.	3	6–18	4	8
Объединенные Арабские Эмираты ⁶	9267	1,4	43 963	67 674	...	.	2	6–12	5	7
Йемен	27 478	2,3	...	...	...	.	.	6–15	6	3
Страны Тихоокеанского региона										
Австралия ⁶	28 875	1,2	61 925	43 930	...	.	1	5–17	7	6
Острова Кука ⁷	21	0,6	...	...	...	.	2	5–16	6	7
Фиджи	898	0,5	5112	8792	3,6	.	.	6–18	6	6
Кирибати	114	1,7	1510	1809	14,1	.	.	6–15	6	3
Маршалловы Острова	53	0,1	3530	3803	...	5–5	1	6–14	6	2
Федеративные Штаты Микронезии	532	1,0	3057	3331	...	.	.	6–14	6	2
Науру ⁷	10	0,4	...	...	...	.	2	6–16	6	6
Новая Зеландия	4565	0,9	44 342	36 390	...	.	.	6–16	6	7
Ниуэ ⁷	2	0,1	...	...	...	.	1	5–16	6	6
Палау ⁷	22	1,1	11 880	14 757	...	.	3	6–17	6	6
Папуа — Новая Гвинея	7776	2,0	2268	2855	39,3	.	.	.	.	.

ТАБЛИЦА 1

Часть 1 (продолжение)

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ ¹		ВВП И БЕДНОСТЬ ²			ПРАВОВАЯ ГАРАНТИЯ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО И БЕСПЛАТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ⁴				
	Всего население (000)	Среднегодовой темп роста (%)	ВВП на душу населения		Население, живущее менее чем на 1,90 долл. США при ППС в день (%)	ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ		НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ		
			Текущее долл. США	Текущее долл. США при ППС		Обязательное образование (возрастная группа)	Бесплатное образование (лет)	Обязательное образование (возрастная группа)	Бесплатное образование (лет)	
	2016 г.	2016 г.	2014 г.	2014 г.	2003–2013 ³					Начальное	Среднее
Самоа	195	0,6	4172	5789	0,8	.	.	5–14	.	.
Соломоновы Острова	595	1,8	2024	2130	45,6	.	.	.	.	.
Токелау ⁷	1	1,6	...	...	...	.	...	5–16	...	...
Тонга	107	0,8	4114	5211	1,1	4–5	.	6–18	.	.
Тувалу ⁷	10	0,4	3827	3765	...	.	.	6–15	6	.
Вануату	270	2,1	3148	3031	15,4	.	.	.	.	.
Южная Азия										
Афганистан	33 370	2,3	634	1933	...	.	4	7–16	6	6
Бангладеш	162 911	1,1	1087	3123	43,7	.	.	6–10	5	.
Бутан	784	1,1	2561	7816	2,2	.	.	.	7	3
Индия	1 326 802	1,2	1582	5701	21,3	.	.	6–14	5	3
Исламская Республика Иран	80 043	1,1	5443	17 303	0,1	.	.	6–14	6	2
Мальдивы ⁶	370	1,6	7635	12 530	5,6	.	.	.	7	5
Непал	28 851	1,1	702	2374	15,0	.	.	.	5	.
Пакистан	192 827	2,0	1317	4811	8,3	.	.	5–16	5	7
Шри-Ланка	20 811	0,4	3819	11 181	1,7	.	1	5–14	5	8
Страны Африки к югу от Сахары										
Ангола	25 831	3,1	...	...	30,1	.	.	6–11	6	.
Бенин	11 167	2,6	903	2030	53,1	.	.	6–11	6	.
Ботсвана	2304	1,7	7123	16 099	18,2	.	.	.	.	.
Буркина-Фасо	18 634	2,8	713	1620	55,3	.	.	6–16	6	4
Бурунди	11 553	3,2	286	770	77,7	.	.	.	6	...
Кабо-Верде	527	1,2	3641	6520	17,6	.	.	6–16	6	2
Камерун	23 924	2,4	1407	2972	29,3	.	.	6–11	6	.
Центральноафриканская Республика	4998	2,0	359	594	66,3	.	3	6–15	6	7
Чад	14 497	3,1	1025	2182	38,4	.	3	6–16	6	7
Коморские Острова	807	2,3	810	1429	13,5	.	.	6–14	6	.
Конго	4741	2,6	3147	6277	28,7	.	3	6–16	6	7
Кот-д'Ивуар	23 254	2,4	1546	3258	29,0	.	.	.	.	.
Демократическая Республика Конго	79 723	3,1	442	746	77,2	.	.	6–15	6	.
Джибути	900	1,3	1814	3270	18,3	.	2	6–16	5	7
Экваториальная Гвинея	870	2,8	18 918	34 739	...	.	.	7–12	6	.
Эритрея	5352	2,4	...	...	...	.	.	6–13	.	.
Эфиопия	101 853	2,4	574	1500	33,5	.	.	.	6	.
Габон	1763	2,1	10 772	19 430	8,0	.	.	6–16	5	5
Гамбия	2055	3,1	...	...	45,3	.	.	...	...	...
Гана	28 033	2,2	1442	4082	25,2	4–5	2	6–15	6	3
Гвинея	12 947	2,6	540	1221	35,3	.	.	7–16	6	...
Гвинея-Бисау	1888	2,3	568	1386	67,1	.	.	6–15	.	.
Кения	47 251	2,5	1358	2954	33,6	.	3	6–18	6	6
Лесото	2160	1,1	1034	2638	59,7	.	.	6–12	7	...
Либерия	4615	2,5	458	841	68,6	.	.	6–16	6	.
Мадагаскар	24 916	2,7	449	1439	81,8	.	3	6–10	5	7
Малави	17 750	3,0	255	822	70,9	.	...	.	6	...
Мали	18 135	3,0	705	1599	49,3	.	4	7–15	6	6
Мавритания	4166	2,3	1275	3912	10,9	.	.	6–14	.	.
Маврикий	1277	0,3	10 017	18 585	0,5	.	...	5–16	6	7
Мозамбик	28 751	2,7	586	1129	68,7	.	.	6–12	.	.
Намбия	2514	2,1	5408	9956	22,6	.	.	7–16	7	.
Нигер	20 715	4,0	427	938	50,3	4–6	.	7–16	.	.
Нигерия	186 988	2,5	3203	5911	53,5	.	.	6–15	6	3
Руанда	11 883	2,3	696	1661	60,3	.	.	7–16	6	3
Сан-Томе и Принсипи	194	2,1	1811	3176	33,9	.	.	6–11	6	.
Сенегал	15 589	2,9	1067	2333	38,0	.	.	6–16	6	4
Сейшельские Острова	97	0,5	15 543	26 386	0,4	.	.	6–16	6	7
Сьерра-Леоне	6592	2,1	766	1966	52,3	.	.	6–15	6	3
Сомали	11 079	2,8	543	...	...	.	3	.	6	6
Южно-Африканская Республика	54 979	0,8	6483	13 046	16,6	.	.	7–15	.	.
Южный Судан	12 733	2,7	1115	2019	...	.	.	6–11	6	.
Свазиленд	1304	1,2	3477	8292	42,0	.	.	6–12	7	.
Того	7497	2,5	635	1429	54,2	.	.	6–15	6	.
Уганда	40 323	3,2	715	1771	33,2	.	.	6–12	7	.
Объединенная Республика Танзания	55 155	3,0	955	2538	46,6	.	2	7–13	7	6
Замбия	16 717	3,1	1722	3904	64,4	.	.	.	7	...
Зимбабве	15 967	2,3	931	1792	...	4–5	2	6–14	7	2
Сумма	Средневзвешенный показатель		Среднее значение		Среднее значение					
В мире	7 406 355	1,1	5484	11 989	8,3	...	...	...	...	...
Страны с переходной экономикой	305 006	0,2	4790	10 305	0,6	...	...	...	...	...
Развитые страны	1 047 103	0,3	42 733	36 426	...	...	...	...	...	...
Развивающиеся страны	6 054 245	1,2	3673	7816	15,6	...	...	...	...	...
Кавказ и Центральная Азия	85 172	1,2	3772	7826	2,9	...	...	...	...	...

ТАБЛИЦА 1

Часть 1 (продолжение)

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ ¹		ВВП И БЕДНОСТЬ ²			ПРАВОВАЯ ГАРАНТИЯ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО И БЕСПЛАТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ⁴				
	Всего население (000)	Среднегодовой темп роста (%)	ВВП на душу населения		Население, живущее менее чем на 1,90 долл. США при ППС в день (%)	ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ		НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ		
			Текущее долл. США	Текущее долл. США при ППС		Обязательное образование (возрастная группа)	Бесплатное образование (лет)	Обязательное образование (возрастная группа)	Бесплатное образование (лет)	
	2016 г.	2016 г.	2014 г.	2014 г.	2003–2013 ³				Начальное	Среднее
Восточная и Юго-Восточная Азия	2 236 001	0,5	5977	14 471	8,7	...	...	...	...	...
Восточная Азия	1 595 382	0,3	32 082	35 391	...	...	...	...	...	...
Юго-Восточная Азия	640 619	1,0	2873	8743	9,6	...	...	...	...	...
Европа и Северная Америка	1 100 096	0,3	22 132	29 963	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка и Карибский регион	636 133	1,0	7648	12 425	...	...	...	...	...	...
Страны Карибского региона	38 871	0,7	8111	12 844	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка	597 262	1,0	6541	11 989	3,7	...	...	...	...	...
Северная Африка и Западная Азия	471 169	1,7	10 058	17 462	...	...	...	...	...	...
Северная Африка	227 458	1,8	3810	10 983	3,1	...	...	...	...	...
Западная Азия	243 711	1,7	24 161	38 631	...	...	...	...	...	...
Страны Тихоокеанского региона	44 045	1,3	3827	3803	...	...	...	...	...	...
Южная Азия	1 846 768	1,2	1582	5701	6,9	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	986 971	2,6	1025	2258	38,4	...	...	...	...	...
Охваченные конфликтом страны	3 109 793	1,4	1449	5256	15,4	...	...	...	...	...
Страны с низким уровнем дохода	655 764	2,6	665	1599	53,1	...	...	...	...	...
Страны со средним уровнем дохода	5 366 318	1,1	4117	8834	4,9	...	...	...	...	...
Ниже среднего	2 958 865	1,4	2052	4918	15,6	...	...	...	...	...
Выше среднего	2 407 454	0,6	7123	13 357	1,7	...	...	...	...	...
Страны с высоким уровнем дохода	1 384 272	0,4	29 767	36 408	...	...	...	...	...	...

ТАБЛИЦА 1

Демографическая статистика, правовая гарантия обязательного и бесплатного образования и структура национальной системы образования — часть 2

Страна или территория	СТРУКТУРА НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ОФИЦИАЛЬНАЯ ЧИСЛЕННОСТЬ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА								
	Возрастная группа					Официальная численность детей школьного возраста (000)			
	Дошкольное	Начальное	Неполное среднее	Полное среднее	Высшее	Дошкольное	Начальное	Всего среднее	Высшее
	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г. ⁵			
Кавказ и Центральная Азия									
Армения ⁹	3–5	6–9	10–13	14–16	17–21	124	...	...	256
Азербайджан ⁷	3–5	6–9	10–14	15–16	17–21	464 ⁴	488 ⁴	923 ⁴	844 ⁴
Грузия	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	154	244	283	309
Казахстан	3–6	7–10	11–15	16–17	18–22	1334	1008	1575	1501
Кыргызстан	3–6	7–10	11–15	16–17	18–22	497	404	717	583
Таджикистан	3–6	7–10	11–15	16–17	18–22	780	680	1202	855
Туркменистан	3–5	6–9	10–14	15–17	18–22	300	402	763	556
Узбекистан	3–6	7–10	11–15	16–17	18–22	2322	2031	4238	3038
Восточная и Юго-Восточная Азия									
Бруней Даруссалам	3–5	6–11	12–13	14–18	19–23	18	38	49	36
Камбоджа	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	1032	1829	1885	1652
Китай	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	47 723	91 520	94 021	106 433
Корейская Народно-Демократическая Республика	5–6	7–11	12–14	15–17	18–22	691	1843	2339	2015
Гонконг, Китай ⁶	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	...	292	413	443
Индонезия	5–6	7–12	13–15	16–18	19–23	9198	28 218	27 389	20 781
Япония	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	3228	6633	7103	6096
Лаосская Народно-Демократическая Республика	3–5	6–10	11–14	15–17	18–22	493	749	1050	766
Макао, Китай ⁶	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	...	...	33	43
Малайзия	4–5	6–11	12–14	15–18	19–23	904	2974	3845	2896
Монголия	4–5	6–10	11–14	15–17	18–22	115	235	315	273
Мьянма	3–4	5–9	10–13	14–15	16–20	1933	5195	6221	4784
Филиппины	5–5	6–11	12–14	15–15	16–20	2132	12 436	8175	9967
Республика Корея	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	1377	2818	3807	3522
Сингапур ⁶	3–5	6–11	12–13	14–15	16–20	...	...	...	...
Таиланд	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	2386	4998	5317	4634
Тимор-Лешти	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	95	180	163	111
Вьетнам	3–5	6–10	11–14	15–17	18–22	4442	6799	9612	8833
Европа и Северная Америка									
Албания	3–5	6–10	11–14	15–17	18–22	92	174	346	277
Андорра ⁸	3–5	6–11	12–15	16–17	18–22	...	...	...	4
Австрия	3–5	6–9	10–13	14–17	18–22	236	320	702	527
Беларусь	3–5	6–9	10–14	15–16	17–21	311	373	606	582
Бельгия ⁹	3–5	6–11	12–13	14–17	18–22	393	738	734	676
Босния и Герцеговина	3–5	6–10	11–14	15–18	19–23	110	161	335	235
Болгария	3–6	7–10	11–14	15–18	19–23	290	261	514	400
Канада	4–5	6–11	12–14	15–17	18–22	775	2209	2422	2390
Хорватия	3–6	7–10	11–14	15–18	19–23	176	163	374	239
Кипр ⁷	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	30 ¹	54 ¹	59 ¹	63 ¹
Чешская Республика ⁹	3–5	6–10	11–14	15–18	19–23	350	516	743	634
Дания ⁹	3–5	6–12	13–15	16–18	19–23	198	461	426	370
Эстония ⁹	3–6	7–12	13–15	16–18	19–23	63	78	71	84
Финляндия ⁹	3–6	7–12	13–15	16–18	19–23	245	347	369	345
Франция ⁹	3–5	6–10	11–14	15–17	18–22	2375	3976	5375	3710
Германия ⁹	3–5	6–9	10–15	16–18	19–23	2006	2770	7030	4448
Греция	4–5	6–11	12–14	15–17	18–22	219	644	627	595
Венгрия	3–6	7–10	11–14	15–18	19–23	393	687	802	619
Исландия	3–5	6–12	13–15	16–19	20–24	14	30	32	24
Ирландия ⁹	4–4	5–12	13–15	16–17	18–22	73	525	274	263
Италия	3–5	6–10	11–13	14–18	19–23	1681	2819	4479	2939
Латвия	3–6	7–12	13–15	16–18	19–23	87	114	105	134
Лихтенштейн ^{7,9}	5–6	7–11	12–15	16–18	19–23	1 ¹	2 ¹	3 ¹	2 ¹
Литва	3–6	7–10	11–16	17–18	19–23	112	106	260	217
Люксембург	3–5	6–11	12–14	15–18	19–23	18	36	46	34
Мальта ⁹	3–4	5–10	11–13	14–17	18–22	8	25	35	28
Монако ^{8,9}	3–5	6–10	11–14	15–17	18–22	...	...	...	...
Черногория	3–5	6–10	11–14	15–18	19–23	24	40	68	43
Нидерланды	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	540	1171	1190	1016
Норвегия ⁹	3–5	6–12	13–15	16–18	19–23	190	425	390	344
Польша	3–6	7–12	13–15	16–18	19–23	1638	2140	2443	2588
Португалия ⁹	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	289	621	660	552
Республика Молдова ⁷	3–6	7–10	11–15	16–17	18–22	155 ¹	149 ¹	281 ¹	280 ¹
Румыния	3–5	6–10	11–14	15–18	19–23	629	1051	1698	1087
Российская Федерация	3–6	7–10 ⁴	11–15 ⁵	16–17 ²	18–22	6440	5809	9009	8894
Сан-Марино ⁷	3–5	6–10	11–13	14–18	19–23	1 ¹	2 ¹	3 ¹	1 ¹
Сербия ⁷	3–6	7–10	11–14	15–18	19–23	266 ¹	282 ¹	581 ¹	418 ¹
Словакия	3–5	6–9	10–14	15–18	19–23	172	212	506	374
Словения ⁹	3–5	6–11	12–14	15–18	19–23	64	112	131	109
Испания ⁹	3–5	6–11	12–15	16–17	18–22	1472	2828	2526	2225
Швеция ⁹	3–6	7–12	13–15	16–18	19–23	461	626	622	689
Швейцария	5–6	7–12	13–15	16–19	20–24	158	469	618	506
Бывшая югославская Республика Македония	3–5	6–10	11–14	15–18	19–23	66	120	217	153
Украина	5–5	6–9	10–14	15–16	17–21	475	1622	2735	2607
Великобритания ⁹	3–4	5–10	11–13	14–17	18–22	1678	4376	5130	4166
Соединенные Штаты Америки	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	12 257	24 654	24 835	22 732
Латинская Америка и Карибский регион									
Ангилья ³	3–4	5–11	12–14	15–16	17–21	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	3–4	5–11	12–14	15–16	17–21	3	10	8	8
Аргентина	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	2196	4346	4168	3461
Аруба	4–5	6–11	12–13	14–16	17–21	3	8	7	7

ТАБЛИЦА 1

Часть 2 (продолжение)

Страна или территория	СТРУКТУРА НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ОФИЦИАЛЬНАЯ ЧИСЛЕННОСТЬ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА								
	Возрастная группа					Официальная численность детей школьного возраста (000)			
	Дошкольное	Начальное	Неполное среднее	Полное среднее	Высшее	Дошкольное	Начальное	Всего среднее	Высшее
	Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г. ⁵			
Багамские Острова	3-4	5-10	11-13	14-16	17-21	12	30	34	33
Барбадос	3-4	5-10	11-13	14-15	16-20	7	23	19	19
Белиз	3-4	5-10	11-14	15-16	17-21	15	47	46	36
Бермуды	4-4	5-10	11-13	14-17	18-22	1	5	6	4
Многонациональное Государство Боливия ⁶	4-5	6-11	12-13	14-17	18-22	469	...	1325	1011
Бразилия ⁷	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	5579 ¹	14 974 ¹	23 761 ¹	16 380 ¹
Британские Виргинские Острова ⁷	3-4	5-11	12-14	15-16	...	1 ¹	3 ¹	2 ¹	2 ¹
Каймановы Острова ⁸	3-4	5-10	11-13	14-16	17-21	...	...	...	...
Чили	4-5	6-11	12-13	14-17	18-22	475	1461	1550	1391
Колумбия	3-5	6-10	11-14	15-16	17-21	2299	3994	4888	4168
Коста-Рика	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	217	429	382	409
Куба	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	364	778	833	736
Кюрасао	4-5	6-11	12-13	14-17	18-22	4	12	12	11
Доминика	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	2	7	6	7
Доминиканская Республика	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	638	1260	1188	959
Эквадор	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	953	1825	1802	1459
Сальвадор	4-6	7-12	13-15	16-18	19-23	325	693	771	611
Гренада	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	4	13	10	10
Гватемала	5-6	7-12	13-15	16-17	18-22	792	2334	1835	1641
Гайана	4-5	6-11	12-14	15-16	17-21	25	100	98	81
Гаити	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	743	1425	1583	1044
Гондурас	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	506	1054	906	877
Ямайка ⁶	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	132	...	325	269
Мексика	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	6957	14 148	14 349	11 420
Монтсеррат ⁶	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	...	...	...	...
Никарагуа	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	373	736	608	603
Панама	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	145	417	413	325
Парагвай	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	406	792	816	663
Перу	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	1772	3447	2793	2808
Сент-Китс и Невис	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	2	7	5	4
Сент-Люсия ⁶	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	6	...	16	17
Сен-Мартен ⁶	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	4	13	10	10
Синт-Мартен ⁶	3-4	5-11	12-13	14-17	18-22	...	...	...	...
Суринам	4-5	6-11	12-15	16-18	19-23	20	59	67	43
Тринидад и Тобаго	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	39	130	87	95
Теркс и Кайкос ⁶	4-5	6-11	12-14	15-16	17-21	...	...	...	...
Уругвай	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	146	296	307	263
Боливарианская Республика Венесуэла	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	1763	3464	2802	2757
Северная Африка и Западная Азия									
Алжир	5-5	6-10	11-14	15-17	18-22	761	3171	4140	3600
Бахрейн ⁶	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	60	...	...	103
Египет	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	3880	10 707	9533	8031
Ирак	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2017	5283	4601	3287
Израиль	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	454	827	754	570
Иордания	4-5	6-11	12-15	16-17	18-22	360	1007	909	680
Кувейт ⁶	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	...	246	302	268
Ливан	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	220	511	601	535
Ливия	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	266	721	637	515
Марокко	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1251	3470	3570	3151
Оман ⁶	4-5	6-9	10-15	16-17	18-22	127	212	...	...
Палестина	4-5	6-9	10-15	16-17	18-22	252	466	862	486
Катар ⁶	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	65	...	...	160
Саудовская Аравия	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1871	3437	3158	2449
Судан	4-5	6-11	12-13	14-16	17-21	2219	6184	4479	3783
Сирийская Арабская Республика	...	...	...	...	...	1443	2846	2695	1806
Тунис	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	528	963	1164	959
Турция	3-5	6-9	10-13	14-17	18-22	3950	5268	10628	6341
Объединенные Арабские Эмираты ⁶	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	180	384	...	649
Имен	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2,233	4,051	3,662	2,926
Страны Тихоокеанского региона									
Австралия ⁶	4-4	5-11	12-15	16-17	18-22	...	...	...	1610
Острова Кука ⁷	3-4	5-10	11-14	15-17	18-22	1 ¹	2 ¹	2 ¹	1 ¹
Фиджи	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	54	101	108	78
Кирибати	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	9	14	16	11
Маршалловы Острова	4-5	6-11	12-13	14-17	18-22	3	9	7	3
Федеративные Штаты Микронезии	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	7	15	16	12
Науру ⁷	3-5	6-11	12-15	16-17	18-22	1 ¹	2 ¹	1 ¹	1 ¹
Новая Зеландия	3-4	5-10	11-14	15-17	18-22	127	365	418	322
Ниуэ ⁷	4-4	5-10	11-14	15-16	17-21	0,03	0,16 ¹	0,16 ¹	0,1 ¹
Палау ⁷	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	0,7 ¹	1,4 ¹	1,4 ¹	1 ¹
Папуа — Новая Гвинея	3-5	6-12	13-14	15-18	19-23	584	1278	986	694
Самоа	3-4	5-10	11-12	13-17	18-22	10	30	30	18
Соломоновы Острова	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	48	90	90	53
Токелау ⁷	3-4	5-10	11-13	14-15	16-20	0,1 ¹	0,1 ¹	0,2 ¹	0,1 ¹
Тонга	4-5	6-11	12-14	15-16	17-21	5	16	17	10
Тувалу ⁷	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	0,8 ¹	1,4 ¹	1,5 ¹	1 ¹
Вануату	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	14	37	37	23

ТАБЛИЦА 1

Часть 2 (продолжение)

Страна или территория	СТРУКТУРА НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ОФИЦИАЛЬНАЯ ЧИСЛЕННОСТЬ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА								
	Возрастная группа					Официальная численность детей школьного возраста (000)			
	Дошкольное	Начальное	Неполное среднее	Полное среднее	Высшее	Дошкольное	Начальное	Всего среднее	Высшее
	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г. ⁵			
Южная Азия									
Афганистан	3–6	7–12	13–15	16–18	19–23	3996	5564	4676	3035
Бангладеш	3–5	6–10	11–13	14–17	18–22	9237	16 034	22 895	15 389
Бутан	4–5	6–12	13–16	17–18	19–23	29	100	88	78
Индия	3–5	6–10	11–13	14–17	18–22	76 420	127 694	174 269	118 681
Исламская Республика Иран	5–5	6–11	12–13	14–17	18–22	1280	6815	6554	7104
Мальдивы ⁶	3–5	6–12	13–15	16–17	18–22	...	...	32	38
Непал	3–4	5–9	10–12	13–16	17–21	1221	3255	4732	2897
Пакистан	3–4	5–9	10–12	13–16	17–21	9326	20 768	27 106	18 656
Шри-Ланка	4–4	5–9	10–13	14–17	18–22	349	1756	2633	1564
Страны Африки к югу от Сахары									
Ангола	5–5	6–11	12–14	15–17	18–22	826	4341	3431	2286
Бенин	4–5	6–11	12–15	16–18	19–23	625	1699	1650	976
Ботсвана	3–5	6–12	13–15	16–17	18–22	148	317	220	220
Буркина-Фасо	3–5	6–11	12–15	16–18	19–23	1731	2985	2775	1602
Бурунди	5–6	7–12	13–16	17–19	20–24	1005	1604	1540	1032
Кабо-Верде	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	31	59	65	58
Камерун	4–5	6–11	12–15	16–18	19–23	1357	3648	3544	2185
Центральноафриканская Республика	3–5	6–11	12–15	16–18	19–23	387	722	753	464
Чад	3–5	6–11	12–15	16–18	19–23	1396	2373	2195	1232
Коморские Острова	3–5	6–11	12–15	16–18	19–23	66	117	116	73
Конго	3–5	6–11	12–15	16–18	19–23	412	705	658	387
Кот-д'Ивуар	3–5	6–11	12–15	16–18	19–23	1974	3545	3534	2033
Демократическая Республика Конго	3–5	6–11	12–13	14–17	18–22	7407	12 652	10 087	6893
Джибути	4–5	6–10	11–14	15–17	18–22	39	95	126	92
Экваториальная Гвинея	4–6	7–12	13–16	17–18	19–23	67	115	99	75
Эритрея	4–5	6–10	11–13	14–17	18–22	313	706	777	489
Эфиопия	4–6	7–12	13–16	17–18	19–23	8231	15 714	13 924	9318
Габон	3–5	6–10	11–14	15–17	18–22	131	198	251	163
Гамбия	3–6	7–12	13–15	16–18	19–23	257	321	259	171
Гана	4–5	6–11	12–14	15–17	18–22	1430	3867	3377	2583
Гвинея	4–6	7–12	13–16	17–19	20–24	1074	1895	1843	1087
Гвинея-Бисау	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	156	273	236	174
Кения	3–5	6–11	12–13	14–17	18–22	4092	7323	6012	4241
Лесото	3–5	6–12	13–15	16–17	18–22	155	342	251	239
Либерия	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	396	715	588	395
Мадагаскар	3–5	6–10	11–14	15–17	18–22	2054	3142	3887	2367
Малави	3–5	6–11	12–15	16–17	18–22	1630	2796	2330	1650
Мали	3–6	7–12	13–15	16–18	19–23	2321	2826	2209	1493
Мавритания	3–5	6–11	12–15	16–18	19–23	336	605	598	361
Маврикий	3–4	5–10	11–13	14–17	18–22	29	103	136	105
Мозамбик	3–5	6–12	13–15	16–17	18–22	2679	5445	3197	2635
Намибия	5–6	7–13	14–16	17–18	19–23	118	385	266	252
Нигер	4–6	7–12	13–16	17–19	20–24	1987	3225	2737	1393
Нигерия	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	16 707	28 768	23 212	16 040
Руанда	4–6	7–12	13–15	16–18	19–23	1015	1796	1501	1017
Сан-Томе и Принсипи	3–5	6–11	12–14	15–17	18–22	17	31	25	17
Сенегал	3–5	6–11	12–15	16–18	19–23	1352	2335	2229	1365
Сейшельские Острова	4–5	6–11	12–14	15–18	19–23	3	8	9	7
Сьерра-Леоне	3–5	6–11	12–14	15–18	19–23	577	1023	987	585
Сомали	3–5	6–11	12–13	14–17	18–22	1075	1805	1493	966
Южно-Африканская Республика	6–6	7–13	14–15	16–18	19–23	2236	7215	5283	5257
Южный Судан	3–5	6–11	12–13	14–17	18–22	1085	1925	1672	1139
Свазиленд	3–5	6–12	13–15	16–17	18–22	100	213	147	151
Того	3–5	6–11	12–15	16–18	19–23	645	1130	1070	658
Уганда	3–5	6–12	13–16	17–18	19–23	4006	7941	5331	3474
Объединенная Республика Танзания	5–6	7–13	14–17	18–19	20–24	3268	9822	6563	4462
Замбия	3–6	7–13	14–15	16–18	19–23	2091	3064	1763	1498
Зимбабве	4–5	6–12	13–14	15–18	19–23	909	2739	2026	1605
						Сумма			
В мире	...	...	...	...	...	351 952	687 228	756 430	602 031
Страны с переходной экономикой	...	...	...	...	...	13 936	14 049	24 258	21 447
Развитые страны	...	...	...	...	...	33 234	64 987	75 870	63 682
Развивающиеся страны	...	...	...	...	...	304 782	608 193	656 301	516 901
Кавказ и Центральная Азия	...	...	...	...	...	5975	5403	9990	8008
Восточная и Юго-Восточная Азия	...	...	...	...	...	76 092	167 109	171 918	173 672
Восточная Азия	...	...	...	...	...	53 294	103 339	107 946	118 900
Юго-Восточная Азия	...	...	...	...	...	22 798	63 770	63 971	54 772
Европа и Северная Америка	...	...	...	...	...	37 230	64 001	80 417	68 738
Латинская Америка и Карибский регион	...	...	...	...	...	27 397	60 023	67 846	53 650
Страны Карибского региона	...	...	...	...	...	1965	4027	4157	3242
Латинская Америка	...	...	...	...	...	25 432	55 996	63 689	50 408
Северная Африка и Западная Азия	...	...	...	...	...	22 260	49 984	52 835	40 751
Северная Африка	...	...	...	...	...	8905	25 217	23 523	20 131

ТАБЛИЦА 1

Часть 2 (продолжение)

Страна или территория	СТРУКТУРА НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ОФИЦИАЛЬНАЯ ЧИСЛЕННОСТЬ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА								
	Возрастная группа					Официальная численность детей школьного возраста (000)			
	Дошкольное	Начальное	Неполное среднее	Полное среднее	Высшее	Дошкольное	Начальное	Всего среднее	Высшее
	Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г. ⁵			
Западная Азия	13 355	24 767	29 312	20 620
Страны Тихоокеанского региона	1175	4006	3456	2835
Южная Азия	101 878	182 029	242 986	167 441
Страны Африки к югу от Сахары	79 945	154 674	126 983	86 936
Охваченные конфликтом страны	174 756	332 622	376 592	271 027
Страны с низким уровнем дохода	53 977	101 309	86 962	57 909
Страны со средним уровнем дохода	250 174	498 346	568 226	456 231
Ниже среднего	162 693	315 291	366 407	264 781
Выше среднего	87 481	183 055	201 819	191 450
Страны с высоким уровнем дохода	47 802	87 574	101 243	87 891

Источник: База данных СИЮ, если не указано иное.

Примечание: Категории стран по уровню дохода соответствуют определенным Всемирным банком, но включают только страны, указанные в таблице. Они основаны на перечне стран по уровню доходов, пересмотренном в июле 2015 года.

1. Оценочные данные Отдела народонаселения ООН, редакция 2015 г. (United Nations, 2015), на основе среднего варианта.
2. Всемирный банк (2015 г.); база данных Показателей мирового развития Всемирного банка, выпуск за декабрь 2015 г.
3. Приведены данные за последний доступный год в указанный период. Для получения дополнительной информации см. Всемирный банк (2015 г.).
4. «Эвридика» (2014, 2015, 2016); Международное бюро просвещения ЮНЕСКО (2012 г.); национальные веб-сайты Министерства образования; база данных СИЮ.
5. Данные за 2014 год кроме стран с отдельным календарным учебным годом. В этом случае данные представлены за 2013 год.

6. Данные о численности детей школьного возраста не представлены для некоторых или всех уровней образования из-за несоответствий в данных о численности населения.

7. Вместо оценочных данных Отдела народонаселения ООН представлены национальные данные о численности населения из-за несоответствия или отсутствия данных о численности населения Отдела народонаселения ООН

8. Данные о численности детей школьного возраста не представлены из-за отсутствия данных о численности населения Организации Объединенных Наций по возрасту.

9. Имеется законное право на получение дошкольного образования, но оно не является обязательным. Законное право на получение дошкольного воспитания и образования ((ЕССЕ)) означает, что соответствующие организации по закону обязаны обеспечить, чтобы субсидируемое государством ЕССЕ было доступно всем детям, проживающим в данном районе, родители которых, независимо от занятий, социально-экономического или семейного положения, требуют для них место. Дети имеют право, но не обязаны участвовать (Euridyce, 2014).

(.) Категория не применяется или не существует.

(...) Данные отсутствуют.

ТАБЛИЦА 2

Часть 1 (продолжение)

Страна или территория	ДОСТУП И УЧАСТИЕ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ										ОБУЧЕНИЕ И ОКОНЧАНИЕ				
	Доля учащихся старше возраста, установленного для класса (%) ¹	Общее количество учащихся, начальное образование		Совокупный показатель охвата образованием, начальное образование (%)			Приведенный чистый показатель охвата начальным образованием (ANER) (%)			Дети, не посещающие школу ²		Совокупный коэффициент поступления последний класс (%)			Начальное образование, доля окончания ³
		Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.			Самый последний год обследования 2009–2014 гг.^{5}
	Всего		Всего	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего
		(000)								(000)					
Замбия	28	3075 ²	50 ²	104 ²	103 ²	104 ²	89 ²	88 ²	90 ²	325 ²	45 ²	81 ²	82 ²	80 ²	77
Зимбабве	23 ²	2663 ²	50 ²	100 ²	101 ²	99 ²	86 ²	86 ²	87 ²	365 ²	47 ²	90 ²	90 ²	91 ²	86
	Срединное значение	Сумма	% F	Средневзвешенный показатель			Средневзвешенный показатель			Сумма	% F	Средневзвешенный показатель			Срединное значение
В мире	4	718 801	48	105	105	104	91	92	90	60 901	53	90	91	90	...
Страны с переходной экономикой	0,8	14 066	49	100	100	100	95	95	96	654	46	102	101	102	99
Развитые страны	0,3	66 284	49	102	102	102	97	97	97	1979	46	98 ²	97 ²	98 ²	...
Развивающиеся страны	8	638 450	48	105	105	104	90	91	89	58 268	53	89	90	88	73
Кавказ и Центральная Азия	0,6	5491	48	102	102	101	94	95	94	309	51	101	102	101	100
Восточная и Юго-Восточная Азия	3	176 047	47	105	106	105	96	96	96	6247	47	98	99	98	...
Восточная Азия	1,0	107 035	47	104	104	104	97	97	97	2922	47	97	97	96	...
Юго-Восточная Азия	3	69 011	48	108	109	107	95	95	95	3325	48	100	100	100	82
Европа и Северная Америка	0,5	65 012	49	102	102	101	97	96	97	2238	45	97	97	98	...
Латинская Америка и Карибский регион	6	65 090	48	108	110	107	94	94	94	3591	47	100	100	100	94
Страны Карибского региона	1	5073	48	126	128	124	79	79	79	842	49	94	93	96	...
Латинская Америка	10	60 017	48	107	108	106	95	95	95	2749	47	100	100	101	93
Северная Африка и Западная Азия	3	50 312	47	101	103	98	89	90	88	5474	54	90	92	87	...
Северная Африка	7	25 192	48	100	102	98	89	88	89	2897	47	93	93	92	94
Западная Азия	1	25 119	47	101	105	98	90	92	87	2577	62	87	90	83	...
Страны Тихоокеанского региона	0,5	4344	48	108	110	107	94	95	93	241	57	95 ²	94 ²	96 ²	...
Южная Азия	4	198 559	49	109	106	112	94	94	93	11 367	52	92	91	93	77
Страны Африки к югу от Сахары	24	153 945	48	100	103	96	80	82	77	31 432	55	69	72	67	55
Охваченные конфликтом страны	10	346 658	48	104	104	104	81 ²	84 ²	79 ²	21 549 ²	55 ²	88	88	87	67
Страны с низким уровнем дохода	26	105 779	48	104	108	101	81	84	79	18 889	56	67	69	64	50
Страны со средним уровнем дохода	6	523 274	48	105	105	105	92	93	92	39 206	51	93	93	93	92
Ниже среднего	11	329 787	49	105	103	106	90	91	89	30 918	52	91	90	91	74
Выше среднего	3	193 487	47	106	107	104	95	96	95	8287	50	96	97	96	95
Страны с высоким уровнем дохода	0,8	89 748	49	102	103	102	97	97	97	2807	48	98	98	99	...

ТАБЛИЦА 2

ЦУР 4, цель 4.1 — всеобщий доступ, участие и окончание, начальное образование — часть 2

К 2030 году следует обеспечить, чтобы все мальчики и девочки смогли получить бесплатное, равноправное и качественное начальное образование, позволяющее добиться соответствующих и эффективных результатов обучения

Страна или территория	ОЦЕНКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ⁴					
	Наличие общенациональной репрезентативной оценки обучения		Доля учащихся в младших классах начального образования (2 или 3), которые получают минимальный уровень знаний (%) ⁶ в:		Доля учащихся по окончании начального образования, которые получают минимальный уровень знаний (%) ⁶ в:	
	В младших классах (2 или 3) начальное образование	По окончании начального образования	Чтение	Математика	Чтение	Математика
	Самый последний год обследования	Самый последний год обследования				
	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵
		Всего	Всего	Всего	Всего	
Кавказ и Центральная Азия						
Армения ^{7,8}	Нет	Да ^{1, n}	...	...	...	71 ¹
Азербайджан ^{8,9}	Нет	Да ^{1, n}	...	...	82 ¹	73 ¹
Грузия ⁸	Да ¹	Нет	87 ¹	73 ¹	...	...
Казахстан	Нет	Да ^{1, n}	...	...	...	88 ¹
Кыргызстан	Нет	Да ⁿ	...	...	...	...
Таджикистан	Нет	Да ⁿ	...	...	...	...
Туркменистан	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	Нет	Да ⁿ	...	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия						
Бруней Даруссалам	...	...	...	...	...	...
Камбоджа	Да ^{1, n}	Да ^{1, n}	88 ¹	88 ¹	85 ¹	81 ¹
Китай ⁸	Да ⁿ	Нет	...	...	...	...
КНДР	...	...	...	...	...	...
Гонконг, Китай ⁸	Да ¹	...	99 ¹	99 ¹	...	...
Индонезия ⁸	Да ¹	Нет	66 ¹	...	...	...
Япония ⁸	Да ¹	Да ⁿ	...	99 ¹	...	...
Лаос	Да ^{1, n}	Да ⁿ	86 ¹	86 ¹	75 ¹	59 ¹
Макао, Китай ⁷	...	...	...	...	...	...
Малайзия	Нет	Нет	...	...	...	...
Монголия	Нет	Да ⁿ	...	...	...	...
Мьянма	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Филиппины	Да ^{1, n}	Да ⁿ	...	...	...	...
Республика Корея ⁸	Да ¹	Да ⁿ	...	100 ¹	...	...
Сингапур ⁸	Да ¹	Да ⁿ	97 ¹	99 ¹	...	...
Таиланд ⁸	Да ^{1, n}	Да ⁿ	...	78 ¹	...	...
Тимор-Лешти	Да ¹	Нет	...	...	...	...
Вьетнам	Да ¹	Да ^{1, n}	100 ¹	100 ¹	100 ¹	100 ¹
Европа и Северная Америка						
Албания	...	...	...	...	...	...
Андорра ⁷	...	...	...	...	...	...
Австрия	Нет	Да ^{1, n}	...	...	98 ¹	96 ¹
Беларусь	...	...	...	...	...	...
Бельгия	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Босния и Герцеговина	Нет	Нет	...	...	...	...
Болгария	Нет	Да ^{1, n}	...	...	93 ¹	...
Канада ⁸	Да ¹	Нет	98 ¹	...	...	...
Хорватия	Нет	Да ^{1, n}	...	...	99 ¹	92 ¹
Кипр ⁹	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Чешская Республика ⁸	Нет	Да ¹	...	...	99 ¹	94 ¹
Дания ⁸	Да ⁿ	Да ⁿ	99 ¹	97 ¹	...	...
Эстония	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Финляндия ⁸	Да ^{1, n}	Да ⁿ	100 ¹	98 ¹	...	...
Франция ⁸	Да ⁿ	Да ^{1, n}	...	...	96 ¹	...
Германия	Да ⁿ	Да ¹	...	...	98 ¹	98 ¹
Греция	...	...	...	...	...	...
Венгрия	Нет	Да ^{1, n}	...	...	95 ¹	90 ¹
Исландия ⁸	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Ирландия ⁸	Да ^{1, n}	Нет	97 ¹	95 ¹	...	...
Италия ⁸	Да ^{1, n}	Да ⁿ	98 ¹	94 ¹	...	...
Латвия	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Лихтенштейн	...	...	...	...	...	...
Литва	Нет	Да ^{1, n}	...	...	97 ¹	96 ¹
Люксембург	Да ⁿ	Нет	...	...	...	...
Мальта ⁸	Да ¹	Нет	78 ¹	89 ¹	...	...
Монако ⁷	...	...	...	...	...	...
Черногория	Да ⁿ	Нет	...	...	...	...
Нидерланды ⁸	Да ^{1, n}	Да ⁿ	100 ¹	100 ¹	...	...
Норвегия ⁸	Да ^{1, n}	Да ⁿ	96 ¹	92 ¹	...	...
Польша ⁸	Да ¹	Да ⁿ	95 ¹	87 ¹	...	...
Португалия ⁸	Да ¹	Да ⁿ	98	97	...	...
Республика Молдова ⁹	...	...	...	...	...	...
Румыния ⁸	Нет	Да ^{1, n}	...	...	86 ¹	79 ¹
Российская Федерация	Нет	Да ¹	...	...	99 ¹	98 ¹
Сан-Марино ⁹	...	...	...	...	...	...
Сербия ⁹	Да ⁿ	Да ^{1, n}	...	...	...	91 ¹
Словакия	Нет	Да ¹	...	...	96 ¹	91 ¹
Словения ⁸	Да ^{1, n}	Да ⁿ	96 ¹	95 ¹	...	...
Испания ⁸	Да ¹	Да ⁿ	95	88	...	...
Швеция ⁸	Да ^{1, n}	Да ⁿ	98 ¹	94 ¹	...	...
Швейцария	...	...	...	...	...	...

ТАБЛИЦА 2

Часть 2 (продолжение)

Страна или территория	ОЦЕНКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ⁴					
	Наличие общенациональной репрезентативной оценки обучения		Доля учащихся в младших классах начального образования (2 или 3), которые получают минимальный уровень знаний (%) ⁶ в:		Доля учащихся по окончании начального образования, которые получают минимальный уровень знаний (%) ⁶ в:	
	В младших классах (2 или 3) начальное образование	По окончании начального образования	Чтение		Математика	
	Самый последний год обследования	Самый последний год обследования	Математика		Чтение	
	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵		2009–2014 гг. ⁵	
		Чтение	Математика	Чтение	Математика	
		Всего	Всего	Всего	Всего	
		2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	
		Всего	Всего	Всего	Всего	
БЮР Македония	Нет	Нет	...	...	...	...
Украина	Нет	Нет	...	...	...	...
Великобритания	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Соединенные Штаты Америки ⁸	Да ¹	Нет	...	97 ¹	...	...
Латинская Америка и Карибский регион						
Ангилья ⁹	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	...	...
Аргентина	Да ^{R,n}	Да ^{R,n}	62 ^R	61 ^R	83 ^R	63 ^R
Аруба	...	...	...	...	...	...
Багамские Острова	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Барбадос	Да ⁿ	Нет	...	...	...	...
Белиз	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Бермуды	...	...	...	...	...	...
Многонациональное Государство Боливия ⁷	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Бразилия ^{8,9}	Да ^{R,n}	Да ⁿ	66 ^R	63 ^R	89 ^R	60 ^R
Британские Виргинские Острова ⁹	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова ⁷	...	...	...	...	...	...
Чили	Да ^{R,n}	Да ^{R,n}	90 ^R	85 ^R	95 ^R	84 ^R
Колумбия ⁹	Да ^{R,n}	Да ⁿ	68 ^R	52 ^R	90 ^R	58 ^R
Коста-Рика	Да ^{R,n}	Да ^{R,n}	82 ^R	77 ^R	96 ^R	70 ^R
Куба	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Кюрасао	...	...	...	...	...	...
Доминика	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	Да ^{R,n}	Да ^R	26 ^R	15 ^R	62 ^R	20 ^R
Эквадор	Да ^{R,n}	Да ^R	62 ^R	52 ^R	79 ^R	55 ^R
Сальвадор	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Гренада	...	...	...	...	...	...
Гватемала	Да ^{R,n}	Да ^{R,n}	54 ^R	40 ^R	80 ^R	44 ^R
Гайана	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Гаити	...	...	...	...	...	...
Гондурас	Да ^{R,n}	Да ^{R,n}	54 ^R	44 ^R	75 ^R	38 ^R
Ямайка	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Мексика	Да ^{R,n}	Да ^{R,n}	67 ^R	70 ^R	90 ^R	77 ^R
Монтсеррат ⁷	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	Да ^{R,n}	Да ^{R,n}	44 ^R	32 ^R	74 ^R	29 ^R
Панама	Да ^{R,n}	Да ^{R,n}	51 ^R	40 ^R	74 ^R	33 ^R
Парагвай	Да ^{R,n}	Да ^{R,n}	43 ^R	33 ^R	66 ^R	31 ^R
Перу	Да ^{R,n}	Да ^{R,n}	68 ^R	60 ^R	82 ^R	62 ^R
Сент-Китс и Невис	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Сент-Люсия	...	...	...	...	...	...
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	...	...	...	...	...	...
Синт-Мартен ⁷	...	...	...	...	...	...
Суринам	...	...	...	...	...	...
Тринидад и Тобаго ⁹	Да ^{1,n}	Да ^{1,n}	78 ¹	...	...	...
Теркс и Кайкос ⁷	...	...	...	...	...	...
Уругвай	Да ^{R,n}	Да ^{R,n}	71 ^R	68 ^R	89 ^R	74 ^R
Боливарианская Республика Венесуэла	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Северная Африка и Западная Азия						
Алжир	...	...	...	...	...	...
Бахрейн ^{7,8}	Да ^{1,n}	Да ⁿ	...	67 ¹	...	...
Египет	Да ¹	Нет	...	...	...	...
Ирак	...	...	...	...	...	...
Израиль ⁸	Да ^{1,n}	Да ⁿ	93 ¹	...	...	...
Иордания ⁸	Да ¹	Да ⁿ	...	...	...	...
Кувейт ⁸	Нет	Да ¹	...	...	58 ¹	28 ¹
Ливан ⁸	Да ¹	Да ¹	93 ¹	88 ¹	90 ¹	91 ¹
Ливия	...	...	...	...	...	...
Марокко ⁸	Да ^{1,n}	Да ⁿ	19 ¹	24 ¹	...	...
Оман	Нет	Да ^{1,n}	...	...	46 ¹	45 ¹
Палестина	Нет	Да ⁿ	...	...	...	...
Катар ^{7,8}	Да ¹	Да ⁿ	58 ¹	55 ¹	...	...
Саудовская Аравия ⁸	Да ^{1,n}	Да ⁿ	65 ¹	54 ¹	...	...
Судан	Да ⁿ	Нет	...	...	...	...
Сирийская Арабская Республика	Нет	Нет	...	...	...	...
Тунис ⁸	Да ¹	Да ⁿ	...	33 ¹	...	...
Турция	Нет	Да ¹	...	...	...	78 ¹
Объединенные Арабские Эмираты	Да ⁿ	Да ^{1,n}	...	...	63 ¹	64 ¹
Йемен ⁸	Да ¹	Нет	...	8 ¹	...	...

ТАБЛИЦА 2

Часть 2 (продолжение)

Страна или территория	ОЦЕНКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ⁴					
	Наличие общенациональной репрезентативной оценки обучения		Доля учащихся в младших классах начального образования (2 или 3), которые получают минимальный уровень знаний (%) ⁶ в:		Доля учащихся по окончании начального образования, которые получают минимальный уровень знаний (%) ⁶ в:	
	В младших классах (2 или 3) начальное образование	По окончании начального образования	Чтение	Математика	Чтение	Математика
	Самый последний год обследования	Самый последний год обследования	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵
	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	Всего	Всего	Всего	Всего
Страны Тихоокеанского региона						
Австралия ⁷	Да ⁿ	Да ⁿ	94 ⁿ	95 ⁿ	95 ⁿ	95 ⁿ
Острова Кука ⁹	Да ⁿ	Да ^R	...	...	...	...
Фиджи ⁸	Да ^{R,n}	Да ^{R,n}	...	...	...	...
Кирибати ⁹	Да ^{R,n}	Да ^{R,n}	...	...	...	...
Маршалловы Острова ⁸	Да ^R	Да ^R	...	...	...	...
Федеративные Штаты Микронезии ⁹	Да ^R	Да ^R	...	...	...	...
Науру ^{8,9}	Да ^R	Да ^R	...	...	...	...
Новая Зеландия ⁸	Да ^l	Нет	92 ^l	85 ^l	...	...
Ниуэ ^{8,9}	Да ^R	Да ^R	...	...	...	...
Палау ^{8,9}	Да ^R	Да ^R	...	...	...	...
Папуа-Новая Гвинея ⁸	Да ^R	Да ^R	...	...	...	...
Самоа ⁸	Да ^{R,n}	Да ^R	...	...	...	...
Соломоновы Острова ⁹	Да ^{R,n}	Да ^R	...	...	...	...
Токелау ⁵	Да ^R	Да ^R	...	...	...	...
Тонга	Да ^l	Да ^l	...	...	...	...
Тувалу ^{8,9}	Да ^{R,n}	Да ^R	...	...	...	...
Вануату	Да ^l	Да ^R	...	...	...	...
Южная Азия						
Афганистан	Нет	Да ⁿ	...	...	...	...
Бангладеш	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Бутан ⁹	Нет	Да ⁿ	...	...	...	...
Индия	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Иран, Исламская Республика ⁸	Да ^l	Нет	76 ^l	64 ^l	...	...
Мальдивы ^{7,8}	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Непал	Да ^{l,n}	Да ⁿ	...	...	...	...
Пакистан	Нет	Да ⁿ	...	...	...	...
Шри-Ланка ⁸	Нет	Да ⁿ	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары						
Ангола	Да ^l	Нет	...	...	...	...
Бенин	Да ^{l,n}	Да ^l	85 ^l	72 ^l	95 ^l	75 ^l
Ботсвана ⁸	Да ^l	Нет	55 ^l	59 ^l	...	...
Буркина-Фасо	Да ^{l,n}	Да ^{l,n}	92 ^l	90 ^l	98 ^l	87 ^l
Бурунди	Да ^{l,n}	Да ^{l,n}	100 ^l	100 ^l	100 ^l	99 ^l
Кабо-Верде	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Камерун	Да ^l	Да ^l	91 ^l	90 ^l	94 ^l	70 ^l
Центральноафриканская Республика	...	...	...	...	...	...
Чад	Да ^l	Да ^l	89 ^l	82 ^l	80 ^l	56 ^l
Коморские Острова ⁹	Да ^l	Да ^l	...	...	53 ^l	58 ^l
Конго	Да ^l	Да ^l	95 ^l	97 ^l	96 ^l	72 ^l
Кот-д'Ивуар	Да ^{l,n}	Да ^{l,n}	92 ^l	83 ^l	95 ^l	71 ^l
Демократическая Республика Конго	Нет	Нет	...	...	...	...
Джибути	...	...	...	...	...	...
Экваториальная Гвинея	...	...	...	...	...	...
Эритрея	Да ⁿ	Нет	...	...	...	...
Эфиопия	Да ^{l,n}	Нет	...	...	...	...
Габон	Нет	Нет	...	...	...	...
Гамбия ⁸	Да ^{l,n}	Да ⁿ	...	...	...	...
Гана	Да ^{l,n}	Да ^{l,n}	...	...	...	...
Гвинея	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Гвинея-Бисау	Да ⁿ	Нет	...	...	...	...
Кения	Да ^{R,n}	Да ^R	32 ^R	30 ^R	83 ^R	92 ^R
Лесото ⁸	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Либерия	Да ^l	Нет	...	...	...	...
Мадагаскар	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Малави	Да ^{l,n}	Да ^R	...	...	...	...
Мали	Да ^{l,n}	Да ⁿ	78 ^l	79 ^l	84 ^l	55 ^l
Мавритания	Нет	Да ⁿ	...	...	...	...
Маврикий	Да ⁿ	Нет	...	...	...	...
Мозамбик	Да ⁿ	Нет	...	...	...	...
Намибия	Нет	Да ⁿ	...	...	...	...
Нигер	Да ^{l,n}	Да ^{l,n}	67 ^l	61 ^l	68 ^l	32 ^l
Нигерия	Да ⁿ	Да ⁿ	...	...	...	...
Руанда	Да ^{l,n}	Да ^{l,n}	...	...	...	...
Сан-Томе и Принсипи	...	...	...	...	...	...
Сенегал	Да ^{l,n}	Да ^{l,n}	86 ^l	87 ^l	96 ^l	85 ^l
Сейшельские Острова	Нет	Да ⁿ	...	...	...	...
Сьерра-Леоне	...	...	...	...	...	...
Сомали	...	...	...	...	...	...
Южно-Африканская Республика ⁸	Да ⁿ	Да ⁿ	56 ^l	...	...	...

ТАБЛИЦА 2

Часть 2 (продолжение)

Страна или территория	ОЦЕНКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ⁴					
	Наличие общенациональной репрезентативной оценки обучения		Доля учащихся в младших классах начального образования (2 или 3), которые получают минимальный уровень знаний (%) ⁶ в:		Доля учащихся по окончании начального образования, которые получают минимальный уровень знаний (%) ⁶ в:	
	В младших классах (2 или 3) начальное образование	По окончании начального образования	Чтение	Математика	Чтение	Математика
	Самый последний год обследования	Самый последний год обследования	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵
	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	Всего	Всего	Всего	Всего
Южный Судан	Нет	Да ^R	...	...	...	...
Свазиленд	Нет	Да ^N	...	...	...	...
Того	Да ^N	Да ^I	79 ^I	76 ^I	94 ^I	79 ^I
Уганда ⁸	Да ^{R, N}	Да ^{R, N}	27 ^R	18 ^R	73 ^R	71 ^R
Объединенная Республика Танзания ⁸	Да ^{I, R, N}	Да ^R	44 ^R	12 ^R	83 ^R	43 ^R
Замбия	Нет	Да ^N	...	...	...	...
Зимбабве	Да ^N	Нет	...	...	...	...
В мире	...	...	...	...	...	...
Страны с переходной экономикой	...	...	...	...	...	...
Развитые страны	...	...	...	...	...	...
Развивающиеся страны	...	...	...	...	...	...
Кавказ и Центральная Азия	...	...	...	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия	...	...	...	...	...	...
Юго-Восточная Азия	...	...	...	...	...	...
Европа и Северная Америка	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка и Карибский регион	...	...	...	...	...	...
Страны Карибского региона	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка	...	...	...	...	...	...
Северная Африка и Западная Азия	...	...	...	...	...	...
Северная Африка	...	...	...	...	...	...
Западная Азия	...	...	...	...	...	...
Страны Тихоокеанского региона	...	...	...	...	...	...
Южная Азия	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	...	...	...	...	...	...
Охваченные конфликтом страны	...	...	...	...	...	...
Страны с низким уровнем дохода	...	...	...	...	...	...
Страны со средним уровнем дохода	...	...	...	...	...	...
Ниже среднего	...	...	...	...	...	...
Выше среднего	...	...	...	...	...	...
Страны с высоким уровнем дохода	...	...	...	...	...	...

Источник: База данных СИЮ, если не указано иное. Совокупный показатель охвата образованием и совокупный коэффициент поступления в последний класс основаны на оценках Отдела народонаселения ООН, редакция за 2015 г. (United Nations, 2015), средний вариант.

Примечание: Категории стран по уровню дохода соответствуют определенным Всемирным банком, но включают только страны, указанные в таблице. Они основаны на перечне стран по уровню доходов, пересмотренном в июле 2015 года.

- Учащимися старше установленного возраста являются учащиеся, возраст которых как минимум на два года больше официального возраста поступления в тот или иной класс.
- Данные отражают фактическое число детей, никогда не обучавшихся в школе, полученное на основе по возрасту или приведенного чистого показателя охвата образованием детей начального школьного возраста, который измеряет долю учащихся, зачисленных в начальную или среднюю школу.
- Расчеты группы по Всемирному докладу по мониторингу образования на основании данных национальных и международных опросов семей.
- Altinok (2013); Cheng and Omeova (2014); национальные доклады и веб-сайты министерств образования; EGMA/EGRA; PASEC; PILNA; PIRLS 2011; САКМЕК; TERCE; TIMSS 2011; Uwezo. «Общенациональная репрезентативная оценка обучения» относится к национальным (N), региональным (R) и международным (I) формативным оценкам обучения. Информацию и данные следует использовать и интерпретировать осторожно, так как различные типы оценок не во всех случаях являются сопоставимыми.
- Приведены данные за последний доступный год в указанный период. Для получения дополнительной информации см. соответствующие источники.
- Относится к доле учащихся, соответствующих навыкам чтения и/или математики уровня 1 или выше.
- Совокупный показатель охвата образованием, совокупный коэффициент поступления или чистый

показатель охвата образованием не были рассчитаны из-за несоответствия демографических данных Организации Объединенных Наций или отсутствия данных о населении по возрасту.

8. При отсутствии показателей оценок, проведенных в предлагаемом классе, показатели обследования успеваемости учащихся в классе ниже или выше предлагаемого класса используются как заменители для представления оценок обучения и/или результатов обучения в младших классах и по окончании начальной школы.

9. Для расчета совокупного показателя охвата образованием, совокупного коэффициента поступления или чистого показателя охвата образованием были использованы национальные демографические данные из-за несоответствия демографических данных Организации Объединенных Наций или отсутствия данных о населении по возрасту.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2015 году.

(z) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2013 году.

(y) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2012 году.

(x) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2011 году.

(*) Национальная оценка.

(**) Для данных на уровне стран: Неполная оценка СИЮ; для региональных и других категорий стран суммы из-за несомненных значений: частичное оценочное значение из-за неполного охвата стран (от 33 % до 60 % населения в регионе или другой категории стран).

(-) Нулевая или незначительная величина

(.) Категория не применяется или не существует.

(...) Данные отсутствуют.

ТАБЛИЦА 3

ЦУР 4, цель 4.1 — всеобщий доступ, участие и окончание, среднее образование — часть 1

К 2030 году следует обеспечить, чтобы все мальчики и девочки смогли получить бесплатное, равноправное и качественное среднее образование, позволяющее добиться соответствующих и эффективных результатов обучения

Страна или территория	ДОСТУП И УЧАСТИЕ В СРЕДНЕМ ОБРАЗОВАНИИ													
	Эффективный переход от начального к общему неполному среднему образованию (%)			Доля учащихся старше установленного возраста получающих неполное среднее образование (%) ¹			Общее количество учащихся в средней школе		Совокупный показатель охвата образованием (GER) (%)			Приведенный чистый показатель охвата неполным средним образованием (ANER) (%)		
	Учебный год заканчивается в 2013 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		
	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего (000)	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки
Кавказ и Центральная Азия														
Армения ⁹	97	97	97	...	...	...	245	48	...	...	...	...	...	...
Азербайджан ^{9,10}	99	98	100	4	4	4	949	47	103 ²	103 ²	102 ²	87 ²	88 ²	86 ²
Грузия ¹⁰	100	100	100	2	3	2	282	48	99	99	100	99	...	...
Казахстан	100	99	100	0,7	0,8	0,5	1679	50	109	107	111	100z	...	...
Кыргызстан	100	99	100	0,7	0,8	0,6	651	49	91	90	91	92	92	92
Таджикистан	99	100	98	0,1	0,1	0,1	1063 ^{2z}	46 ²	88 ²	92 ²	83 ²	...	...	...
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	651	48	85	87	84	...	...	...
Узбекистан ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия														
Бруней Даруссалам	100	99	100	4	4	3	49	48	99	99	99	98	...	...
Камбоджа	80	76	84	27	30	24	...	...	...	...	...	83	84	81
Китай	...	...	...	...	...	...	88 692	47	94	93	95	...	...	...
КНДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гонконг, Китай ¹⁰	100	100	99	5	6	4	416	48	101	103	99	96 ²	97 ²	95 ²
Индонезия	89	88	90	11	11	11	22 587	49	82	83	82	86 ²	85 ²	88 ²
Япония ¹⁰	...	...	...	2 ²	2 ²	2 ²	7281 ^{2z}	49 ²	102 ²	102 ²	102 ²	100 ²	...	...
Лаос	90	92	89	37	42	31	601	47	57	60	55	79	81	77
Макао, Китай ¹⁰	99	100	99	21	26	16	32	48	96	97	95	86	85	87
Малайзия ¹⁰	89	89	89	-	-	-	3038	50	79	...	...	90	...	...
Монголия ¹⁰	...	...	...	2	2	2	286	50	91	90	92	100	...	...
Мьянма	...	...	...	14	14	14	3191	50	51	51	52	56	...	...
Филиппины	...	...	...	23 ²	28 ²	18 ²	7220 ^{2z}	51 ²	88 ²	84 ²	93 ²	96 ²	93 ²	98 ²
Республика Корея ¹⁰	100	100	100	0,4	0,5	0,4	3720 ^{2z}	48 ²	98 ²	98 ²	97 ²	99 ²	...	...
Сингапур	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Таиланд ¹⁰	99	100	98	4	5	3	4655 ^{2z}	51 ²	86 ²	83 ²	89 ²	...	...	...
Тимор-Лешти	91	90	92	50	55	45	119	51	73	70	76	90	90	90
Вьетнам ¹⁰	87	85	89	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...
Европа и Северная Америка														
Албания ¹⁰	100	100	100	4	5	3	333	47	96	100	93	96	97	94
Андорра ⁸	...	...	...	11	14	9	4	48	...	...	...	...	...	...
Австрия ¹⁰	100	100	100	...	...	...	697	48	99	102	97	...	...	...
Беларусь	98	98	98	1	1	1	649	48	107	108	106	100	...	...
Бельгия ¹⁰	...	...	...	7	8	6	1210	52	165	155	175	100	...	...
Босния и Герцеговина	...	...	...	0,4	0,5	0,4	297	49	89	87	90	...	...	...
Болгария ¹⁰	100	100	99	5	5	5	519	48	101	103	99	98	98	98
Канада ¹⁰	...	...	...	...	...	...	2698 ^{2z}	49 ²	110 ²	110 ²	110 ²	...	...	...
Хорватия ¹⁰	100 ^x	100 ^x	100 ^x	0,5	0,6	0,3	370	50	99	97	101	98	97	99
Кипр ^{9,10}	99	99	100	2	2	1	59	49	99 ²	99 ²	99 ²	100 ²	...	...
Чешская Республика ¹⁰	100	99	100	...	...	...	781	49	105	105	105	...	...	...
Дания	100	100	100	0,8	1,0	0,7	554	50	130	128	132	97	97	98
Эстония	100 ^y	100 ^y	99 ^y	4 ²	5 ²	3 ²	81 ²	48 ²	109 ²	109 ²	108 ²	99 ²	...	...
Финляндия	100	100	100	...	...	...	537	51	145	139	152	99	99	98
Франция ¹⁰	...	...	...	1	1	1	5947	49	111	110	111	100	...	...
Германия	100	100	99	...	...	...	7201	47	102	105	100	...	...	...
Греция ¹⁰	99 ^y	100 ^y	98 ^y	...	...	...	695 ²	48 ²	108 ²	110 ²	106 ²	99 ²	100 ²	98 ²
Венгрия ¹⁰	100	100	100	3	4	3	858	49	107	107	107	99	99	98
Исландия	100 ^x	100 ^x	99 ^x	...	...	...	36 ^y	49 ^y	111 ^y	112 ^y	111 ^y	98 ^y	98 ^y	97 ^y
Ирландия	...	...	...	...	...	...	341 ^y	49 ^y	126 ^y	125 ^y	127 ^y	...	...	...
Италия ¹⁰	100 ^y	100 ^y	100 ^y	3 ²	4 ²	2 ²	4594 ^{2z}	48 ²	102 ²	103 ²	101 ²	100 ²	...	...
Латвия	98	98	99	5	7	3	122	48	115	117	114	100 ²	...	...
Лихтенштейн ⁹	...	...	...	1	1	1	3	45	116 ²	128 ²	103 ²	97 ²	...	...
Литва ¹⁰	99	99	100	3	4	2	277	48	107	109	105	100	...	...
Люксембург ¹⁰	...	...	...	9 ²	9 ²	8 ²	46 ²	49 ²	102 ²	101 ²	104 ²	95 ²	94 ²	95 ²
Мальта	98	...	...	1	2	1	30	50	85	91	81	87	94	82
Монако ⁸	...	...	...	...	...	...	3	49	...	...	...	...	...	...
Черногория ¹⁰	...	...	...	0,5	0,6	0,4	61	48	90	90	90	...	...	...
Нидерланды ¹⁰	...	...	...	...	...	...	1574 ²	...	132 ²	...	...	100 ^y	...	...
Норвегия	100	100	100	-	-	-	439	48	113	114	111	100	99	100
Польша	...	...	...	...	...	...	2778 ^{2z}	48 ²	109 ²	111 ²	107 ²	95 ²	95 ²	95 ²
Португалия ¹⁰	...	...	...	...	...	...	769	49	116	118	115	99	...	...
Республика Молдова ⁹	98	99	98	0,9	1,0	0,7	246	49	87 ²	87 ²	88 ²	86 ²	86 ²	85 ²
Румыния ¹⁰	99 ^x	100 ^x	99 ^x	5	6	4	1609	48	95	95	94	94 ^y	94 ^y	93 ^y
Российская Федерация	100	100	100	...	...	...	9061	48	101	102	100	...	...	...
Сан-Марино ⁹	99 ^x	98 ^x	100 ^x	...	...	...	2 ^y	48 ^y	95 ^y	93 ^y	96 ^y	...	...	...
Сербия ^{9,10}	100	100	100	0,5	0,6	0,4	548	49	94 ²	93 ²	95 ²	99 ²	99 ²	99 ²
Словакия ¹⁰	99	99	99	...	...	...	465	49	92	92	92	...	...	...
Словения ¹⁰	100	99	100	0,8	1,0	0,6	145	48	111	111	111	99	99	99
Испания	100	100	100	10	11	8	3288	49	130	130	130	100	...	...
Швеция	100	100	100	-	-	-	827	52	133	125	142	100	...	...
Швейцария	100	100	100	1	1	1	616	48	100	101	98	100	...	...

ТАБЛИЦА 3
Часть 1 (продолжение)

Страна или территория	ДОСТУП И УЧАСТИЕ В СРЕДНЕМ ОБРАЗОВАНИИ														
	Эффективный переход от начального к общему неполному среднему образованию (%)			Доля учащихся старше установленного возраста получающих неполное среднее образование (%) ¹			Общее количество учащихся в средней школе		Совокупный показатель охвата образованием (GER) (%)			Приведенный чистый показатель охвата неполным средним образованием (ANER) (%)			
	Учебный год заканчивается в 2013 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.			
	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего (000)	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	
БЮР Македония ¹⁰	...	...	...	...	...	...	186 ^Y	48 ^Y	82 ^Y	83 ^Y	81 ^Y	...	...	...
Украина ¹⁰	100	100	100	2	2	2	2714	48	99	100	98	100^{..}	...	...
Великобритания ¹⁰	...	...	...	...	...	...	6557	50	128	125	130	98	98	99
Соединенные Штаты Америки ¹⁰	...	...	...	4	6	3	24 230	49	98	97	98	99	...	...
Латинская Америка и Карибский регион															
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	...	...	...	23	29	17	8	50	102	102	103	96	98	94
Аргентина ¹⁰	97 ^Y	94 ^Y	100 ^Y	16 ^Z	16 ^Z	16 ^Z	4406 ^Z	51 ^Z	106 ^Z	102 ^Z	110 ^Z	99 ^Z	...	...
Аруба	...	...	...	31	37	26	8 ^Y	50 ^Y	111 ^Y	110 ^Y	112 ^Y	...	...	...
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	...	...	...	11	13	10	21	50	109	108	111	99	...	...
Белиз	98	97	99	16	21	12	37	51	80	78	82	90	91	90	
Бермуды	93 ^X	87 ^X	100 ^X	...	...	...	4	52	73	68	77	...	...	...
Многонациональное Государство Боливия	97 ^Y	97 ^Y	96 ^Y	...	...	...	1113 ^Z	49 ^Z	85 ^Z	85 ^Z	84 ^Z	97 ^Z	97 ^Z	96 ^Z
Бразилия ^{9,10}	...	...	...	19 ^Z	23 ^Z	15 ^Z	24 881 ^Z	51 ^Z	102 ^{.Z}	98 ^{.Z}	106 ^{.Z}	95 ^{.Z}	94 ^{.Z}	96 ^{.Z}
Британские Виргинские Острова ⁹	95	100	90	21	27	16	2	52	98 [.]	
Каймановы Острова ⁸	97 ^Y	93 ^Y	100 ^Y	...	...	...	3 ^Z	50 ^Z	...	...	...	...	...	...
Чили ¹⁰	100	99	100	11	14	9	1556	49	100	100	101	97	97	97	
Колумбия ¹⁰	98	...	...	23	27	19	4828	51	99	95	103	97	97	98
Коста-Рика ¹⁰	85	86	83	29	32	26	460	50	120	117	124	94	94	94	
Куба	99	99	99	0,8	1,2	0,5	830	49	100	98	101	99 ^Z	98 ^Z	100 ^Z	
Кюрасао	...	...	...	...	...	...	11 ^Z	51 ^Z	88 ^Z	86 ^Z	91 ^Z	...	...	...
Доминика	96	...	...	12	17	6	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	97	96	99	22	28	16	931	52	78	74	82	95	96	94	
Эквадор	99	100	98	16	17	13	1878	50	104	102	106	99 ^Z	...	...
Сальвадор	93	93	93	22	26	18	625	50	81	81	81	99	...	...
Гренада	98	...	...	10	14	6	10	49	101	101	101	91	94	89
Гватемала	85	90	81	26	29	22	1166	48	64	66	62	73	77	69	
Гайана	...	...	...	...	...	...	86 ^Y	50 ^Y	89 ^Y	90 ^Y	89 ^Y	...	...	...
Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас ¹⁰	72	71	73	30	33	28	620	53	68	63	74	73	72	74	
Ямайка	94	91	98	4	5	3	224	51	69	66	72	83	80	86	
Мексика ¹⁰	97	97	96	4	5	3	12 993	51	91	88	93	86 ^Y	86 ^Y	86 ^Y	
Монтсеррат ⁹	...	...	...	...	...	...	0	48	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Панама ¹⁰	99 ^X	100 ^X	97 ^X	...	...	...	310 ^Z	51 ^Z	75 ^Z	73 ^Z	78 ^Z	89 ^Y	88 ^Y	89 ^Y
Парагвай	94 ^X	95 ^X	94 ^X	...	...	...	631 ^Y	51 ^Y	77 ^Y	74 ^Y	79 ^Y	91 ^Y	96 ^Y	85 ^Y
Перу ¹⁰	94	95	94	13	15	12	2671	49	96	96	96	92	91	92	
Сент-Китс и Невис	99	100	99	2	2	1	4	50	92	90	93	91	90	91	
Сент-Люсия	97	97	98	3	4	2	14	50	86	87	86	86 ^Z	87 ^Z	84 ^Z	
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	99	99	100	14	19	9	10	49	105	106	103	...	...	...
Синт-Мартен ⁸	...	...	...	18	18	18	3	50	...	...	...	...	...	...
Суринам	70	61	78	33	35	32	52 ^Z	56 ^Z	78 ^Z	68 ^Z	89 ^Z	92 ^Z	91 ^Z	93 ^Z	
Тринидад и Тобаго ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Теркс и Кайкос ⁸	...	...	...	3	5	1	2	52	...	...	...	...	...	...
Уругвай ¹⁰	...	...	...	27 ^Z	30 ^Z	25 ^Z	291 ^Z	52 ^Z	94 ^Z	88 ^Z	100 ^Z	86 ^Z	85 ^Z	86 ^Z
Боливарианская Республика Венесуэла	100	100	99	...	...	...	2567	51	92	88	95	92	91	93
Северная Африка и Западная Азия															
Алжир	99	100	99	30	37	23	...	...	...	...	...	...	...	...
Бахрейн ^{8,10}	100	100	100	5	6	5	90	49	...	...	...	...	...	...
Египет ¹⁰	...	...	...	5 ^Z	6 ^Z	5 ^Z	8208	49	86	86	86	94	93	95
Ирак	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Израиль ¹⁰	100	100	100	0,8	0,9	0,6	768	49	102	101	103	100	...	...
Иордания	...	...	...	...	...	...	724 ^Y	50 ^Y	84 ^Y	82 ^Y	86 ^Y	...	...	...
Кувейт	98 ^{..Y}	97 ^{..Y}	100 ^{..Y}	4	5	3	283 ^Y	50 ^Y	94 ^Y	89 ^Y	99 ^Y	93 ^Y	89 ^Y	98 ^Y	
Ливан ¹⁰	98 ^Y	97 ^Y	99 ^Y	...	...	...	389 ^Z	52 ^Z	68 ^Z	68 ^Z	68 ^Z	76 ^{..Y}	79 ^{..Y}	74 ^{..Y}
Ливия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Марокко ¹⁰	89	92	85	...	...	...	2554 ^Y	45 ^Y	69 ^Y	74 ^Y	64 ^Y	85 ^{..Y}	89 ^{..Y}	80 ^{..Y}
Оман ^{8,10}	100	100	100	4	5	4	391	49	...	...	...	98	...	...
Палестина ¹⁰	99	100	99	2	3	2	709	51	82	78	86	86	84	88	
Катар ^{8,10}	100	100	100	4	4	4	88	48	...	...	...	...	...	...
Саудовская Аравия ¹⁰	96	100	92	14	14	14	3419 ^{..}	43 ^{..}	108 ^{..}	123 ^{..}	94 ^{..}	93 ^{..Z}	96 ^{..Z}	90 ^{..Z}	
Судан	96 ^Y	95 ^Y	97 ^Y	...	...	...	1871 ^Z	48 ^Z	43 ^Z	44 ^Z	41 ^Z	63 ^Y	76 ^Y	49 ^Y
Сирийская Арабская Республика ¹⁰	57 ^Y	57 ^Y	57 ^Y	...	...	...	1857 ^Z	49 ^Z	50 ^Z	50 ^Z	51 ^Z	59 ^Z	60 ^Z	58 ^Z
Тунис ¹⁰	91	89	93	16	19	13	1020	...	88	...	...	...	...	...
Турция ¹⁰	99 ^X	99 ^X	99 ^X	...	...	...	10 563 ^Z	48 ^Z	100 ^Z	102 ^Z	99 ^Z	97 ^Z	97 ^Z	96 ^Z
Объединенные Арабские Эмираты ^{8,10}	100	100	100	...	...	...	411	49	...	...	...	...	...	...
Иемен	90 ^Y	91 ^Y	89 ^Y	...	...	...	1768 ^Z	40 ^Z	49 ^Z	57 ^Z	40 ^Z	63 ^{..Y}	74 ^{..Y}	51 ^{..Y}

ТАБЛИЦА 3

Часть 1 (продолжение)

Страна или территория	ДОСТУП И УЧАСТИЕ В СРЕДНЕМ ОБРАЗОВАНИИ																
	Эффективный переход от начального к общему неполному среднему образованию (%)			Доля учащихся старше установленного возраста получающих неполное среднее образование (%) ¹			Общее количество учащихся в средней школе		Совокупный показатель охвата образованием (GER) (%)			Приведенный чистый показатель охвата неполным средним образованием (ANER) (%)					
	Учебный год заканчивается в 2013 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.					
	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего (000)	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки
Страны Тихоокеанского региона																	
Австралия ⁸	...	...	...	3	4	3	2371	47	...	...	...	...	...	99 ^z	...	...
Острова Кука ⁹	92	...	...	1	2	1	2	50	86 ^z	83 ^z	91 ^z	...	...	90 ^z	89 ^z	90 ^z
Фиджи	94 ^x	91 ^x	97 ^x	12 ^z	13 ^z	10 ^z	97 ^y	51 ^y	89 ^y	84 ^y	93 ^y	...	...	96 ^y	...	...
Кирибати	...	...	...	7	9	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Федеративные Штаты Микронезии	...	...	...	16	18	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Науру ⁹	...	...	...	...	...	...	1	49	83 ^z	82 ^z	83 ^z	87 ^z	87 ^z	88 ^z	88 ^z	88 ^z
Новая Зеландия ¹⁰	...	...	...	0,3	0,3	0,2	492	50	117	114	121	99	98	99	99	99
Ниуэ	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Палау ⁹	97	98	95	15	21	8	2	50	114 ^z	111 ^z	117 ^z	...	...	...	...	...
Папуа — Новая Гвинея	...	...	...	...	...	...	378 ^y	41 ^y	40 ^y	46 ^y	35 ^y	...	...	...	...	...
Самоа	98 ^x	98 ^x	97 ^x	14	16	11	26	51	87	82	92	95	95	96	96	96	
Соломоновы Острова	93	92	95	...	...	...	42 ^y	47 ^y	48 ^y	50 ^y	47 ^y	...	...	...	...	...
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	...	...	...	...	...	...	15	50	90	86	94	89	85	93	93	93
Тувалу ⁹	...	...	...	4	3	5	1	53	81 ^z	72 ^z	90 ^z	87 ^z	81 ^z	93 ^z	93 ^z	93 ^z
Вануату	...	...	...	47 ^z	51 ^z	43 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Азия																	
Афганистан	...	...	...	18	18	17	2603	35	56	71	40	65	81	49	49	49
Бангладеш	...	...	...	4 ^z	4 ^z	4 ^z	13 314 ^z	51 ^z	58 ^z	56 ^z	61 ^z	...	...	...	...	...
Бутан	99	98	100	35	37	33	74	51	84	81	87	84	80	88	88	88	
Индия	...	...	...	7 ^z	7 ^z	7 ^z	119 401 ^z	48 ^z	69 ^z	69 ^z	69 ^z	85 ^z	83 ^z	88 ^z	88 ^z	88 ^z
Исламская Республика Иран	97 ^x	97 ^x	97 ^x	3	4	2	5795	48	88	89	88	98	99	98	98	98	
Мальдивы	97 ^y	93 ^y	100 ^y	20	20	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Непал	87	88	86	27	32	22	3176 ^{**}	51 ^{**}	67 ^{**}	65 ^{**}	70^{**}	...	...	...	...	...
Пакистан	81	82	80	-	-	-	11 287	42	42	46	37	52	57	47	47	47	
Шри-Ланка	100 ^z	99 ^z	100 ^z	1 ^z	2 ^z	1 ^z	2606 ^z	51 ^z	100 ^z	97 ^z	102 ^z	95 ^z	95 ^z	95 ^z	95 ^z	95 ^z	
Страны Африки к югу от Сахары																	
Ангола	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бенин	85	85	86	28	30	25	897	40	54	65	44	63 ^z	72 ^z	55 ^z	55 ^z	55 ^z	
Ботсвана ¹⁰	97 ^y	97 ^y	98 ^y	38 ^z	45 ^z	30 ^z	184 ^z	51 ^z	84 ^z	82 ^z	86 ^z	89 ^z	88 ^z	90 ^z	90 ^z	90 ^z	
Буркина-Фасо	69	71	67	58	58	58	842	46	30	32	28	53 ^z	55 ^z	52 ^z	52 ^z	52 ^z	
Бурунди	77	80	75	78	80	75	583	47	38	41	35	69	68	70	70	70	
Кабо-Верде	96	95	97	35	40	30	60	53	93	87	99	91	91	91	91	91	
Камерун	65 ^z	62 ^z	69 ^z	28	31	25	2000	46	56	61	52	63	67	58	58	58	
Центральноафриканская Республика	75 ^x	81 ^x	68 ^x	...	...	...	126 ^y	34 ^y	17 ^y	23 ^y	12 ^y	45 ^y	56 ^y	34 ^y	34 ^y	34 ^y
Чад	95 ^y	100 ^y	87 ^y	...	...	...	458 ^y	31 ^y	22 ^y	31 ^y	14 ^y	...	...	...	...	...
Коморские Острова	...	...	...	...	...	...	68 ^z	50 ^z	59 ^z	58 ^z	60 ^z	73 ^z	72 ^z	73 ^z	73 ^z	73 ^z
Конго	76 ^x	78 ^x	75 ^x	...	...	...	339 ^y	46 ^y	55 ^y	58 ^y	51 ^y	...	...	...	...	...
Кот-д'Ивуар	88	90	85	29	29	29	1418	41	40	47	33	...	...	...	...	...
Демократическая Республика Конго	72 ^y	73 ^y	71 ^y	...	...	...	4388	38	44	54	33	...	...	...	...	...
Джибути	80	82	79	22	22	22	59	44	47	52	42	...	...	...	...	...
Экваториальная Гвинея	96 ^x	100 ^x	92 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эритрея	98 ^y	99 ^y	96 ^y	...	...	...	269 ^z	44 ^z	36 ^z	39 ^z	32 ^z	38 ^z	42 ^z	35 ^z	35 ^z	35 ^z
Эфиопия	98 ^x	100 ^x	97 ^x	27	30	24	4736 ^y	47 ^y	36 ^y	38 ^y	35 ^y	60 ^z	61 ^z	58 ^z	58 ^z	58 ^z	
Габон	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гамбия ¹⁰	94	94	95	35	39	32	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гана ¹⁰	98	98	99	40	41	39	2440	48	71	73	69	93 ^{**}	93 ^{**}	93 ^{**}	93 ^{**}	93 ^{**}	
Гвинея	69	74	62	29	32	25	716	39	39	47	31	48	57	40	40	40	
Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кения	...	...	...	...	...	...	3833 ^y	48 ^y	68 ^y	70 ^y	65 ^y	...	...	...	...	...
Лесото	85	83	86	55	63	48	131	57	52	44	60	77	73	82	82	82	
Либерия	...	...	...	...	...	...	223	43	38	42	33	...	...	...	...	...
Мадагаскар	76	76	76	49	54	44	1494	50	38	39	38	...	...	...	...	...
Малави	86 ^x	88 ^x	84 ^x	...	...	...	920	47	39	41	38	80	80	79	79	79
Мали	85 ^z	...	...	18	18	18	961	42	44	49	37	53	59	48	48	48
Мавритания	58	61	55	53	53	53	179	47	30	31	29	58	58	59	59	59	
Маврикий	90	88	93	8	9	7	133	50	98	97	99	...	...	...	...	...
Мозамбик	61	59	64	48	54	43	784	48	25	26	24	56	60	52	52	52	
Намибия	96 ^y	95 ^y	97 ^y	48 ^z	55 ^z	42 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нигер	65	67	62	24	25	23	515	41	19	22	16	30	34	25	25	25	
Нигерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Руанда	75 ^y	76 ^y	74 ^y	...	...	...	587	52	39	37	41	...	...	...	...	...
Сан-Томе и Принсипи	100	100	99	44	49	39	22	52	85	81	89	...	...	...	...	...
Сенегал	93 ^x	94 ^x	92 ^x	26	26	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сейшельские Острова	...	...	...	0,5	0,5	0,5	7	49	75	74	75	...	...	...	...	...
Сьерра-Леоне	88 ^y	88 ^z	88 ^y	...	...	...	417 ^z	47 ^z	43 ^z	47 ^z	40 ^z	69 ^y	71 ^y	67 ^y	67 ^y	67 ^y
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южно-Африканская Республика ¹⁰	...	...	...	...	...	...	4956 ^z	51 ^z	94 ^z	85 ^z	104 ^z	...	...	...	...	...
Южный Судан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

ТАБЛИЦА 3

Часть 1 (продолжение)

Страна или территория	ДОСТУП И УЧАСТИЕ В СРЕДНЕМ ОБРАЗОВАНИИ													
	Эффективный переход от начального к общему неполному среднему образованию (%)			Доля учащихся старше установленного возраста получающих неполное среднее образование (%) ¹			Общее количество учащихся в средней школе		Совокупный показатель охвата образованием (GER) (%)			Приведенный чистый показатель охвата неполным средним образованием (ANER) (%)		
	Учебный год заканчивается в 2013 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		
	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего (000)	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки
Свазиленд	99 ^У	100 ^У	98 ^У	70 ^З	77 ^З	64 ^З	93 ^З	49 ^З	63 ^З	64 ^З	62 ^З	88 ^З	89 ^З	87 ^З
Того	80	82	77	42	45	40	...	...	...	...	...	...	...	...
Уганда	...	...	...	...	...	...	1421 ^З	46 ^З	28 ^З	30 ^З	26 ^З	...	...	...
Объединенная Республика Танзания	56 ^У	59 ^У	54 ^У	...	...	...	2052 ^З	48 ^З	32 ^З	34 ^З	31 ^З	...	...	...
Замбия	64 ^У	66 ^У	62 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Зимбабве	78 ^У	77 ^У	79 ^У	26 ^З	31 ^З	21 ^З	957 ^З	50 ^З	48 ^З	48 ^З	47 ^З	92 ^З	94 ^З	90 ^З
	Срединное значение			Срединное значение			Сумма	% F	Средневзвешенный показатель			Средневзвешенный показатель		
В мире	97	97	98	10	11	7	567 755	48	75	76	75	84	84	84
Страны с переходной экономикой	100	99	100	0,9	1	0,7	23 716	48	98	99	97	96	...	...
Развитые страны	100	100	100	3	4	2	81 283	49	107	107	107	98	99 ^З	99 ^З
Развивающиеся страны	95	100	89	17	19	15	462 755	48	71	71	70	82	82	82
Кавказ и Центральная Азия	99	99	100	0,7	0,8	0,6	9539	48	95	96	95	96	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия	91	90	92	5	6	4	150 710	48	88	87	88	91	90	91
Восточная Азия	...	...	...	2	2	2	102 689	48	95	94	96	94	94	94
Юго-Восточная Азия	90	90	90	12	12	12	48 021	49	75	75	75	86	85	87
Европа и Северная Америка	100	100	100	2	2	1	84 867	49	106	105	106	98	98 ^З	98 ^З
Латинская Америка и Карибский регион	97	96	98	16	18	14	63 883	51	94	91	97	92	92	93
Страны Карибского региона	...	...	...	12	16	7	2906	51	70	68	72	88	88	89
Латинская Америка	97	97	96	20	24	17	60 976	51	96	93	99	93	92	93
Северная Африка и Западная Азия	99	98	99	5	5	4	41 982	47	79	82	77	86	89	83
Северная Африка	93	92	95	16	19	13	18 387	49	78	79	78	90	92	87
Западная Азия	99	100	99	5	6	4	23 595	46	80	84	77	84	87	81
Страны Тихоокеанского региона	...	...	...	7	9	6	3504	47	101	104	98	98	97 ^У	98 ^У
Южная Азия	97	95	98	7	7	7	158 987	47	65	66	65	80	79	82
Страны Африки к югу от Сахары	85	...	...	35	40	30	54 283	46	43	46	39	66	68	64
Охваченные конфликтом страны	95	100	87	16	16	16	245 411	47	65	66	64	76 ^У	79 ^У	74 ^У
Страны с низким уровнем дохода	79	80	77	...	...	...	35 328	45	41	45	37	65	69	62
Страны со средним уровнем дохода	97	96	97	12	14	10	425 760	48	75	75	75	85	84	85
Ниже среднего	93	93	93	22	22	18	239 014	48	65	66	65	80	79	81
Выше среднего	97	97	98	7	7	5	186 746	49	93	91	94	93	93	93

ТАБЛИЦА 3

ЦУР 4, цель 4.1 — всеобщий доступ, участие и окончание, среднее образование — часть 2

К 2030 году следует обеспечить, чтобы все мальчики и девочки смогли получить бесплатное, равноправное и качественное среднее образование, позволяющее добиться соответствующих и эффективных результатов обучения

Страна или территория	ДОСТУП И УЧАСТИЕ В СРЕДНЕМ ОБРАЗОВАНИИ						ПОЛУЧЕНИЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ					ОЦЕНКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ⁶			
	Подростки в возрасте младшей средней школы, не посещающие школу ²		Приведенный чистый показатель охвата полным средним образованием (ANER) (%)			Подростки в возрасте старшей средней школы и молодежь, не посещающие школу ³		Советский коэффициент поступления в последний класс для получения неполного среднего образования (%)			Показатель получения неполного среднего образования ⁴	Показатель получения полного среднего образования ⁴	Наличие общенациональной репрезентативной оценки обучения по окончании неполного среднего образования	Доля учащихся по окончании неполного среднего образования, которые получают минимальный уровень знаний (%) ⁷ в следующих областях:	
														Чтение	Математика
	Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.			2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	
Всего (000)	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего (000)	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Всего	Всего	Всего		
Кавказ и Центральная Азия															
Армения ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	93	Да ¹	...	77 ¹
Азербайджан ^{9,10}	82 ¹	51 ¹	99 ²	...	...	2 ²	87 ¹	87 ¹	86 ¹	...	...	Да ¹	90 ¹	89 ¹
Грузия ¹⁰	1	...	88	87	89	19	101	103	100	99	96	Да ⁿ	...	61 ¹	
Казахстан	32	...	95	...	...	21	108	107	109	99	93	Да ^{1,n}	96 ¹	85 ¹
Кыргызстан	42	48	57	58	56	93	91	90	91	97	86	Да ¹	70 ¹	35 ¹	
Таджикистан	...	...	...	...	...	...	96	99	94	89	60	Нет	...	...
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Да ⁿ	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия															
Бруней Даруссалам	0,3	...	86	85	86	5	46	106	107	105	...	...	...	...
Камбоджа	160	54	...	...	...	...	45	45	45	41	19	Да ⁿ	...	...
Китай	...	...	...	...	...	...	98	97	100	81	43	Да ⁿ	...	...
КНДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гонконг, Китай ¹⁰	8 ⁿ	60 ⁿ	88 ⁿ	88 ⁿ	87 ⁿ	27 ⁿ	93	94	92	...	...	Да ¹	100 ¹	97 ¹
Индонезия	1937 ⁿ	43 ⁿ	70 ⁿ	73 ⁿ	67 ⁿ	4032 ⁿ	86	83	90	78	51	Да ¹	96 ¹	58 ¹	
Япония ¹⁰	2 ²	...	97 ²	96 ²	98 ²	105 ²	...	...	...	...	...	Да ^{1,n}	99 ¹	97 ¹
Лаос	123	53	50	53	46	231	53	54	56	52	35	Нет	...	...
Макао, Китай ¹⁰	2	45	81	81	81	4	48	96	92	101	...	Да ¹	100 ¹	97 ¹	
Малайзия ¹⁰	170	...	55	...	...	993	...	85	...	...	...	Да ¹	94 ¹	77 ¹
Монголия ¹⁰	0,8	...	89	84	93	16	30	114	112	116	84	65	Да ⁿ	...	
Мьянма	1857	...	39	...	...	1217	49 ⁿ	49	47	50	...	Нет	...	...
Филиппины	272 ²	18 ²	80 ²	77 ²	85 ²	396 ²	38 ²	82 ²	77 ²	88 ²	75	72	Нет	...	
Республика Корея ¹⁰	10 ²	...	94 ²	95 ²	94 ²	117 ²	52 ²	97 ²	98 ²	97 ²	...	Да ^{1,n}	100 ¹	97 ¹	
Сингапур	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Да ¹	100 ¹	98 ¹
Таиланд ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	89	88	90	...	Да ^{1,n}	99 ¹	81 ¹
Тимор-Лешти	8	49	73	71	74	21	46	72 ²	68 ²	76 ²	45	27	...	...
Вьетнам ¹⁰	94	95	92	81	55	Да ^{1,n}	100 ¹	96 ¹
Европа и Северная Америка															
Албания ¹⁰	8	64	81	82	81	30	51	92	94	91	Да ¹	88 ¹	67 ¹
Андорра ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Австрия ¹⁰	96	97	96	...	84	Да ^{1,n}	99 ¹	94 ¹
Беларусь	0,4	...	98	97	99	4	21	110	109	110	100	83	...	...
Бельгия ¹⁰	0,3	...	99	99	99	4	40	96	94	97	...	82	Да ^{1,n}	98 ¹	93 ¹
Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	84	83	86	94	69	Нет	...
Болгария ¹⁰	5	51	81	84	79	49	54	47	52	43	...	84	Да ^{1,n}	92 ¹	80 ¹
Канада ¹⁰	86	Да ^{1,n}	100 ¹	96 ¹
Хорватия ¹⁰	3	18	91	89	94	17	36	95	94	97	...	95	Да ^{1,n}	99 ¹	91 ¹
Кипр ^{9,10}	0,1 ¹	...	93 ¹	92 ¹	94 ¹	2 ¹	43 ¹	101 ¹	100 ¹	101 ¹	...	93	Да ¹	94 ¹	81 ¹
Чешская Республика ¹⁰	98	98	99	...	90	Да ¹	99 ¹	93 ¹
Дания	5	39	89	88	89	24	47	96	96	97	...	73	Да ¹	99 ¹	96 ¹
Эстония	0,3 ²	...	87 ²	85 ²	89 ²	5 ²	40 ²	106 ²	108 ²	104 ²	...	79	Да ¹	100 ¹	98 ¹
Финляндия	3	64	92	92	92	15	50	97	98	97	...	85	Да ^{1,n}	99 ¹	97 ¹
Франция ¹⁰	2	...	100	5	...	103	103	104	...	83	Да ^{1,n}	98 ¹	91 ¹
Германия	56	57	56	...	78	Да ¹	99 ¹	94 ¹
Греция ¹⁰	3 ²	97 ²	95 ²	95 ²	94 ²	17 ²	54 ²	98 ²	99 ²	97 ²	...	93	Да ¹	97 ¹	86 ¹
Венгрия ¹⁰	5	56	92	92	93	31	49	94	94	94	...	85	Да ^{1,n}	99 ¹	90 ¹
Исландия	0,3 ^y	67 ^y	82 ^y	81 ^y	84 ^y	3 ^y	45 ^y	97 ^y	98 ^y	96 ^y	...	63	Да ^{1,n}	98 ¹	93 ¹
Ирландия	99 ^y	1 ^y	Да ¹	100 ¹	95 ¹
Италия ¹⁰	8 ²	...	93 ²	93 ²	93 ²	200 ²	49 ²	103 ²	103 ²	103 ²	...	83	Да ^{1,n}	98 ¹	91 ¹
Латвия	0,2 ²	...	89	89	89	6	48	106	105	107	...	82	Да ^{1,n}	99 ¹	95 ¹
Лихтенштейн ⁹	0,1 ¹	...	88 ¹	0,2 ¹	...	99 ¹	114 ¹	85 ¹	Да ¹	100 ¹	97 ¹
Литва ¹⁰	0,0	...	91	90	92	7	42	99	100	99	...	91	Да ¹	99 ¹	91 ¹
Люксембург ¹⁰	1 ²	41 ²	83 ²	82 ²	85 ²	4 ²	44 ²	99 ²	99 ²	98 ²	...	60	Да ^{1,n}	98 ¹	91 ¹
Мальта	2	76	79	84	75	4	63	90	94	87	...	73	Нет	...	
Монако ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Черногория ¹⁰	90	89	90	94	85	Да ^{1,n}	96 ¹	72 ¹
Нидерланды ¹⁰	1 ^y	...	97 ^y	97 ^y	97 ^y	20 ^y	50 ^y	73	Да ^{1,n}	99 ¹	96 ¹
Норвегия	1	33	91	91	91	18	47	97	97	98	...	68	Да ¹	98 ¹	93 ¹
Польша	56 ²	49 ²	91 ²	91 ²	92 ²	118 ²	46 ²	95 ²	96 ²	95 ²	...	83	Да ¹	100 ¹	97 ¹
Португалия ¹⁰	3	...	99	4	60	Да ¹	99 ¹	91 ¹
Республика Молдова ⁹	27 ¹	50 ¹	61 ¹	60 ¹	62 ¹	35 ¹	47 ¹	85 ¹	86 ¹	84 ¹	95	66	...	...
Румыния ¹⁰	54 ^y	51 ^y	89	88	89	...	82	Да ¹	97 ¹	86 ¹
Российская Федерация	99	98	100	99	87	Да ¹	99 ¹	93 ¹
Сан-Марино ⁹	...	...	...	...	...	...	...	92 ^{1,y}	91 ^{1,y}	93 ^{1,y}	...	...	...	...
Сербия ^{9,10}	3 ¹	39 ¹	88 ¹	86 ¹	89 ¹	37 ¹	42 ¹	96 ¹	96 ¹	97 ¹	92	75	Да ¹	97 ¹	85 ¹
Словакия ¹⁰	88	88	88	...	93	Да ^{1,n}	96 ¹	89 ¹

ТАБЛИЦА 3

Часть 2 (продолжение)

Страна или территория	ДОСТУП И УЧАСТИЕ В СРЕДНЕМ ОБРАЗОВАНИИ							ПОЛУЧЕНИЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ					ОЦЕНКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ⁶			
	Подростки в возрасте младшей средней школы, не посещающие школу ²		Приведенный чистый показатель охвата полным средним образованием (ANER) (%)			Подростки в возрасте старшей средней школы и молодежь, не посещающие школу ²		Совокупный коэффициент поступления в последний класс для получения неполного среднего образования (%)			Показатель получения неполного среднего образования ⁴	Показатель получения полного среднего образования ⁵	Наличие общенациональной репрезентативной оценки обучения по окончании неполного среднего образования	Доля учащихся по окончании неполного среднего образования, которые получают минимальный уровень знаний (%) ⁷ в следующих областях:		
														Чтение	Математика	
	Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.			2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	
	Всего (000)	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего (000)	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Всего	Всего	Всего		
Словения ¹⁰	1	48	95	95	96	4	45	94	93	95	...	89	Да ^{1,n}	99 ¹	95 ¹	
Испания	2	...	97	97	97	35	45	94	91	97	...	67	Да ^{1,n}	99 ¹	92 ¹	
Швеция	0,5	...	93	94	92	24	53	105	105	104	...	92	Да ^{1,n}	97 ¹	90 ¹	
Швейцария	0,1	...	80	81	79	73	51	95	93	98	...	72	Да ¹	99 ¹	96 ¹	
БЮР Македония ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	81	75	Да ^{1,n}	...	60 ¹
Украина ¹⁰	8 ⁺	...	94 ⁺	92 ⁺	95 ⁺	53 ⁺	37 ⁺	96	96	95	99	95	Да ¹	...	82 ¹	
Великобритания ¹⁰	32	48	99	...	...	25	...	...	...	...	...	94	Да ^{1,n}	99 ¹	92 ¹
Соединенные Штаты Америки ¹⁰	115	...	92	92	93	944	42	...	...	...	...	92	Да ^{1,n}	99 ¹	92 ¹
Латинская Америка и Карибский регион																
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нет	...	...
Антигуа и Барбуда	0,2	76	85	87	83	0,5	55	85	82	89	...	...	...	...	...
Аргентина ¹⁰	15 ^z	...	89 ^z	83 ^z	94 ^z	234 ^z	26 ^z	89 ^z	88 ^z	91 ^z	75	66	Да ^{1,n}	92 ¹	65 ¹	
Аруба	...	...	...	...	...	...	...	99	95	103	...	...	...	...	...
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нет	...	...
Барбадос	0,1	...	97	...	...	0,2	...	...	...	...	98	93	Нет	...	...
Белиз	3	53	56	55	58	7	48	64	60	69	43	20	Нет	...	...
Бермуды	...	...	...	...	...	...	...	76 ^y	69 ¹	83 ^y	...	...	...	...	...
Многонациональное Государство Боливия	15 ^z	61 ^z	80 ^z	81 ^z	80 ^z	170 ^z	50 ^z	90 ^z	89 ^z	90 ^z	...	...	Да ⁿ	...	...
Бразилия ^{9,10}	669 ^z	40 ^z	83 ^z	83 ^z	84 ^z	1787 ^z	47 ^z	...	...	...	64	18	Да ^{1,n}	96 ¹	65 ¹
Британские Виргинские Острова ⁹	...	...	...	...	...	...	...	84 ⁺	
Каймановы Острова ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили ¹⁰	16	52	94	93	95	63	44	97	96	97	88	51	Да ^{1,n}	99 ¹	78 ¹	
Колумбия ¹⁰	90	40	81	80	83	303	46	78	73	84	73	63	Да ^{1,n}	95 ¹	58 ¹	
Коста-Рика ¹⁰	14	49	83	81	85	27	44	59	55	63	61	33	Да ^{1,n}	99 ¹	76 ¹	
Куба	6 ^z	9 ^z	84 ^z	83 ^z	85 ^z	70 ^z	44 ^z	96	93	99	...	...	Да ⁿ	...	...
Кюрасао	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминика	...	...	...	...	...	...	...	93	90	96	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	20	60	75	75	76	193	48	76	71	80	85	60	Да ⁿ	...	...
Эквадор	5 ^z	...	83 ^z	83 ^z	84 ^z	150 ^z	48 ^z	95	94	95	86	66	Да ⁿ	...	...
Сальвадор	2	...	73	74	72	105	52	85	84	87	...	...	Да ⁿ	...	...
Гренада	0,5	63	78	76	80	0,9	45	96	92	100	...	...	...	...	...
Гватемала	297	57	47	50	44	381	52	59	61	57	43	25	Да ⁿ	...	...
Гайана	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56	12	Да ⁿ	...	...
Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46	15	...	...	...
Гондурас ¹⁰	148	47	53	49	56	172	46	54	49	59	43	31	Да ^{1,n}	...	19 ¹	
Ямайка	27	40	64	62	67	60	45	86	84	89	96	79	Нет	...	...
Мексика ¹⁰	1005 ^y	48 ^y	58 ^y	57 ^y	59 ^y	2984 ^y	48 ^y	81	79	82	84	53	Да ^{1,n}	97 ¹	77 ¹	
Монтсеррат ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46	18	Да ⁿ	...	...
Панама ¹⁰	23 ^y	48 ^y	86 ^y	83 ^y	88 ^y	29 ^y	40 ^y	74 ^y	70 ^y	78 ^y	76	62	Да ^{1,n}	87 ¹	49 ¹	
Парагвай	38 ^y	78 ^y	69 ^y	68 ^y	71 ^y	125 ^y	47 ^y	74 ^y	71 ^y	77 ^y	...	...	Да ⁿ	...	...
Перу ¹⁰	142	45	81	81	82	207	47	85	84	87	80	74	Да ¹	90 ¹	53 ¹	
Сент-Китс и Невис	0,3	45	79	79	79	0,4	50	92	89	95	...	...	Нет	...	...
Сент-Люсия	1 ^z	55 ^z	83 ^z	81 ^z	85 ^z	1 ^z	44 ^z	87	86	87	92	79	...	...	...
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	...	...	...	...	...	...	...	91	90	91	...	...	...	...	...
Синт-Мартен ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	3 ^z	42 ^z	70 ^z	66 ^z	74 ^z	8 ^z	43 ^z	48	33	63	44	22	...	...	...
Тринидад и Тобаго ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Да ¹	90 ¹	70 ¹
Теркс и Кайкос ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай ¹⁰	22 ^z	48 ^z	82 ^z	77 ^z	86 ^z	29 ^z	37 ^z	60 ^z	53 ^z	67 ^z	66	33	Да ^{1,n}	94 ¹	71 ¹	
Боливарианская Республика Венесуэла	135	41	72	68	76	311	42	76	72	81	...	...	Да ⁿ	...	...
Северная Африка и Западная Азия																
Алжир	...	...	...	...	...	...	...	79	72	87	...	...	Нет	...	...
Бахрейн ^{8,10}	...	...	76	69	84	13	30	...	...	...	...	...	Да ^{1,n}	...	53 ¹
Египет ¹⁰	286	39	77	79	76	1058	52	83 ⁺	81 ⁺	85 ⁺	80	71	Да ⁿ	...	...
Ирак	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31	19	...	...	...
Израиль ¹⁰	0,8	...	98	...	...	7	...	100	100	100	98	88	Да ^{1,n}	96 ¹	84 ¹
Иордания	...	...	...	...	...	...	...	87 ^y	86 ^y	89 ^y	89	59	Да ^{1,n}	93 ¹	64 ¹
Кувейт	12 ^y	15 ^y	73 ^y	74 ^y	72 ^y	35 ^y	53 ^y	89 ⁺	83 ⁺	96 ⁺	Нет	...	...
Ливан ¹⁰	63 ^{z,y}	56 ^{z,y}	66 ^{z,y}	66 ^{z,y}	66 ^{z,y}	94 ^{z,y}	51 ^{z,y}	59 ^z	56 ^z	62 ^z	...	...	Да ¹	...	73 ¹
Ливия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Марокко ¹⁰	277 ^{z,y}	65 ^{z,y}	58 ^{z,y}	64 ^{z,y}	52 ^{z,y}	787 ^{z,y}	56 ^{z,y}	68	70	66	38	16	Да ^{1,n}	...	33 ¹	
Оман ^{8,10}	7	...	...	...	...	...	...	94	88	102	...	...	Да ^{1,n}	...	37 ¹
Палестина ¹⁰	90	43	65	57	74	72	36	74	67	82	85	62	Да ^{1,n}	...	51 ¹	
Катар ^{8,10}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Да ^{1,n}	86 ¹	53 ¹

ТАБЛИЦА 3
Часть 2 (продолжение)

Страна или территория	ДОСТУП И УЧАСТИЕ В СРЕДНЕМ ОБРАЗОВАНИИ						ПОЛУЧЕНИЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ					ОЦЕНКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ⁶				
	Подростки в возрасте младшей средней школы, не посещающие школу ²		Приведенный чистый показатель охвата полным средним образованием (ANER) (%)			Подростки в возрасте старшей средней школы и молодежи, не посещающие школу ²		Совокупный коэффициент поступления в последний класс для получения неполного среднего образования (%)			Показатель получения неполного среднего образования ⁴	Показатель получения полного среднего образования ⁴	Наличие общенациональной репрезентативной оценки обучения по окончании неполного среднего образования	Доля учащихся по окончании неполного среднего образования, которые получают минимальный уровень знаний (%) ⁷ в следующих областях:		
	Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.			2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵		2009–2014 гг. ⁵	Чтение	Математика
	Всего (000)	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего (000)	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Всего	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	Всего
	Саудовская Аравия ¹⁰	114 ^{...z}	73 ^{...z}	91 ^{...}	135 ^{...}	...	98	104	91	Да ^{1,n}	...	45 ^l
Судан	660 ^y	68 ^y	...	...	...	...	...	50 ^z	53 ^z	48 ^z	53	21	Нет	...	...
Сирийская Арабская Республика ¹⁰	979 ^z	50 ^z	33 ^z	33 ^z	33 ^z	874 ^z	48 ^z	51 ^z	51 ^z	52 ^z	...	...	Да ¹	...	41 ^l
Тунис ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	70	62	78	67	49	Да ¹	94 ^l	64 ^l
Турция ¹⁰	176 ^z	61 ^z	83 ^z	85 ^z	81 ^z	883 ^z	55 ^z	95 ^z	97 ^z	93 ^z	...	...	Да ^{1,n}	99 ^l	85 ^l
Объединенные Арабские Эмираты ^{9,10}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Да ^{1,n}	97 ^l	79 ^l
Йемен	679 ^{...y}	64 ^{...y}	41 ^{...y}	49 ^{...y}	32 ^{...y}	1070 ^{...y}	56 ^{...y}	48 ^z	57 ^z	40 ^z	45	30	Нет	...	...
Страны Тихоокеанского региона																
Австралия ⁹	9 ^z	...	91 ^z	89 ^z	93 ^z	54 ^z	38 ^z	...	...	...	...	85	Да ¹	99 ^l	94 ^l
Острова Кука ⁹	0,1 ^{...y}	44 ^{...y}	86 ^{...y}	85 ^{...y}	87 ^{...y}	0,1 ^{...y}	42 ^{...y}	97 ^z	95 ^z	98 ^z	...	...	Нет	...	...
Фиджи	2 ^y	...	74 ^y	70 ^y	77 ^y	13 ^y	42 ^y	98 ^z	94 ^z	103 ^z	...	...	Нет	...	...
Кирибати	...	...	...	...	...	...	...	101	92	110	...	...	Нет	...	...
Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Федеративные Штаты Микронезии	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Науру ⁹	0 ^z	46 ^z	47 ^z	43 ^z	50 ^z	0,2 ^z	44 ^z	77 ^{...y}	85 ^{...y}	68 ^{...y}	...	...	...	...	...
Новая Зеландия ¹⁰	4	41	96	95	98	7	30	...	...	...	...	...	Да ¹	99 ^l	92 ^l
Ниуэ	...	...	...	...	...	...	...	104 ^z	110 ^z	100 ^z	...	...	...	...	...
Палау ⁹	...	...	98 ^{...z}	...	...	0,0 ^{...z}	...	105 ^z	102 ^z	107 ^z	...	...	...	...	...
Папуа — Новая Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	63 ^{...y}	67 ^{...y}	58 ^{...y}	...	...	...	...	...
Самоа	0,4	45	86	80	92	3	27	101	104	98	...	...	Нет	...	...
Соломоновы Острова	...	...	...	...	...	...	...	66	67	65	...	...	Нет	...	...
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нет	...	...
Тонга	1	31	44	39	48	3	44	...	...	...	...	...	Нет	...	...
Тувалу ⁹	0,1 ^z	26 ^z	47 ^z	37 ^z	59 ^z	0,3 ^z	37 ^z	100 ^z	93 ^z	108 ^z	...	...	Нет	...	...
Вануату	...	...	...	...	...	...	...	53 ^z	51 ^z	55 ^z	...	...	Нет	...	...
Южная Азия																
Афганистан	852	72	48	61	34	1148	62	...	...	...	25	14	Нет	...	...
Бангладеш	...	...	...	...	...	...	...	68 ^z	62 ^z	73 ^z	56	23	Да ⁿ	...	...
Бутан	9	37	66	63	69	10	45	78	72	84	25	5	Да ⁿ	...	...
Индия	11 123 ^{...z}	38 ^{...z}	52 ^{...z}	53 ^{...z}	51 ^{...z}	46 815 ^{...z}	48 ^{...z}	81 ^z	79 ^z	83 ^z	76	35	Да ⁿ	...	...
Исламская Республика Иран	33	57	77	77	77	1012	48	96 ^{...y}	96 ^{...y}	97 ^{...y}	...	...	Да ¹	...	54 ^l
Мальдивы	...	...	...	...	...	...	...	93	92	95	90	63	Да ⁿ	...	...
Непал	...	...	55	52	58	1219	45	84	80	89	61	42	Да ⁿ	...	...
Пакистан	5502	53	33	37	28	10 443	52	51	55	46	46	20	Да ⁿ	...	...
Шри-Ланка	68 ^z	46 ^z	...	...	...	...	...	96 ^{...z}	96 ^{...z}	97 ^{...z}	...	...	Да ⁿ	...	...
Страны Африки к югу от Сахары																
Ангола	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бенин	350 ^z	61 ^z	40 ^z	51 ^z	29 ^z	389 ^z	59 ^z	42	50	34	29	13	Нет	...	...
Ботсвана ¹⁰	15 ^z	45 ^z	81 ^z	80 ^z	81 ^z	17 ^z	49 ^z	87 ^z	86 ^z	87 ^z	...	...	Да ¹	...	49 ^l
Буркина-Фасо	758 ^z	51 ^z	23 ^z	25 ^z	21 ^z	830 ^z	50 ^z	25	26	23	8	3	Нет	...	...
Бурунди	275	49	34	36	31	425	53	26	29	23	10	4	Нет	...	...
Кабо-Верде	3	49	70	66	74	10	44	76	67	85	...	...	Нет	...	...
Камерун	788	55	43	48	39	814	54	36	36	35	34	13	Да ⁿ	...	...
Центральноафриканская Республика	239 ^y	60 ^y	16 ^y	21 ^y	10 ^y	248 ^y	54 ^y	13 ^y	17 ^y	8 ^y	9	6	...	...	...
Чад	...	...	...	...	...	...	...	18 ^z	25 ^z	10 ^z	17	7	...	...	...
Коморские Острова	19 ^z	48 ^z	44 ^z	43 ^z	45 ^z	26 ^z	49 ^z	45 ^z	42 ^z	49 ^z	43	25	...	...	...
Конго	...	...	...	...	...	...	...	52 ^y	53 ^y	51 ^y	36	15	...	...	...
Кот-д'Ивуар	...	...	...	...	...	...	...	33	38	27	32	16	Нет	...	...
Демократическая Республика Конго	...	...	...	...	...	...	...	48	62	34	57	30	...	...	...
Джибути	...	...	...	...	...	...	...	45	49	41	...	...	...	...	...
Экваториальная Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	32 ^y	34 ^y	30 ^y	...	...	...	...	...
Эритрея	213 ^z	52 ^z	38 ^z	43 ^z	33 ^z	254 ^z	53 ^z	55 ^y	56 ^y	54 ^y	...	...	Нет	...	...
Эфиопия	3635 ^{...y}	51 ^{...y}	...	...	...	...	...	29	31	28	17	13	Да ⁿ	...	...
Габон	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	44	14	...	...	...
Гамбия ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	62	61	62	48	29	Да ⁿ	...	...
Гана ¹⁰	121 ^{**}	49 ^{**}	62 ^{**}	63 ^{**}	60 ^{**}	633 ^{**}	51 ^{**}	78	80	75	53	39	Да ¹	...	19 ^l	
Гвинея	567	58	32	40	24	507	55	35	42	28	25	16	Нет	...	...
Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нет	...	...
Кения	...	...	81 ^{...y}	85 ^{...y}	76 ^{...y}	709 ^{...y}	60 ^{...y}	83	83	84	79	44	Нет	...	...
Лесото	34	40	56	52	60	45	45	43	36	50	32	20	Нет	...	...
Либерия	...	...	...	...	...	...	...	37	42	32	38	23	Нет	...	...
Мадагаскар	...	...	...	...	...	...	...	37	37	37	...	...	Нет	...	...
Малави	327	50	41	44	38	432	53	21 ^z	22 ^z	20 ^z	29	18	Нет	...	...
Мали	544	55	30	35	25	727	53	33	37	29	18	14	Нет	...	...
Мавритания	148	48	27	28	25	178	50	29	29	28	28	17	Нет	...	...

ТАБЛИЦА 3

Часть 2 (продолжение)

Страна или территория	ДОСТУП И УЧАСТИЕ В СРЕДНЕМ ОБРАЗОВАНИИ						ПОЛУЧЕНИЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ					ОЦЕНКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ⁶				
	Подростки в возрасте младшей средней школы, не посещающие школу ²		Приведенный чистый показатель охвата полным средним образованием (ANER) (%)			Подростки в возрасте старшей средней школы и молодежи, не посещающие школу ²		Совокупный коэффициент поступления в последний класс для получения неполного среднего образования (%)			Показатель получения неполного среднего образования ⁴	Показатель получения полного среднего образования ⁵	Наличие общенациональной репрезентативной оценки обучения по окончании неполного среднего образования	Доля учащихся по окончании неполного среднего образования, которые получают минимальный уровень знаний (%) ⁷ в следующих областях:		
	Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.			2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵		2009–2014 гг. ⁵	Чтение	Математика
	Всего (000)	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего (000)	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Всего	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	2009–2014 гг. ⁵	Всего
Маврикий	...	...	...	...	...	...	85	80	90	...	...	Да ⁿ	...	...	...	...
Мозамбик	882	54	29	32	25	864	53	22	22	21	11	5	Да ⁿ	...	...	...
Намбия	...	...	...	...	...	...	59 ^z	56 ^z	63 ^z	55	35	Нет	...	...	...	...
Нигер	1193	53	11	14	8	927	52	13	15	10	6	2	Нет	...	...	...
Нигерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	53	44	Да ⁿ	...	...	...
Руанда	...	...	...	...	...	...	36 ^y	34 ^y	38 ^y	16	10	Нет	...	...	...	...
Сан-Томе и Принсипи	...	...	...	...	...	...	74	70	78	...	...	Нет ⁿ	...	...	...	...
Сенегал	...	...	...	...	...	...	40	41	40	24	9	Нет	...	...	...	...
Сейшельские Острова	...	...	89	87	91	1	41	109	103	116	...	...	Да ⁿ	...	...	...
Сьерра-Леоне	132 ^y	54 ^y	44 ^y	47 ^y	40 ^y	219 ^y	54 ^y	52 ^z	57 ^z	48 ^z	41	20	...	...	...	...
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южно-Африканская Республика ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83	45	Да ^{1, n}	...	...	22 ¹
Южный Судан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16	6	...	...	...	...
Свазиленд	10 ^z	54 ^z	69 ^z	72 ^z	67 ^z	18 ^z	54 ^z	49 ^z	49 ^z	50 ^z	47	30	Да ⁿ	...	...	...
Того	...	...	...	...	...	...	...	38	47	29	25	14	Нет	...	...	...
Уганда	...	...	...	...	...	...	...	29 ^z	31 ^z	28 ^z	23	16	Нет	...	...	...
Объединенная Республика Танзания	...	...	...	...	...	...	...	35 ^z	38 ^z	32 ^z	14	3	Нет	...	...	...
Замбия	...	...	...	...	...	...	...	55 ^z	59 ^z	51 ^z	55	27	Да ⁿ	...	...	...
Зимбабве	56 ^z	60 ^z	47 ^z	49 ^z	45 ^z	703 ^z	52 ^z	66 ^z	64 ^z	67 ^z	71	9	Нет	...	...	...
	Сумма	% F	Средневзвешенный показатель			Сумма	% F	Средневзвешенный показатель			Среднее значение		Среднее значение			
В мире	60 210	48	63	63	62	141 755	49	75	75	76	...	53	...	...	...	...
Страны с переходной экономикой	681	...	85	84 ^z	86 ^z	1271	45 ^z	98	97	98	97	85	...	...	...	...
Развитые страны	607	49 ^z	93	92	93	2717	45	92	92	92	...	83	...	...	...	...
Развивающиеся страны	58 923	48	59	59	58	137 767	49	73	72	73	46	25	...	...	...	...
Кавказ и Центральная Азия	284	...	84 ^y	83 ^y	85 ^y	607 ^y	47 ^y	99	99	99	99	93	...	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия	8210	46	77	74	80	19 506	42	92	91	93	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия	3159	47	84	80	88	9099	34	99	98	100	...	...	...	...	...	...
Юго-Восточная Азия	5050	45	63	63	63	10 407	49	81	79	84	60	39	...	...	...	...
Европа и Северная Америка	989	47 ^z	92	91	92	3199	45	92	91	92	...	83	...	...	...	...
Латинская Америка и Карибский регион	2769	46	76	75	77	7545	47	77	74	79	73	51	...	...	...	...
Страны Карибского региона	212	47	76	76	75	575	50	71	68	74	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка	2557	46	76	75	77	6970	47	77	75	80	65	33	...	...	...	...
Северная Африка и Западная Азия	3647	60	67	69	66	8459	51	73	74	72	...	...	...	...	...	...
Северная Африка	1185	60	66	67	66	4017	49	72	71	73	60	35	...	...	...	...
Западная Азия	2462	59	68	71	65	4442	53	74	77	71	...	...	...	...	...	...
Страны Тихоокеанского региона	43	38 ^y	66	61	70	545	42	83 ^z	84 ^z	81 ^z	...	...	...	...	...	...
Южная Азия	20 663	43	50	51	49	68 737	49	76	74	77	56	23	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	23 605	52	43	46	39	33 131	52	42	45	39	31	15	...	...	...	...
Охваченные конфликтом страны	14 826 ^{..}	55 ^{..}	54 ^{..}	56 ^{..}	52 ^{..}	25 515 ^{..}	51 ^{..}	70	70	70	45	20	...	...	...	...
Страны с низким уровнем дохода	16 837	54	40	44	35	23 151	53	38	41	34	25	14	...	...	...	...
Страны со средним уровнем дохода	42 111	46	61	61	61	114 556	48	78	77	80	74	45	...	...	...	...
Ниже среднего	34 945	45	52	53	51	91 658	49	73	72	74	53	30	...	...	...	...
Выше среднего	7166	49	77	75	80	22 898	43	88	86	89	83	63	...	...	...	...
Страны с высоким уровнем дохода	1262	47 ^z	92	91	93	4048	44	92	92	92	...	83	...	...	...	...

Источник: База данных СИО, если не указано иное. Показатель охвата образованием и совокупный коэффициент поступления в последний класс основаны на оценках Отдела народонаселения ООН, редакция за 2015 г. (United Nations, 2015), срединный вариант.

Примечание: Категории стран по уровню дохода соответствуют определенным Всемирным банком, но включают только страны, указанные в таблице. Они основаны на перечне стран по уровню доходов, пересмотренном в июле 2015 года.

1. Учащимися старше установленного возраста являются учащиеся, возраст которых как минимум на два года больше официального возраста поступления в тот или иной класс. Процентное соотношение рассчитывается как сумма количества учащихся, возраст которых на два или более лет превышает теоретический возраст их

класса, разделенная на общее количество учащихся младшей средней школы.

2. Данные отражают фактическое количество подростков в возрасте младшей средней школы, никогда не обучавшихся в школе, полученное на основании приведенного чистого показателя охвата неполным средним образованием, который измеряется как доля подростков в возрасте младшей средней школы, зачисленных в начальное, среднее, послешкольное или высшее учебное заведение.

3. Данные отражают фактическое количество подростков и молодежи в возрасте старшей средней школы, никогда не обучавшихся в школе, полученное на основании приведенного чистого показателя охвата полным средним образованием, который измеряется как доля подростков и молодежи в возрасте старшей средней школы, зачисленных в начальное, среднее, послешкольное или высшее учебное заведение.

ТАБЛИЦА 3

Часть 2 (продолжение)

4. Расчеты группы по Всемирному докладу по мониторингу образования на основании данных национальных и международных опросов семей.

5. Приведены данные за последний доступный год в указанный период. Для получения дополнительной информации см. соответствующие источники.

6. Altinok (2013); Cheng and Omeova (2014); национальные доклады и веб-сайты министерств образования; ПМОУ за 2012 г. (OECD, 2013), TIMSS 2011. «Общенациональная репрезентативная оценка обучения» относится к национальным (N) или международным (I) формативным оценкам обучения. Информацию и данные следует использовать и интерпретировать осторожно, так как различные типы оценок не во всех случаях являются сопоставимыми.

7. Относится к доле учащихся, соответствующих навыкам чтения и/или математики уровня 1 или выше.

8. Совокупный показатель охвата образованием и совокупный коэффициент поступления в последний класс не были рассчитаны из-за несоответствия демографических данных Организации Объединенных Наций или отсутствия данных о населении по возрасту.

9. Для расчета совокупного показателя охвата образованием и совокупного коэффициента поступления в последний класс были использованы национальные демографические данные из-за несоответствия

демографических данных Организации Объединенных Наций или отсутствия данных о населении по возрасту.

10. При отсутствии показателей оценок, проведенных в предлагаемом классе, показатели обследования успеваемости учащихся в классе ниже или выше предлагаемого класса используются как заменители для представления оценок обучения и/или результатов обучения по окончании средней школы.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2015 году.

(z) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2013 году.

(y) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2012 году.

(*) Национальная оценка.

(**) Для данных на уровне стран: неполная оценка СИО; для региональных и других категорий стран суммы и средневзвешенные значения; частичное оценочное значение из-за неполного охвата стран (от 33 % до 60 % населения в регионе или другой категории стран).

(-) Нулевая или незначительная величина

(.) Категория не применяется или не существует.

(...) Данные отсутствуют.

ТАБЛИЦА 4

ЦУР 4, цель 4.2 — всеобщий доступ к дошкольному воспитанию и образованию

К 2030 году планируется обеспечить всем девочкам и мальчикам необходимые возможности для развития и ухода в период раннего детства, а также доступ к дошкольному образованию. На момент вступления в начальную школу все дети должны быть готовы к учебе.

Страна или территория	ДЕТСКАЯ СМЕРТНОСТЬ ¹ И НЕДОЕДАНИЕ ²		УЧАСТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ									ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ ⁵		
	Дети до 5 лет уровень смертности (количество смертей на 1000 родившихся живыми)	Дети до 5 лет с умеренной или серьезной задержкой в росте (%)	Общее количество учащихся дошкольное образование		Совокупный показатель охвата образованием (GER) в дошкольном образовании (%)			Приведенный чистый показатель охвата образованием (ANER) за год до достижения официального возраста поступления в начальную школу (%) ⁴			Доля детей в возрасте до 5 лет, с позитивной и стимулирующей домашней обстановкой, способствующей обучению (%) ⁶	Доля детей в возрасте до 5 лет, в месте проживания которых имеется три или больше детских книг	Доля детей в возрасте до 5 лет, имеющих адекватный уровень развития с точки зрения здоровья обучения и психологического благополучия (%) ⁷	
			Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	2009–2015 гг. ³	2009–2015 гг. ³	2009–2015 гг. ³				
Всего 2015 г.	Всего 2009–2014 гг. ³	Всего (000)	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Всего	Всего		
Кавказ и Центральная Азия														
Армения	14	21	64 ^Y	49 ^Y	52 ^Y	46 ^Y	60 ^Y	...	...	...	...	...	...
Азербайджан ⁸	32	18	107	47	23 ^Y	23 ^Y	24 ^Y	21 ^Y	20 ^Y	21 ^Y	...	...	...
Грузия	12	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Казахстан	14	13	852	51	60	57	64	95	90	100	92	48	86	
Кыргызстан	21	13	126	49	25	25	25	67	66	69	72	27	78	
Таджикистан	45	...	86	46	11	11	10	12	12	11	...	...	...
Туркменистан	51	27	189	49	63	64	62	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	39	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия														
Бруней Даруссалам	10	20	13	49	74	73	74	100	99	100	...	...	...
Камбоджа	29	32	182	48	18	18	18	33	34	32	59	4	68	
Китай	11	9	38 947	46	82	82	82	...	...	...	...	...	...
КНДР	25	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91	79	75
Гонконг, Китай ⁹	...	...	171	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Индонезия	27	36	5349	49	58	57	59	99 ^Y	100 ^Y	99 ^Y	...	...	...
Япония	3	7	2910 ^Z	...	90 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
Лаос	67	44	150	50	30	30	31	50	50	51	57	5	81	
Макао, Китай ⁹	...	...	13	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Малайзия	7	...	894	49	99	...	...	96	...	...	...	...	...
Монголия	22	11	133 ^Y	50 ^Y	86 ^Y	85 ^Y	86 ^Y	71 ^Y	71 ^Y	71 ^Y	55	33	76	
Мьянма	50	35	453	51	23	23	24	23	23	23	...	...	...
Филиппины	28	30	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Корея	3	...	1262	49	92 ^Z	92 ^Z	92 ^Z	99 ^Z	99 ^Z	99 ^Z	...	...	...
Сингапур	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Таиланд	12	16	1737	48	73	73	73	96	96	96	93	43	92	
Тимор-Лешти	53	58	16	50	17	17	17	64	59	68	...	...	...
Вьетнам	22	19	3614	47	81	83	80	95 ^{Y, Z}	...	...	96	26	89
Европа и Северная Америка														
Албания	14	23	81	48	89	90	87	98	99	97	...	...	...
Андорра ⁹	3	...	2	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Австрия	4	...	240	48	102	102	101	...	...	...	...	...	...
Беларусь	5	...	327	48	105	107	103	99	100	97	96	92	94	
Бельгия	4	...	463	49	118	118	118	100	100	99	...	...	...
Босния и Герцеговина	5	9	16	47	15	15	14	15 ^Y	16 ^Y	15 ^Y	95	56	96	
Болгария	10	...	241	48	83	83	83	93	94	92	...	...	...
Канада	5	...	556 ^Z	49 ^Z	74 ^Z	74 ^Z	73 ^Z	97 ^Z	97 ^Z	96 ^Z	...	...	...
Хорватия	4	...	108	48	61	62	61	95	96	95	...	...	...
Кипр ⁹	3	...	23	49	77 ^Y	77 ^Y	77 ^Y	92 ^Y	93 ^Y	92 ^Y	...	...	...
Чешская Республика	3	...	367	48	105	106	104	...	...	...	...	...	...
Дания	4	...	191	49	96	96	97	98	96	100	...	...	...
Эстония	3	...	52 ^Y	48 ^Y	88 ^Y	90 ^Y	87 ^Y	92 ^Y	94 ^Y	91 ^Y	...	...	...
Финляндия	2	...	196	49	80	80	79	98	99	98	...	...	...
Франция	4	...	2584	49	109	109	109	100	100	100	...	...	...
Германия	4	...	2225	48	111	111	110	...	...	...	...	...	...
Греция	5	...	167 ^Z	48 ^Z	76 ^Z	77 ^Z	76 ^Z	95 ^Z	96 ^Z	94 ^Z	...	...	...
Венгрия	6	...	330	48	84	85	83	92	92	91	...	...	...
Исландия	2	...	13 ^Y	48 ^Y	97 ^Y	98 ^Y	97 ^Y	99 ^Y	99 ^Y	98 ^Y	...	...	...
Ирландия	4	...	78 ^Z	49 ^Z	108 ^Z	107 ^Z	110 ^Z	96 ^Z	94 ^Z	98 ^Z	...	...	...
Италия	4	...	1686 ^Z	48 ^Z	100 ^Z	101 ^Z	99 ^Z	99 ^Z	99 ^Z	98 ^Z	...	...	...
Латвия	8	...	79	49	91	91	90	99	98	100	...	...	...
Лихтенштейн ⁹	...	...	0,8	44	106 ^Y	109 ^Y	102 ^Y	100 ^Y	99 ^Y	100 ^Y	...	...	...
Литва	5	...	99	49	88	89	88	98	98	97	...	...	...
Люксембург	2	...	16 ^Z	49 ^Z	93 ^Z	93 ^Z	94 ^Z	98 ^Z	96 ^Z	100 ^Z	...	...	...
Мальта	6	...	9	49	115	112	119	100	100	100	...	...	...
Монако ⁹	4	...	0,9	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Черногория	5	9	13	47	55	57	54	66	68	63	98	73	94	
Нидерланды	4	...	512	49	95	95	95	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	...	...	...
Норвегия	3	...	187	49	98	98	98	100	100	100	...	...	...
Польша	5	...	1216 ^Z	49 ^Z	77 ^Z	78 ^Z	77 ^Z	89 ^Z	91 ^Z	88 ^Z	...	...	...
Португалия	4	...	265	48	92	93	90	98	100	96	...	...	...
Республика Молдова ⁸	16	6	130	48	84 ^Y	84 ^Y	83 ^Y	97 ^Y	96 ^Y	97 ^Y	89	68	84	
Румыния	11	...	569	49	90	90	91	90 ^Y	90 ^Y	90 ^Y	...	...	...
Российская Федерация	10	...	5397	48	84	84	83	89	90	89	...	...	...
Сан-Марино ⁹	3	...	1 ^Y	50 ^Y	107 ^Y	106 ^Y	108 ^Y	94 ^Y	94 ^Y	95 ^Y	...	...	...
Сербия ⁸	7	6	157	49	59 ^Y	59 ^Y	59 ^Y	98 ^Y	98 ^Y	99 ^Y	96	72	95	
Словакия	7	...	158	48	92	93	91	...	...	...	...	...	...
Словения	3	...	60	48	93	95	92	98	98	97	...	...	...
Испания	4	...	1443	48	98	98	98	100	100	100	...	...	...
Швеция	3	...	441	48	96	96	95	98	98	98	...	...	...
Швейцария	4	...	166	48	105	106	104	100	99	100	...	...	...
БЮР Македония	6	5	20 ^Y	49 ^Y	29 ^Y	28 ^Y	29 ^Y	36 ^Y	35 ^Y	38 ^Y	92	52	93	

ТАБЛИЦА 4

(продолжение)

Страна или территория	ДЕТСКАЯ СМЕРТНОСТЬ ¹ И НЕДОЕДАНИЕ ²		УЧАСТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ									ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ ⁵		
	Дети до 5 лет уровень смертности (количество смертей на 1000 родившихся живыми)	Дети до 5 лет с умеренной или серьезной задержкой в росте (%)	Общее количество учащихся дошкольное образование		Совокупный показатель охвата образованием (GER) в дошкольном образовании (%)			Приведенный чистый показатель охвата образованием (ANER) за год до достижения официального возраста поступления в начальную школу (%) ⁴			Доля детей в возрасте до 5 лет, с позитивной и стимулирующей обстановкой, способствующей обучению (%) ⁶	Доля детей в возрасте до 5 лет, в месте проживания которых имеется три или больше детских книг	Доля детей в возрасте до 5 лет, имеющих адекватный уровень развития с точки зрения здоровья обучения и психологического благополучия (%) ⁷	
			Учебный год заканчивается в 2014 г.	% F	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.						
	Всего 2015 г.	Всего 2009–2014 гг. ³	Всего (000)	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Всего	Всего	
Украина	9	...	1354 ^Y	48 ^Y	104 ^Y	105 ^Y	103 ^Y	...	...	...	98	...	89
Великобритания	4	...	1480	49	88	88	88	100	100	99	...	...	...
Соединенные Штаты Америки	7	2	8762	49	71	71	72	90	91	90	...	...	...
Латинская Америка и Карибский регион														
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	8	...	2	48	75	78	72	93	100	86	...	...	...
Аргентина	13	...	1567 ^Z	49 ^Z	72 ^Z	71 ^Z	72 ^Z	96 ^Z	96 ^Z	97 ^Z	84	61	85	
Аруба	...	...	3	48	107	108	106	100	100	100	...	...	...
Багамские Острова	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	13	8	6	50	84	83	86	94	93	95	...	85	97	
Белиз	17	19	8	49	50	50	51	93	92	93	86	40	88	
Бермуды	...	...	0,4	50	54	54	55	61 ^Y	58 ^Y	63 ^Y	...	...	...
Многонациональное Государство Боливия	38	18	298 ^Z	49 ^Z	63 ^Z	64 ^Z	63 ^Z	81 ^Z	82 ^Z	80 ^Z	...	...	...
Бразилия ⁸	16	...	4870 ^Z	49 ^Z	86 ^{·,Z}	86 ^{·,Z}	86 ^{·,Z}	88 ^{·,Z}	87 ^{·,Z}	89 ^{·,Z}	...	...	...
Британские Виргинские Острова ⁸	...	...	0,9	50	89 [·]	98 [·]	
Каймановы Острова ⁹	...	...	1 ^Z	48 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	8	2	609	49	128	130	126	99	99	99	...	...	...
Колумбия	16	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Коста-Рика	10	...	115	49	53	53	53	93	93	94	68	37	81	
Куба	6	...	357	49	98	98	99	97	96	98	...	48	89	
Кюрасао	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминика	21	...	2	48	85	88	82	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	31	7	278	50	44	43	45	74	72	75	...	10	84	
Эквадор	22	25	587	49	62	61	62	99	100	97	...	...	...
Сальвадор	17	14	233	50	72	71	73	94	92	95	...	18	81	
Гренада	12	...	4	47	91	94	88	98 ^Z	97 ^Z	98 ^Z	...	...	...
Гватемала	29	48	521	50	66	65	66	76	76	76	...	...	...
Гайана	39	12	28 ^Y	49 ^Y	94 ^Y	95 ^Y	93 ^Y	91 ^Y	91 ^Y	92 ^Y	...	47	86	
Гаити	69	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	20	23	238	50	47	47	48	96	95	97	...	...	...
Ямайка	16	6	138	51	105	102	108	96	92	100	88	55	89	
Мексика	13	14	4798	49	69	68	70	99	98	100	...	...	...
Монтсеррат ⁹	...	...	0,1	52	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Панама	17	...	102 ^Z	49 ^Z	71 ^Z	71 ^Z	72 ^Z	84 ^Z	83 ^Z	84 ^Z	...	26	80	
Парагвай	21	11	152 ^Y	49 ^Y	38 ^Y	38 ^Y	38 ^Y	78 ^Y	78 ^Y	78 ^Y	...	...	...
Перу	17	18	1551	49	88	87	88	99	98	99	...	...	...
Сент-Китс и Невис	11	...	2	48	94	97	92	99	100	98	...	...	...
Сент-Люсия	14	3	4	51	65	63	67	80	79	81	93	68	91	
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	18	...	3	50	69	68	70	85	85	84	...	...	...
Синт-Мартен ⁹	...	...	1	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	21	9	18	49	94	92	96	96	95	98	73	25	71	
Тринидад и Тобаго	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Теркс и Кайкос ⁹	...	...	1	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	10	11	103 ^Z	49 ^Z	70 ^Z	70 ^Z	70 ^Z	96 ^Z	96 ^Z	96 ^Z	93	59	87	
Боливарианская Республика Венесуэла	15	13	1288	49	73	73	73	90	90	90	...	...	...
Северная Африка и Западная Азия														
Алжир	26	12	...	...	...	...	...	...	...	...	78	11	70
Бахрейн	6	...	33	49	55	55	55	41	41	41	...	...	...
Египет	24	22	1177	48	30	31	30	...	...	...	...	...	...
Ирак	32	23	...	...	...	...	...	72	77	67	58	5	72
Израиль	4	...	502	49	111	111	111	...	...	...	...	...	...
Иордания	18	8	110 ^Y	48 ^Y	32 ^Y	33 ^Y	31 ^Y	...	...	...	82	23	69
Кувейт ⁹	9	6	82	49	...	...	...	79	79	78	...	...	...
Ливан	8	...	172 ^Z	48 ^Z	84 ^Z	87 ^Z	82 ^Z	...	...	...	...	...	...
Ливия	13	...	...	...	...	...	...	99	99	100	...	...	...
Марокко	28	15	746	44	60	65	53	51 ^Y	52 ^Y	50 ^Y	...	...	...
Оман	12	10	69	50	54	53	55	...	...	...	...	25	68
Палестина	21	7	127	49	51	50	51	97 ^Z	100 ^Z	95 ^Z	78	20	72	
Катар	8	...	38	49	58	58	58	77	75	79	88	40	83	
Саудовская Аравия	15	...	306	55	16	14	18	57	56	57	...	...	...
Судан	70	38	755 ^Z	51 ^Z	34 ^Z	33 ^Z	35 ^Z	89	88	91	...	...	...
Сирийская Арабская Республика	13	28	87 ^Z	48 ^Z	6 ^Z	6 ^Z	6 ^Z	14	13	15	...	...	...
Тунис	14	10	226	49	43	42	43	41 ^Z	42 ^Z	40 ^Z	71	18	76	
Турция	14	10	1078 ^Z	48 ^Z	28 ^Z	28 ^Z	27 ^Z	73 ^Z	73 ^Z	72 ^Z	...	...	...
Объединенные Арабские Эмираты	7	...	166	49	92	92	92	79	82	76	...	...	...
Йемен	42	47	29 ^Z	46 ^Z	1 ^Z	1 ^Z	1 ^Z	4 ^Z	5 ^Z	4 ^Z	...	...	...
Страны Тихоокеанского региона														
Австралия ⁹	4	...	357	48	...	...	...	80 ^Z	80 ^Z	80 ^Z	...	...	...

ТАБЛИЦА 4

(продолжение)

Страна или территория	ДЕТСКАЯ СМЕРТНОСТЬ ¹ И НЕДОЕДАНИЕ ²		УЧАСТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ									ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ ⁵		
	Дети до 5 лет уровень смертности (количество смертей на 1000 родившихся живыми)	Дети до 5 лет с умеренной или серьезной задержкой в росте (%)	Общее количество учащихся дошкольного образования		Совокупный показатель охвата образованием (GER) в дошкольном образовании (%)			Приведенный чистый показатель охвата образованием (ANER) за год до достижения официального возраста поступления в начальную школу (%) ⁴			Доля детей в возрасте до 5 лет, с позитивной и стимулирующей домашней обстановкой, способствующей обучению (%) ⁶	Доля детей в возрасте до 5 лет, в месте проживания которых имеется три или больше детских книг	Доля детей в возрасте до 5 лет, имеющих адекватный уровень развития с точки зрения здоровья и психологического благополучия (%) ⁷	
			Учебный год заканчивается в 2014 г.	% F	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.						
	Всего 2015 г.	Всего 2009–2014 гг. ³	Всего (000)	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	2009–2015 гг. ³	2009–2015 гг. ³	2009–2015 гг. ³	
Острова Кука ⁸	8	...	0,5	50	78 ¹	75 ¹	81 ¹	94 ¹	88 ¹	100 ¹	...	...	...
Фиджи	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кирибати	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Маршалловы Острова	36	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Федеративные Штаты Микронезии	35	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Науру ⁸	35	...	0,9	48	90 ¹	85 ¹	96 ¹	71 ¹	62 ¹	82 ¹	...	...	...
Новая Зеландия	6	...	116	49	92	91	93	93	92	94	...	...	...
Ниуэ ⁸	23	...	0,0	47	119 ¹	113 ¹	125 ¹	...	...	...	...	...	...
Палау ⁸	16	...	0,5	52	74 ¹	71 ¹	77 ¹	91 ¹	100 ¹	81 ¹	...	...	...
Папуа — Новая Гвинея	57	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Самоа	18	...	4	51	37	35	39	30	27	32	...	...	...
Соломоновы Острова	28	...	47	49	98	98	98	...	...	...	...	...	...
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	17	8	2	48	39	39	38	...	...	...	...	...	...
Тувалу ⁸	27	...	0,7	48	93 ¹	93 ¹	93 ¹	...	...	...	...	...	...
Вануату	28	29	13 ²	48 ²	97 ²	98 ²	97 ²	...	...	...	...	...	...
Южная Азия														
Афганистан	91	41	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бангладеш	38	36	2961 ²	49 ²	32 ²	32 ²	32 ²	...	...	...	78	9	64
Бутан	33	34	5	51	17	16	18	...	...	...	54	6	72
Индия	48	39	7376 ²	45 ²	10 ²	10 ²	9 ²	...	...	...	...	...	...
Исламская Республика Иран	16	7	543	49	42	43	42	38	39	37	...	...	...
Мальдивы ⁸	9	20	23	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Непал	36	37	1014	48	85	87	84	81	81	81	67	5	64	
Пакистан	81	45	6550	45	70	74	66	94	100	89	...	...	...
Шри-Ланка	10	15	335 ²	49 ²	95 ²	95 ²	95 ²	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары														
Ангола	157	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бенин	100	34	129	50	21	20	21	60 ^Y	61 ^Y	59 ^Y	...	1	61	
Ботсвана	44	...	27 ²	49 ²	18 ²	18 ²	18 ²	28 ²	27 ²	28 ²	...	...	...
Буркина-Фасо	89	33	72	51	4	4	4	9	9	9	...	...	...
Бурунди	82	58	67	50	7	7	7	22	22	23	...	...	...
Кабо-Верде	25	...	22	50	70	70	70	83	82	84	...	...	...
Камерун	88	33	467	50	34	34	35	48	49	48	62	4	51	
Центральноафриканская Республика	130	41	...	...	...	...	...	...	...	...	74	1	47
Чад	139	39	11 ²	47 ²	1 ²	1 ²	1 ²	...	...	...	70	1	33
Коморские Острова	74	32	15 ²	50 ²	23 ²	22 ²	24 ²	76 ²	74 ²	78 ²	...	...	...
Конго	45	25	54 ^Y	49 ^Y	14 ^Y	14 ^Y	14 ^Y	23 ^Y	22 ^Y	25 ^Y	56	1	49	
Кот-д'Ивуар	93	30	129	50	7	7	7	19	21	18	...	...	...
Демократическая Республика Конго	98	43	309	51	4	4	4	...	...	...	61	1	66
Джибути	65	34	2	46	5 ⁺¹	5 ⁺¹	4 ⁺¹	...	...	...	...	...	...
Экваториальная Гвинея	94	26	42 ^Y	50 ^Y	68 ^Y	68 ^Y	68 ^Y	68 ^Y	67 ^Y	70 ^Y	...	...	...
Эритрея	47	50	46 ²	49 ²	15 ²	15 ²	15 ²	16 ²	16 ²	16 ²	...	...	...
Эфиопия	59	40	2,496	48	30	31	30	25 ^Y	24 ^Y	26 ^Y	...	...	...
Габон	51	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гамбия	69	25	87	51	34	33	35	52	51	53	48	1	68	
Гана	62	19	1767	50	121	119	122	99 ^Y	98 ^Y	100 ^Y	40	6	74	
Гвинея	94	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гвинея-Бисау	93	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	61
Кения	49	26	3020	49	74	75	73	...	...	...	...	...	...
Лесото	90	33	48	51	31	30	32	34	33	34	...	...	...
Либерия	70	32	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мадагаскар	50	49	285	51	14	13	14	...	...	...	...	...	...
Малави	64	42	...	...	...	...	...	...	...	...	29	1	60
Мали	115	...	92	50	4	4	4	44	46	42	...	0	62	
Мавритания	85	22	11	56	3	3	4	...	...	...	55	...	58
Маврикий	14	...	30	50	102	101	104	94	94	94	...	...	...
Мозамбик	79	43	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Намибия	45	23	25 ²	51 ²	21 ²	21 ²	22 ²	48 ²	46 ²	50 ²	...	...	...
Нигер	96	43	142	50	7	7	7	17 ²	17 ²	16 ²	...	...	...
Нигерия	109	33	...	...	...	...	...	...	...	...	65	6	57
Руанда	42	38	142 ²	51 ²	14 ²	14 ²	15 ²	47 ²	46 ²	47 ²	...	...	...
Сан-Томе и Принсипи	47	...	9 ⁺¹	52	51	49	54	57	56	58	63	6	55	
Сенегал	47	19	199	52	15	14	16	18	17	19	...	...	...
Сейшельские Острова	14	8	3	49	93	93	93	96	98	93	...	...	...
Сьерра-Леоне	120	38	54 ²	52 ²	10 ²	9 ²	10 ²	24 ²	24 ²	25 ²	54	2	45	
Сомали	137	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южно-Африканская Республика	41	...	823 ²	50 ²	76 ²	77 ²	76 ²	...	...	...	...	...	...
Южный Судан	93	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Свазиленд	61	26	...	...	...	...	...	...	...	...	50	4	62
Togo	78	28	97	51	15	15	15	75	74	75	62	2	55	
Уганда	55	34	430 ²	50 ²	11 ²	11 ²	11 ²	...	...	...	...	...	...

ТАБЛИЦА 4

(продолжение)

Страна или территория	ДЕТСКАЯ СМЕРТНОСТЬ ¹ И НЕДЕОДАНИЕ ²		УЧАСТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ									ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ ⁵			
	Дети до 5 лет уровень смертности (количество смертей на 1000 родившихся живыми)	Дети до 5 лет с умеренной или серьезной задержкой в росте (%)	Общее количество учащихся дошкольное образование		Совокупный показатель охвата образованием (GER) в дошкольном образовании (%)			Приведенный чистый показатель охвата образованием (ANER) за год до достижения официального возраста поступления в начальную школу (%) ⁴			Доля детей в возрасте до 5 лет, с стимулирующей обстановкой, способствующей обучению (%) ⁸	Доля детей в возрасте до 5 лет, в месте проживания которых имеется три или больше детских книг	Доля детей в возрасте до 5 лет, имеющих адекватный уровень развития с точки зрения здоровья и психологического благополучия (%) ⁷		
			Учебный год заканчивается в 2014 г.	% F	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.				Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.
Всего 2015 г.	Всего 2009–2014 гг. ³	Всего (000)	% F	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	2009–2015 гг. ³	2009–2015 гг. ³	2009–2015 гг. ³
Объединенная Республика Танзания	49	35	1026 ^z	50 ^z	32 ^z	32 ^z	33 ^z	46 ^z	43 ^z	49 ^z	...	...	...	...	...
Замбия	64	40	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Зимбабве	71	28	374 ^z	50 ^z	42 ^z	42 ^z	43 ^z	37 ^z	36 ^z	37 ^z	...	...	...	...	...
	Средневзвешенный показатель	Срединное значение	Сумма	% F	Средневзвешенный показатель			Средневзвешенный показатель			Срединное значение	Срединное значение	Срединное значение		
В мире	43	24	155 000 ^{...}	48 ^{...}	44 ^{...}	44 ^{...}	44 ^{...}	67 ^{...}	67 ^{...}	66^{...}	...	...	...	...	...
Страны с переходной экономикой	19	12	8661	48	62	62	62	73	73	73	...	...	...	...	...
Развитые страны	5	...	28 820	49	87	87	87	94	95	94	...	...	...	...	...
Развивающиеся страны	48	26	117 519 ^{...}	48 ^{...}	39 ^{...}	39 ^{...}	38 ^{...}	64 ^{...}	62 ^{..z}	62 ^{..z}	...	...	...	...	...
Кавказ и Центральная Азия	32	16	2008 ^{...}	49 ^{...}	34 ^{...}	34 ^{...}	34 ^{...}	49 ^{...}	49 ^{...}	50^{...}	...	...	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия	17	25	57 653	47	76	76	76	79^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия	10	9	43 974	46	83	82	83	...	...	...	...	...	...	...	...
Юго-Восточная Азия	27	32	13 679	49	60	60	60	78	78	78	...	...	...	...	...
Европа и Северная Америка	6	23	31 685	49	85	85	85	93	94	93	...	...	...	...	...
Латинская Америка и Карибский регион	18	...	19 989 ^{...}	49 ^{...}	73 ^{...}	73 ^{...}	73 ^{...}	90 ^{...}	89 ^{...}	91^{...}	...	...	...	...	...
Страны Карибского региона	...	...	1494 ^{...}	50 ^{...}	76 ^{...}	75 ^{...}	77 ^{...}	81 ^{...}	80 ^{...}	83^{...}	...	...	...	...	...
Латинская Америка	17	14	18 495 ^{...}	49 ^{...}	73 ^{...}	72 ^{...}	73 ^{...}	91 ^{...}	90 ^{...}	91^{...}	...	...	...	...	...
Северная Африка и Западная Азия	29	12	6500 ^{...}	48 ^{...}	29 ^{...}	29 ^{...}	29 ^{...}	51 ^{...}	51 ^{...}	50^{...}	...	...	...	...	...
Северная Африка	35	15	3538	48	40	40	39	59 ^{...}	60 ^{...}	58^{...}	...	...	...	...	...
Западная Азия	22	10	2962 ^{...}	49 ^{...}	22 ^{...}	22 ^{...}	22 ^{...}	43 ^{...}	43 ^{...}	42^{...}	...	...	...	...	...
Страны Тихоокеанского региона	24	...	1148 ^{...}	48 ^{...}	98 ^{...}	98 ^{...}	97 ^{...}	76 ^{...}	76 ^{...}	76^{...}	...	...	...	...	...
Южная Азия	51	36	18 810 ^{...}	46 ^{...}	18 ^{...}	19 ^{...}	18^{...}	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	84	33	17 207 ^{...}	50 ^{...}	22 ^{...}	21 ^{...}	22 ^{...}	41 ^{..z}	40 ^{..z}	42 ^{..z}	...	...	...	...	...
Охваченные конфликтом страны	57	35	39 512 ^{...}	48 ^{...}	23 ^{...}	23 ^{...}	22 ^{...}	58 ^{..y}	59 ^{..y}	58 ^{..y}	...	...	...	...	...
Страны с низким уровнем дохода	76	35	9277 ^{...}	49 ^{...}	17 ^{...}	17 ^{...}	17 ^{...}	41 ^{...}	41 ^{...}	41^{...}	...	...	...	...	...
Страны со средним уровнем дохода	42	19	106 272 ^{...}	47 ^{...}	42 ^{...}	43 ^{...}	42 ^{...}	67 ^{...}	65 ^{..y}	65 ^{..y}	...	...	...	...	...
Ниже среднего	53	28	42 487 ^{...}	48 ^{...}	26 ^{...}	26 ^{...}	26 ^{...}	60 ^{..y}	60 ^{..y}	59 ^{..y}	...	...	...	...	...
Выше среднего	20	11	63 784	47	73	73	73	76 ^{...}	75 ^{..z}	77 ^{..z}	...	...	...	...	...
Страны с высоким уровнем дохода	7	...	39 451	49	83	83	83	91	91	91	...	...	...	...	...

Источник: База данных СИУ, если не указано иное. Показатель охвата образованием основан на оценках Отдела народонаселения Организации Объединенных Наций, редакция 2015 г. (United Nations, 2015), срединный вариант.

Примечание: Категории стран по уровню дохода соответствуют определенным Всемирным банком, но включают только страны, указанные в таблице. Они основаны на перечне стран по уровню доходов, пересмотренном в июле 2015 года.

1. Уровень детской смертности до 5 лет — это обновленные оценки Межучрежденческой группы ООН по оценке уровней детской смертности в сентябре 2015 г. Они основаны на срединном варианте.
2. ЮНИСЕФ, ВОЗ и Всемирный банк (2015).
3. Приведены данные за последний доступный год в указанный период.
4. Приведенный чистый показатель охвата образованием за один год до официального возраста поступления в начальную школу соответствует доле детей в предполагаемом возрасте за год до поступления в начальную школу, зачисленных в любое дошкольное или начальное учебное заведение.
5. Отчеты по странам ОПГВ 4 и 5 ЮНИСЕФ.
6. Данные относятся к показателю ОПГВ «Поддержка взрослых в обучении», который соответствует доле детей в возрасте от 36 до 59 месяцев, с которыми взрослые в течение предыдущих 3-х дней занимались следующими действиями или более действиями в рамках помощи в обучении и подготовке к школе: (a) читать ребенку книги, (b) рассказывать ребенку истории, (c) петь ребенку песни, (d) гулять с ребенком на улице, (e) играть с ребенком и (f) проводить время с ребенком, называя, считая или рисуя предметы.

7. Данные относятся к показателю ОПГВ «Индекс развития в период раннего детства», который соответствует доле детей, имеющих адекватный уровень развития как минимум в трех следующих областях: (a) грамотность-навыки счета, (b) физическое развитие, (c) социальное и эмоциональное развитие и (d) обучение (способность выполнять простые указания, умение самостоятельно занять себя).

8. Для расчета показателей охвата образованием были использованы национальные демографические данные из-за несоответствия демографических данных Организации Объединенных Наций или отсутствия данных о населении по возрасту.

9. Показатели охвата образованием не были рассчитаны из-за несоответствия демографических данных Организации Объединенных Наций или отсутствия данных о населении по возрасту.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2015 году.

(z) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2013 году.

(y) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2012 году.

(*) Национальная оценка.

(**) Для данных на уровне стран: Неполная оценка СИУ; для региональных и других категорий стран суммы и средневзвешенные значения: частичное оценочное значение из-за неполного охвата стран (от 33 % до 60 % населения в регионе или другой категории стран).

(-) Нулевая или незначительная величина

(.) Категория не применяется или не существует.

(...) Данные отсутствуют.

ТАБЛИЦА 5:

ЦУР 4, цель 4.3 — всеобщий доступ к техническому, профессионально-техническому и высшему образованию
 К 2030 году обеспечить равный доступ всем женщинам и мужчинам к доступному и качественному техническому, профессионально-техническому и высшему образованию, в том числе университетскому образованию — часть 1

Страна или территория	УЧАСТИЕ В ПРОГРАММАХ ТЕХНИЧЕСКОГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ								
	Доля технического и профессионально-технического образования в общем количестве учащихся (%) с разбиванием по уровням						Процент молодых людей (от 15 до 24 лет), получающих среднее техническое и профессионально-техническое образование (%)		
	Общее количество учащихся в средней школе			Послешкольное невысшее образование			Учебный год заканчивается в 2014 г.		
	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.					
	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки
Кавказ и Центральная Азия									
Армения	11	12	10	.	.	.	3 ^у	4 ^у	3 ^у
Азербайджан ²	20	18	22	100	100	100	11 ^т	10 ^т	11 ^т
Грузия	5	5	5	100	100	100	2	2	2
Казахстан	11	12	11	100	100	100	7	7	7
Кыргызстан	10	11	9	100 ²	100 ²	100 ²	6	6	5
Таджикистан	1 ²	2 ²	0,3 ²	...	...	...	...	...	...
Туркменистан	8	9	6	.	.	.	...	...	...
Узбекистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия									
Бруней Даруссалам	11	12	11	.	.	.	7	8	6
Камбоджа	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Китай	22	23	21	38	42	32	...	...	...
Корейская Народно-Демократическая Республика	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гонконг, Китай	2	3	0,5	68	79	53	1 ^т	1 ^т	0 ^т
Индонезия	19	22	15	.	.	.	10	12	8
Япония	12 ²	13 ²	10 ²	100 ^у	100 ^у	100 ^у	6 ^у	7 ^у	5 ^у
Лаосская Народно-Демократическая Республика	1	1	2	100	100	100	0	0	0
Макао, Китай	4	5	4	.	.	.	2	2	1
Малайзия	11	13	9	100	100	100	6	...	...
Монголия	10	12	8	100	100	100	5	6	4
Мьянма	.	.	.	...	...	...	.	.	.
Филиппины	, ²	, ²	, ²	100 ²	100 ²	100 ²	, ²	, ²	, ²
Республика Корея	9 ²	10 ²	8 ²	, ²	, ²	, ²	5 ²	5 ²	5 ²
Сингапур ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Таиланд	16 ²	19 ²	13 ²	.	.	.	8 ^у	9 ^у	7 ^у
Тимор-Лешти	5	5	4	.	.	.	2	3	2
Вьетнам	...	...	...	100	100	100	...	...	...
Европа и Северная Америка									
Албания	8	12	4	100	100	100	4	7	2
Андорра ³	8	9	8	100	100	100	...	...	...
Австрия	36	39	34	100	100	100	...	...	...
Беларусь	13	16	10	100	100	100	7	9	5
Бельгия	46	47	45	93	95	90	22	24	20
Босния и Герцеговина	39	42	36	, ^у	, ^у	, ^у	...	...	...
Болгария	32	36	28	100	100	100	15	18	12
Канада	4 ²	5 ²	4 ²	...	...	...	...	...	...
Хорватия	40	43	38	.	.	.	25	27	23
Кипр ²	8	12	3	100	100	100	4 ^т	6 ^т	2 ^т
Чешская Республика	39	42	36	16	24	12	...	...	...
Дания	24	26	21	.	.	.	12	15	10
Эстония	19 ²	25 ²	13 ²	100 ²	100 ²	100 ²	9 ²	12 ²	6 ²
Финляндия	47	47	46	100	100	100	22	23	20
Франция	19	20	17	51	40	57	14	16	12
Германия	19	22	15	91	88	93	...	...	...
Греция	18 ²	21 ²	15 ²	...	...	...	10 ^у	12 ^у	8 ^у
Венгрия	14	16	12	100	100	100	9	11	7
Исландия	22 ^у	25 ^у	18 ^у	100 ^у	100 ^у	100 ^у	12 ^у	15 ^у	9 ^у
Ирландия	16 ^у	15 ^у	17 ^у	100 ²	100 ²	100 ²	8 ^у	7 ^у	8 ^у
Италия	36 ²	42 ²	30 ²	100 ²	100 ²	100 ²	23 ²	28 ²	19 ²
Латвия	22	26	18	100	100	100	11	13	9
Лихтенштейн ²	35	41	29	.	.	.	26 ^т	33 ^т	19 ^т
Литва	10	12	7	100	100	100	6	8	4
Люксембург	32 ²	33 ²	31 ²	100 ²	100 ²	100 ²	22 ²	22 ²	21 ²
Мальта	8	9	7	96	97	96	4	5	4
Монако	12	14	10	44	46	42	...	...	...
Черногория	33	35	30	, ^у	, ^у	, ^у	...	...	...
Нидерланды	48 ^у	50 ^у	46 ^у	100	100	100	25 ^у	27 ^у	24 ^у
Норвегия	29	34	24	100	100	100	17	21	14
Польша	28 ²	34 ²	22 ²	100 ²	100 ²	100 ²	15 ²	19 ²	12 ²
Португалия	28	31	24	100	100	100	17	20	14
Республика Молдова ²	13	15	11	100	100	100	6 ^т	6 ^т	5 ^т
Румыния	29	32	25	100	100	100	21 ²	24 ²	18 ²
Российская Федерация	16	19	13	100	100	100	...	...	...
Сан-Марино ²	22 ^у	30 ^у	14 ^у	, ^у	, ^у	, ^у	...	...	...
Сербия ²	37	39	36	100	100	100	25 ^т	26 ^т	24 ^т
Словакия	32	34	30	100	100	100	...	...	...
Словения	42	46	37	.	.	.	26	29	22
Испания	17	18	16	.	.	.	9	11	7
Швеция	27	28	26	72	70	74	14	15	12
Швейцария	37	41	33	.	.	.	23	26	19
Бывшая югославская Республика Македония	30 ^у	32 ^у	27 ^у	, ^у	, ^у	, ^у	...	...	...
Украина	9	11	7	100 ^у	100 ^у	100 ^у	4	6	3
Великобритания	32	32	32	.	.	.	18	19	17
Соединенные Штаты Америки	.	.	.	100	100	100	.	.	.

ТАБЛИЦА 5:

Часть 1 (продолжение)

Страна или территория	УЧАСТИЕ В ПРОГРАММАХ ТЕХНИЧЕСКОГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ								
	Доля технического и профессионально-технического образования в общем количестве учащихся (%) с разбиванием по уровням						Процент молодых людей (от 15 до 24 лет), получающих среднее техническое и профессионально-техническое образование (%)		
	Общее количество учащихся в средней школе			Послешкольное неvyšшее образование			Учебный год заканчивается в 2014 г.		
	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		
	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки
Латинская Америка и Карибский регион									
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	4	5	3	53 ^Y	53 ^Y	52 ^Y	2	2	1
Аргентина	..z	..z	..z	..z	..z	..z	..z	..z	..z
Аруба	13 ^Y	16 ^Y	9 ^Y	.	.	.	...	...	...
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	.	.	.	66	72	60	.	.	.
Белиз	3	3	3	..z	..z	..z	2	2	2
Бермуды	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Многонациональное Государство Боливия	..z	..z	..z	..z	..z	..z	..z	..z	..z
Бразилия ²	4 ^z	3 ^z	4 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	2 ^z	2 ^z	2 ^z
Британские Виргинские Острова	0,9	1	1	...	...	...	0 ^Y	...	...
Каймановы Острова	..z	..z	..z	..y	..y	..y	...	...	...
Чили	21	22	20	.	.	.	10	10	10
Колумбия	7	7	8	.	.	.	4	4	4
Коста-Рика	22	21	23	.	.	.	7	7	7
Куба	24	29	19	100	100	100	14 ^z	17 ^z	11 ^z
Кюрасао	72 ^z	76 ^z	69 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	...	...	...
Доминика	...	...	...	.	.	.	...	...	...
Доминиканская Республика	5	4	6	.	.	.	2	2	3
Эквадор	32 ^z	33 ^z	32 ^z	...	...	...	19 ^z	19 ^z	18 ^z
Сальвадор	18	17	19	.	.	.	9	9	9
Гренада	.	.	.	100	100	100	.	.	.
Гватемала	27	25	29	.	.	.	9	9	9
Гайана	5 ^Y	6 ^Y	4 ^Y	21 ^Y	28 ^Y	15 ^Y	...	...	...
Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	32	33	31	.	.	.	7	7	8
Ямайка	.	.	.	84	86	82	.	.	.
Мексика	17 ^Y	15 ^Y	18 ^Y	.	.	.	3 ^Y	3 ^Y	3 ^Y
Монсеррат	.	.	.	...	...	...	.	.	.
Никарагуа	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Панама	14 ^Y	15 ^Y	13 ^Y	...	...	...	8 ^Y	8 ^Y	7 ^Y
Парагвай	16 ^Y	16 ^Y	15 ^Y	..y	..y	..y	5 ^Y	5 ^Y	5 ^Y
Перу	1	1	2	.	.	.	0	0	0
Сент-Китс и Невис	.	.	.	100	100	100	.	.	.
Сент-Люсия	1,0	1	0,4	66	67	66	..z	..z	..z
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	...	...	...	40 ^Y	58 ^Y	31 ^Y	...	...	...
Синт-Мартен	59	67	51	.	.	.	...	...	...
Суринам	29 ^z	43 ^z	18 ^z	...	...	...	15 ^z	19 ^z	11 ^z
Тринидад и Тобаго	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Теркс и Кайкос ³	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Уругвай	23 ^z	28 ^z	19 ^z	..z	..z	..z	9 ^z	10 ^z	7 ^z
Боливарианская Республика Венесуэла	5	5	5	.	.	.	2	2	2
Северная Африка и Западная Азия									
Алжир	...	...	...	.	.	.	...	...	...
Бахрейн	8	14	2	99	99	98	3	5	1
Египет	21	23	18	18	22	12	10	12	9
Ирак	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Израиль	20	20	19	.	.	.	13	13	13
Иордания	...	...	...	..y	..y	..y	...	...	...
Кувейт	2 ^Y	3 ^Y	2 ^Y	100 ^z	100 ^z	100 ^z	..y	..y	..y
Ливан	15 ^z	18 ^z	11 ^z	..z	..z	..z	5 ^Y	6 ^Y	4 ^Y
Ливия	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Марокко	6 ^Y	7 ^Y	5 ^Y	100	100	100	2 ^Y	...	2 ^Y
Оман ³	0,02	0,04	.	.	.	.	.	.	.
Палестина	0,4	0,7	0,1	100	100	100	0	0	0
Катар	0,7	1	.	.	.	.	...	...	...
Саудовская Аравия	5 ^Y	8 ^Y	2 ^Y	.	.	.	2 ^Y	2 ^Y	1 ^Y
Судан	1 ^z	2 ^z	1 ^z	..z	..z	..z	...	...	...
Сирийская Арабская Республика	5 ^z	6 ^z	4 ^z	86 ^z	92 ^z	77 ^z	2 ^z	2 ^z	2 ^z
Тунис	6	...	...	100	...	...	...	...	...
Турция	21 ^z	23 ^z	20 ^z	..z	..z	..z	13 ^z	14 ^z	12 ^z
Объединенные Арабские Эмираты	2	2	1	.	.	.	...	...	...
Йемен	0,7 ^z	1 ^z	0 ^z	..z	..z	..z	0 ^Y	...	...
Страны Тихоокеанского региона									
Австралия	33	37	30	100	100	100	11 ^z	14 ^z	8 ^z
Острова Кука ²	4 ^Y	6 ^Y	2 ^Y	.	.	.	3 ^Y	5 ^Y	2 ^Y
Фиджи	1 ^Y	2 ^Y	1 ^Y	100 ^z	100 ^z	100 ^z	1 ^Y	1 ^Y	0 ^Y
Кирибати	...	...	...	.	.	.	...	...	...
Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Федеративные Штаты Микронезии	...	...	...	.	.	.	...	...	...
Науру	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Новая Зеландия	17	16	19	100 ^z	100 ^z	100 ^z	6	7	6
Ниуэ	...	...	...	.	.	.	...	...	...
Палау ²	.	.	.	...	...	...	...	...	...
Папуа — Новая Гвинея	8 ^Y	10 ^Y	5 ^Y	...	...	...	...	...	...
Самоа	.	.	.	.	.	.	.	.	.

ТАБЛИЦА 5:

Часть 1 (продолжение)

Страна или территория	УЧАСТИЕ В ПРОГРАММАХ ТЕХНИЧЕСКОГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ								
	Доля технического и профессионально-технического образования в общем количестве учащихся (%) с разбиванием по уровням						Процент молодых людей (от 15 до 24 лет), получающих среднее техническое и профессионально-техническое образование (%)		
	Общее количество учащихся в средней школе			Послешкольное неvyšшее образование			Учебный год заканчивается в 2014 г.		
	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		
	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки
Соломоновы Острова	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	3	6	1	...	...	...	2	4	1
Тувалу	-	-	-	.	.	.	-	-	-
Вануату	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Азия									
Афганистан	1,0	1	0,2	93	94	92	0	1	0
Бангладеш	3 ^z	4 ^z	2 ^z	95 ^z	96 ^z	86 ^z	1 ^{..z}	1 ^{..z}	1 ^{..z}
Бутан	2	2	1	100 ^z	100 ^z	100 ^z	-	-	-
Индия	1 ^z	2 ^z	0,5 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	...	...	...
Исламская Республика Иран	15	19	11	100 ^y	100 ^y	100 ^y	6	7	4
Мальдивы	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Непал	...	...	...	...	...	...	-	-	-
Пакистан	3	3	3	100	100	100	1	1	1
Шри-Ланка	6 ^z	6 ^z	5 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары									
Ангола	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бенин	3	3	3	...	...	...	1 ^z	1 ^z	1 ^z
Ботсвана	5 ^z	6 ^z	4 ^z	...	...	...	-^z	- ^z	- ^z
Буркина-Фасо	3	3	3	100 ^z	100 ^z	100 ^z	1 ^z	1 ^z	1 ^z
Бурунди	6	7	6	.	.	.	2	2	1
Кабо-Верде	3	4	2	100	100	100	1	2	1
Камерун	22	26	18	16	18	14	7	9	5
Центральноафриканская Республика	3 ^y	3 ^y	3 ^y	.y	.y	.y	0 ^y	0 ^y	0 ^y
Чад	1 ^y	1 ^y	2 ^y	...	...	...	...	...	...
Коморские Острова	0,5 ^z	1 ^z	0,1 ^z	...	...	...	-^z	- ^z	- ^z
Конго	10 ^y	10 ^y	10 ^y	...	...	...	...	...	...
Кот-д'Ивуар	7	6	8	...	...	...	...	...	...
Демократическая Республика Конго	19	20	17	.	.	.	...	...	...
Джибути	7	8	6	. ^z	. ^z	. ^z	...	...	...
Экваториальная Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эритрея	1 ^z	1 ^z	1 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	0 ^z	0 ^z	0 ^z
Эфиопия	4 ^y	4 ^y	5 ^y	...	...	...	...	...	...
Габон	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гамбия	...	...	...	100 ^y	100 ^y	100 ^y	...	...	...
Гана	2	3	1	...	...	...	1 ^{..}	1 ^{..}	0 ^{..}
Гвинея	4	3	4	.	.	.	1	1	1
Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кения	...	...	...	81 ^y	84 ^y	76 ^y	- ^y	- ^y	- ^y
Лесото	2	2	2	100	100	100	-	-	-
Либерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мадагаскар	2	2	1	100	100	100	1	1	0
Малави	.	.	.	100 ^y	100 ^y	100 ^y	.	.	.
Мали	13	15	12	100	100	100	4	5	3
Мавритания	1	1	1	.	.	.	0	0	0
Маврикий	14	18	10	32	45	20	...	...	...
Мозамбик	5	6	4	.	.	.	1	1	0
Намибия	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нигер	8	6	12	100	100	100	1	1	1
Нигерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Руанда	15	17	13	100	100	100	...	...	...
Сан-Томе и Принсипи	7	8	7	.	.	.	- ^y	- ^y	- ^y
Сенегал	...	...	...	.y	.y	.y	...	...	...
Сейшельские Острова	4	6	2	87	87	86	2	3	1
Сьерра-Леоне	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южно-Африканская Республика	7 ^{..}	8 ^{..}	7 ^{..}	100 ^{..}	100 ^{..}	100 ^{..}	3 ^z	3 ^z	3 ^z
Южный Судан	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Свазиленд	0,4 ^z	0,6 ^z	0,3 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	- ^z	- ^z	- ^z
Того	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уганда	4 ^z	5 ^z	4 ^z	. ^z	. ^z	. ^z	...	...	...
Объединенная Республика Танзания	12 ^z	12 ^z	12 ^z	84 ^y	83 ^y	85 ^y	...	...	...
Замбия	...	...	...	.^z	. ^z	. ^z	...	...	...
Зимбабве	. ^z	. ^z	. ^z	...	...	...	.^z	. ^z	. ^z
В мире	10,7^{..}	11,6^{..}	9,7^{..}	95	96	92	3	4	2
Страны с переходной экономикой	15,8	17,5	13,9	100	100	100	6	7	5
Развитые страны	17,0	18,6	15,2	100	100	100	14	15	12
Развивающиеся страны	9,3^{..}	10,1^{..}	8,5^{..}	.	.	.	1	1	1
Кавказ и Центральная Азия	14,0^{..}	14,3^{..}	13,7^{..}	100	100	100	6	6	5
Восточная и Юго-Восточная Азия	17,3	18,6	15,9	53	60	42	5	5	5
Восточная Азия	19,9	20,8	18,9	53	60	42	5	5	4
Юго-Восточная Азия	11,7	13,9	9,6	50	50	50	4	...	...
Европа и Северная Америка	16,9	18,7	15,0	100	100	100	14	16	12
Латинская Америка и Карибский регион	8,9^{..}	8,4^{..}	9,4^{..}	.	.	.	2	2	2

ТАБЛИЦА 5:

Часть 1 (продолжение)

Страна или территория	УЧАСТИЕ В ПРОГРАММАХ ТЕХНИЧЕСКОГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ								
	Доля технического и профессионально-технического образования в общем количестве учащихся (%) с разбиением по уровням						Процент молодых людей (от 15 до 24 лет), получающих среднее техническое и профессионально-техническое образование (%)		
	Общее количество учащихся в средней школе			Послешкольное неvyšшее образование			Учебный год заканчивается в 2014 г.		
	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		
	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки
Страны Карибского региона	8,7	10,0	7,5	46	56	42	.	.	.
Латинская Америка	8,9	8,3	9,4	.	.	.	6	6	6
Северная Африка и Западная Азия	12,8	14,1	11,3	.	.	.	2	4	2
Северная Африка	13,3	15,2	11,4	18	22	12	...	...	...
Западная Азия	12,3	13,3	11,1	.	.	.	1,9	2,5	1,0
Страны Тихоокеанского региона	26,1	28,3	23,6	.	.	.	0,4	0,7	0,2
Южная Азия	2,1	2,9	1,3	100	100	100	0,7	0,9	0,3
Страны Африки к югу от Сахары	6,5	7,2	5,7	82	84	81	0,6	0,7	0,4
Охваченные конфликтом страны	5,7	6,8	4,6	.	.	.	1,2	...	...
Страны с низким уровнем дохода	5,8	6,3	5,2	93	94	92	...	...	...
Страны со средним уровнем дохода	10,0	10,9	9,1	21	25	15	2	3	2
Ниже среднего	4,8	5,7	3,9	19	25	15	1,0	1,2	0,9
Выше среднего	16,7	17,6	15,7	32	45	20	5	5	4
Страны с высоким уровнем дохода	14,9	16,5	13,2	66	70	57	9	10	7

ТАБЛИЦА 5:
ЦУР 4, цель 4.3 — всеобщий доступ к техническому, профессионально-техническому и высшему образованию
К 2030 году обеспечить всем женщинам и мужчинам равный доступ к доступному и качественному техническому, профессионально-техническому и высшему образованию, в том числе университетскому образованию — часть 2

Страна или территория	ДОСТУП, УЧАСТИЕ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ											УЧАСТИЕ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ		
	Переход из старшей средней школы в высшее учебное заведение (совмещенные уровни МСКО 5, 6 и 7) (%)			Совокупный коэффициент поступления в высшее учебное заведение (%)			Общее количество студентов, поступивших в высшее учебное заведение		Совокупный показатель охвата образованием (GER) в высших учебных заведениях (%)			Доля участия взрослых (25–64) ¹ в формальном или неформальном образовании и профессиональной подготовке в последние 12 месяцев		
	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.					
	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего (000)	F %	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки
Кавказ и Центральная Азия														
Армения	...	...	...	...	...	...	113	55	44	40	48	...	...	...
Азербайджан ²	...	...	...	...	...	...	195	52	23 [*]	22 [*]	25 [*]
Грузия	...	...	...	...	...	...	121	55	39	35	44	...	...	...
Казахстан	...	...	...	...	...	...	658	55	46	40	52	...	...	...
Кыргызстан	...	...	...	...	...	...	268	56	46	40	52	...	...	...
Таджикистан	...	...	...	...	...	...	225	39	26	32	21	...	...	...
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	44	39	8	10	6	...	...	...
Узбекистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия														
Бруней Даруссалам	...	...	...	...	...	...	11	61	32	24	40	...	...	...
Камбоджа	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Китай	...	...	...	...	...	...	41 924	51	39	37	43	...	...	...
КНДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гонконг, Китай	...	...	...	...	...	...	305	52	69	64	74	...	...	...
Индонезия	44	39	49	30	29	32	6463	52	31	29	33	...	...	...
Япония	85	83	88	...	...	...	3863 ²	47 ²	62 ²	65 ²	60 ²	...	...	...
Лаосская Народная Демократическая Республика	...	...	...	...	...	...	132	48	17	18	17	...	...	...
Макао, Китай	...	...	...	...	...	...	30	56	69	60	79	...	...	...
Малайзия	41	37	43	35	...	...	860	57	30	...	...	...	...	...
Монголия	...	...	...	84	69	99	175	58	64	53	76	...	...	...
Мьянма	...	...	...	...	...	...	634 ^Y	55 ^Y	14 ^Y	12 ^Y	15 ^Y	...	...	...
Филиппины	...	...	...	...	...	...	3563	55	36	31	40	...	...	...
Республика Корея	...	...	...	...	...	...	3342 ²	40 ²	95 ²	108 ²	81 ²	...	...	...
Сингапур ³	...	...	...	...	...	...	255 ²	50 ²	...	...	...	...	...	...
Таиланд	...	...	...	...	...	...	2433	57	53	45	60	...	...	...
Тимор-Лешти	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вьетнам	...	...	...	...	...	...	2692	50	30	30	31	...	...	...
Европа и Северная Америка														
Албания	99	96	102	64	55	72	174	57	63	52	74	...	...	...
Андорра ³	29	24	33	...	...	...	0,5	57	...	...	...	...	...	...
Австрия	75	67	82	75	68	82	421	53	80	73	88	48	49	48
Беларусь	78 ²	63 ²	98 ²	90 ²	80 ²	101 ²	518	56	89	76	102	...	...	...
Бельгия	94 ²	85 ²	103 ²	...	...	...	496	56	73	64	83	38	39	37
Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	112	56	48	41	55	...	...	...
Болгария	105	98	111	81	76	86	283	54	71	63	79	26	28	25
Канада	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Хорватия	...	...	...	...	...	...	166	57	70	59	81	...	...	...
Кипр ²	...	...	...	...	...	...	34	57	53 [*]	44 [*]	63 [*]	42	43	42
Чешская Республика	125	115	134	77	63	92	419	57	66	55	77	37	37	37
Дания	92	89	94	87	78	97	301	57	82	68	95	59	55	62
Эстония	...	...	...	...	...	...	65 ²	58 ²	73 ²	59 ²	88 ²	50	46	53
Финляндия	40 ²	39 ²	40 ²	54 ²	48 ²	61 ²	306	54	89	81	97	56	49	63
Франция	...	...	...	...	...	...	2389	55	64	58	71	51	50	51
Германия	78	75	82	67	66	69	2912	47	65	68	63	50	53	51
Греция	...	...	...	...	...	...	659 ²	49 ²	110 ²	110 ²	110 ²	12	10	13
Венгрия	65	62	68	48	41	55	329	55	53	47	60	41	43	39
Исландия	...	...	...	...	...	...	19 ^Y	62 ^Y	82 ^Y	61 ^Y	105 ^Y	...	...	...
Ирландия	...	...	...	...	...	...	199 ²	50 ²	73 ²	71 ²	75 ²	24	25	24
Италия	...	...	...	47 ²	40 ²	54 ²	1873 ²	57 ²	63 ²	53 ²	74 ²	36	37	34
Латвия	...	...	...	...	...	...	90	58	67	55	79	32	27	37
Лихтенштейн ²	...	...	...	...	...	...	0,8	32	37 [*]	51 [*]	24 [*]
Литва	...	...	...	78	70	87	148	58	69	56	82	29	23	33
Люксембург	68 ²	72 ²	66 ²	37 ²	34 ²	41 ²	6 ^Y	52 ^Y	19 ^Y	18 ^Y	21 ^Y	70	72	69
Мальта	...	...	...	67	65	68	13	55	45	42	48	36	38	34
Монако	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерланды	...	...	...	...	...	...	794 ^Y	51 ^Y	79 ^Y	75 ^Y	82 ^Y	59	63	56
Норвегия	133	144	125	81	72	90	264	58	77	63	91	60	59	61
Польша	102	99	104	...	...	...	1903 ²	60 ²	71 ²	56 ²	87 ²	24	23	25
Португалия	67	59	75	66	57	75	362	54	66	61	70	44	44	45
Республика Молдова ²	...	...	...	...	...	...	122 ²	55 ²	41 ²	36 ²	47 ²	...	...	...
Румыния	110 ²	121 ²	102 ²	60 ²	55 ²	66 ²	579	54	53	48	59	8	8	8
Российская Федерация	...	...	...	90 ²	...	...	6996	53	79	72	86	...	...	...
Сан-Марино ²	...	...	...	...	...	...	0,9 ^Y	56 ^Y	60 ^Y	50 ^Y	70 ^Y	...	...	...
Сербия ²	...	...	...	...	...	...	243	55	58 [*]	51 [*]	66 [*]	17	17	16
Словакия	91 ²	83 ²	97 ²	64	53	75	198	60	53	42	65	42	41	42
Словения	...	...	...	79 ²	72 ²	87 ²	91	58	83	68	98	36	35	38
Испания	99	100	98	79	74	85	1982	53	89	82	97	38	39	37
Швеция	76 ²	64 ²	88 ²	64	53	76	429	59	62	49	76	72	69	74
Швейцария	76 ²	79 ²	74 ²	80 ²	80 ²	80 ²	290	50	57	57	58	66	65	66
БЮР Македония	...	...	...	...	...	...	61 ²	55 ²	39 ²	35 ²	44 ²	...	...	...
Украина	...	...	...	...	...	...	2146	52	82	77	88	...	...	...
Великобритания	...	...	...	64	56	72	2353	56	56	49	64	36	34	38

ТАБЛИЦА 5:

Часть 2 (продолжение)

Страна или территория	ДОСТУП, УЧАСТИЕ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ											УЧАСТИЕ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ		
	Переход из старшей средней школы в высшее учебное заведение (совмещенные уровни МСКО 5, 6 и 7) (%)			Совокупный коэффициент поступления в высшее учебное заведение (%)			Общее количество студентов, поступивших в высшее учебное заведение		Совокупный показатель охвата образованием (GER) в высших учебных заведениях (%)			Доля участия взрослых (25-64) в формальном или неформальном образовании и профессиональной подготовке в последние 12 месяцев		
	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.			Самый последний год обследования 2011 г.		
	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего (000)	F %	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки
Соединенные Штаты Америки	65	63	67	52	49	56	19 700	56	87	73	101	...	...	...
Латинская Америка и Карибский регион														
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	...	...	2 ^Y	69 ^Y	23 ^Y	15 ^Y	31 ^Y	...	...	...
Аргентина	103 ^Z	105 ^Z	101 ^Z	61 ^Z	52 ^Z	70 ^Z	2768 ^Z	61 ^Z	80 ^Z	62 ^Z	99 ^Z	...	...	...
Аруба	...	...	...	...	...	...	1	68	17	10	24	...	...	...
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Белиз	...	...	...	...	...	...	8 ^Z	62 ^Z	24 ^Z	18 ^Z	30 ^Z	...	...	...
Бермуды	...	...	...	...	...	...	1	65	27	19	36	...	...	...
Боливия, Многонациональное Государство	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бразилия ²	...	...	...	...	...	...	7541 ^Z	57 ^Z	46 ^Z	40 ^Z	53 ^Z	...	...	...
Британские Виргинские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	101	98	103	90	84	96	1205	52	87	81	92	...	...	...
Колумбия	55	59	52	...	...	...	2138	53	51	48	55	...	...	...
Коста-Рика	...	...	...	...	...	...	217	54	53	48	59	...	...	...
Куба	39	34	43	22	17	28	302	59	41	32	51	...	...	...
Кюрасао	...	...	...	...	...	...	2 ^Z	70 ^Z	20 ^Z	12 ^Z	28 ^Z	...	...	...
Доминика	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	...	...	...	...	...	...	456	61	48	36	59	...	...	...
Эквадор	...	...	...	...	...	...	586 ^Z	...	40 ^Z	...	...	...	...	...
Сальвадор	33	31	36	21	20	22	176	53	29	28	30	...	...	...
Гренада	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гватемала	...	...	...	...	...	...	294 ^Z	51 ^Z	18 ^Z	18 ^Z	19 ^Z	...	...	...
Гайана	...	...	...	...	...	...	9 ^Y	67 ^Y	12 ^Y	8 ^Y	17 ^Y	...	...	...
Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	...	...	...	17 ^Z	15 ^Z	19 ^Z	186	57	21	18	24	...	...	...
Ямайка	...	...	...	...	...	...	74 ^Z	69 ^Z	28 ^Z	17 ^Z	39 ^Z	...	...	...
Мексика	...	...	...	...	...	...	3419	49	30	30	30	...	...	...
Монсеррат	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Панама	...	...	...	...	...	...	124 ^Z	59 ^Z	39 ^Z	31 ^Z	47 ^Z	...	...	...
Парагвай	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Перу	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Китс и Невис	...	...	...	...	...	...	3	50	79	78	80	...	...	...
Сент-Люсия	...	...	...	...	...	...	3	67	17	11	23	...	...	...
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Синт-Мартен	14	14	14	...	...	...	0,2	75	...	...	...	...	...	...
Суринам	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тринидад и Тобаго	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Теркс и Кайкос ³	...	...	...	...	...	...	0,3	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Боливарианская Республика Венесуэла	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Африка и Западные Азия														
Алжир	109	131	98	34	26	42	1245	60	35	27	42	...	...	...
Бахрейн	...	...	...	54	41	70	38	60	37	24	57	...	...	...
Египет	104	112	97	34	33	34	2544	46	32	33	30	...	...	...
Ирак	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Израиль	...	...	...	...	...	...	377	56	66	57	76	...	...	...
Иордания	...	...	...	...	...	...	307 ^Y	53 ^Y	48 ^Y	44 ^Y	52 ^Y	...	...	...
Кувейт	...	...	...	...	...	...	72 ^Z	64 ^Z	27 ^Z	20 ^Z	33 ^Z	...	...	...
Ливан	...	...	...	...	...	...	229	56	43	40	46	...	...	...
Ливия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Марокко	...	...	...	...	...	...	774	48	25	25	24	...	...	...
Оман ³	9	10	8	...	...	...	85	55	...	...	...	...	...	...
Палестина	91	87	95	58	48	69	214	60	44	35	54	...	...	...
Катар	...	...	...	...	...	...	25	64	16	7	46	...	...	...
Саудовская Аравия	110	110	111	78	85	72	1497	49	61	62	60	...	...	...
Судан	...	...	...	13 ^Z	12 ^Z	13 ^Z	640 ^Z	52 ^Z	17 ^Z	16 ^Z	18 ^Z	...	...	...
Сирийская Арабская Республика	...	...	...	...	...	...	630 ^Z	49 ^Z	33 ^Z	32 ^Z	34 ^Z	...	...	...
Тунис	116	...	...	44	32	56	332	61	35	26	43	...	...	...
Турция	138	147	130	...	...	...	4976 ^Z	46 ^Z	79 ^Z	85 ^Z	73 ^Z	18	21	15
Объединенные Арабские Эмираты	87	87	87	...	...	...	143	55	22	15	35	...	...	...
Йемен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Тихоокеанского региона														
Австралия	...	...	...	...	...	...	1390 ^Z	57 ^Z	87 ^Z	72 ^Z	102 ^Z	...	...	...
Острова Кука ²	...	...	...	...	...	...	0,7	74	60 ^Y	29 ^Y	96 ^Y	...	...	...
Фиджи	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кирибати	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	1 ^Y	49 ^Y	43 ^Y	45 ^Y	41 ^Y	...	...	...

ТАБЛИЦА 5:
Часть 2 (продолжение)

Страна или территория	ДОСТУП, УЧАСТИЕ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ											УЧАСТИЕ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ		
	Переход из старшей средней школы в высшее учебное заведение (совмещенные уровни МСКО 5, 6 и 7) (%)			Совокупный коэффициент поступления в высшее учебное заведение (%)			Общее количество студентов, поступивших в высшее учебное заведение		Совокупный показатель охвата образованием (GER) в высших учебных заведениях (%)			Доля участия взрослых (25–64) ¹ в формальном или неформальном образовании и профессиональной подготовке в последние 12 месяцев		
	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.			Самый последний год обследования 2011 г.		
	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего (000)	F %	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки
Федеративные Штаты Микронезии
Науру
Новая Зеландия	261	57	81	68	94	...	...	...
Ниуэ
Палау ²	0,9 ²	58 ²	62 ²	49 ²	76 ²	...	...	...
Папуа — Новая Гвинея
Самоа
Соломоновы Острова
Токелау
Тонга
Тувалу
Вануату
Южная Азия														
Афганистан	41	51	23	15	23	6	263	20	9	13	4	...	...	...
Бангладеш	2068	42	13	15	11	...	...	...
Бутан	32 ²	36 ²	28 ²	18 ²	20 ²	15 ²	9 ²	41 ²	11 ²	13 ²	9 ²	...	...	...
Индия	39 ²	40 ²	37 ²	28 175 ²	46 ²	24 ²	25 ²	23 ²	...	...	...
Исламская Республика Иран	69	73	65	4685	47	66	68	64	...	...	...
Мальдивы
Непал	459	...	16	...	...	...	...	...
Пакистан	1932	50	10	10	11	...	...	...
Шри-Ланка	57 ²	61 ²	54 ²	29	19	39	324	60	21	17	25	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары														
Ангола	219 ²	45 ²	10 ²	11 ²	9 ²	...	...	...
Бенин	145 ²	27 ²	15 ²	22 ²	8 ²	...	...	...
Ботсвана	61	57	28	23	32	...	...	...
Буркина-Фасо	74 ²	32 ²	5 ²	6 ²	3 ²	...	...	...
Бурунди	8 ²	13 ²	4 ²	45 ²	31 ²	4 ²	6 ²	3 ²	...	...	...
Кабо-Верде	83	85	82	38	32	44	13	59	23	19	27	...	...	...
Камерун
Центральноафриканская Республика	13 ^Y	27 ^Y	3 ^Y	4 ^Y	1 ^Y	...	...	...
Чад	42 ^Y	16 ^Y	3 ^Y	6 ^Y	1 ^Y	...	...	...
Коморские Острова	20 ²	...	...	6 ²	46 ²	9 ²	8 ²	...	...	...	...
Конго	37 ²	43 ²	10 ²	11 ²	8 ²	...	...	...
Кот-д'Ивуар	177	37	9	11	6	...	...	...
Демократическая Республика Конго	443 ²	31 ²	7 ²	9 ²	4 ²	...	...	...
Джибути
Экваториальная Гвинея
Эритрея	5	5	4	13	33	3	3	2	...	...	...
Эфиопия	757	32	8	11	5	...	...	...
Габон
Гамбия	5 ^Y	41 ^Y	3 ^Y	4 ^Y	3 ^Y	...	...	...
Гана	18	21	14	402	39	16	19	12	...	...	...
Гвинея	17	23	11	118	30	11	15	7	...	...	...
Гвинея-Бисау
Кения
Лесото	12	10	14	24	59	10	8	12	...	...	...
Либерия	44 ^Y	38 ^Y	12 ^Y	14 ^Y	9 ^Y	...	...	...
Мадагаскар	97 ²	49 ²	4 ²	4 ²	4 ²	...	...	...
Малави
Мали	97 ^Y	29 ^Y	7 ^Y	10 ^Y	4 ^Y	...	...	...
Мавритания	6	7	5	21	33	6	7	4	...	...	...
Маврикий	40	55	39	35	43	...	...	...
Мозамбик	157	42	6	7	5	...	...	...
Намибия
Нигер	22 ^Y	28 ^Y	2 ^Y	3 ^Y	1 ^Y	...	...	...
Нигерия
Руанда	77 ²	45 ²	8 ²	8 ²	7 ²	...	...	...
Сан-Томе и Принсипи	2	50	13	13	14	...	...	...
Сенегал
Сейшельские Острова	16	10	22	0,5	70	6	4	9	...	...	...
Сьерра-Леоне
Сомали
Южно-Африканская Республика	1036 ²	58 ²	20 ²	16 ²	24 ²	...	...	...
Южный Судан
Свазиленд	8 ²	51 ²	5 ²	5 ²	5 ²	...	...	...
Того	67	29	10	14	6	...	...	...
Уганда
Объединенная Республика Танзания	158 ²	35 ²	4 ²	5 ²	2 ²	...	...	...
Замбия
Зимбабве	8 ²	9 ²	7 ²	94 ²	46 ²	6 ²	6 ²	5 ²	...	...	...

ТАБЛИЦА 5:

Часть 2 (продолжение)

Страна или территория	ДОСТУП, УЧАСТИЕ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ											УЧАСТИЕ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ		
	Переход из старшей средней школы в высшее учебное заведение (совмещенные уровни МСКО 5, 6 и 7) (%)			Совокупный коэффициент поступления в высшее учебное заведение (%)			Общее количество студентов, поступивших в высшее учебное заведение		Совокупный показатель охвата образованием (GER) в высших учебных заведениях (%)			Доля участия взрослых (25–64) ¹ в формальном или неформальном образовании и профессиональной подготовке в последние 12 месяцев		
	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.			Самый последний год обследования 2011 г.		
	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего (000)	F %	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки
Срединное значение			Срединное значение			Сумма	% F	Средневзвешенный показатель			Срединное значение			
В мире
Страны с переходной экономикой	12 396	53	58	53	63	...	...	...
Развитые страны	67	63	75	47 264	55	74	66	83	...	...	...
Развивающиеся страны	147 612 ^{**}	50 ^{**}	29 ^{**}	28 ^{**}	29^{**}	...	...	...
Кавказ и Центральная Азия	1956	50	24	24	25	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия	20	18	25	67 351	51	39	37	41	...	...	...
Восточная Азия	50 250	50	42	40	44	...	...	...
Юго-Восточная Азия	17 101	53	31	29	34	...	...	...
Европа и Северная Америка	67	...	...	51 870	55	75	66	85	39	40	39
Латинская Америка и Карибский регион	23 845 ^{**}	56 ^{**}	44 ^{**}	39 ^{**}	50^{**}	...	...	...
Страны Карибского региона	935 ^{**}	59 ^{**}	29 ^{**}	23 ^{**}	35^{**}	...	...	...
Латинская Америка	22 910 ^{**}	56 ^{**}	45 ^{**}	40 ^{**}	51^{**}	...	...	...
Северная Африка и Западная Азия	15 261 ^{**}	49 ^{**}	37 ^{**}	38 ^{**}	37^{**}	...	...	...
Северная Африка	109	...	...	34	29	38	5866	51	29	28	30	...	...	...
Западная Азия	9395 ^{**}	47 ^{**}	46 ^{**}	47 ^{**}	44^{**}	...	...	...
Страны Тихоокеанского региона	1748	57	62 ^{**}	52 ^{**}	72^{**}	...	...	...
Южная Азия	29	23	37	38 097 ^{**}	46 ^{**}	23 ^{**}	24 ^{**}	22^{**}	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	7145 ^{**}	41 ^{**}	8 ^{**}	10 ^{**}	7^{**}	...	...	...
Охваченные конфликтом страны	70 521 ^{**}	48 ^{**}	26 ^{**}	26 ^{**}	26^{**}	...	...	...
Страны с низким уровнем дохода	4460 ^{**}	35 ^{**}	8 ^{**}	10 ^{**}	5^{**}	...	...	...
Страны со средним уровнем дохода	137 371 ^{**}	50 ^{**}	30 ^{**}	29 ^{**}	31^{**}	...	...	...
Ниже среднего	58 642 ^{**}	48 ^{**}	22 ^{**}	22 ^{**}	22^{**}	...	...	...
Выше среднего	78 729	52	41	38	44	...	...	...
Страны с высоким уровнем дохода	65 441	54	74	66	83	...	...	...

Источник: База данных СИЮ, если не указано иное. Совокупный показатель охвата образованием и совокупный коэффициент поступления основаны на оценках Отдела народонаселения Организации Объединенных Наций, редакция за 2015 г. (United Nations, 2015), срединный вариант.

Примечание: Категории стран по уровню дохода соответствуют определенным Всемирным банком, но включают только страны, указанные в таблице. Они основаны на перечне стран по уровню доходов, пересмотренном в июле 2015 года.

1. Данные взяты из Обследования образования для взрослых, проведенного Евростатом в 2011 г., которое акцентирует внимание на людях в возрасте от 25 до 64 лет, проживающих в частных домах.
2. Для расчета совокупного показателя охвата образованием и совокупного коэффициента поступления были использованы национальные демографические данные из-за несоответствия демографических данных Организации Объединенных Наций или отсутствия данных о населении по возрасту.
3. Совокупный показатель охвата образованием и совокупный коэффициент поступления не были рассчитаны из-за несоответствия демографических данных Организации Объединенных Наций или отсутствия данных о

населении по возрасту.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2015 году.

(z) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2013 году.

(y) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2012 году.

(*) Национальная оценка.

(**) Для данных на уровне стран: неполная оценка СИЮ; для региональных и других категорий стран суммы и средневзвешенные значения: частичное оценочное значение из-за неполного охвата стран (от 33 % до 60 % населения в регионе или другой категории стран).

(-) Нулевая или незначительная величина

(.) Категория не применяется или не существует.

(...) Данные отсутствуют.

ТАБЛИЦА 6

ЦУР 4, цель 4.4 — навыки молодежи и взрослых для трудоустройства, достойного труда и предпринимательства

К 2030 году существенно увеличить число молодых и взрослых людей, обладающих востребованными навыками, в том числе профессионально-техническими навыками, для трудоустройства, получения достойной работы и занятий предпринимательской деятельностью

Страна или территория	ПОЛУЧЕНИЕ НАВЫКОВ ИКТ			УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ											
	Доля взрослых (15 лет и старше) с навыками ИКТ по типу навыков (%) ¹			Доля взрослых (25 лет и старше) (%), освоивших как минимум:											
	Отправка электронной почты с прикрепленными файлами	Использование основных арифметических формул в электронной таблице	Поиск, загрузка, установка и настройка программного обеспечения	Начальное образование	Неполное среднее образование			Полное среднее образование			Высшее образование короткого цикла				
				(уровень МСКО 1–8)			(уровень МСКО 2–8)			(уровень МСКО 3–8)			(уровень МСКО 5–8)		
	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2009–2015 гг. ²			2009–2015 гг. ²			2009–2015 гг. ²			2009–2015 гг. ²		
Всего	Всего	Всего	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	
Кавказ и Центральная Азия															
Армения	...	...	...	99	100	99	97	97	96	90	90	90	44	42	45
Азербайджан	...	...	...	99	99	98	96	98	94	89	92	85	25	27	24
Грузия	...	...	...	99	99	99	97	97	96	92	93	91	31	31	31
Казахстан	48	17	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кыргызстан	...	...	...	98	99	97	96	97	95	88	90	87	18	16	19
Таджикистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	...	...	...	100	100	100	100	100	100	92	93	90	.	.	.
Восточная и Юго-Восточная Азия															
Бруней Даруссалам	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Камбоджа	...	...	...	36	48	25	16	22	10	6	10	3	...	...	...
Китай	...	...	...	...	...	...	65	72	59	22	25	19	9	10	8
КНДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гонконг, Китай	...	...	...	95	93	97	77	75	81	61	60	63	21	18	23
Индонезия	...	...	...	77	81	72	47	52	43	31	35	27	9	9	8
Япония	...	...	...	100	100	100	...	...	...	81	82	79	35	37	32
Лаос	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Макао, Китай	...	...	...	88	90	85	69	71	66	45	47	43	17	18	17
Малайзия	...	...	...	91	94	88	68	71	65	51	52	50	...	...	...
Монголия	...	...	...	95	95	96	85	84	85	68	64	71	24	20	27
Мьянма	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Филиппины	...	...	...	84	82	86	70	69	71	58	57	60	27	25	28
Республика Корея	...	...	...	94	98	91	83	89	77	73	80	66	35	41	30
Сингапур	55	24	23	85	88	82	79	82	76	70	72	67	42	46	39
Таиланд	...	...	...	61	65	58	41	44	39	29	31	28	17	16	17
Тимор-Лешти	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вьетнам	...	...	...	...	...	...	65	71	59	26	30	21	7	8	6
Европа и Северная Америка															
Албания	...	...	...	96	97	94	87	89	85	45	46	44	13	13	12
Андорра	...	...	...	97	97	96	73	74	72	48	48	48	21	21	22
Австрия	71	49	38	...	...	...	99	99	99	78	85	72	26	30	23
Беларусь	...	...	...	99	100	99	92	95	89	85	88	82	52	48	54
Бельгия	72	43	21	94	95	93	82	85	80	64	66	62	32	31	32
Босния и Герцеговина	...	...	...	78	87	69	...	...	...	60	73	48	11	13	10
Болгария	42	27	8	...	...	...	94	96	93	74	75	73	24	20	28
Канада	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83	83	83	48	45	51
Хорватия	45	37	...	97	99	95	89	94	85	71	79	63	18	18	18
Кипр	49	37	15	94	96	92	79	81	77	69	71	68	35	34	36
Чешская Республика	70	43	...	100	100	100	100	100	100	90	94	85	19	20	18
Дания	83	58	38	100	100	100	91	91	92	77	77	76	33	37	29
Эстония	65	52	33	...	...	...	...	...	...	90	87	92	37	28	45
Финляндия	78	63	57	...	...	...	...	...	...	73	72	73	34	30	37
Франция	72	52	37	98	98	97	83	86	80	69	72	65	29	28	29
Германия	69	48	37	100	100	100	97	97	97	83	88	78	25	30	20
Греция	47	39	19	95	97	93	68	72	64	56	58	55	23	24	22
Венгрия	69	34	12	100	100	99	97	98	96	74	79	70	21	20	22
Исландия	84	69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ирландия	64	41	...	...	...	...	83	82	85	66	64	69	32	29	34
Италия	55	36	17	94	96	93	76	81	71	47	48	46	13	12	13
Латвия	59	47	...	100	100	100	99	99	99	87	85	90	29	22	34
Лихтенштейн	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Литва	57	49	23	99	99	98	93	96	91	83	86	81	31	28	34
Люксембург	79	63	43	...	...	...	...	...	...	79	83	76	43	46	40
Мальта	55	43	17	98	99	98	77	81	73	36	37	34	16	17	16
Монако	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Черногория	...	...	...	97	99	96	89	95	84	73	80	65	20	21	18
Нидерланды	84	48	39	98	99	98	89	91	87	69	74	65	30	33	28
Норвегия	81	65	50	100	100	100	99	99	99	77	78	76	36	34	38
Польша	50	36	25	99	99	98	84	87	81	83	86	81	24	21	26
Португалия	53	47	...	90	94	87	51	52	51	34	32	36	.	.	.
Республика Молдова	...	...	...	99	99	99	96	97	95	75	77	73	34	29	37
Румыния	43	16	4	99	99	98	89	92	86	63	69	58	14	14	13
Российская Федерация	...	20	3	99	100	99	94	95	92	85	86	83	62	60	64
Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сербия	...	...	...	94	97	91	87	92	82	69	75	62	19	19	19
Словакия	73	50	11	100	100	100	99	100	99	85	90	81	18	18	19
Словения	58	48	26	100	100	100	97	98	96	80	85	75	25	23	28
Испания	60	42	28	90	92	88	74	77	71	47	48	47	29	29	29
Швеция	79	57	...	100	100	100	89	90	89	74	75	74	31	27	35
Швейцария	74	...	...	...	...	...	97	98	96	85	89	81	36	43	28
БЮР Македония	46	29	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Украина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Великобритания	78	53	...	100	100	100	100	100	100	75	76	73	39	38	40
Соединенные Штаты Америки	...	...	...	99	99	99	95	95	95	88	88	89	42	41	43

ТАБЛИЦА 6

(продолжение)

Страна или территория	ПОЛУЧЕНИЕ НАВЫКОВ ИКТ			УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ											
	Доля взрослых (15 лет и старше) с навыками ИКТ по типу навыков (%) ¹			Доля взрослых (25 лет и старше) (%), освоивших как минимум:											
	Отправка электронной почты с прикрепленными файлами	Использование основных арифметических формул в электронной таблице	Поиск, загрузка, установка и настройка программного обеспечения	Начальное образование			Неполное среднее образование			Полное среднее образование			Высшее образование короткого цикла		
	2014 г.	2014 г.	2014 г.	(уровень МСКО 1–8)			(уровень МСКО 2–8)			(уровень МСКО 3–8)			(уровень МСКО 5–8)		
	Всего	Всего	Всего	2009–2015 гг. ²			2009–2015 гг. ²			2009–2015 гг. ²			2009–2015 гг. ²		
			Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	
Латинская Америка и Карибский регион															
Ангилья	
Антигуа и Барбуда	
Аргентина	
Аруба	
Багамские Острова	95	95	95	89	89	89	82	81	82	23	18	27
Барбадос	
Белиз	100	100	100	84	84	84	37	36	37	6	6	6
Бермуды	77	73	80	37	33	41
Многонациональное Государство Боливия	59	64	53	52	57	47	43	47	39	24	25	23
Бразилия	25	15	19	76	75	77	56	54	57	42	40	44	13	11	14
Британские Виргинские Острова	
Каймановы Острова	100	100	100	95	95	94	88	89	88	41	38	44
Чили	85	86	84	76	77	74	54	55	53	18	18	18
Колумбия	75	75	76	49	49	50	45	44	45
Коста-Рика	82	83	81	55	54	55	40	40	41	23	23	24
Куба	91	92	90	81	83	79	57	58	57	15	13	17
Кюрасао	
Доминика	
Доминиканская Республика	67	66	67	56	55	57	34	31	37	12	10	14
Эквадор	81	82	80	49	49	48	39	39	38
Сальвадор	56	61	53	41	45	38	27	29	25	10	11	10
Гренада	
Гватемала	62	62	61	37	36	37	27	26	27	9	10	7
Гайана	
Гаити	
Гондурас	59	58	59	32	31	33	23	21	24	10	10	10
Ямайка	99	99	99	61	57	65	...	...	...	...	...
Мексика	79	80	78	57	59	56	32	33	31	14	16	13
Монсеррат	
Никарагуа	
Панама	83	83	82	61	60	63	43	40	46	21	18	24
Парагвай	73	75	72	47	47	46	37	36	37	14	12	15
Перу	80	85	74	62	67	56	55	60	51	21	21	21
Сент-Китс и Невис	
Сент-Люсия	46	43	49	40	38	43	10	8	12
Сен-Мартен	
Сент-Винсент и Гренадины	
Синт-Мартен	
Суринам	90	93	88	62	63	61	25	23	26
Тринидад и Тобаго	95	96	93	60	60	60	57	57	57	10	9	10
Теркс и Кайкос	
Уругвай	89	89	89	53	52	55	28	25	32	12	10	14
Боливарианская Республика Венесуэла	65	63	68	25	21	29
Северная Африка и Западная Азия															
Алжир	
Бахрейн	
Египет	4	2	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ирак	
Израиль	
Иордания	40	47	33	...	...	...	...	...
Кувейт	68	70	64	55	54	57	42	41	45	19	18	22
Ливан	
Ливия	96	97	94	89	90	87	81	81	81	47	43	50
Марокко	25	16	20	85	90	80	74	78	69	41	43	40	16	19	13
Оман	58	56	62	51	48	56	28	25	34	...	...
Палестина	
Катар	64	68	59	52	53	51	41	40	43	...	...
Саудовская Аравия	93	96	89	59	61	56	38	39	37	23	24	22
Судан	84	84	86	68	68	71	44	41	58	...	...
Сирийская Арабская Республика	81	86	74	67	70	60	49	51	46	21	21	21
Тунис	67	76	58	34	39	29	22	25	19	6	8	4
Турция	29	20	...	88	94	81	55	66	44	35	42	29	16	18	13
Объединенные Арабские Эмираты	
Йемен	
Страны Тихоокеанского региона															
Австралия	91	92	91	71	73	70	35	32	38
Острова Кука	
Фиджи	
Кирибати	
Маршалловы Острова	96	96	96	92	92	92	70	72	68	...	...
Федеративные Штаты Микронезии	

ТАБЛИЦА 6

(продолжение)

Страна или территория	ПОЛУЧЕНИЕ НАВЫКОВ ИКТ			УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ													
	Доля взрослых (15 лет и старше) с навыками ИКТ по типу навыков (%) ¹			Доля взрослых (25 лет и старше) (%), освоивших как минимум:													
	Отправка электронной почты с прикрепленными файлами	Использование основных арифметических формул в электронной таблице	Поиск, загрузка, установка и настройка программного обеспечения	Начальное образование			Неполное среднее образование			Полное среднее образование			Высшее образование короткого цикла				
	2014 г.	2014 г.	2014 г.	(уровень МСКО 1–8)			(уровень МСКО 2–8)			(уровень МСКО 3–8)			(уровень МСКО 5–8)				
	Всего	Всего	Всего	2009–2015 гг. ²			2009–2015 гг. ²			2009–2015 гг. ²			2009–2015 гг. ²				
			Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки			
Науру			
Новая Зеландия	100	100	100	69	72	67	31	29	33
Ниуэ
Палау
Папуа — Новая Гвинея
Самоа	99	99	99	...	...	...	72	70	75	...	...	...	...	...
Соломоновы Острова
Токелау
Тонга	96	96	96	88	88	88	54	53	55	6	7	5	...	...
Тувалу
Вануату
Южная Азия																	
Афганистан
Бангладеш
Бутан	20	26	15	10	13	6	6	8	3	5	7	3	...	...
Индия
Исламская Республика Иран	9	3	11	...	...	...	68	70	65	46	47	46	21	22	21	...	...
Мальдивы
Непал
Пакистан	49	61	35	35	45	25	26	33	19	8	11	5	...	...
Шри-Ланка	74	76	73	...	...	...	14	13	15	...	...
Страны Африки к югу от Сахары																	
Ангола
Бенин
Ботсвана
Буркина-Фасо	8	12	6	3	4	2	-	-	-	...	...
Бурунди
Кабо-Верде
Камерун	36	47	26	36	47	26	18	25	11	1	2	1	...	...
Центральноафриканская Республика
Чад
Коморские Острова
Конго
Кот-д'Ивуар
Демократическая Республика Конго	57	74	41	42	59	28	20	31	10	5	9	3	...	...
Джибути
Экваториальная Гвинея
Эритрея
Эфиопия	25	37	14	13	18	8	9	13	6	1	2	0	...	...
Габон
Гамбия
Гана	65	73	57	54	65	45	21	27	15	3	5	2	...	...
Гвинея
Гвинея-Бисау
Кения	51	55	47	29	32	25	22	26	18	-	-	-	...	...
Лесото
Либерия
Мадагаскар
Малави
Мали	22	29	16	12	16	7	6	9	3	2	3	1	...	...
Мавритания
Маврикий	67	71	63	54	59	50	44	48	40	5	7	4	...	...
Мозамбик	23	28	17	16	19	12	5	7	4	2	3	2	...	...
Намибия
Нигер
Нигерия
Руанда	31	36	27	12	15	9	8	11	6	4	5	3	...	...
Сан-Томе и Принсипи	39	46	32	...	...	...	...	...	...	...	...
Сенегал	27	33	22	14	19	10	8	12	5	4	6	3	...	...
Сейшельские Острова
Сьерра-Леоне
Сомали
Южно-Африканская Республика	82	83	81	77	76	74	64	64	62	...	...	...	...	...
Южный Судан
Свазиленд
Того	30	11	10	18	11	10	9	11	10	...	...	...	...	...
Уганда	33	11	10	24	11	10	10	11	10	8	11	10	...	...
Объединенная Республика Танзания	65	71	59	11	14	9	3	5	2	2	3	1	...	...
Замбия	52	60	43	32	39	23	15	18	11	...	...
Зимбабве	81	11	10	61	11	10	6	11	10	...	...	...	...	...

ТАБЛИЦА 6

(продолжение)

Страна или территория	ПОЛУЧЕНИЕ НАВЫКОВ ИКТ			УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ											
	Доля взрослых (15 лет и старше) с навыками ИКТ по типу навыков (%) ¹			Доля взрослых (25 лет и старше) (%), освоивших как минимум:											
	Отправка электронной почты с прикрепленными файлами	Использование основных арифметических формул в электронной таблице	Поиск, загрузка, установка и настройка программного обеспечения	Начальное образование			Неполное среднее образование			Полное среднее образование			Высшее образование короткого цикла		
	2014 г.	2014 г.	2014 г.	(уровень МСКО 1–8)			(уровень МСКО 2–8)			(уровень МСКО 3–8)			(уровень МСКО 5–8)		
	2009–2015 гг. ²	2009–2015 гг. ²	2009–2015 гг. ²	2009–2015 гг. ²			2009–2015 гг. ²			2009–2015 гг. ²			2009–2015 гг. ²		
Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	
Срединное значение	Срединное значение	Срединное значение	Срединное значение			Срединное значение			Срединное значение			Срединное значение			
В мире	91	93	89	69	72	69	54	54	52	21	20	21
Страны с переходной экономикой	99	99	98	96	97	94	85	87	83	25	27	24
Развитые страны	69	48	26	99	99	98	91	92	91	75	77	73	31	29	29
Развивающиеся страны
Кавказ и Центральная Азия	99	99	99	97	97	96	90	92	90	28	29	27
Восточная и Юго-Восточная Азия	88	90	86	68	71	66	51	52	50	21	18	23
Восточная Азия	95	95	96	77	75	77	64	62	65	22	19	25
Юго-Восточная Азия	80	82	77	65	69	59	31	35	28	...	...	...
Европа и Северная Америка	67	47	24	99	99	98	89	94	89	74	77	73	29	28	28
Латинская Америка и Карибский регион	82	83	81	57	57	57	40	40	41	...	...	...
Страны Карибского региона
Латинская Америка	79	81	77	55	54	55	38	38	38	14	14	15
Северная Африка и Западная Азия
Северная Африка
Западная Азия	83	85	77	57	64	56	41	41	41	19	19	21
Страны Тихоокеанского региона
Южная Азия
Страны Африки к югу от Сахары
Охваченные конфликтом страны	45	50	41	...	...	...	...	...	...
Страны с низким уровнем дохода
Страны со средним уровнем дохода
Ниже среднего
Выше среднего	88	92	82	65	70	65	45	46	46	15	16	14
Страны с высоким уровнем дохода	97	98	96	84	88	83	73	74	70	30	29	29

Источник: База данных СИЮ, если не указано иное.

Примечание: Категории стран по уровню дохода соответствуют определенным Всемирным банком, но включают только страны, указанные в таблице. Они основаны на перечне стран по уровню доходов, пересмотренном в июле 2015 года.

1. База данных Евростата; База данных МСЭ по всемирным показателям в области электросвязи/ИКТ

2. Приведены данные за последний доступный год в указанный период.

(...) Данные отсутствуют.

ТАБЛИЦА 7

ЦУР 4, цель 4.5 — гендерное неравенство — ликвидация гендерного неравенства в сфере образования

К 2030 году необходимо ликвидировать гендерное неравенство в сфере образования и обеспечить равный доступ к образованию и профессионально-технической подготовке всех уровней для уязвимых групп населения, в том числе инвалидов, представителей коренных народов и детей, находящихся в уязвимом положении

Страна или территория	ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ				ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ОКОНЧАНИИ ШКОЛЫ ¹			ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В РЕЗУЛЬТАТАХ ОБУЧЕНИЯ ²				ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ГРАМОТНОСТИ		ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ГРАМОТНОСТИ И НАВЫКАХ СЧЕТА СРЕДИ ВЗРОСЛЫХ ³		
	Индекс гендерного равенства (GPI) совокупного показателя охвата образованием (GER):				Индекс гендерного равенства (GPI) в доле окончания:			Индекс гендерного равенства (GPI) в доле учащихся с минимальным уровнем навыков чтения и математики				Индекс гендерного неравенства (GPI) в уровне грамотности среди молодых людей и взрослых		Неравенство в доле взрослых, получивших по меньшей мере фиксированный уровень знаний:		
	Дошкольное	Начальное	Среднее	Высшее	Начальное	Неполное среднее	Полное среднее	Последний класс учеников начальной школы		Последний класс учеников младшей средней школы		Молодежь (от 15 до 24 лет)	Взрослые (15 лет и старше)	Навыки функциональной грамотности	Навыки счета	
	Учебный год заканчивается в		Учебный год заканчивается в					Чтение	Математика	Чтение	Математика					грамотность	грамотность	Взрослые (16 лет и старше)	Взрослые (16 лет и старше)
	2014 г.		2014 г.		2009–2014 гг. ⁴			2009–2014 гг. ⁴		2009–2014 гг. ⁴		2005–2014 гг. ⁴		2012–2015 гг. ⁴		
	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)
	Кавказ и Центральная Азия															
Армения	1,30 ^У	...	...	1,21	1,00	1,011	1,087	...	1,05 ¹	...	1,07 ¹	1,00 [*]	1,00 [*]	
Азербайджан ⁵	1,04 ¹	0,99 [*]	0,99 [*]	1,14 [*]	1,06 ¹	1,03 ¹	1,07 ¹	0,97 ¹	1,00 [*]	1,00 [*]	
Грузия	...	1,01	1,00	1,26	...	1,000	1,001	...	...	1,02 ¹	1,02 ¹	1,00 ^{**}	1,00^{**}	...	...
Казахстан	1,11	1,00	1,03	1,28	1,00	1,003	1,021	...	1,02 ¹	1,06 ¹	1,02 ¹	1,00 [*]	1,00 [*]	
Кыргызстан	1,00	0,99	1,01	1,30	1,00	1,018	1,040	...	...	1,37 ¹	1,05 ¹	1,00 [*]	0,99 [*]	
Таджикистан	0,91	1,00	0,90 [*]	0,67	0,99	0,903	0,637	...	...	...	...	1,00 ^{**}	1,00^{**}	...	...
Туркменистан	0,97	0,98	0,96	0,64	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ^{**}	1,00^{**}	...	...
Узбекистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ^{**}	1,00^{**}	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия																
Бруней Даруссалам	1,02	1,00	1,00	1,69	...	...	...	...	...	...	...	1,00 [*]	0,97 [*]	
Камбоджа	1,00	0,95	...	...	1,21	0,979	1,115	...	...	...	...	0,97 [*]	0,80 [*]	
Китай	1,00	1,00	1,02	1,16	1,02	1,011	0,952	...	...	...	...	1,00 [*]	0,95 [*]	
КНДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 [*]	1,00 [*]	
Гонконг, Китай	...	0,99	0,96	1,15	...	...	...	...	...	1,00 ¹	1,00 ¹	...	...	...	...
Индонезия	1,03	0,98	0,99	1,12	1,02	1,068	0,944	...	...	1,04 ¹	0,97 ¹	1,00 [*]	0,97 [*]	
Япония	...	1,00Z	1,00 ^Z	0,91 ^Z	...	...	...	...	...	1,01 ¹	1,00 ¹	...	...	1,00	1,00
Лаос	1,04	0,95	0,91	0,93	0,95	0,831	0,879	...	...	...	...	0,88 [*]	0,77 [*]	
Макао, Китай	...	...	0,98	1,31	...	...	...	...	...	1,01 ¹	1,01 ¹	1,00 [*]	0,96 [*]	
Малайзия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,07 ¹	1,06 ¹	1,00 [*]	0,95 [*]	
Монголия	1,01 ^У	0,98	1,03	1,44	1,02	1,115	1,366	...	...	...	...	1,01 [*]	1,00 [*]	
Мьянма	1,04	0,97	1,03	1,23 ^У	...	...	...	...	...	...	...	1,00	0,96^{**}	...	...
Филиппины	...	1,00Z	1,10 ^Z	1,28	1,10	1,248	1,248	...	...	...	...	1,01 [*]	1,01 [*]	
Республика Корея	1,00 ^Z	0,99Z	0,99 ^Z	0,75 ^Z	...	...	...	...	...	1,01 ¹	1,00 ¹	1,01 [*]	...	0,99	0,98
Сингапур	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ¹	1,02 ¹	1,01 [*]	0,96 [*]	0,98	0,97
Таиланд	0,99	1,01	1,07 ^Z	1,33	...	...	...	...	...	1,02 ¹	1,06 ¹	1,00 [*]	0,97 [*]	
Тимор-Лешти	1,05	0,99	1,08	...	1,15	1,106	1,058	...	...	...	...	1,01 [*]	0,83 [*]	
Вьетнам	0,97	0,99	...	1,05	1,01	1,096	1,172	...	...	1,00 ¹	1,00 ¹	0,98 [*]	0,95 [*]	
Европа и Северная Америка																
Албания	0,98	0,98	0,93	1,41	...	...	...	...	...	1,02 ¹	1,02 ¹	1,00 [*]	0,98 [*]	
Андорра	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Австрия	0,99	0,99	0,95	1,20	...	...	0,954	1,00 ¹	0,99 ¹	1,01 ¹	0,98 ¹	...	...	1,00	1,00
Беларусь	0,96	1,00	0,98	1,33	0,99	1,004	1,079	...	...	...	...	1,00 [*]	1,00 [*]	
Бельгия	0,99	1,00	1,13	1,31	...	...	1,072	...	...	1,02 ¹	1,00 ¹	...	...	...	...
Босния и Герцеговина	0,94	1,00	1,03	1,34	1,00	1,007	1,246	...	...	...	...	1,00 ^{**}	0,98^{**}	...	...
Болгария	0,99	0,99	0,97	1,25	...	...	0,982	1,02 ¹	...	1,10 ¹	1,04 ¹	1,00 [*]	0,99 [*]	
Канада	0,99 ^Z	1,01 ^Z	1,00 ^Z	...	...	...	1,081	...	...	1,01 ¹	1,00 ¹	...	...	1,00	0,98
Хорватия	0,98	1,00	1,04	1,37	...	...	0,974	1,01 ¹	1,00 ¹	1,01 ¹	1,00 ¹	1,00 [*]	0,99 [*]	
Кипр ⁵	1,01 ¹	1,01 [*]	1,00 [*]	1,42 [*]	1,083	...	...	1,10 ¹	1,07 ¹	1,00 [*]	0,99 [*]	1,00	0,99	
Чешская Республика	0,98	1,00	1,00	1,40	...	...	1,012	1,00 ¹	0,99 ¹	1,01 ¹	1,00 ¹	...	...	0,99	0,99
Дания	1,01	0,99	1,04	1,40	...	...	1,138	...	...	1,01 ¹	0,99 ¹	...	...	1,01	1,00
Эстония	0,97 ^У	0,99 ^Z	0,99 ^Z	1,50 ^Z	...	...	1,063	...	...	1,00 ¹	1,00 ¹	1,00 [*]	1,00 [*]	1,01	1,01
Финляндия	0,99	1,00	1,09	1,21	...	...	1,042	...	...	1,01 ¹	1,01 ¹	...	...	1,01	1,00
Франция	1,00	0,99	1,01	1,23	...	...	1,061	1,00 ¹	...	1,03 ¹	1,00 ¹	...	...	1,00	0,98
Германия	0,99	0,99	0,95	0,94	...	...	0,998	1,00 ¹	0,99 ¹	1,01 ¹	0,99 ¹	...	...	0,99	0,98
Греция	0,98 ^Z	0,99 ^Z	0,96 ^Z	1,00 ^Z	...	...	1,022	...	...	1,04 ¹	1,03 ¹	1,00 ^{**}	0,98 ^{**}	1,01	0,98
Венгрия	0,98	0,99	1,00	1,29	...	...	1,004	1,03 ¹	1,02 ¹	1,01 ¹	1,00 ¹	...	...	...	...
Исландия	0,98 ^У	1,00 ^У	0,99 ^У	1,72 ^У	...	...	1,327	...	...	1,03 ¹	1,03 ¹	...	...	...	...
Ирландия	1,03 ^Z	1,01 ^Z	1,02 ^У	1,06 ^Z	...	...	...	...	...	1,00 ¹	0,99 ¹	...	...	1,01	0,99
Италия	0,98 ^Z	0,99 ^Z	0,98 ^Z	1,40 ^Z	...	...	1,110	...	...	1,02 ¹	0,99 ¹	1,00 [*]	0,99 [*]	1,01	0,98
Латвия	0,99	0,99	0,98	1,43	...	...	1,163	...	...	1,01 ¹	1,01 ¹	1,00 [*]	1,00 [*]	
Лихтенштейн ⁵	0,94 [*]	0,99 [*]	0,81 [*]	0,48 [*]	1,00 ¹	0,97 ¹	...	...	...	...
Литва	0,99	1,00	0,96	1,47	...	...	1,088	1,02 ¹	1,01 ¹	1,01 ¹	1,02 ¹	1,00 [*]	1,00 [*]	1,01	1,00
Люксембург	1,00 ^Z	1,01 ^Z	1,03 ^Z	1,14 ^У	...	...	1,100	...	...	1,02 ¹	0,96 ¹	...	...	...	...
Мальта	1,06	0,95	0,89	1,15	...	...	1,300	...	...	...	...	1,01 [*]	1,03 [*]	
Монако	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Черногория	0,94	0,98	1,00	...	1,01	0,979	1,037	...	...	1,07 ¹	1,03 ¹	1,00 [*]	0,98 [*]	
Нидерланды	1,01	0,99	...	1,10	...	...	1,228	...	...	1,01 ¹	0,99 ¹	...	...	1,00	0,99
Норвегия	1,00	1,00	0,97	...	...	...	1,018	...	...	1,02 ¹	1,01 ¹	...	...	1,00	1,00
Польша	0,99 ^Z	1,00 ^Z	0,96 ^Z	1,45	...	...	1,121	...	...	1,01 ¹	1,01 ¹	...	...	1,02	1,02
Португалия	0,97	0,96	0,98	1,55 ^Z	...	...	1,443	...	...	1,02 ¹	1,01 ¹	1,00 [*]	0,96 [*]	
Республика Молдова ⁵	0,99 ¹	1,00 [*]	1,01 [*]	1,16	1,00	1,040	1,168	...	...	...	...	1,00 ^{**}	0,99^{**}	...	...
Румыния	1,00	0,98 ^У	0,99	1,29 ^У	...	...	1,063	1,04 ¹	1,00 ¹	1,03 ¹	1,00 ¹	1,00 [*]	0,99 [*]	
Российская Федерация	0,99	1,01	0,98	1,24	1,00	1,005	0,996	1,01 ¹	1,00 ¹	1,01 ¹	1,01 ¹	1,00 [*]	1,00 [*]	1,01	1,02	
Сан-Марино ⁵	1,02 ^У	0,99 ^У	1,03 ^У	1,21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

ТАБЛИЦА 7

(продолжение)

Страна или территория	ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ				ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ОКОНЧАНИИ ШКОЛЫ ¹			ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В РЕЗУЛЬТАТАХ ОБУЧЕНИЯ ²				ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ГРАМОТНОСТИ		ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ГРАМОТНОСТИ И НАВЫКАХ СЧЕТА СРЕДИ ВЗРОСЛЫХ ³	
	Индекс гендерного равенства (GPI) совокупного показателя охвата образованием (GER):				Индекс гендерного равенства (GPI) в доле окончания:			Индекс гендерного равенства (GPI) в доле учащихся с минимальным уровнем навыков чтения и математики				Индекс гендерного равенства (GPI) в уровне грамотности среди молодых людей и взрослых		Неравенство в доле взрослых, получивших по меньшей мере фиксированный уровень знаний:	
	Дошкольное	Начальное	Среднее	Высшее	Начальное	Неполное среднее	Полное среднее	Последний класс учеников начальной школы		Последний класс учеников младшей средней школы		Молодежь (от 15 до 24 лет)	Взрослые (15 лет и старше)	Навыки функциональной грамотности (Взрослые (16 лет и старше))	Навыки счета (Взрослые (16 лет и старше))
								Чтение	Математика	Чтение	Математика				
	2014 г.		2014 г.		2009–2014 гг. ⁴			2009–2014 гг. ⁴		2009–2014 гг. ⁴		2005–2014 гг. ⁴		2012–2015 гг. ⁴	
	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)
Латинская Америка и Карибский регион															
Сербия ⁵	1,01 ⁺	1,00*	1,02 ⁺	1,38 ^{-Y}	1,00	1,028	1,167	...	0,99 ^l	1,03 ^l	0,98 ^l	1,00 ⁺	0,97 ⁺
Словакия	0,98	0,99	1,01	1,31 ⁻	1,037	1,01 ^l	0,99 ^l	1,02 ^l	0,99 ^l	...	...	1,00	1,00
Словения	0,97	1,00	1,00	1,55	...	...	1,062	...	...	1,02 ^l	1,00 ^l	1,00 ⁺	1,00 ⁺	1,01	1,00
Испания	1,00	1,01	1,00	1,44	...	...	1,239	...	...	1,02 ^l	0,99 ^l	1,00 ⁺	0,99 ⁺	1,00	0,97
Швеция	1,00	1,06	1,14	1,54	...	...	1,066	...	...	1,04 ^l	1,03 ^l	...	...	0,99	0,98
Швейцария	0,98	1,00	0,97	1,02	...	...	1,010	...	...	1,01 ^l	1,00 ^l	...	...	...	...
БЮР Македония	1,02 ^Y	0,98 ^Y	0,98 ^Y	1,26 ⁺	1,00	0,866	0,908	...	...	...	1,06 ^l	1,00 ⁺	0,98 ⁺
Украина	0,98 ^Y	1,02	0,98	1,16	0,99	1,001	1,007	...	...	...	1,04 ^l	1,00 ⁺	1,00 ⁺
Великобритания	1,00	1,00	1,04	1,31	...	...	1,061	...	...	1,01 ^l	0,99 ^l	...	...	...	...
Соединенные Штаты Америки	1,00	0,99	1,02	1,37	...	...	1,032	...	...	1,01 ^l	1,01 ^l	...	...	1,00	0,97
Латинская Америка и Карибский регион															
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	0,93	0,92	1,01	2,07 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ⁺	1,01 ⁺
Аргентина	1,01 ^Z	0,99 ^Z	1,08 ^Z	1,61 ^Z	1,01	1,147	1,206	1,11 ^R	0,93 ^R	1,07 ^l	0,91 ^l	1,00 ⁺	1,00 ⁺
Аруба	0,98	0,97	1,02 ^Y	2,29	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ⁺	1,00 ⁺
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	1,03	1,01	1,03	...	1,01	0,995	1,102	...	...	...	...	...	...	...	...
Белиз	1,02	0,95	1,05	1,64 ^Z	1,09	1,316	1,312	...	...	...	...	...	...	...	...
Бермуды	1,03	0,97	1,14	1,89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Многонациональное Государство Боливия	0,98 ^Z	...	0,99 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ⁺	0,95 ⁺
Бразилия ⁵	1,01 ^{-Z}	0,95 ^{-Z}	1,09 ^{-Z}	1,35 ^{-Z}	1,12	1,240	1,428	1,07 ^R	0,92 ^R	1,04 ^l	0,88 ^l	1,01 ⁺	1,01 ⁺
Британские Виргинские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99 ⁺	1,00 ⁺
Чили	0,98	0,97	1,02	1,14	1,01	1,031	1,084	1,03 ^R	1,01 ^R	1,01 ^l	0,90 ^l	1,00 ⁺	1,00 ⁺	0,95	0,83
Колумбия	...	0,97	1,08	1,15	0,98	1,011	1,078	1,02 ^R	0,87 ^R	1,04 ^l	0,81 ^l	1,01 ⁺	1,01 ⁺
Коста-Рика	1,01	0,99	1,05	1,24	1,02	1,310	1,259	1,02 ^R	0,96 ^R	1,01 ^l	0,89 ^l	1,00 ⁺	1,00 ⁺
Куба	1,01	0,96	1,03	1,59	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ⁺	1,00 ⁺
Кюрасао	...	0,96 ^Z	1,05 ^Z	2,33 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминика	0,93	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	1,05	0,91	1,11	1,62	1,07	1,098	1,353	1,14 ^R	0,85 ^R	...	...	1,01 ⁺	1,01 ⁺
Эквадор	1,02	1,00	1,04	...	1,00	1,030	1,063	1,00 ^R	0,97 ^R	...	...	1,00 ⁺	0,98 ⁺
Сальвадор	1,03	0,96	1,01	1,09	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ⁺	0,95 ⁺
Гренада	0,94	0,98	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гватемала	1,02	0,96	0,94	1,06 ^Z	0,94	0,906	0,964	1,00 ^R	0,68 ^R	...	...	0,98 ⁺	0,88 ⁺
Гайана	0,98 ^Y	0,97 ^Y	0,99 ^Y	2,03 ^Y	0,98	1,170	0,930	...	...	...	...	1,01 ^{++a}	1,06 ^{++a}	...	...
Гаити	...	...	...	...	1,20	0,957	0,730	...	...	...	...	0,95 ^{++a}	0,84 ^{++a}	...	...
Гондурас	1,02	0,98	1,17	1,35	1,03	1,465	1,528	1,03 ^R	0,89 ^R	...	0,63 ^l	1,01 ⁺	1,00 ⁺
Ямайка	1,06	...	1,08	2,28 ^Z	1,00	1,012	1,063	...	...	...	...	1,05 ⁺⁺	1,11 ⁺⁺
Мексика	1,02	1,00	1,07	1,01	1,02	1,019	1,037	1,00 ^R	...	1,02 ^l	0,95 ^l	1,00 ⁺	0,98 ⁺
Монсеррат	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	...	...	...	...	1,16	1,321	1,275	1,03 ^R	0,89 ^R	...	...	1,04 ⁺	1,00 ⁺
Панама	1,01 ^Z	0,97 ^Z	1,06 ^Z	1,49 ^Z	1,01	1,034	1,222	1,08 ^R	1,10 ^R	1,07 ^l	0,94 ^l	0,99 ⁺	0,99 ⁺
Парагвай	1,00 ^Y	0,97 ^Y	1,07 ^Y	...	...	...	...	1,10 ^R	0,96 ^R	...	...	1,00 ⁺	0,98 ⁺
Перу	1,01	1,00	1,00	...	1,03	1,017	0,973	0,95 ^R	0,85 ^R	1,04 ^l	0,85 ^l	1,00 ⁺	0,93 ⁺
Сент-Китс и Невис	0,95	1,02	1,03	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Люсия	1,07	...	0,99	2,09	1,00	1,122	1,158	...	...	...	...	...	...	...	...
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	1,02	0,97	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Синт-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	1,04	0,97	1,31 ^Z	...	1,07	1,466	1,582	...	...	...	...	1,01 ⁺	0,99 ⁺
Тринидад и Тобаго	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,11 ^l	1,05 ^l	1,00 ⁺⁺	0,99 ⁺⁺
Теркс и Кайкос	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	1,01 ^Z	0,97 ^Z	1,13 ^Z	...	1,01	1,162	0,686	1,02 ^R	0,93 ^R	1,07 ^l	0,97 ^l	1,01 ⁺	1,01 ⁺
Боливарианская Республика Венесуэла	1,01	0,98	1,08	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ⁺	1,01 ⁺
Северная Африка и Западая Азия															
Алжир	...	0,94	...	1,53	...	...	...	...	...	...	...	0,96	0,82 ⁺
Бахрейн	1,00	...	...	2,33	...	...	...	...	...	...	1,48 ^l	0,99	0,95 ⁺
Египет	0,98	1,00	0,99	0,90	...	1,03	0,97	...	...	...	...	0,96 ^{++a}	0,81 ^{++a}	...	...
Ирак	...	...	...	...	...	0,92	0,98	...	...	...	...	0,97 ⁺⁺	0,86 ⁺⁺
Израиль	1,00	1,00	1,02	1,34	...	1,03	1,11	...	...	1,05 ^l	1,05 ^l	...	...	1,00	0,97
Иордания	0,96 ^Y	0,99 ^Y	1,05 ^Y	1,18 ^Y	0,92	1,06	1,32	...	...	1,14 ^l	1,24 ^l	1,00 ^{++a}	0,99 ^{++a}	...	...
Кувейт	...	1,01	1,11 ⁺⁺	1,62 ^Z	...	...	...	1,49 ^l	1,48 ^l	...	...	1,00 ⁺	0,98 ⁺
Ливан	0,94 ^Z	0,91 ^Z	1,01 ^Z	1,16	1,00	...	...	...	...	...	0,96 ^l	1,01 ⁺	0,92 ⁺
Ливия	...	...	...	...	1,02	...	...	...	...	...	...	1,00 ⁺	0,88 ⁺⁺

ТАБЛИЦА 7

(продолжение)

Страна или территория	ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ				ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ОКОНЧАНИИ ШКОЛЫ ¹			ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В РЕЗУЛЬТАТАХ ОБУЧЕНИЯ ²				ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ГРАМОТНОСТИ		ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ГРАМОТНОСТИ И НАВЫКАХ СЧЕТА СРЕДИ ВЗРОСЛЫХ ³	
	Индекс гендерного равенства (GPI) совокупного показателя охвата образованием (GER):				Индекс гендерного равенства (GPI) в доле окончания:			Индекс гендерного равенства (GPI) в доле учащихся с минимальным уровнем навыков чтения и математики				Индекс гендерного равенства (GPI) в уровне грамотности среди молодых людей и взрослых		Неравенство в доле взрослых, получивших по меньшей мере фиксированный уровень знаний:	
	Дошкольное	Начальное	Среднее	Высшее	Начальное	Неполное среднее	Полное среднее	Последний класс учеников начальной школы		Последний класс учеников младшей средней школы		Молодежь (от 15 до 24 лет)	Взрослые (15 лет и старше)	Навыки функциональной грамотности	Навыки счета
	Учебный год заканчивается в		Учебный год заканчивается в					Чтение		Чтение		грамотность	грамотность	Взрослые (16 лет и старше)	Взрослые (16 лет и старше)
	2014 г.		2014 г.		2009–2014 гг. ⁴			2009–2014 гг. ⁴		2009–2014 гг. ⁴		2005–2014 гг. ⁴		2012–2015 гг. ⁴	2012–2015 гг. ⁴
	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)
Марокко	0,82	0,95	0,85 ^Y	0,96	0,90	0,89	1,01	...	...	...	1,00 ^I	0,83 [*]	0,76 [*]
Оман	1,04	1,09	...	...	...	...	...	1,49 ^I	1,27 ^I	...	1,79 ^I	1,00 [*]	0,94 [*]
Палестина	1,02	0,99	1,10	1,55	...	1,18	1,39	...	...	...	1,21 ^I	1,00 [*]	0,96 [*]
Катар	1,00	...	...	6,32	0,85	...	...	...	...	1,25 ^I	1,17 ^I	1,01 [*]	1,00 [*]
Саудовская Аравия	1,29	0,99	0,76 ^{**}	0,96	...	...	...	...	...	...	1,15 ^I	1,00 [*]	0,95 [*]
Судан	1,07 ^Z	0,90 ^Z	0,95 ^Z	1,12 ^Z	1,00	0,82	0,75	...	...	...	...	0,91 [*]	0,78 [*]
Сирийская Арабская Республика	0,97 ^Z	0,97 ^Z	1,00 ^Z	1,04 ^Z	1,02	...	...	...	...	...	0,91 ^I	0,98 ^{**}	0,88^{**}	...	...
Тунис	1,02	0,97	...	1,64	1,01	1,13	1,27	...	...	1,05 ^I	0,88 ^I	0,98 [*]	0,82 [*]
Турция	0,96 ^Z	0,99 ^Z	0,97 ^Z	0,86 ^Z	...	...	...	...	1,02 ^I	1,01 ^I	0,99 ^I	0,99 [*]	0,94 [*]	0,93	0,82
Объединенные Арабские Эмираты	1,01	1,01	...	2,26	...	...	...	1,22 ^I	1,08 ^I	1,06 ^I	1,08 ^I	1,04 [*]	1,02 [*]
Йемен	0,88 ^Z	0,84 ^Z	0,69 ^Z	...	0,78	0,72	0,63	...	...	...	...	0,83 ^{**}	0,63^{**}	...	...
Страны Тихоокеанского региона															
Австралия	...	...	...	...	...	1,007	1,089	1,03 ^Н	1,01 ^Н	1,01 ^I	1,00 ^I	...	...	1,00	0,99
Острова Кука ⁵	1,08 ^I	0,97 [*]	1,10 [*]	3,37 [*]
Фиджи	...	1,01 ^Z	1,11 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кирибати	...	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Маршалловы Острова	...	...	...	0,92 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	1,01 [*]	1,00 [*]
Федеративные Штаты Микронезии	...	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Науру ⁵	1,13 ^I	0,92 [*]	1,02 [*]
Новая Зеландия	1,02	1,00	1,06	1,38	...	...	...	...	...	1,02 ^I	1,01 ^I	...	...	1,01	1,00
Ниуэ ⁵	1,10 [*]	0,98 [*]
Палау ⁵	1,09 [*]	0,96 [*]	1,06 [*]	1,55 ^{**Z}	...	...	...	...	...	...	...	1,00 [*]	1,00 [*]
Папуа — Новая Гвинея	...	0,91 ^Y	0,76 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	0,93 ^{**}	0,94^{**}	...	...
Самоа	1,11	1,00	1,12	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 [*]	1,00 [*]
Соломоновы Острова	1,01	0,97	0,94 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	0,98	0,99	1,09	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 [*]	1,00 [*]
Тувалу ⁵	1,00 [*]	1,01 [*]	1,25 [*]
Вануату	0,99 ^Z	0,98 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Азия															
Афганистан	...	0,70	0,56	0,28	0,50	0,332	0,270	...	...	...	...	0,52 [*]	0,39 [*]
Бангладеш	1,00 ^Z	...	1,08 ^Z	0,74	1,13	1,029	0,799	...	...	...	...	1,06 ^{**}	0,89^{**}	...	...
Бутан	1,08	1,01	1,07	0,74 ^Z	1,05	0,940	1,140	...	...	...	...	0,93 [*]	0,73 [*]
Индия	0,92 ^Z	1,12 ^Z	1,01 ^Z	0,94 ^Z	0,99	0,960	0,925	...	...	...	...	0,91 [*]	0,75 [*]
Исламская республика Иран	0,97	1,04	0,99	0,93	...	...	...	...	...	...	0,98	0,99 [*]	0,75 [*]
Мальдивы	...	...	...	...	1,01	1,093	1,250	...	...	...	...	1,00 [*]	1,00 [*]
Непал	0,97	1,08	1,07 ^{**}	0,82 ^Z	0,91	0,840	0,755	...	...	...	...	0,89 [*]	0,68 [*]
Пакистан	0,88	0,85	0,79	1,06	0,93	0,825	0,846	...	...	...	...	0,80 [*]	0,61 [*]
Шри-Ланка	0,99 ^Z	0,98	1,05 ^Z	1,49	...	...	...	...	...	...	...	1,01 [*]	0,97 [*]
Страны Африки к югу от Сахары															
Ангولا	...	...	...	0,80 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	0,85 ^{**}	0,73^{**}	...	...
Бенин	1,01	0,91	0,68	0,37 ^Z	0,89	0,584	0,428	1,01 ^I	1,05 ^I	...	...	0,56 ^{**a}	0,45 ^{**a}	...	...
Ботсвана	0,99 ^Z	0,97 ^Z	1,06 ^Z	1,37	...	...	...	...	...	...	1,18 ^I	1,04 ^{**}	1,02^{**}	...	...
Буркина-Фасо	1,04	0,96	0,87	0,49 ^Z	0,94	0,441	0,308	1,01 ^I	0,99 ^I	...	...	0,77 [*]	0,59 [*]
Бурунди	1,01	1,01	0,85	0,42 ^Z	0,99	0,474	0,577	1,00 ^I	1,01 ^I	...	...	0,98 [*]	0,95 [*]
Кабо-Верде	1,00	0,95	1,14	1,40	...	...	...	...	...	...	...	1,01 [*]	0,89 [*]
Камерун	1,02	0,89	0,85	...	0,99	0,832	0,705	1,01 ^I	1,02 ^I	...	...	0,89 [*]	0,83 [*]
Центральноафриканская Республика	...	0,74 ^Y	0,51 ^Y	0,36 ^Y	0,68	0,584	0,531	...	...	...	...	0,55 ^{**a}	0,48 ^{**a}	...	...
Чад	0,90 ^Z	0,77 ^Z	0,46 ^Y	0,20 ^{**}	0,59	0,327	0,329	0,91 ^I	0,85 ^I	...	...	0,88 ^{**}	0,63^{**}	...	...
Коморские Острова	1,05 ^Z	0,94 ^Z	1,04 ^Z	0,87 ^Z	1,07	1,073	1,432	...	...	...	...	1,01 ^{**}	0,90^{**}	...	...
Конго	0,99 ^Y	1,07 ^Y	0,87 ^Y	0,75 ^Z	0,97	0,915	0,915	1,02 ^I	0,86 ^I	...	...	0,90 ^{**a}	0,84 ^{**a}	...	...
Кот-д'Ивуар	1,00	0,87	0,71	0,58	...	...	...	1,00 ^I	0,92 ^I	...	...	0,66 ^{**a}	0,59 ^{**a}	...	...
Демократическая Республика Конго	1,07	0,91	0,62	0,46 ^Z	0,91	0,746	0,694	...	...	...	...	0,84 ^{**a}	0,72 ^{**a}	...	...
Джибути	0,87	0,89	0,80	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Экваториальная Гвинея	1,01 ^Y	0,98 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ^{**}	0,95^{**}	...	...
Эритрея	1,00 ^Z	0,85 ^Z	0,80 ^Z	0,50	...	...	...	...	...	...	...	0,97 ^{**}	0,79^{**}	...	...
Эфиопия	0,95	0,92	0,91 ^Y	...	0,95	0,954	0,850	...	...	...	...	0,75 [*]	0,59 [*]
Габон	...	...	...	...	1,14	0,900	0,805	...	...	...	...	1,02 ^{**a}	0,94 ^{**a}	...	...
Гамбия	1,06	1,05	...	0,68 ^Y	0,95	0,954	0,843	...	...	...	...	0,92 ^{**}	0,73^{**}	...	...
Гана	1,03	1,00	0,95	0,67	1,05	1,019	0,832	...	...	...	0,67 ^I	0,94 [*]	0,83 [*]
Гвинея	...	0,85	0,66	0,45	0,72	0,565	0,443	...	...	...	...	0,58 [*]	0,33 [*]
Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,89 ^{**}	0,66^{**}	...	...
Кения	0,97	1,00	0,93 ^Y	...	1,05	1,038	0,841	1,01 ^R	1,02 ^R	...	...	0,98 ^{**a}	0,86 ^{**a}	...	...

ТАБЛИЦА 7

(продолжение)

Страна или территория	ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ				ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ОКОНЧАНИИ ШКОЛЫ ¹			ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В РЕЗУЛЬТАТАХ ОБУЧЕНИЯ ²				ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ГРАМОТНОСТИ		ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ГРАМОТНОСТИ И НАВЫКАХ СЧЕТА СРЕДИ ВЗРОСЛЫХ ³		
	Индекс гендерного равенства (GPI) совокупного показателя охвата образованием (GER):															
	Дошкольное	Начальное	Среднее	Высшее	Начальное	Неполное среднее	Полное среднее	Последний класс учеников начальной школы		Последний класс учеников младшей средней школы		Молодежь (от 15 до 24 лет)	Взрослые (15 лет и старше)	Навыки функциональной грамотности	Навыки счета	
	Учебный год заканчивается в		Учебный год заканчивается в		2009–2014 гг. ⁴			Чтение		Математика		грамотность	грамотность	Взрослые (16 лет и старше)	Взрослые (16 лет и старше)	
	2014 г.		2014 г.		2009–2014 гг. ⁴			2009–2014 гг. ⁴		2009–2014 гг. ⁴		2005–2014 гг. ⁴		2012–2015 гг. ⁴		
	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)	GPI (Ж/М)
Лесото	1,05	0,98	1,37	1,45	1,52	1,500	1,120	...	...	...	...	1,24 ^а	1,30 ^а	...	...
Либерия	...	0,92	0,78	0,63 ^у	0,88	0,669	0,459	...	...	...	...	0,59 ^а	0,44 ^а	...	...
Мадагаскар	1,06	1,00	0,98	0,94 ^з	...	...	...	...	...	...	...	0,97 ^а	0,91 ^а	...	...
Малави	...	1,02	0,91	...	1,21	0,955	0,774	...	...	...	...	0,94 ^а	0,71 ^а	...	...
Мали	1,05	0,90	0,76	0,43 ^у	0,82	0,500	0,423	...	...	...	...	0,69 ^а	0,57 ^а	...	...
Мавритания	1,30	1,06	0,91	0,50	0,83	0,696	0,525	...	...	...	...	0,72 ^а	0,62 ^а	...	...
Маврикий	1,03	1,02	1,02	1,23	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ^а	0,95 ^а	...	...
Мозамбик	...	0,92	0,92	0,71	0,74	0,448	0,279	...	...	...	...	0,71 ^а	0,54 ^а	...	...
Намибия	1,04 ^з	0,97 ^з	...	...	1,16	1,286	1,057	...	...	...	...	1,02 ^а	0,99 ^а	...	...
Нигер	1,06	0,86	0,70	0,34 ^у	0,65	0,443	0,300	0,94 ^л	0,91 ^л	...	...	0,44 ^а	0,38 ^а	...	...
Нигерия	...	...	...	...	0,84	0,719	0,638	...	...	...	...	0,77 ^а	0,68 ^а	...	...
Руанда	1,05 ^з	1,02	1,10	0,79 ^з	1,22	1,029	0,884	...	...	...	...	1,03 ^а	0,89 ^а	...	...
Сан-Томе и Принсипи	1,10	0,96	1,11	1,03	...	...	...	...	...	...	...	0,99 ^а	0,90 ^а	...	...
Сенегал	1,13	1,09	...	...	0,96	0,641	0,368	1,00 ^л	0,95 ^л	...	...	0,83 ^а	0,64 ^а	...	...
Сейшельские Острова	1,00	1,01	1,02	2,49	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ^а	1,01 ^а	...	...
Сьерра-Леоне	1,10 ^з	1,00 ^з	0,85 ^з	...	1,06	0,653	0,737	...	...	...	...	0,77 ^а	0,63 ^а	...	...
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южно-Африканская Республика	0,99 ^з	0,95	1,22 ^а	1,47 ^з	1,05	1,119	1,220	...	...	...	1,07 ^л	1,00 ^а	0,98 ^а	...	...
Южный Судан	...	...	...	...	0,61	0,297	0,343	...	...	...	...	0,67 ^а	0,55 ^а	...	...
Свазиленд	...	0,92 ^з	0,98 ^з	1,05 ^з	1,24	1,226	1,022	...	...	...	...	1,03 ^а	0,98 ^а	...	...
Того	1,03	0,94	...	0,42	0,90	0,554	0,491	1,00 ^л	0,97 ^л	...	...	0,84 ^а	0,65 ^а	...	...
Уганда	1,04 ^з	1,02 ^з	0,87 ^з	...	1,29	0,843	0,594	0,99 ^р	1,05 ^р	...	...	0,95 ^а	0,78 ^а	...	...
Объединенная Республика Танзания	1,01 ^з	1,01 ^з	0,91 ^з	0,51 ^з	1,03	0,796	0,732	0,99 ^р	0,94 ^р	...	...	0,97 ^а	0,88 ^а	...	...
Замбия	...	1,01 ^з	...	...	0,99	0,834	0,648	...	...	...	...	0,95 ^а	0,88 ^а	...	...
Зимбабве	1,02 ^з	0,98 ^з	0,98 ^з	0,84 ^з	1,10	1,128	0,728	...	...	...	...	1,03 ^а	0,91 ^а	...	...
	Средневзвешенный показатель		Средневзвешенный показатель		Среднее значение			Среднее значение				Средневзвешенный показатель		Среднее значение		
В мире	0,99 ^а	0,99 ^а	0,99 ^а	1,11 ^а	...	...	1,04	...	...	...	...	0,96 ^а	0,91 ^а	...	...
													1,00 ^а	...	...
Страны с переходной экономикой	0,99	1,00	0,98	1,17	1,00	1,02	1,04	...	...	...	...	1,00 ^а	0,88 ^а	...	...
Развитые страны	1,00	1,00	1,00	1,26	...	...	1,06	...	...	...	...	...	1,00 ^а	...	...
Развивающиеся страны	0,98 ^а	0,99 ^а	0,98 ^а	1,05 ^а	1,01	1,12	0,96	...	...	...	...	0,95 ^а	0,96 ^а	...	...
													0,96 ^а	...	...
Кавказ и Центральная Азия	1,00	0,99	0,99 ^а	1,04	1,00	1,00	1,06	...	...	...	...	1,00 ^а	0,96 ^а	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия	1,00	0,99	1,01	1,11	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ^а	...	...	...
Восточная Азия	1,00	1,00	1,02	1,10	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ^а	0,99 ^а	...	...
Юго-Восточная Азия	0,99	0,98	1,00	1,17	1,06	1,16	0,97	...	...	...	...	1,00 ^а	0,98 ^а	...	...
Европа и Северная Америка	1,01 ^а	1,00	1,00	1,28	...	...	1,07	...	...	...	...	...	0,99 ^а	...	...
Латинская Америка и Карибский регион	1,04 ^а	0,98 ^а	1,07 ^а	1,29 ^а	1,01	1,06	1,08	...	...	...	...	1,00 ^а	0,86 ^а	...	...
Страны Карибского региона	1,01 ^а	0,97	1,06 ^а	1,50 ^а	...	...	...	...	...	...	...	0,99 ^а	0,81 ^а	...	...
Латинская Америка	0,99 ^а	0,98 ^а	1,07 ^а	1,28 ^а	1,02	1,20	0,92	...	...	...	...	1,01 ^а	0,90 ^а	...	...
Северная Африка и Западная Азия	0,97	0,95 ^а	0,94 ^а	0,99 ^а	...	...	...	...	...	...	...	0,96 ^а	...	...	...
Северная Африка	1,01 ^а	0,96	0,99 ^а	1,08	1,01	0,98	1,08	...	...	...	...	0,94 ^а	0,76 ^а	...	...
Западная Азия	0,98 ^а	0,93 ^а	0,91 ^а	0,95 ^а	...	...	...	...	...	...	...	0,97 ^а	0,76 ^а	...	...
Страны Тихоокеанского региона	0,94 ^а	0,97 ^а	0,95 ^а	1,39 ^а	...	...	...	...	...	...	...	...	0,83 ^а	...	...
Южная Азия	1,01 ^а	1,06 ^а	0,99 ^а	0,93 ^а	0,99	1,02	0,80	...	...	...	...	0,91 ^а	0,74	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	0,97 ^а	0,93 ^а	0,86 ^а	0,70 ^а	0,97	0,96	0,63	...	...	...	...	0,86 ^а	0,90	...	...
													0,83	...	...
Охваченные конфликтом страны	0,98 ^а	1,00 ^а	0,97 ^а	0,99 ^а	0,97	0,77	0,79	...	...	...	...	0,92 ^а	0,95	...	...
													
Страны с низким уровнем дохода	1,00	0,93	0,82 ^а	0,53 ^а	1,01	0,44	0,35	...	...	...	...	0,85 ^а	...	...	...
Страны со средним уровнем дохода	1,00	1,00 ^а	1,00 ^а	1,07 ^а	1,01	1,05	1,01	...	...	...	...	0,96 ^а	...	...	...
Ниже среднего	0,98	1,02 ^а	0,98 ^а	0,97 ^а	1,00	1,01	0,96	...	...	...	...	0,93 ^а	...	...	...
Выше среднего	1,00	0,97	1,03	1,16	1,01	1,06	1,23	...	...	...	...	1,00 ^а	...	...	...
Страны с высоким уровнем дохода	1,00	1,00	1,00	1,25	...	...	1,07	...	...	...	...	...	...	...	...

Источник: База данных СИЮ, если не указано иное. Данные, представленные в данной таблице, взяты из предыдущих и последующих статистических таблиц в более объемной и/или печатной версии с разбивкой по полу (всего, мужчины, женщины). Индексы гендерного равенства в таблице основаны на этих разбивках по полу и соотношении женщин и мужчин.

Примечание А: Категории стран по уровню дохода соответствуют определенным Всемирным банком, но включают только страны, указанные в таблице. Они основаны на перечне стран по уровню доходов, пересмотренном в июле 2015 года.

Примечание В: Источники данных и подробные примечания по странам представлены в предыдущих и последующих статистических таблицах.

1. Расчеты группы по Всемирному докладу по мониторингу образования, на основе данных национальных и международных опросов семей, собранных во Всемирной базе данных по неравенству в образовании (WIDE).

2. Altinok (2013); Cheng and Omeova (2014); национальные доклады и веб-сайты министерств образования; EGMA/EGRA; PASEC; PILNA; PIRLS 2011; ПМОУ за 2012 г.; САКМЕК; TERCE; TIMSS 2011; Uwezo. Данные о результатах обучения взяты из репрезентативных национальных (N), региональных (R) и международных (I) формативных оценок обучения. Информацию и данные следует использовать и интерпретировать осторожно, так как различные типы оценок не во всех случаях являются сопоставимыми.

3. ПИААК 2012 (OECD, 2013).

4. Приведены данные за последний доступный год в указанный период. Для получения дополнительной информации см. соответствующие источники.

5. Для расчета показателей охвата образованием были использованы национальные демографические данные из-за несоответствия демографических данных Организации Объединенных Наций или отсутствия данных о населении по возрасту.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2015 году.

(z) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2013 году.

(y) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2012 году.

(*) Национальная оценка.

(**) Для данных на уровне стран: неполная оценка СИЮ; для региональных и других категорий стран суммы и средневзвешенные значения: частичное оценочное значение из-за неполного охвата стран (от 33 % до 60 % населения в регионе или другой категории стран).

(...) Данные отсутствуют.

ТАБЛИЦА 8

ЦУР 4, цель 4.5 — гендерное равенство — обеспечение гендерного равенства в сфере образования

К 2030 году обеспечить «в значительной степени гендерное равенство в сфере образования в рамках процессов и среды преподавания и обучения, содержания образования и подготовки преподавателей, учитывающих гендерную проблематику, а также изменения норм, связанных с гендерной дискриминацией и социальным неравенством в сфере образования»

ГЕНДЕРНОЕ РАВЕНСТВО В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ															
Страна или территория	Наличие женщин в преподавательском составе				Национальные структуры учебных программ и среда обучения, учитывающие гендерную проблематику ¹						Нормы, связанные с гендерной дискриминацией и социальным неравенством		Детский домашний труд ²		
	Доля женщин-учителей (%)				Включение вопросов гендерного равенства ² в национальные структуры учебных программ ³	Процент школ с базовыми санитарно-техническими сооружениями и туалетами (%)		Доля учащихся в возрасте 13–15 лет, подвергавшихся гендерному насилию в школе, с разбиванием по типу насилия (%)				Ранний брак и беременность		Доля подростков в возрасте 12–14 лет, занимавшихся домашними делами на предыдущей неделе	В течение 28 часов и более
	Дошкольное	Начальное	Общее среднее	Высшее		Всего	Из них: раздельных туалетов	Издевательства		Физическое насилие		Ранний брак	Ранняя беременность		
								Доля населения в возрасте 15–19 лет, которое в настоящее время состоит в браке (%) ⁵		Повозрастной уровень рождаемости (количество новорожденных на 1000 женщин в возрасте 15–19 лет) ⁶					
	Учебный год заканчивается в				2005–2015 гг. ⁴	2014 г.	2014 г.	2009–2015 гг. ⁴		2009–2015 гг. ⁴		2009–2014 гг. ⁴	2016 г.	2009–2014 гг. ⁴	
% F	% F	% F	% F				Всего (%)	GPI (Ж/М)	Всего	GPI (Ж/М)	Девочки		Всего	GPI (Ж/М)	
Кавказ и Центральная Азия															
Армения	100 ^У	...	...	57	0	86	...	...	...	...	...	6,4	20	...	...
Азербайджан	100	90	...	56	0	68	...	...	...	...	...	9,0	66	...	...
Грузия	...	90	80	50	...	70	...	...	...	...	...	10,6 ^а	33	...	...
Казахстан	98	98	75	65	...	85	...	...	...	...	...	4,6 ^а	24	...	...
Кыргызстан	...	98	78	59	...	53	15	...	...	...	...	9,8	38	1,4	1,80
Таджикистан	...	76	...	38	...	29	...	...	...	...	...	14,1	37	...	...
Туркменистан	...	...	...	50	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	...
Узбекистан	...	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	17	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия															
Бруней Даруссалам	96	77	67	47	0	...	...	23,4	0,9	24,4	0,5	...	20	...	...
Камбоджа	93	51	...	...	...	81	...	22,4	1,0	13,8	0,8	9,9	54	...	...
Китай	97	61	51	...	...	62	...	...	...	...	...	2,1	7	...	...
КНДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	...	...
Гонконг, Китай	...	78	57 ^У	...	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	0,3	3	...	...
Индонезия	96	62	53	39	НИЗКИЙ	53	55	...	...	...	...	13,9	48	...	...
Япония	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,6	4	...	...
Лаос	98	51	50 ^У	36	...	47	...	13,2	0,7	10,2	0,7	24,8 ^а	62	...	...
Макао, Китай	99	87	59	36	...	...	...	...	...	...	...	0,3	3	...	...
Малайзия	96	70	65	52	...	100	...	20,9	0,7	30,1	0,6	6,0	14	...	...
Монголия	98 ^У	95	73	60	...	52	...	30,5	0,7	43,8	0,4	3,6 ^а	12	11,8	1,17
Мьянма	99	84	87	80 ^У	0	23	...	...	...	...	...	12,5	15	...	...
Филиппины	...	87 ²	73 ²	...	0	53	...	47,7	1,0	37,7	0,7	10,0 ^а	66	...	...
Республика Корея	99 ²	79 ²	58 ²	35 ²	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...
Сингапур	...	...	...	35 ²	...	...	...	...	...	...	...	0,4	4	...	...
Таиланд	...	...	...	61	НИЗКИЙ	45	...	33,2	0,7	29,0	0,6	11,3	45	...	...
Тимор-Лешти	...	...	...	...	...	64	...	...	...	...	...	8,3	41	...	...
Вьетнам	99	75	...	49	...	72	...	26,1	1,0	21,8	0,4	8,4	41	1,6	1,07
Европа и Северная Америка															
Албания	100	84	65	52	...	30	37	...	...	...	...	7,0	23	...	...
Андорра	89	80	64	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Австрия	99	91	65	43	...	...	...	...	...	...	...	2,7 ^а	6	...	...
Беларусь	99	100	81	61	...	100	...	...	...	...	...	7,5 ^а	15	...	...
Бельгия	97	82	63	48	0	...	...	...	...	...	...	2,2 ^а	7	...	...
Босния и Герцеговина	98 ^У	85	61	43	...	100	...	...	...	...	...	0,7 ^а	6	...	...
Болгария	100	94	79	48	...	100	...	...	...	...	...	1,2	33	...	...
Канада	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,2 ^а	8	...	...
Хорватия	99	93	67	48	НИЗКИЙ	100	...	...	...	...	...	2,0 ^а	8	...	...
Кипр	99	84	66	39	...	...	...	...	...	...	...	3,1 ^а	5	...	...
Чешская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2	9	...	...
Дания	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	4	...	...
Эстония	...	92 ²	77 ²	...	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	0,4	10	...	...
Финляндия	97 ²	79 ²	65 ²	51 ²	...	...	...	...	...	...	...	0,4	6	...	...
Франция	83 ²	83 ²	59 ²	37 ²	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	2,7 ^а	8	...	...
Германия	97	87	62	38	...	...	...	...	...	...	...	0,3	5	...	...
Греция	99	70	58	33	...	...	...	...	...	...	...	1,8 ^а	6	...	...
Венгрия	100	97	71	43	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	0,6 ^а	17	...	...
Исландия	94 ²	82 ²	...	48 ^У	...	...	...	...	...	...	...	0,6 ^а	4	...	...
Ирландия	...	85 ^У	...	...	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	0,3	9	...	...
Италия	98 ²	96 ²	72 ²	37 ²	...	...	...	...	...	...	...	0,3	6	...	...
Латвия	100	93	83	56	...	...	...	...	...	...	...	0,8	12	...	...
Лихтенштейн	100 ^У	77 ^У	...	30 ^У	...	...	...	...	...	...	...	0,2 ^а	...	...	...
Литва	99	97	82	56	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	0,0	8	...	...
Люксембург	...	...	...	49 ^У	ВЫСОКИЙ	...	...	...	...	...	...	1,0 ^а	5	...	...
Мальта	97	86	64	34	0	...	...	...	...	...	...	0,5	15	...	...
Монако	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Черногория	...	...	...	...	...	95	...	...	...	...	...	3,6	11	0	...
Нидерланды	87	86	...	40 ^У	...	...	...	...	...	...	...	0,2	3	...	...
Норвегия	...	75	62	45	0	...	...	...	...	...	...	0,1 ^а	6	...	...
Польша	98 ²	85 ²	70 ²	44 ²	...	...	...	...	...	...	...	1,2 ^а	12	...	...
Португалия	99	80	70	44 ²	0	...	...	...	...	...	...	0,6	8	...	...
Республика Молдова	100 ^У	98	78	56 ²	...	70	...	...	...	...	...	9,9 ^а	20	...	...
Румыния	100	89	70	49	...	90	...	...	...	...	...	6,7 ^а	32	...	...
Российская Федерация	...	99	82 ^У	57 ^У	...	100	...	...	...	...	...	7,5 ^а	20	...	...
Сан-Марино	96 ^У	91 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,0	...	...	...
Сербия	98	85	64	43	НИЗКИЙ	95	...	...	...	...	...	5,2 ^а	17	1,5	1,07

ТАБЛИЦА 8

(продолжение)

Страна или территория	ГЕНДЕРНОЕ РАВЕНСТВО В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ														
	Наличие женщин в преподавательском составе				Национальные структуры учебных программ и среда обучения, учитывающие гендерную проблематику ¹						Нормы, связанные с гендерной дискриминацией и социальным неравенством		Детский домашний труд ⁷		
	Доля женщин-учителей (%)				Включение вопросов гендерного равенства ² в национальные структуры учебных программ ³	Процент школ с базовыми санитарно-техническими сооружениями и туалетами (%)		Доля учащихся в возрасте 13–15 лет, подвергавшихся гендерному насилию в школе, с разбиением по типу насилия (%)				Ранний брак и беременность		Доля подростков в возрасте 12–14 лет, занимавшихся домашними делами на предыдущей неделе	
	Дошкольное	Начальное	Общее среднее	Высшее		Всего	Из них: раздельных туалетов	Издательства		Физическое насилие		Ранний брак	Ранняя беременность		
	Учебный год заканчивается в							2005–2015 гг. ⁴	2014 г.	2014 г.	2009–2015 гг. ⁴		2009–2015 гг. ⁴		2009–2014 гг. ⁴	2016 г.
	2014 г.				2009–2014 гг. ⁴	2014 г.	2014 г.				2009–2015 гг. ⁴		2009–2015 гг. ⁴		2009–2014 гг. ⁴	2016 г.
% F	% F	% F	% F	Всего (%)				GPI (Ж/М)	Всего (%)	GPI (Ж/М)	Всего (%)	GPI (Ж/М)	Девочки	Всего	GPI (Ж/М)
Словакия	100	90	75		45		
Словения	98 ²	97 ²	73 ²	40 ²	...	...	...	...	...	...	0,3	3	...	...
Испания	...	76 ^Y	55 ^Y	40 ^Y	...	...	...	...	...	...	3,5 ^a	8	...	...
Швеция	...	82 ^Y	58 ^Y	43 ^Y	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	0,4 ^a	6	...	...
Швейцария	97	82	48 ^Y	34	...	...	...	...	...	...	0,4 ^a	2	...	...
БЮР Македония	99 ^Y	81 ²	57 ²	48 ²	...	...	...	...	...	...	4,3 ^a	16	0,3	...	
Украина	99 ^Y	99	88	...	...	100	...	...	...	...	6,4 ^a	20	0,5	3,00	
Великобритания	...	...	61	44	0	...	...	...	...	...	2,9 ^a	11	...	...
Соединенные Штаты Америки	94	87	62	49	...	...	...	...	...	...	...	15	...	...
Латинская Америка и Карибский регион															
Ангилья	...	...	...	...	...	100	...	27,8	1,2	35,7	0,7	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	100 ^Y	93	73	54 ^Y	...	100	...	24,9	1,1	47,5	0,7	...	40	...	...
Аргентина	...	...	...	...	0	68	...	24,5	1,0	34,1	0,6	12,7 ^a	64	...	...
Аруба	98 ^Y	85 ^Y	59 ^Y	54	...	...	...	...	...	...	0,8	18	0,5	2,67	
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	23,6	0,9	40,0	0,8	2,4 ^a	25	...	...
Барбадос	94	84	...	...	...	100	...	13,3	0,7	38,4	0,6	2,4 ^a	34	0	...
Белиз	99	74	63	51	НИЗКИЙ	21	32	30,7	1,0	36,0	0,7	3,3	62	1,5	0,93
Бермуды	100	88	70	55	...	...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	...
Многонациональное Государство Боливия	...	...	...	...	...	74	...	30,2	0,9	33,0	0,5	11,6 ^a	69	...	...
Бразилия	95	90	65	45	0	98	...	...	...	...	...	3,9	66	...	...
Британские Виргинские Острова	...	89	69	...	...	100	...	17,2	0,9	35,0	0,6	...	...	...	...
Каймановы Острова ^a	90 ^Y	88 ²	67 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	1,1	...	...	...
Чили	...	81 ²	59 ²	43 ²	НИЗКИЙ	90	...	15,1	0,9	28,5	0,5	5,7 ^a	46	...	...
Колумбия	96	77	52	36	...	100	...	...	...	...	...	13,7 ^a	43	...	...
Коста-Рика	93	80	57	...	...	53	...	19,0	1,1	22,1	0,4	9,0 ^a	54	1,4	0,53
Куба	100 ^Y	80	61	54	...	100	...	...	...	...	...	22,0 ^a	43	...	...
Кюрасао	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33	...	...
Доминика	100	87	73	...	НИЗКИЙ	100	...	27,4	0,9	39,1	0,6	...	...	...	...
Доминиканская Республика	94	79	67	43	НИЗКИЙ	60	...	...	...	...	...	18,7 ^a	95	...	...
Эквадор	81 ²	73	66	34 ^Y	...	54	...	...	...	...	...	20,0 ^a	74	...	...
Сальвадор	98 ²	71 ²	53 ²	37	НИЗКИЙ	67	...	...	...	...	...	...	64	...	...
Гренада	100	79	63	...	НИЗКИЙ	100	...	...	...	...	...	...	26	...	...
Гватемала	92 ^Y	65	47	...	СРЕДНИЙ	49	50	...	...	...	...	19,8 ^a	77	...	...
Гайана	100 ^Y	89 ^Y	71 ^Y	53 ^Y	...	68	...	38,4	0,9	37,9	0,5	13,3	86	...	...
Гаити	...	...	...	...	0	60	...	...	...	...	...	10,6	37	...	...
Гондурас	97	70	61	39	НИЗКИЙ	46	47	31,6	1,0	28,0	0,6	22,6 ^a	61	...	...
Ямайка	...	89	70	...	...	80	85	40,2	1,0	50,1	0,6	3,4 ^a	55	0,2	1,00
Мексика	95	68	...	...	НИЗКИЙ	68	69	...	...	...	...	16,1 ^a	60	...	...
Монсеррат	...	98	74	...	...	100	...	...	...	...	...	0,0	...	...	...
Никарагуа	...	...	...	...	СРЕДНИЙ	26	...	...	...	...	...	...	85	...	...
Панама	95 ²	73 ²	59 ²	47 ²	НИЗКИЙ	84	85	...	...	...	...	18,1 ^a	71	...	...
Парагвай	89 ^Y	71 ^Y	62 ^Y	...	ВЫСОКИЙ	70	...	...	...	...	...	...	55	...	...
Перу	96 ^Y	67	44	...	НИЗКИЙ	51	55	47,4	1,0	36,9	0,4	10,6 ^a	46	...	...
Сент-Китс и Невис	100	90	69	...	...	100	...	22,7	0,8	37,8	0,7	...	...	...	...
Сент-Люсия	100	88	70	52	...	100	...	...	...	...	...	5,0 ^a	52	0,2	...
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	100 ²	80	66	...	...	100	...	...	...	...	...	...	48	...	...
Синт-Мартен	...	89	58	54	...	...	...	...	...	...	...	0,6	...	...	...
Суринам	100	94	71 ²	...	...	65	68	26,3	1,0	20,5	0,4	2,3	44	0	...
Тринидад и Тобаго	...	...	...	...	...	100	...	15,4	0,7	35,9	0,6	2,1	28	...	...
Теркс и Кайкос	...	93	60	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	...	...	...	...	НИЗКИЙ	100	...	...	...	...	...	11,1 ^a	54	...	...
Боливарианская Республика Венесуэла	...	...	...	...	0	93	...	...	...	...	...	...	78	...	...
Северная Африка и Западная Азия															
Алжир	...	65	...	42	...	100	...	51,7	1,1	47,7	0,6	...	10	0,5	1,50
Бахрейн	100	75	58	36	...	100	...	...	...	...	...	5,3	13	...	...
Египет	98	59	45	44	...	100	...	70,0	1,0	45,1	0,5	14,4	49	...	...
Ирак	...	...	...	...	НИЗКИЙ	100	...	27,7	0,7	37,1	0,5	20,7	88	...	...
Израиль ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,8	8	4	2,68
Иордания	100 ^Y	...	...	...	...	50	68	...	...	...	...	5,9	20	0,2	...
Кувейт	100	91	...	...	...	100	...	27,7	0,5	44,9	0,5	...	8	...	...
Ливан	98	87	66	48	...	...	...	25,1	0,5	48,5	0,4	...	11	1,7	7,75
Ливия	...	...	...	...	...	65	...	...	...	...	...	...	6	...	...
Марокко	71	55	35 ²	...	...	73	...	19,0	1,2	42,6	0,4	11,0	30	...	...
Оман	100	...	...	35	...	94	...	47,4	1,1	50,0	0,8	4,1	5	...	...
Палестина	100	71	51	23	0	83	...	...	...	...	...	6,3	56	0,4	7,00

ТАБЛИЦА 8

(продолжение)

Страна или территория	ГЕНДЕРНОЕ РАВЕНСТВО В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ															
	Наличие женщин в преподавательском составе				Национальные структуры учебных программ и среда обучения, учитывающие гендерную проблематику ¹								Нормы, связанные с гендерной дискриминацией и социальным неравенством		Детский домашний труд ⁷	
	Доля женщин-учителей (%)				Включение вопросов гендерного равенства ² в национальные структуры учебных программ ³	Процент школ с базовыми санитарно-техническими сооружениями и туалетами (%)		Доля учащихся в возрасте 13–15 лет, подвергавшихся гендерному насилию в школе, с разбивкой по типу насилия (%)				Ранний брак и беременность		Доля подростков в возрасте 12–14 лет, занимавшихся домашними делами на предыдущей неделе		
	Дошкольное	Начальное	Общее среднее	Высшее		Всего	Из них: раздельных туалетов	Изнасилования		Физическое насилие		Ранний брак	Ранняя беременность			
	Учебный год заканчивается в				2005–2015 гг. ⁴			2014 г.	2014 г.	2009–2015 гг. ⁴				2009–2015 гг. ⁴		Доля населения в возрасте 15–19 лет, которое в настоящее время состоит в браке (%) ⁵	Повозрастной уровень рождаемости (количество новорожденных на 1000 женщин в возрасте 15–19 лет)^{6}
	2014 г.					2009–2014 гг. ⁴	2014 г.			2014 г.	2009–2015 гг. ⁴		2009–2015 гг. ⁴		2009–2014 гг. ⁴			2016 г.
% F	% F	% F	% F	Всего (%)	GPI (Ж/М)			Всего	GPI (Ж/М)		Девочки	Всего	GPI (Ж/М)			
Катар	100	86	55			37	НИЗКИЙ			100				...	42,1	0,7
Саудовская Аравия	100	52	51	40	...	...	...	...	...	...	...	...	7	...	...
Судан	97 ^z	64 ^z	54 ^z	30 ^z	...	44	...	...	...	...	...	23,5	64	...	...
Сирийская Арабская Республика	98 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37	...	...
Тунис	...	59	...	48	...	99	60	...	...	...	...	1,2	7	...	...
Турция	94 ^z	58 ^z	48 ^z	42 ^z	...	99	...	...	...	...	...	6,6	24	...	...
Объединенные Арабские Эмираты	99	91	61	32	...	100	...	22,8	0,8	46,6	0,6	...	32	...	...
Йемен	...	...	...	...	...	53	...	...	...	...	...	16,7	58	...	...
Страны Тихоокеанского региона																
Австралия	...	...	...	44 ^z	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	0,5	13	...	...
Острова Кука	100	87	55	47	0	...	...	33,0	1,2	40,8	0,7	...	...	...	...
Фиджи	...	59 ^y	57 ^y	...	0	95	...	42,0	0,9	47,3	0,6	...	47	...	...
Кирибати	...	82	...	...	НИЗКИЙ	4	...	36,8	0,8	35,3	0,7	15,4	13	...	...
Маршалловы Острова	...	...	...	44 ^y	...	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Федеративные Штаты Микронезии	...	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...	...	11	...	...
Науру	100	93	58	...	0	...	...	38,9	1,0	45,2	0,9	...	...	...	...
Новая Зеландия	98	84	62	49	0	...	...	...	...	...	...	...	22	...	...
Ниуэ	...	...	...	...	...	100	...	35,5	...	32,9	...	...	...	...	...
Палау	100	...	...	54 ^z	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Папуа — Новая Гвинея	...	...	42 ^y	...	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	...	53	...	...
Самоа	95	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...	7,0 ^a	22	...	...
Соломоновы Острова	87	47	30 ^y	...	...	66	66	...	...	...	...	...	43	...	...
Токелау	...	...	...	...	НИЗКИЙ	...	...	40,5	1,0	75,1	0,7	2,0	...	...	...
Тонга	100	72	66	...	...	...	...	50,3	1,1	49,1	1,0	4,6 ^a	14	...	...
Тувалу	100	...	...	...	СРЕДНИЙ	60	...	26,9	0,4	71,1	0,9	...	...	...	...
Вануату	95 ^z	56 ^z	...	...	...	69	70	67,3	1,0	50,5	0,7	11,5 ^a	41	...	...
Южная Азия																
Афганистан	...	31 ^z	...	11	0	58	...	44,2	1,1	40,6	0,7	19,7 ^a	60	3,6	5,64	
Бангладеш	...	...	21 ^z	18	...	60	...	23,6	0,6	21,1	0,4	44,7	81	...	...
Бутан	99	41	39	27 ^y	СРЕДНИЙ	74	73	...	...	...	...	15,2 ^a	15	0,9	3,25
Индия	...	48 ^z	45 ^z	39 ^z	НИЗКИЙ	53	78	...	...	...	...	21,1	19	...	...
Исламская Республика Иран	...	66	54	30	...	86	...	...	...	...	...	21,1	25	...	...
Мальдивы	100	75	...	...	0	73	...	30,1	1,0	31,7	0,6	5,0	4	...	...
Непал	90	42	22 ^y	...	СРЕДНИЙ	68	...	...	...	...	...	23,1	69	7	3,22
Пакистан	...	50	...	37	НИЗКИЙ	63	...	...	...	...	...	13,1	37	...	...
Шри-Ланка	...	...	...	...	...	82	...	...	...	...	...	...	12	...	...
Страны Африки к югу от Сахары																
Ангола	...	...	...	...	...	54	...	...	...	...	...	...	153	...	...
Бенин	73	23	11	...	...	74	...	42,1	1,0	32,0	0,8	15,3	76	...	...
Ботсвана	98 ^y	74 ^z	53 ^z	...	...	50	...	...	...	...	...	...	26	...	...
Буркина-Фасо	85 ^z	42	16	8 ^z	...	39	73	...	...	...	...	31,1	102	...	...
Бурунди	84	52	23	12 ^z	...	53	...	...	...	...	...	8,4	26	...	...
Кабо-Верде	100	68	43	40	...	100	...	...	...	...	...	...	72	...	...
Камерун	97	53	33	...	...	41	...	...	...	...	...	20,1	93	...	...
Центральноафриканская Республика	...	20 ^y	11 ^y	...	...	44	...	...	...	...	...	54,9 ^a	86	3,3	2,67
Чад	81 ^z	...	...	...	...	36	40	...	...	...	...	47,8 ^a	115	3,8	2,57
Коморские Острова	...	43 ^z	...	...	...	50	...	...	...	...	...	13,1	62	...	...
Конго	99 ^y	54 ^y	9 ^y	...	...	15	...	...	...	...	...	18,3 ^a	110	...	...
Кот-д'Ивуар	96	26	15	15	НИЗКИЙ	45	...	...	...	...	...	21,9	136	...	...
Демократическая Республика Конго	95	28	12	8 ^z	0	29	...	...	...	...	...	21,3	121	2	5,50
Джибути	...	26	25	...	НИЗКИЙ	85	83	...	...	...	...	...	20	...	...
Экваториальная Гвинея	89 ^y	39 ^y	...	...	...	40	...	...	...	...	...	22,0 ^a	103	...	...
Эритрея	98 ^z	37 ^z	18 ^z	...	...	66	...	...	...	...	...	...	48	...	...
Эфиопия	...	42	24 ^y	12	...	37	...	...	...	...	...	19,0 ^a	50	...	...
Габон	...	...	...	...	...	61	...	...	...	...	...	10,1	89	...	...
Гамбия	50	31	14	8 ^y	НИЗКИЙ	71	...	...	...	...	...	25,0	110	...	...
Гана	83	39	24	19	НИЗКИЙ	62	...	54,4	...	27,1	0,8	7,6	63	...	...
Гвинея	...	30	...	3	...	69	...	...	...	...	...	33,6	135	...	...
Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	28	...	...	...	...	...	18,5 ^a	80	1,4	4,40
Кения	77	48 ^y	41 ^y	...	...	20	21	...	...	...	...	14,6	88	...	...
Лесото	98	76	56 ^y	50	СРЕДНИЙ	40	...	...	...	...	...	11,5 ^a	95	...	...
Либерия	...	14	5	12 ^y	...	82	...	...	...	...	...	14,5	100	...	...
Мадагаскар	89	56	44	32 ^z	...	29	...	...	...	...	...	27,4	109	7,6	0,99
Малави	...	41	20	...	...	25	...	...	...	...	...	23,9 ^a	132	4,5	3,24
Мали	92	29	18	9 ^y	...	24	...	...	...	...	...	42,2	170	...	...
Мавритания	96	36	12	7 ^z	...	27	33	47,2	1,0	57,8	0,7	25,7	75	6,4	3,28	

ТАБЛИЦА 8

(продолжение)

Страна или территория	ГЕНДЕРНОЕ РАВЕНСТВО В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ														
	Наличие женщин в преподавательском составе				Национальные структуры учебных программ и среда обучения, учитывающие гендерную проблематику ¹						Нормы, связанные с гендерной дискриминацией и социальным неравенством		Детский домашний труд ⁷		
	Доля женщин-учителей (%)				Включение вопросов гендерного равенства ² в национальные структуры учебных программ ³	Процент школ с базовыми санитарно-техническими сооружениями и туалетами (%)		Доля учащихся в возрасте 13–15 лет, подвергавшихся гендерному насилию в школе, с разбиванием по типу насилия (%)				Ранний брак и беременность		Доля подростков в возрасте 12–14 лет, занимавшихся домашними делами на предыдущей неделе	
	Дошкольное	Начальное	Общее среднее	Высшее		Всего	Из них: раздельных туалетов	Издавательства		Физическое насилие		Ранний брак	Ранняя беременность		
	Учебный год заканчивается в							2009–2015 гг. ⁴		2009–2015 гг. ⁴		2009–2015 гг. ⁴			2009–2014 гг. ⁴	2016 г.
	2014 г.				2014 г.		2014 г.		2009–2015 гг. ⁴		2009–2015 гг. ⁴		2009–2014 гг. ⁴		
	% F	% F	% F	% F				Всего (%)	GPI (Ж/М)	Всего	GPI (Ж/М)	Девочки		Всего	GPI (Ж/М)
Маврикий	100	75	59	...	НИЗКИЙ	100	...	...	...	...	7,0 ^a	28	...	...
Мозамбик	...	42	21 ^{..z}	26	...	50	53	...	...	...	36,6	126	...	...
Намибия	НИЗКИЙ	80	...	46,6	0,9	35,8	0,7	4,1	74
Нигер	90	48	20	13 ^y	НИЗКИЙ	14	...	...	...	...	59,8 ^a	196	...	...
Нигерия	...	...	...	...	...	32	59	...	...	...	29,6	104	1,1	1,44
Руанда	85 ^z	53	29 ^z	17 ^z	СРЕДНИЙ	95	...	...	...	...	3,4	23	...	...
Сан-Томе и Принсипи	94	56	34	28	...	87	...	...	...	...	22,8	80	9,2	2,18
Сенегал	75	32	...	...	...	66	...	...	...	...	24,7	70	...	...
Сейшельские Острова	100	88	62	39	НИЗКИЙ	100	...	...	...	...	...	55	...	...
Сьерра-Леоне	82 ^z	27 ^z	13 ^z	...	...	62	...	...	...	...	20,0	111	0,8	0,78
Сомали	...	...	...	...	...	45	...	...	...	...	...	97	13,8	2,83
Южно-Африканская Республика	80 ^{..}	78^{..}	...	...	0	100	...	...	...	...	5,7 ^a	40	...	...
Южный Судан	...	...	...	...	СРЕДНИЙ	42	...	...	...	...	40,1 ^a	54	...	...
Свазиленд	...	70 ^z	49 ^z	38 ^z	...	72	...	32,1	0,9	19,4	0,5	4,3 ^a	54	0,1	...
Togo	94	16	...	6	...	22	...	...	...	...	13,2	92	1,8	3,00
Уганда	86 ^z	42 ^z	24 ^z	...	...	75	...	...	...	...	18,2	97	...	...
Объединенная Республика Танзания	...	52 ^z	28 ^y	30 ^y	НИЗКИЙ	11	47	26,9	1,1	30,9	0,8	20,6	114
Замбия	СРЕДНИЙ	45	40	16,7	78
Зимбабве	93 ^z	56 ^z	46 ^z	32 ^z	...	43	...	...	...	...	22,1 ^a	106	...	...
	Средневзвешенный показатель					Среднее значение		Среднее значение		Среднее значение		Средневзвешенный показатель		Среднее значение	
В мире	94 ^{..}	64 ^{..}	53 ^{..}	42 ^{..}	...	69	...	...	...	...	13,9	42	...	...
Страны с переходной экономикой	98 ^{..y}	94	76 ^{..z}	54 ^{..z}	...	86	...	...	...	...	7,4	23	...	...
Развитые страны	95 ^{..}	83 ^{..}	60 ^{..}	41	...	...	...	...	...	...	1,5	11	...	...
Развивающиеся страны	93	59 ^{..}	49 ^{..}	40 ^{..}	...	67	...	...	...	...	15,2	46	...	...
Кавказ и Центральная Азия	98 ^{..}	90 ^{..}	70 ^{..y}	54 ^{..}	...	70	...	...	...	...	8,5	28	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия	97	64	52	40 ^{..y}	...	53	...	...	...	...	5,2	22	...	...
Восточная Азия	98	62	50	38 ^{..y}	...	...	...	...	...	...	2,0	7	...	...
Юго-Восточная Азия	97	68	58	49	...	53	...	...	...	...	11,5	45	...	...
Европа и Северная Америка	95 ^{..}	86	67 ^{..}	47^{..}	...	...	...	...	...	...	3,4	13	...	...
Латинская Америка и Карибский регион	95 ^{..}	77	58 ^{..}	41 ^{..}	...	87	...	...	...	...	...	62	...	...
Страны Карибского региона	95 ^{..z}	68 ^{..}	54	51	...	100	...	...	...	...	...	57	...	...
Латинская Америка	95	78	59 ^{..}	40 ^{..}	...	68	...	...	...	...	10,4	62	...	...
Северная Африка и Западная Азия	93 ^{..}	60 ^{..}	48 ^{..}	39 ^{..}	...	99	...	...	...	...	...	40	...	...
Северная Африка	87 ^{..}	60	44 ^{..}	39	...	86	...	...	...	...	...	41	...	...
Западная Азия	98 ^{..}	61 ^{..}	50 ^{..}	39 ^{..}	...	100	...	...	...	...	...	39	...	...
Страны Тихоокеанского региона	44 ^{..}	...	68	...	38,9	40,1	...	47,3	...	27
Южная Азия	...	49 ^{..}	42 ^{..}	36 ^{..}	...	68	...	...	...	...	...	29	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	76 ^{..}	44 ^{..}	29 ^{..}	21 ^{..}	...	48	...	...	...	...	22,6	97	...	...
Охваченные конфликтом страны	94 ^{..y}	55 ^{..}	49 ^{..}	41 ^{..}	...	53	...	...	...	...	19,5	44	...	...
Страны с низким уровнем дохода	82 ^{..}	40	23 ^{..}	18 ^{..}	...	48	...	...	...	...	23,2	91	...	...
Страны со средним уровнем дохода	94	61 ^{..}	51 ^{..}	42 ^{..}	...	68	...	...	...	...	14,0	38	...	...
Ниже среднего	91 ^{..}	56 ^{..}	48 ^{..}	40 ^{..}	...	63	...	...	...	...	20,5	43	...	...
Выше среднего	96	66	55	43 ^{..}	...	85	...	...	...	...	5,4	30	...	...
Страны с высоким уровнем дохода	96 ^{..}	82 ^{..}	62 ^{..}	42^{..}	...	...	...	...	...	...	3,4	16	...	...

Источник: База данных СИЮ, если не указано иное.

Примечание: Категории стран по уровню дохода соответствуют определенным Всемирным банком, но включают только страны, указанные в таблице. Они основаны на перечне стран по уровню доходов, пересмотренном в июле 2015 года.

1. Международное бюро просвещения ЮНЕСКО (2016); Доклад ЮНИСЕФ по водоснабжению, санитарии и гигиене (2015); Глобальное обследование здоровья школьников.
2. Основные включенные здесь термины: а) гендерное равноправие, б) гендерное равенство, с) расширение прав и возможностей девочек/женщин, d) гендерная проблематика и е) равное представительство полов. Уровень включения вопроса в школьные программы оценивается как НИЗКИЙ, если включено 1 или 2 пункта из 5, СРЕДНИЙ, если включено 3 пункта и ВЫСОКИЙ, если включено 4 или 5 пунктов; 0 указывает на то, что не включен ни один пункт.
3. Упомянутые школьные программы относятся к начальному образованию, неполному среднему образованию или обоим.
4. Приведены данные за последний доступный год в указанный период. Для получения дополнительной информации см. соответствующие источники.
5. Организация Объединенных Наций, Департамент по экономическим и социальным вопросам, Отдел народонаселения: данные о брачности в мире за 2015 г. (POP/DB/Marri/Rev2015); расчеты группы по Всемирному докладу по мониторингу образования суммарных значений и средневзвешенных показателей.

6. Показатели рождаемости основаны на оценках Отдела народонаселения Организации Объединенных Наций, редакция 2015 г. (United Nations, 2015). Они основаны на срединном варианте.

7. Отчеты по странам ОПГВ 4 и 5 ЮНИСЕФ. Детский домашний труд относится к домашним делам, таким как приготовление пищи, уборка и уход за детьми, а также сбор дров и доставка воды.

а. Включает гражданский брак

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2015 году.

(z) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2013 году.

(y) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2012 году.

(*) Национальная оценка.

(**) Для данных на уровне стран: неполная оценка СИЮ; для региональных и других категорий стран суммы и средневзвешенные значения; частичное оценочное значение из-за неполного охвата стран (от 33 % до 60 % населения в регионе или другой категории стран).

(-) Нулевая или незначительная величина

(.) Категория не применяется или не существует.

(...) Данные отсутствуют.

ТАБЛИЦА 9
ЦУР 4, цель 4.5 — равенство — равное окончание школы уязвимыми группами
К 2030 году необходимо ликвидировать гендерное неравенство в сфере образования и обеспечить равный доступ к образованию и профессионально-технической подготовке всех уровней для уязвимых групп населения, в том числе инвалидов, представителей коренных народов и детей, находящихся в уязвимом положении

Страна или территория	НЕРАВЕНСТВО В ОКОНЧАНИИ ШКОЛЫ ¹							
	Показатель получения начального образования и неравенство по местоположению и благосостоянию				Показатель получения неполного среднего образования и неравенство по местоположению и благосостоянию			
	Местоположение	Благосостояние	Доля окончания (%) наиболее бедных учащихся		Местоположение	Благосостояние	Доля окончания (%) наиболее бедных учащихся	
			Самые бедные женщины	Самые бедные мужчины			Самые бедные женщины	Самые бедные мужчины
	Индекс равенства по местоположению ²	Индекс равенства по благосостоянию ³	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	Индекс равенства по местоположению ²	Индекс равенства по благосостоянию ³	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.
2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	
Кавказ и Центральная Азия								
Армения	1,00	1,00	100	100	0,99	0,99	100	98
Азербайджан	...	...	...	...	...	...	...	...
Грузия	...	...	...	...	0,99	0,99	96	100
Казахстан	1,00	1,00	100	100	1,00	1,00	99	100
Кыргызстан	1,00	1,00	100	99	0,99	1,01	98	99
Таджикистан	0,99	0,98	97	98	0,95	0,88	77	90
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия								
Бруней Даруссалам	...	...	...	...	...	...	...	...
Камбоджа	0,80	0,46	49	33	0,57	0,27	19	17
Китай	0,93	0,91	89	88	0,81	0,71	66	60
КНДР	...	...	...	...	...	...	...	...
Гонконг, Китай	...	...	...	...	...	...	...	...
Индонезия	0,95	0,88	88	86	0,78	0,55	50	53
Япония	...	...	...	...	...	...	...	...
Лаос	0,72	0,35	29	40	0,35	0,05	2	5
Макао, Китай	...	...	...	...	...	...	...	...
Малайзия	...	...	...	...	...	...	...	...
Монголия	0,97	0,94	97	92	0,72	0,54	62	46
Мьянма	...	...	...	...	...	...	...	...
Филиппины	0,94	0,70	84	63	0,82	0,40	53	31
Республика Корея	...	...	...	...	...	...	...	...
Сингапур	...	...	...	...	...	...	...	...
Таиланд	...	...	...	...	...	...	...	...
Тимор-Лешти	0,71	0,39	31	32	0,56	0,33	22	26
Вьетнам	0,98	0,89	88	86	0,88	0,57	61	51
Европа и Северная Америка								
Албания	...	...	...	...	...	...	...	...
Андорра	...	...	...	...	...	...	...	...
Австрия	...	...	...	...	...	...	...	...
Беларусь	1,00	1,00	100	100	1,01	1,00	99	100
Бельгия	...	...	...	...	...	...	...	...
Босния и Герцеговина	1,02	0,99	98	100	0,94	0,89	89	89
Болгария	...	...	...	...	...	...	...	...
Канада	...	...	...	...	...	...	...	...
Хорватия	...	...	...	...	...	...	...	...
Кипр	...	...	...	...	...	...	...	...
Чешская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...
Дания	...	...	...	...	...	...	...	...
Эстония	...	...	...	...	...	...	...	...
Финляндия	...	...	...	...	...	...	...	...
Франция	...	...	...	...	...	...	...	...
Германия	...	...	...	...	...	...	...	...
Греция	...	...	...	...	...	...	...	...
Венгрия	...	...	...	...	...	...	...	...
Исландия	...	...	...	...	...	...	...	...
Ирландия	...	...	...	...	...	...	...	...
Италия	...	...	...	...	...	...	...	...
Латвия	...	...	...	...	...	...	...	...
Лихтенштейн	...	...	...	...	...	...	...	...
Литва	...	...	...	...	...	...	...	...
Люксембург	...	...	...	...	...	...	...	...
Мальта	...	...	...	...	...	...	...	...
Монако	...	...	...	...	...	...	...	...
Черногория	1,01	0,96	98	94	0,93	0,83	72	88

Показатель получения полного среднего образования и неравенство по местоположению и благосостоянию					Базисные годы и обследования
Местоположение	Благосостояние	Доля окончания (%) наиболее бедных учащихся			
Индекс равенства по местоположению ²	Индекс равенства по благосостоянию ³	Самые бедные женщины	Самые бедные мужчины		
2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.		
0,96	0,90	94	82	2010 СИДЗ	
...	
0,98	0,89	92	85	2013 НИС	
0,95	0,89	88	88	2010 ОПГВ	
0,90	0,92	89	86	2012 СИДЗ	
0,77	0,66	38	66	2012 СИДЗ	
...	
...	
...	
0,28	0,09	5	3	2014 СИДЗ	
0,47	0,49	32	21	2010 СФПС	
...	
...	
0,54	0,26	20	24	2012 СИДЗ	
...	
0,26	0,03	1	3	2011 ОПГВ	
...	
...	
0,47	0,29	45	14	2010 ОПГВ	
...	
0,81	0,36	45	29	2013 СИДЗ	
...	
...	
...	
0,41	0,13	5	10	2009 СИДЗ	
0,68	0,21	19	19	2013 ОПГВ	
...	
...	
1,12	0,88	82	81	2013 EU-SILC	
0,93	0,74	59	75	2012 ОПГВ	
...	0,65	71	49	2013 EU-SILC	
0,81	0,50	61	35	2011 ОПГВ	
0,78	0,53	...	...	2013 EU-SILC
0,94	0,78	78	67	2010 SLID	
0,99	0,94	88	98	2013 EU-SILC	
1,01	0,85	94	75	2013 EU-SILC	
1,02	0,78	79	74	2013 EU-SILC	
0,76	0,86	75	71	2013 EU-SILC	
0,89	0,85	75	73	2013 EU-SILC	
0,95	1,01	82	83	2013 EU-SILC	
0,98	0,84	79	74	2013 EU-SILC	
1,04	0,77	69	73	2013 EU-SILC	
0,90	0,89	92	83	2013 EU-SILC	
0,91	0,64	63	63	2013 EU-SILC	
0,79	1,04	71	55	2013 EU-SILC	
...	
0,99	0,73	80	64	2013 EU-SILC	
0,90	0,68	74	55	2013 EU-SILC	
...	
0,88	0,89	96	83	2013 EU-SILC	
1,00	0,64	53	51	2013 EU-SILC	
...	0,59	58	50	2013 EU-SILC	
...	
0,83	0,68	62	63	2013 ОПГВ	

ТАБЛИЦА 9

Часть 1 (продолжение)

Страна или территория	НЕРАВЕНСТВО В ОКОНЧАНИИ ШКОЛЫ ¹							
	Показатель получения начального образования и неравенство по местоположению и благосостоянию				Показатель получения неполного среднего образования и неравенство по местоположению и благосостоянию			
	Местоположение	Благосостояние	Доля окончания (%) наиболее бедных учащихся		Местоположение	Благосостояние	Доля окончания (%) наиболее бедных учащихся	
			Самые бедные женщины	Самые бедные мужчины			Самые бедные женщины	Самые бедные мужчины
Индекс равенства по местоположению ²	Индекс равенства по благосостоянию ³	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	Индекс равенства по местоположению ²	Индекс равенства по благосостоянию ³	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	
Нидерланды	...	...	...	...	...	...	...	...
Норвегия	...	...	...	...	...	...	...	...
Польша	...	...	...	...	...	...	...	...
Португалия	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Молдова	0,99	0,98	97	98	0,97	0,79	...	...
Румыния	...	...	...	...	...	...	...	...
Российская Федерация	0,99	1,00	100	100	1,01	1,01	100	100
Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...	...
Сербия	1,01	0,89	86	91	0,96	0,73	76	70
Словакия	...	...	...	...	...	...	...	...
Словения	...	...	...	...	...	...	...	...
Испания	...	...	...	...	...	...	...	...
Швеция	...	...	...	...	...	...	...	...
Швейцария	...	...	...	...	...	...	...	...
БЮР Македония	1,02	0,93	94	93	0,76	0,49	30	63
Украина	1,00	1,00	100	100	1,00	0,99	100	98
Великобритания	...	...	...	...	...	...	...	...
Соединенные Штаты Америки	...	...	98	98	...	...	98	98
Латинская Америка и Карибский регион								
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	...	0,97	96	95	...	0,72	70	57
Аруба	...	...	...	...	...	...	...	...
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	1,00	0,98	...	...	1,01	0,97	...	...
Белиз	0,87	0,66	70	59	0,59	0,19	13	17
Бермуды	...	...	...	...	...	...	...	...
Многонациональное Государство Боливия	...	...	...	...	...	...	...	...
Бразилия	0,94	0,92	83	71	0,91	0,90	67	53
Британские Виргинские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	1,00	0,98	98	96	0,89	0,88	81	78
Колумбия	0,90	0,83	84	81	0,62	0,46	47	42
Коста-Рика	0,91	0,84	84	81	0,74	0,40	46	29
Куба	...	...	...	...	...	...	...	...
Кюрасао	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминика	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	0,95	0,81	85	75	0,96	0,64	66	59
Эквадор	0,98	0,98	98	95	0,86	0,87	80	81
Сальвадор	...	...	...	...	...	...	...	...
Гренада	...	...	...	...	...	...	...	...
Гватемала	0,76	0,50	37	54	0,45	0,16	9	15
Гайана	0,95	0,84	79	90	0,68	0,33	29	19
Гаити	0,55	0,26	27	17	0,49	0,17	11	13
Гондурас	0,82	0,62	66	58	0,48	0,15	19	11
Ямайка	1,00	0,98	98	98	1,00	0,95	94	91
Мексика	0,96	0,92	92	90	0,86	0,67	65	66
Монсеррат	...	...	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	0,70	0,66	69	62	0,37	0,29	25	25
Панама	0,88	0,79	80	78	0,76	0,58	53	58
Парагвай	...	...	...	...	...	...	...	...
Перу	0,92	0,86	86	84	0,73	0,57	55	56
Сент-Китс и Невис	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Люсия	0,99	...	...	...	1,01	...	...	...
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	...	...	...	...	...	...	...	...
Синт-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	0,91	0,54	59	46	0,80	0,18	14	12
Тринидад и Тобаго	...	...	...	...	...	...	...	...
Теркс и Кайкос	...	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	1,03	0,92	97	87	1,11	0,33	23	31
Боливарианская Республика Венесуэла	...	...	...	...	...	...	...	...

Показатель получения полного среднего образования и неравенство по местоположению и благосостоянию				
Местоположение	Благосостояние	Доля окончания (%) наиболее бедных учащихся		Базисные годы и обследования
		Самые бедные женщины	Самые бедные мужчины	
Индекс равенства по местоположению ²	Индекс равенства по благосостоянию ³	Самые бедные женщины	Самые бедные мужчины	
2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	
...	1,00	90	67	2013 EU-SILC
0,79	0,96	67	68	2013 EU-SILC
0,99	0,81	82	69	2013 EU-SILC
0,90	0,42	45	28	2013 EU-SILC
0,59	0,14	16	10	2012 ОПГВ
0,82	0,69	71	65	2013 EU-SILC
0,89	0,92	80	90	2013 RLMS-HES
...
0,84	0,49	50	42	2014 ОПГВ
1,01	0,95	90	88	2013 EU-SILC
...	0,83	83	73	2013 EU-SILC
0,84	0,56	55	49	2013 EU-SILC
0,99	0,93	93	82	2013 EU-SILC
1,04	0,85	69	64	2013 EU-SILC
0,71	0,38	26	43	2011 ОПГВ
0,93	0,84	86	82	2012 ОПГВ
0,99	0,95	98	92	2013 EU-SILC
...	0,88	87	84	2013 CPS-asec
...
...
...	0,54	51	38	2012 EPH
...
...
1,05	0,92	...	...	2012 ОПГВ
0,58	0,07	5	1	2011 ОПГВ
...
...
0,76	0,84	21	12	2011 Pnad
...
...
0,51	0,55	37	33	2011 casen
0,49	0,31	32	27	2010 сидз
0,64	0,05	1	6	2011 ОПГВ
...
...
0,81	0,30	26	24	2013 сидз
0,63	0,60	50	47	2013 enembu
...
...
0,30	0,04	1	3	2011 epsovi
0,30	0,09	3	3	2009 сидз
0,26	0,02	0	1	2012 сидз
0,33	0,07	11	3	2011 сидз
0,94	0,57	54	55	2011 ОПГВ
0,62	0,35	24	35	2012 enigh
...
0,26	0,14	6	9	2009 enmv
0,53	0,21	16	23	2013 ОПГВ
...
0,57	0,38	32	40	2012 сидз
...
1,11	...	...	...	2012 ОПГВ
...
...
...
0,42	0,07	3	3	2010 ОПГВ
...
...
0,43	0,01	2	1	2012 ОПГВ
...

ТАБЛИЦА 9

Часть 1 (продолжение)

Страна или территория	НЕРАВЕНСТВО В ОКОНЧАНИИ ШКОЛЫ ¹							
	Показатель получения начального образования и неравенство по местоположению и благосостоянию				Показатель получения неполного среднего образования и неравенство по местоположению и благосостоянию			
	Местоположение	Благосостояние	Доля окончания (%) наиболее бедных учащихся		Местоположение	Благосостояние	Доля окончания (%) наиболее бедных учащихся	
			Самые бедные женщины	Самые бедные мужчины			Самые бедные женщины	Самые бедные мужчины
	Индекс равенства по местоположению ²	Индекс равенства по благосостоянию ³	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	Индекс равенства по местоположению ²	Индекс равенства по благосостоянию ³	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.
2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	
Северная Африка и Западная Азия								
Алжир	...	...	...	...	...	...	...	...
Бахрейн	...	...	...	...	...	...	...	...
Египет	0,97	0,89	87	86	0,89	0,75	70	71
Ирак	0,66	0,40	25	44	0,52	0,18	5	17
Израиль	1,00	1,00	100	100	1,02	0,95	100	92
Иордания	1,01	0,96	97	93	1,05	0,79	82	73
Кувейт	...	...	...	...	...	...	...	...
Ливан	...	...	...	...	...	...	...	...
Ливия	...	...	...	...	...	...	...	...
Марокко	0,58	0,36	31	38	0,30	0,16	5	17
Оман	...	...	...	...	...	...	...	...
Палестина	...	...	...	...	...	...	...	...
Катар	...	...	...	...	...	...	...	...
Саудовская Аравия	...	...	...	...	...	...	...	...
Судан	0,85	0,67	53	81	0,61	0,22	13	29
Сирийская Арабская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...
Тунис	0,91	0,84	84	81	0,74	0,47	44	41
Турция	...	...	...	...	...	...	...	...
Объединенные Арабские Эмираты	...	...	...	...	...	...	...	...
Иемен	0,72	0,40	20	48	0,58	0,27	9	29
Страны Тихоокеанского региона								
Австралия	...	...	...	...	...	0,97	...	...
Острова Кука	...	...	...	...	...	...	...	...
Фиджи	...	...	...	...	...	...	...	...
Кирибати	...	...	...	...	...	...	...	...
Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Федеративные Штаты Микронезии	...	...	...	...	...	...	...	...
Науру	...	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	...	...	...	...	...	...	...	...
Ниуэ	...	...	...	...	...	...	...	...
Палау	...	...	...	...	...	...	...	...
Папуа — Новая Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...
Самоа	...	...	...	...	...	...	...	...
Соломоновы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	...	...	...	...	...	...	...	...
Тувалу	...	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Азия								
Афганистан	0,51	0,30	8	31	0,41	0,17	0	15
Бангладеш	0,99	0,70	68	57	0,94	0,40	28	31
Бутан	0,58	0,32	26	28	0,40	0,14	3	13
Индия	0,94	0,87	82	86	0,87	0,76	67	73
Исламская Республика Иран	...	...	...	...	...	...	...	...
Мальдивы	0,99	0,98	98	97	0,92	0,85	90	74
Непал	0,86	0,64	56	65	0,74	0,41	27	49
Пакистан	0,71	0,27	16	30	0,62	0,14	5	18
Шри-Ланка	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары								
Ангола	...	...	...	...	...	...	...	...
Бенин	0,71	0,34	20	31	0,47	0,13	2	11
Ботсвана	...	...	...	...	...	...	...	...
Буркина-Фасо	0,34	0,16	9	11	0,15	0,04	1	1
Бурунди	0,56	0,34	18	16	0,25	0,14	1	8
Кабо-Верде	...	...	...	...	...	...	...	...
Камерун	0,61	0,15	10	18	0,28	0,04	1	4
Центральноафриканская Республика	0,40	0,17	8	16	0,07	0,01	0	1
Чад	0,45	0,24	10	18	0,19	0,07	1	5
Коморские Острова	0,80	0,53	52	40	0,66	0,31	18	20
Конго	0,58	0,40	32	40	0,31	0,11	5	11
Кот-д'Ивуар	0,39	0,26	12	24	0,22	0,03	2	2
Демократическая Республика Конго	0,67	0,50	39	53	0,54	0,35	22	41
Джибути	...	...	...	...	...	...	...	...
Экваториальная Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...
Эритрея	...	...	...	...	...	...	...	...
Эфиопия	0,42	0,24	19	19	0,17	0,03	2	0,7
Габон	0,47	0,39	40	37	0,39	0,24	12	20
Гамбия	0,60	0,56	44	51	0,42	0,37	26	29
Гана	0,74	0,48	39	40	0,61	0,37	27	29

Показатель получения полного среднего образования и неравенство по местоположению и благосостоянию				
Местоположение	Благосостояние	Доля окончания (%) наиболее бедных учащихся		Базисные годы и обследования
		Самые бедные женщины	Самые бедные мужчины	
Индекс равенства по местоположению ²	Индекс равенства по благосостоянию ³	Самые бедные женщины	Самые бедные мужчины	
2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	
...
...
0,84	0,65	52	63	2014 СИДЗ
0,35	0,10	4	5	2011 ОПГВ
1,04	0,85	89	71	2012 НЕС
0,99	0,45	48	26	2012 СИДЗ
...
...
0,24	0,12	...	...	2009 НУС
...
...	...	...	...	2014 ОПГВ
...
0,49	0,10	4	7	2010 ОПГВ
...
0,55	0,30	28	20	2011 ОПГВ
...
...
0,49	0,18	3	17	2013 СИДЗ
...	0,80	69	80	2010 НЕС/СИН
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
0,36	0,10	0,4	5	2010 ОПГВ
0,63	0,14	5	8	2014 СИДЗ
0,27	0,05	0,8	1	2010 ОПГВ
0,54	0,39	21	28	2011 НДС
...
0,94	0,92	67	44	2009 СИДЗ
0,55	0,15	7	18	2011 СИДЗ
0,42	0,07	1	6	2012 СИДЗ
...
...
0,25	0,02	0	1	2011 СИДЗ
...
0,02	0,02	0	0	2010 СИДЗ
0,09	0,02	0	0	2010 СИДЗ
...
0,13	0,01	0	0	2011 СИДЗ
0,04	0,02	0	0,9	2010 ОПГВ
0,07	0,05	0	3	2010 ОПГВ
0,55	0,21	9	8	2012 СИДЗ
0,07	0,01	0	1	2011 СИДЗ
0,17	0,06	0	4	2011 СИДЗ
0,33	0,14	3	14	2013 СИДЗ
...
...
0,17	0,01	0	1	2011 СИДЗ
0,38	0,03	0	2	2012 СИДЗ
0,34	0,24	8	15	2013 СИДЗ
0,57	0,21	10	17	2014 СИДЗ

ТАБЛИЦА 9

Часть 1 (продолжение)

Страна или территория	НЕРАВЕНСТВО В ОКОНЧАНИИ ШКОЛЫ ¹							
	Показатель получения начального образования и неравенство по местоположению и благосостоянию				Показатель получения неполного среднего образования и неравенство по местоположению и благосостоянию			
	Местоположение	Благосостояние	Доля окончания (%) наиболее бедных учащихся		Местоположение	Благосостояние	Доля окончания (%) наиболее бедных учащихся	
			Самые бедные женщины	Самые бедные мужчины			Самые бедные женщины	Самые бедные мужчины
	Индекс равенства по местоположению ²	Индекс равенства по благосостоянию ³	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	Индекс равенства по местоположению ²	Индекс равенства по благосостоянию ³	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.
2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	
Гвинея	0,42	0,17	7	17	0,21	0,11	2	11
Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...	...
Кения	0,94	0,78	79	75	0,80	0,55	52	51
Лесото	0,73	0,52	69	24	0,45	0,10	11	4
Либерия	0,46	0,25	16	23	0,28	0,11	4	12
Мадагаскар	...	...	...	...	...	...	...	...
Малави	0,67	0,44	43	28	0,34	0,11	7	7
Мали	0,52	0,33	16	26	0,23	0,07	0,3	7
Мавритания	0,60	0,24	14	23	0,36	0,08	2	7
Маврикий	...	...	...	...	...	...	...	...
Мозамбик	0,44	0,15	6	16	0,22	0,02	0	2
Намибия	0,82	0,68	79	54	0,46	0,28	25	22
Нигер	0,31	0,15	6	10	0,05	0,05	0	3
Нигерия	0,65	0,23	14	33	0,49	0,11	4	18
Руанда	0,64	0,26	11	13	0,38	0,15	4	4
Сан-Томе и Принсипи	...	...	...	...	...	...	...	...
Сенегал	0,54	0,39	28	33	0,36	0,13	3	8
Сейшельские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Сьерра-Леоне	0,66	0,50	47	41	0,38	0,21	10	22
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...
Южно-Африканская Республика	...	0,90	93	85	...	0,75	79	62
Южный Судан	0,59	0,28	15	29	0,38	0,13	3	6
Свазиленд	0,68	0,42	41	27	0,67	0,38	29	23
Того	0,61	0,41	27	37	0,30	0,12	3	8
Уганда	0,45	0,19	12	13	0,34	0,06	2	4
Объединенная Республика Танзания	0,75	0,55	46	55	0,29	0,03	2	1
Замбия	0,71	0,48	44	49	0,49	0,24	14	31
Зимбабве	0,86	0,76	80	67	0,70	0,50	51	40
Мир ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны с переходной экономикой	1,00	0,99	99	99	0,99	0,99	97	98
Развитые страны	...	...	...	...	...	...	...	...
Развивающиеся страны	0,74	0,52	47	49	0,56	0,27	18	22
Кавказ и Центральная Азия	1,00	1,00	100	99	0,99	0,99	98	99
Восточная и Юго-Восточная Азия	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия	...	...	...	...	...	...	...	...
Юго-Восточная Азия	0,87	0,58	66	51	0,68	0,36	36	29
Европа и Северная Америка	...	...	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка и Карибский регион	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Карибского региона	...	...	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка	0,91	0,84	83	81	0,74	0,43	37	37
Северная Африка и Западная Азия	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Африка	0,99	0,92	92	89	0,96	0,77	76	72
Западная Азия	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Тихоокеанского региона	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Азия	0,86	0,64	56	57	0,74	0,40	27	31
Страны Африки к югу от Сахары	0,60	0,37	24	29	0,36	0,12	4	8
Охваченные конфликтом страны	0,69	0,37	20	40	0,56	0,22	7	24
Страны с низким уровнем дохода	0,58	0,32	19	27	0,34	0,12	2	8
Страны со средним уровнем дохода	0,93	0,83	83	80	0,76	0,49	49	44
Ниже среднего	0,74	0,52	66	54	0,61	0,33	25	26
Выше среднего	0,97	0,91	89	88	0,86	0,71	66	62
Страны с высоким уровнем дохода	...	...	...	...	...	...	...	...

Источники: Расчеты группы по Всемирному докладу по мониторингу образования, на основе данных национальных и международных обследований и опросов семей, собранных во Всемирной базе данных по неравенству в образовании (WIDE).

Примечание: Категории стран по уровню дохода соответствуют определенным Всемирным банком, но включают только страны, указанные в таблице. Они основаны на перечне стран по уровню доходов, пересмотренном в июле 2015 года.

1. Национальные средние показатели доли окончания представлены в статистических таблицах 2 (начальное) и 3 (неполное и полное среднее)

2. Индекс равенства по местоположению — это соотношение доли окончания учащихся, проживающих в сельской местности, и их городских сверстников.

3. Индекс равенства по благосостоянию — это соотношение доли окончания учащихся, из наиболее бедных наиболее бедных семей, и их наиболее богатых сверстников.

4. Все региональные значения показаны как средние величины.

(...) Данные отсутствуют.

Показатель получения полного среднего образования и неравенство по местоположению и благосостоянию				
Местоположение	Благосостояние	Доля окончания (%) наиболее бедных учащихся		Базисные годы и обследования
		Самые бедные женщины	Самые бедные мужчины	
Индекс равенства по местоположению ²	Индекс равенства по благосостоянию ³	Самые бедные женщины	Самые бедные мужчины	
2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	2009–2014 гг.	
0,10	0,05	0,0	4	2012 СИДЗ
...
0,55	0,17	8	16	2014 СИДЗ
0,36	0,06	4	1	2009 СИДЗ
0,21	0,05	0,7	5	2013 СИДЗ
...
0,28	0,07	3	3	2010 СИДЗ
0,19	0,01	0	0,6	2012 СИДЗ
0,34	0,05	2	2	2011 ОПГВ
...
0,10	0,00	0	0	2011 СИДЗ
0,42	0,12	7	7	2013 СИДЗ
0,02	0,06	0	1	2012 СИДЗ
0,42	0,06	1	11	2013 СИДЗ
0,27	0,03	0,3	2	2010 СИДЗ
...
0,19	0,03	0	2	2014 СИДЗ
...
0,13	0,04	1	2	2013 СИДЗ
...
...	0,29	23	19	2013 GHS
0,19	0,07	0	3	2010 ОПГВ
0,55	0,18	9	9	2010 ОПГВ
0,15	0,02	0,0	1	2013 СИДЗ
0,19	0,04	0,3	3	2011 СИДЗ
0,18	0,00	0,1	0,0	2010 СИДЗ
0,26	0,02	0,4	2	2013 СИДЗ
0,15	0,01	0,0	0,9	2014 ОПГВ
0,55	0,30	23	21	
0,89	0,74	62	75	
0,95	0,83	78	71	
0,39	0,10	4	6	
0,95	0,89	89	85	
...	
...	
0,48	0,17	12	14	
0,91	0,82	75	69	
...	
...	
0,51	0,17	13	11	
...	
0,92	0,55	50	44	
...	
...	
0,54	0,14	5	8	
0,19	0,05	0	2	
0,42	0,12	2	12	
0,19	0,04	0	2	
0,57	0,26	20	19	
0,46	0,14	6	10	
0,76	0,45	32	35	
0,96	0,84	77	70	

ТАБЛИЦА 10

ЦУР 4, цель 4.6 — навыки чтения, письма и счета у молодежи и совершеннолетних

К 2030 году необходимо обеспечить, чтобы вся молодежь и значительная часть взрослого населения, как мужчин, так и женщин, получила навыки грамотности и счета

Страна или территория	ГРАМОТНОСТЬ МОЛОДЕЖИ И ВЗРОСЛЫХ ¹						ПОЛУЧЕНИЕ БАЗОВЫХ НАВЫКОВ ²				УЧАСТИЕ В ПРОГРАММАХ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ		
	Грамотность среди молодежи (от 15 до 24 лет)			Грамотность среди взрослых (15 лет и старше)			Процент молодых людей и взрослых, получивших по меньшей мере фиксированный уровень знаний (%):				Доля участия молодых людей и взрослых в программах распространения грамотности (%)		
	Молодежь, уровень грамотности (%)	Количество неграмотных среди молодежи		Взрослые, уровень грамотности (%)	Количество неграмотных среди взрослых		Навыки функциональной грамотности		Навыки счета		Взрослые (15 лет и старше)		
		Молодежь (от 16 до 24 лет)	Взрослые (16 лет и старше)		Молодежь (от 16 до 24 лет)	Взрослые (16 лет и старше)	Учебный год заканчивается в						
	2005–2014 гг. ²	2005–2014 гг. ²		2005–2014 гг. ²		2012–2015 гг. ²		2012–2015 гг. ²		2014 г.			
Всего	Всего (000)	% F	Всего	Всего (000)	% F	Всего	Всего	Всего	Всего	Всего	Мальчики	Девочки	
Кавказ и Центральная Азия													
Армения	100 ¹	0,8 ¹	37 ¹	100 ¹	6 ¹	62 ¹	...	...	...	...	...	...
Азербайджан	100 ¹	0,7 ¹	72 ¹	100 ¹	16 ¹	68 ¹	...	...	...	...	...	...
Грузия	100 ¹	1 ¹	35 ¹	100 ¹	8 ¹	60 ¹	...	...	...	...	...	...
Казахстан	100 ¹	5 ¹	41 ¹	100 ¹	33 ¹	62 ¹	...	...	...	...	...	...
Кыргызстан	100 ¹	3 ¹	40 ¹	99 ¹	29 ¹	69 ¹	...	...	...	...	...	...
Таджикистан	100 ¹	2 ¹	44 ¹	100 ¹	13 ¹	61 ¹	...	...	...	...	...	...
Туркменистан	100 ¹	2 ¹	29 ¹	100 ¹	12 ¹	63 ¹	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	100 ¹	- ¹	- ¹	100 ¹	4 ¹	63 ¹	...	...	...	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия													
Бруней Даруссалам	99 ¹	0,5 ¹	35 ¹	96 ¹	12 ¹	66 ¹	...	...	...	...	...	...
Камбоджа	87 ¹	396 ¹	54 ¹	74 ¹	2438 ¹	69 ¹	...	...	...	...	...	...
Китай	100 ¹	843 ¹	54 ¹	95 ¹	53 767 ¹	74 ¹	...	...	...	...	...	...
КНДР	100 ¹	0,0 ¹	34 ¹	100 ¹	0,3 ¹	71 ¹	...	...	...	...	...	...
Гонконг, Китай	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Индонезия	100 ¹	139 ¹	49 ¹	95 ¹	8942 ¹	67 ¹	...	...	...	...	...	...
Япония	...	...	...	...	...	...	...	99	99	99	...	...
Лаосская Народно-Демократическая Республика	84 ¹	198 ¹	66 ¹	73 ¹	938 ¹	69 ¹	...	...	...	...	...	...
Макао, Китай	100 ¹	0,3 ¹	48 ¹	96 ¹	21 ¹	76 ¹	...	...	...	...	...	...
Малайзия	98 ¹	90 ¹	48 ¹	93 ¹	1412 ¹	67 ¹	...	...	...	...	...	...
Монголия	98 ¹	9 ¹	35 ¹	98 ¹	35 ¹	48 ¹	...	...	...	...	...	...
Мьянма	96 ¹	357 ¹	51 ¹	93 ¹	2721 ¹	67 ¹	...	...	...	...	...	...
Филиппины	98 ¹	364 ¹	31 ¹	96 ¹	2371 ¹	45 ¹	...	...	...	...	...	...
Республика Корея	...	...	...	...	...	...	...	98	99	96	...	...
Сингапур	100 ¹	0,7 ¹	47 ¹	97 ¹	152 ¹	79 ¹	99	90	98	87	...	...
Таиланд	98 ¹	155 ¹	40 ¹	94 ¹	3465 ¹	63 ¹	...	...	...	...	...	...
Тимор-Лешти	80 ¹	43 ¹	52 ¹	58 ¹	259 ¹	56 ¹	...	...	...	...	...	...
Вьетнам	97 ¹	515 ¹	54 ¹	94 ¹	4297 ¹	68 ¹	...	...	...	...	...	...
Европа и Северная Америка													
Албания	99 ¹	4 ¹	59 ¹	97 ¹	64 ¹	70 ¹	...	...	...	...	...	...
Андорра	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Австрия	...	...	...	...	...	...	...	98	98	98	97	...
Беларусь	100 ¹	3 ¹	42 ¹	100 ¹	31 ¹	72 ¹	...	...	...	...	...	...
Бельгия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Босния и Герцеговина	100 ¹	2 ¹	49 ¹	98 ¹	53 ¹	86 ¹	...	...	...	...	...	...
Болгария	98 ¹	18 ¹	53 ¹	98 ¹	105 ¹	63 ¹	...	...	...	...	...	...
Канада	...	...	...	...	...	...	...	97	96	96	94	...
Хорватия	100 ¹	1 ¹	47 ¹	99 ¹	32 ¹	80 ¹	...	...	...	...	...	...
Кипр	100 ¹	0,3 ¹	43 ¹	99 ¹	12 ¹	72 ¹	99	98	97	97	...	...
Чешская Республика	...	...	...	...	...	...	99	98	98	98	...	...
Дания	...	...	...	...	...	...	98	96	98	97	...	...
Эстония	100 ¹	0,1 ¹	39 ¹	100 ¹	1 ¹	43 ¹	99	98	99	98	...	...
Финляндия	...	...	...	...	...	...	99	97	98	97	...	...
Франция	...	...	...	...	...	...	98	95	95	91	...	...
Германия	...	...	...	...	...	...	99	97	97	95	...	...
Греция	99 ¹	7 ¹	56 ¹	98 ¹	232 ¹	70 ¹	95	95	94	94	...	...
Венгрия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Исландия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ирландия	...	...	...	...	...	...	98	96	95	93	...	...
Италия	100 ¹	8 ¹	46 ¹	99 ¹	590 ¹	64 ¹	97	94	94	92	...	...
Латвия	100 ¹	0,4 ¹	39 ¹	100 ¹	2 ¹	49 ¹	...	...	...	...	...	...
Лихтенштейн	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Литва	100 ¹	0,6 ¹	45 ¹	100 ¹	5 ¹	50 ¹	...	98	99	97	...	...
Люксембург	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мальта	99 ¹	0,6 ¹	26 ¹	93 ¹	23 ¹	39 ¹	...	...	...	...	...	...
Монако	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Черногория	99 ¹	0,7 ¹	58 ¹	98 ¹	8 ¹	82 ¹	...	...	...	...	...	...
Нидерланды	...	...	...	...	...	...	99	97	98	97	...	...
Норвегия	...	...	...	...	...	...	98	97	96	96	...	...
Польша	...	...	...	...	...	...	99	96	97	94	...	...
Португалия	99 ¹	6 ¹	45 ¹	94 ¹	497 ¹	68 ¹	...	...	...	...	...	...
Республика Молдова	100 ¹	- ¹	- ¹	99 ¹	23 ¹	78 ¹	...	...	...	...	...	...
Румыния	99 ¹	24 ¹	49 ¹	99 ¹	236 ¹	67 ¹	...	...	...	...	...	...
Российская Федерация	100 ¹	62 ¹	41 ¹	100 ¹	384 ¹	61 ¹	99	98	99	98	...	...
Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сербия	99 ¹	8 ¹	51 ¹	98 ¹	152 ¹	83 ¹	...	...	...	...	...	...

ТАБЛИЦА 10

(продолжение)

Страна или территория	ГРАМОТНОСТЬ МОЛОДЕЖИ И ВЗРОСЛЫХ ¹						ПОЛУЧЕНИЕ БАЗОВЫХ НАВЫКОВ ²				УЧАСТИЕ В ПРОГРАММАХ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ		
	Грамотность среди молодежи (от 15 до 24 лет)			Грамотность среди взрослых (15 лет и старше)			Процент молодых людей и взрослых, получивших по меньшей мере фиксированный уровень знаний (%) :				Доля участия молодых людей и взрослых в программах распространения грамотности (%)		
	Молодежь, уровень грамотности (%)	Количество неграмотных среди молодежи		Взрослые, уровень грамотности (%)	Количество неграмотных среди взрослых		Навыки функциональной грамотности		Навыки счета		Взрослые (15 лет и старше)		
		Молодежь, уровень грамотности (%)	Количество неграмотных среди молодежи		Взрослые, уровень грамотности (%)	Количество неграмотных среди взрослых	Молодежь (от 16 до 24 лет)	Взрослые (16 лет и старше)	Молодежь (от 16 до 24 лет)	Взрослые (16 лет и старше)	Учебный год заканчивается в		
	2005–2014 гг. ²	2005–2014 гг. ²		2005–2014 гг. ²	2005–2014 гг. ²		2012–2015 гг. ²		2012–2015 гг. ²		2014 г.		
Всего	Всего (000)	% F	Всего	Всего (000)	% F	Всего	Всего	Всего	Всего	Всего	Мальчики	Девочки	
Словакия	...	...	...	...	...	...	98	98	97	97	...	...	...
Словения	100 ^{...}	0,3 ^{...}	31 ^{...}	100 ^{...}	5 ^{...}	54 ^{...}	98	94	98	93	...	...	...
Испания	100 ^{...}	12 ^{...}	55 ^{...}	98 ^{...}	751 ^{...}	68 ^{...}	97	93	95	90	...	...	...
Швеция	...	...	...	...	...	...	98	96	97	96	...	...	...
Швейцария	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
БЮР Македония	99 ^{...}	4 ^{...}	54 ^{...}	98 ^{...}	39 ^{...}	74^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Украина	100 ^{...}	12 ^{...}	40 ^{...}	100 ^{...}	95 ^{...}	62^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Великобритания	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соединенные Штаты Америки	...	...	...	...	...	...	98	96	93	91	...	...	...
Латинская Америка и Карибский регион													
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	...	...	...	99 ^{...}	1 ^{...}	29^{...}	...	...	...	...	4 ^{...}	0 ^{...}	15 ^{...}
Аргентина	99 ^{...}	49 ^{...}	37 ^{...}	98 ^{...}	631 ^{...}	51^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Аруба	99 ^{...}	0,1 ^{...}	38 ^{...}	97 ^{...}	3 ^{...}	55^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Белиз	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бермуды	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Многонациональное Государство Боливия	99 ^{...}	20 ^{...}	58 ^{...}	94 ^{...}	374 ^{...}	74^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Бразилия	99 ^{...}	431 ^{...}	30 ^{...}	91 ^{...}	13 231 ^{...}	50^{...}	...	...	...	...	4	3	4
Британские Виргинские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	99 ^{...}	0,1 ^{...}	62 ^{...}	99 ^{...}	0,5 ^{...}	45^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Чили	99 ^{...}	27 ^{...}	47 ^{...}	96 ^{...}	518 ^{...}	53 ^{...}	89	80	80	69	3^{...}	...	...
Колумбия	99 ^{...}	123 ^{...}	35 ^{...}	94 ^{...}	2094 ^{...}	49^{...}	...	...	...	...	15	12	18
Коста-Рика	99 ^{...}	7 ^{...}	42 ^{...}	97 ^{...}	91 ^{...}	48^{...}	...	...	...	...	6 ^{...}	4 ^{...}	7 ^{...}
Куба	100 ^{...}	2 ^{...}	40 ^{...}	100 ^{...}	23 ^{...}	41^{...}	...	...	...	...	4 ^{...}	6 ^{...}	1 ^{...}
Кюрасао	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминика	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	98 ^{...}	44 ^{...}	42 ^{...}	92 ^{...}	598 ^{...}	48^{...}	...	...	...	...	9	...	...
Эквадор	99 ^{...}	41 ^{...}	48 ^{...}	94 ^{...}	647 ^{...}	59^{...}	...	...	...	...	12	9	14
Сальвадор	97 ^{...}	34 ^{...}	46 ^{...}	87 ^{...}	579 ^{...}	63^{...}	...	...	...	...	17	18	16
Гренада	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гватемала	94 ^{...}	186 ^{...}	60 ^{...}	81 ^{...}	1880 ^{...}	66^{...}	...	...	...	...	7	3	9
Гайана	93 ^{...}	8 ^{...}	45 ^{...}	85 ^{...}	75 ^{...}	42^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Гаити	72 ^{...}	561 ^{...}	53 ^{...}	49 ^{...}	3006 ^{...}	56^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	96 ^{...}	75 ^{...}	42 ^{...}	87 ^{...}	687 ^{...}	51^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Ямайка	96 ^{...}	20 ^{...}	16 ^{...}	88 ^{...}	251 ^{...}	31^{...}	...	...	...	...	3 ^{...}	2 ^{...}	3 ^{...}
Мексика	99 ^{...}	231 ^{...}	45 ^{...}	95 ^{...}	4879 ^{...}	60^{...}	...	...	...	...	11	7	13
Монсеррат	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	87 ^{...}	154 ^{...}	42 ^{...}	78 ^{...}	758 ^{...}	52^{...}	...	...	...	...	16 ^{...}	15 ^{...}	16 ^{...}
Панама	98 ^{...}	15 ^{...}	56 ^{...}	94 ^{...}	152 ^{...}	55^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Парагвай	99 ^{...}	17 ^{...}	57 ^{...}	95 ^{...}	243 ^{...}	58^{...}	...	...	...	...	4	2	5
Перу	99 ^{...}	57 ^{...}	58 ^{...}	94 ^{...}	1409 ^{...}	76^{...}	...	...	...	...	10 ^{...}	9 ^{...}	11 ^{...}
Сент-Китс и Невис	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Люсия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Синт-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	98 ^{...}	1 ^{...}	37 ^{...}	95 ^{...}	20 ^{...}	57^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Тринидад и Тобаго	100 ^{...}	0,8 ^{...}	48 ^{...}	99 ^{...}	12 ^{...}	65^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Теркс и Кайкос	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	99 ^{...}	6 ^{...}	26 ^{...}	98 ^{...}	42 ^{...}	40^{...}	...	...	...	...	3	...	...
Боливарианская Республика Венесуэла	98 ^{...}	134 ^{...}	36 ^{...}	95 ^{...}	1088 ^{...}	48^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Северная Африка и Западная Азия													
Алжир	94	474	65	75 ^{...}	6279 ^{...}	65^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Бахрейн	98	3	57	95 ^{...}	55 ^{...}	54^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Египет	92 ^{...}	1284 ^{...}	59 ^{...}	75 ^{...}	14 804 ^{...}	65^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Ирак	82 ^{...}	1264 ^{...}	52 ^{...}	80 ^{...}	4252 ^{...}	65^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Израиль	...	...	...	...	...	...	96	92	90	89	...	...	...
Иордания	99 ^{...}	12 ^{...}	43 ^{...}	98 ^{...}	92 ^{...}	61^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Кувейт	99 ^{...}	5 ^{...}	56 ^{...}	96 ^{...}	125 ^{...}	54^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Ливан	99 ^{...}	10 ^{...}	38 ^{...}	90 ^{...}	307 ^{...}	67^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Ливия	100 ^{...}	0,6 ^{...}	67 ^{...}	91 ^{...}	394 ^{...}	82^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Марокко	82 ^{...}	1153 ^{...}	70 ^{...}	67 ^{...}	7848 ^{...}	65^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Оман	99 ^{...}	7 ^{...}	40 ^{...}	92 ^{...}	229 ^{...}	49^{...}	...	...	...	...	...	...	...
Палестина	99 ^{...}	6 ^{...}	52 ^{...}	96 ^{...}	97 ^{...}	77^{...}	...	...	...	...	...	...	...

ТАБЛИЦА 10

(продолжение)

Страна или территория	ГРАМОТНОСТЬ МОЛОДЕЖИ И ВЗРОСЛЫХ ¹						ПОЛУЧЕНИЕ БАЗОВЫХ НАВЫКОВ ²				УЧАСТИЕ В ПРОГРАММАХ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ		
	Грамотность среди молодежи (от 15 до 24 лет)			Грамотность среди взрослых (15 лет и старше)			Процент молодых людей и взрослых, получивших по меньшей мере фиксированный уровень знаний (%):				Доля участия молодых людей и взрослых в программах распространения грамотности (%)		
	Молодежь, уровень грамотности (%)	Количество неграмотных среди молодежи		Взрослые, уровень грамотности (%)	Количество неграмотных среди взрослых		Навыки функциональной грамотности		Навыки счета		Взрослые (15 лет и старше)		
		Молодежь, уровень грамотности (%)	Количество неграмотных среди молодежи		Взрослые, уровень грамотности (%)	Количество неграмотных среди взрослых	Молодежь (от 16 до 24 лет)	Взрослые (16 лет и старше)	Молодежь (от 16 до 24 лет)	Взрослые (16 лет и старше)	Учебный год заканчивается в		
	2005–2014 гг. ²	2005–2014 гг. ²		2005–2014 гг. ²		2005–2014 гг. ²		2012–2015 гг. ²		2012–2015 гг. ²		2014 г.	
Всего	Всего (000)	% F	Всего	Всего (000)	% F	Всего	Всего	Всего	Всего	Всего	Мальчики	Девочки	
Катар	99 [*]	4 [*]	6 [*]	98 [*]	42 [*]	25 [*]	
Саудовская Аравия	99 [*]	39 [*]	54 [*]	94 [*]	1198 [*]	64 [*]	
Судан	66 [*]	2309 [*]	54 [*]	54 [*]	9251 [*]	57 [*]	
Сирийская Арабская Республика	96 ^{**}	142 ^{**}	59 ^{**}	86 ^{**}	1671 ^{**}	70^{**}	...	...	...	...	...	...
Тунис	97 [*]	60 [*]	67 [*]	80 [*]	1658 [*]	72 [*]	
Турция	99 [*]	84 [*]	80 [*]	95 [*]	2665 [*]	84 [*]	94	87	88	80	...	...
Объединенные Арабские Эмираты	95 [*]	41 [*]	20 [*]	90 [*]	368 [*]	21 [*]	
Йемен	89 ^{**}	623 ^{**}	87 ^{**}	69 ^{**}	4849 ^{**}	75^{**}	...	...	...	...	...	...
Страны Тихоокеанского региона													
Австралия	...	...	...	...	...	...	98	97	96	94	...	...
Острова Кука	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Фиджи	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кирибати	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Маршалловы Острова	98 [*]	0,1 [*]	41 [*]	98 [*]	1 [*]	52 [*]	
Федеративные Штаты Микронезии	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Науру	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	...	...	...	...	...	...	98	97	96	95	...	...
Ниуэ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Палау	100 [*]	100 [*]	0,1 [*]	45 [*]	
Папуа — Новая Гвинея	67 [*]	488 [*]	52 [*]	63 [*]	1720 [*]	52 [*]	
Самоа	99 [*]	0,3 [*]	34 [*]	99 [*]	1 [*]	44 [*]	
Соломоновы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	99 [*]	0,1 [*]	42 [*]	99 [*]	0,4 [*]	47 [*]	
Тувалу	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Азия													
Афганистан	47 [*]	2947 [*]	62 [*]	32 [*]	10 373 [*]	59 [*]	
Бангладеш	82 ^{**}	5558 ^{**}	42 ^{**}	61 ^{**}	43 916 ^{**}	54^{**}	...	...	...	...	...	...
Бутан	87 [*]	19 [*]	61 [*]	57 [*]	223 [*]	56 [*]	
Индия	86 [*]	32 620 [*]	62 [*]	69 [*]	265 568 [*]	65 [*]	
Иран, Исламская Республика	98 [*]	311 [*]	57 [*]	85 [*]	9058 [*]	66 [*]	
Мальдивы	99 [*]	0,5 [*]	46 [*]	98 [*]	3 [*]	49 [*]	
Непал	85 [*]	823 [*]	69 [*]	60 [*]	6989 [*]	67 [*]	
Пакистан	72 [*]	10 508 [*]	63 [*]	56 [*]	51 956 [*]	64 [*]	
Шри-Ланка	98 [*]	60 [*]	38 [*]	91 [*]	1323 [*]	59 [*]	
Страны Африки к югу от Сахары													
Ангола	73 ^{**}	1270 ^{**}	61 ^{**}	71 ^{**}	3665 ^{**}	70^{**}	...	...	...	...	...	...
Бенин	42 ^{**а}	945 ^{**а}	61 ^{**а}	29 ^{**а}	3320 ^{**а}	59 ^{**а}	...	...	...	...	...	...
Ботсвана	98 ^{**}	10 ^{**}	12 ^{**}	88 ^{**}	185 ^{**}	46^{**}	...	...	...	...	...	...
Буркина-Фасо	50 [*]	1728 [*]	56 [*]	35 [*]	6189 [*]	58 [*]	
Бурунди	89 [*]	215 [*]	55 [*]	87 [*]	656 [*]	59 [*]	
Кабо-Верде	98 [*]	2 [*]	43 [*]	85 [*]	51 [*]	68 [*]	
Камерун	81 [*]	812 [*]	62 [*]	71 [*]	3319 [*]	62 [*]	
Центральноафриканская Республика	36 ^{**а}	570 ^{**а}	59 ^{**а}	37 ^{**а}	1659 ^{**а}	62 ^{**а}	...	...	...	...	...	...
Чад	52 ^{**}	1320 ^{**}	53 ^{**}	39 ^{**}	4308 ^{**}	57^{**}	...	...	...	...	...	...
Коморские Острова	87 ^{**}	20 ^{**}	47 ^{**}	78 ^{**}	103 ^{**}	59^{**}	...	...	...	...	...	...
Конго	81 ^{**а}	147 ^{**а}	62 ^{**а}	79 ^{**а}	491 ^{**а}	67 ^{**а}	...	...	...	...	...	...
Кот-д'Ивуар	48 ^{**а}	2150 ^{**а}	59 ^{**а}	41 ^{**а}	7029 ^{**а}	58 ^{**а}	...	...	...	...	...	...
Демократическая Республика Конго	84 ^{**а}	2195 ^{**а}	72 ^{**а}	75 ^{**а}	9325 ^{**а}	76 ^{**а}	...	...	...	...	...	...
Джибути	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Экваториальная Гвинея	98 ^{**}	3 ^{**}	36 ^{**}	95 ^{**}	25 ^{**}	72^{**}	...	...	...	...	...	...
Эритрея	93 ^{**}	74 ^{**}	60 ^{**}	73 ^{**}	796 ^{**}	67^{**}	...	...	...	...	...	...
Эфиопия	55 [*]	7176 [*]	59 [*]	39 [*]	26 847 [*]	59 [*]	
Габон	89 ^{**а}	37 ^{**а}	45 ^{**а}	82 ^{**а}	177 ^{**а}	57 ^{**а}	...	...	...	...	...	...
Гамбия	72 ^{**}	105 ^{**}	55 ^{**}	54 ^{**}	472 ^{**}	61^{**}	...	...	...	...	...	...
Гана	86 [*]	699 [*]	59 [*]	71 [*]	4203 [*]	63 [*]	
Гвинея	31 [*]	1524 [*]	55 [*]	25 [*]	4716 [*]	58 [*]	
Гвинея-Бисау	76 ^{**}	85 ^{**}	59 ^{**}	59 ^{**}	439 ^{**}	65^{**}	...	...	...	...	...	...
Кения	82 ^{**а}	1430 ^{**а}	52 ^{**а}	72 ^{**а}	5878 ^{**а}	60 ^{**а}	...	...	...	...	...	...
Лесото	83 ^{**а}	79 ^{**а}	23 ^{**а}	76 ^{**а}	301 ^{**а}	32 ^{**а}	...	...	...	...	...	...
Либерия	49 ^{**а}	338 ^{**а}	63 ^{**а}	43 ^{**а}	1120 ^{**а}	65 ^{**а}	...	...	...	...	...	...
Мадагаскар	65 ^{**а}	1419 ^{**а}	51 ^{**а}	64 ^{**а}	4093 ^{**а}	55 ^{**а}	...	...	...	...	...	...

ТАБЛИЦА 10

(продолжение)

Страна или территория	ГРАМОТНОСТЬ МОЛОДЕЖИ И ВЗРОСЛЫХ ¹						ПОЛУЧЕНИЕ БАЗОВЫХ НАВЫКОВ ³				УЧАСТИЕ В ПРОГРАММАХ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ		
	Грамотность среди молодежи (от 15 до 24 лет)			Грамотность среди взрослых (15 лет и старше)			Процент молодых людей и взрослых, получивших по меньшей мере фиксированный уровень знаний (%) :				Доля участия молодых людей и взрослых в программах распространения грамотности (%)		
	Молодежь, уровень грамотности (%)	Количество неграмотных среди молодежи		Взрослые, уровень грамотности (%)	Количество неграмотных среди взрослых		Навыки функциональной грамотности		Навыки счета		Взрослые (15 лет и старше)		
		2005–2014 гг. ²	2005–2014 гг. ²		2005–2014 гг. ²	2005–2014 гг. ²	Молодежь (от 16 до 24 лет)	Взрослые (16 лет и старше)	Молодежь (от 16 до 24 лет)	Взрослые (16 лет и старше)	Учебный год заканчивается в		
	Всего	Всего (000)	% F	Всего	Всего (000)	% F	2012–2015 гг. ²		2012–2015 гг. ²		2014 г.		
						Всего	Всего	Всего	Всего	Всего	Мальчики	Девочки	
Малави	72 ^а	864 ^а	54 ^а	61 ^а	3055 ^а	64 ^а	...	...	...	...	...	...
Мали	47 ^а	1565 ^а	57 ^а	34 ^а	5444 ^а	57 ^а	...	...	...	...	...	...
Мавритания	56 ^а	280 ^а	60 ^а	46 ^а	1045 ^а	60 ^а	...	...	...	...	...	...
Маврикий	98 ^б	4 ^б	38 ^б	92 ^б	76 ^б	66 ^б	...	...	...	...	...	...
Мозамбик	67 ^а	1450 ^а	69 ^а	51 ^а	6261 ^а	69 ^а	...	...	...	...	...	...
Намибия	94 ^а	27 ^а	42 ^а	89 ^а	148 ^а	55 ^а	...	...	...	...	...	...
Нигер	24 ^а	2332 ^а	58 ^а	15 ^а	7366 ^а	55 ^а	...	...	...	...	...	...
Нигерия	66 ^а	9675 ^а	62 ^а	51 ^а	41 214 ^а	60 ^а	...	...	...	...	...	...
Руанда	82 ^а	384 ^а	47 ^а	68 ^а	1985 ^а	60 ^а	...	...	...	...	...	...
Сан-Томе и Принсипи	97 ^а	1 ^а	56 ^а	90 ^а	10 ^а	75 ^а	...	...	...	...	...	...
Сенегал	56 ^а	1246 ^а	56 ^а	43 ^а	4576 ^а	61 ^а	...	...	...	...	...	...
Сейшельские Острова	99 ^а	0,2 ^а	29 ^а	94 ^а	4 ^а	45 ^а	...	...	...	...	...	...
Сьерра-Леоне	66 ^а	432 ^а	63 ^а	47 ^а	1913 ^а	61 ^а	...	...	...	...	...	...
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южно-Африканская Республика	99 ^а	119 ^а	38 ^а	94 ^а	2226 ^а	61 ^а	...	...	...	...	...	...
Южный Судан	37 ^а	1143 ^а	56 ^а	27 ^а	3779 ^а	56 ^а	...	...	...	...	...	...
Свазиленд	94 ^а	19 ^а	40 ^а	83 ^а	123 ^а	54 ^а	...	...	...	...	...	...
Того	80 ^а	265 ^а	68 ^а	60 ^а	1478 ^а	68 ^а	...	...	...	...	...	...
Уганда	84 ^а	1162 ^а	56 ^а	70 ^а	5362 ^а	65 ^а	...	...	...	...	...	...
Объединенная Республика Танзания	86 ^а	1318 ^а	55 ^а	78 ^а	5792 ^а	62 ^а	...	...	...	...	...	...
Замбия	89 ^а	317 ^а	60 ^а	83 ^а	1251 ^а	67 ^а	...	...	...	...	...	...
Зимбабве	91 ^а	296 ^а	44 ^а	84 ^а	1349 ^а	63 ^а	...	...	...	...	...	...
Средневзвешенный показатель	91^а	Сумма	% F	Средневзвешенный показатель	Сумма	% F	Срединное значение		Срединное значение				
В мире	91 ^а	114 127 ^а	59 ^а	85 ^а	757 920 ^а	63 ^а	...	...	...	...	...	...
Страны с переходной экономикой	100 ^а	110 ^а	43 ^а	100 ^а	993 ^а	69 ^а	...	...	...	...	...	...
Развитые страны	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Развивающиеся страны	89 ^а	113 577 ^а	59 ^а	82 ^а	748 926 ^а	63 ^а	...	...	...	...	...	...
Кавказ и Центральная Азия	100 ^а	15 ^а	41 ^а	100 ^а	120 ^а	65 ^а	...	...	...	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия	99 ^а	3217 ^а	51 ^а	95 ^а	84 135 ^а	71 ^а	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия	100 ^а	960 ^а	54 ^а	96 ^а	57 130 ^а	73 ^а	...	...	...	...	...	...
Юго-Восточная Азия	98 ^а	2257 ^а	49 ^а	94 ^а	27 006 ^а	65 ^а	...	...	...	...	...	...
Европа и Северная Америка	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка и Карибский регион	98 ^а	2266 ^а	44 ^а	93 ^а	33 373 ^а	54 ^а	...	...	...	6	6	11
Страны Карибского региона	90 ^а	638 ^а	51 ^а	85 ^а	3928 ^а	53 ^а	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка	98 ^а	1628 ^а	41 ^а	93 ^а	29 445 ^а	55 ^а	...	...	...	...	...	...
Северная Африка и Западная Азия	93 ^а	6073 ^а	63 ^а	82 ^а	52 878 ^а	67 ^а	...	...	...	...	...	...
Северная Африка	91 ^а	3824 ^а	63 ^а	75 ^а	36 784 ^а	65 ^а	...	...	...	...	...	...
Западная Азия	95 ^а	2250 ^а	62 ^а	90 ^а	16 094 ^а	70 ^а	...	...	...	...	...	...
Страны Тихоокеанского региона	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Азия	84 ^а	52 848 ^а	60 ^а	68 ^а	389 408 ^а	63 ^а	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	71 ^а	48 765 ^а	59 ^а	60 ^а	188 315 ^а	61 ^а	...	...	...	...	...	...
Охваченные конфликтом страны	85 ^а	78 749 ^а	61 ^а	75 ^а	496 010 ^а	64 ^а	...	...	...	...	...	...
Страны с низким уровнем дохода	68 ^а	35 078 ^а	59 ^а	57 ^а	134 811 ^а	61 ^а	...	...	...	...	...	...
Страны со средним уровнем дохода	92 ^а	78 258 ^а	60 ^а	84 ^а	608 126 ^а	64 ^а	...	...	...	...	...	...
Ниже среднего	86 ^а	72 405 ^а	60 ^а	74 ^а	493 776 ^а	63 ^а	...	...	...	...	...	...
Выше среднего	99 ^а	5854 ^а	53 ^а	94 ^а	114 350 ^а	67 ^а	...	...	...	...	...	...
Страны с высоким уровнем дохода	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Источники: База данных СИЮ, если не указано иное.

Примечание А: Категории стран по уровню дохода соответствуют определенным Всемирным банком, но включают только страны, указанные в таблице. Они основаны на перечне стран по уровню доходов, пересмотренном в июле 2015 года.

Примечание В: Для стран, обозначенных (*), используются имеющиеся национальные данные по уровню грамотности. Для всех остальных используются оценки уровня грамотности СИЮ (**). Оценки были получены с использованием Глобальной модели СИЮ для прогнозирования уровня грамотности в разбивке по возрастным группам. Оценки за самый последний период относятся к 2014 году и основаны на самых последних данных наблюдений, доступных для каждой страны.

Примечание С: Данные по населению, использованные для получения количества неграмотных, взяты из оценок Отдела народонаселения Организации Объединенных Наций, редакция 2015 г. (United Nations, 2015). Они основаны на среднем варианте. Для стран с имеющимися национальными данными по уровню грамотности использованы данные по населению, соответствующие году переписи или обследования. Для стран с оценками СИЮ используемые данные по населению относятся к 2014 году.

1. Данные о грамотности, представленные в этих колонках, основаны на традиционных методах оценки — самостоятельные и сторонние декларации или косвенные показатели, связанные с уровнем образовательной подготовки, и поэтому их следует толковать крайне осмотрительно; они не основаны на каком-либо

тестировании и могут превышать фактический уровень грамотности.

2. Приведены данные за последний доступный год в указанный период. Для более широкого объяснения национальных определений грамотности, методов оценки, а также источников и годов данных о грамотности см. введение к статистическим таблицам и таблице метаданных по статистике грамотности (опубликованным на веб-сайте Всемирного доклада по мониторингу образования).

3. Данные о приобретении базовых навыков взяты из Обследования навыков взрослых (ПИААК 2012–2015) (OECD, 2013, 2016).

(а) Данные о грамотности основаны на прямых проверках чтения во время национальных и международных опросов семей.

(*) Для данных на уровне стран: самостоятельная оценка внутри государства.

(**) Для данных на уровне стран: оценка/прогноз СИЮ; для региональных и других категорий стран суммы и средневзвешенные значения; частичное оценочное значение из-за неполного охвата стран (от 33 % до 60 % населения в регионе или другой категории стран).

(...) Данные отсутствуют.

ТАБЛИЦА 11

ЦУР 4, цель 4.7 — устойчивое развитие и глобальная гражданственность

К 2030 году обеспечить, чтобы все учащиеся приобретали знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, в том числе посредством обучения по вопросам устойчивого развития и устойчивого образа жизни, прав человека, гендерного равенства, пропаганды культуры мира и ненасилия, глобальной гражданственности и осознания ценности культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие

Страна или территория	ПООЩЕНИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И ГЛОБАЛЬНОЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ				Процент школ, в которых обучают жизненным навыкам	ПОЛУЧЕНИЕ ЗНАНИЙ ПО УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ И ГЛОБАЛЬНОЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ						
	Включение в структуры национальных школьных программ вопросов, касающихся глобальной гражданственности и устойчивого развития ^{1,2}					Просвещение в области ВИЧ/СПИДа ⁷	Процент учащихся и молодых людей, имеющих адекватное представление о вопросах, связанных с глобальной гражданственностью и устойчивым развитием					
	Гендерное равенство ³	Права человека ⁴	Устойчивое развитие ⁵	Глобальная гражданственность ⁶			Научная грамотность ^{8,10}			ВИЧ/СПИД и половое воспитание ⁷		
	2005–2015 гг. ⁸	2005–2015 гг. ⁸	2005–2015 гг. ⁸	2005–2015 гг. ⁸			2012 г.			2009–2015 гг. ⁹		
					Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки		
Кавказ и Центральная Азия												
Армения	0	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	...	20	23	19
Азербайджан	0	СРЕДНИЙ	0	НИЗКИЙ	100	...	...	...	15	...	15
Грузия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Казахстан	...	...	...	...	81	58	55	61	...	...	...
Кыргызстан	...	...	...	...	84	...	...	...	23	29	22
Таджикистан	...	...	...	...	5	...	...	...	54	59	48
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	...	...	...	...	100	...	...	...	13	14	11
Восточная и Юго-Восточная Азия												
Бруней Даруссалам	0	НИЗКИЙ	0	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	...
Камбоджа	...	...	...	...	34	...	...	...	40	46	38
Китай	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Корейская Народно-Демократическая Республика	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гонконг, Китай	НИЗКИЙ	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	...	94	94	95	...	...	...
Индонезия	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	0	0	...	33	33	34	...	10	11	
Япония	...	...	...	...	100	92	91	92	...	...	...
Лаосская Народно-Демократическая Республика	...	...	...	...	74	...	...	...	...	...	...
Макао, Китай	...	...	...	...	...	91	90	93	...	...	...
Малайзия	...	...	...	...	...	54	51	58	41	40	42
Монголия	...	...	...	...	...	...	...	...	18	19	16
Мьянма	0	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	...
Филиппины	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	15
Республика Корея	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	93	92	94	...	...	...
Сингапур	...	...	...	...	100	90	89	92	...	...	...
Таиланд	НИЗКИЙ	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	...	66	60	71	...	...	...
Тимор-Лешти	...	...	...	...	0	...	...	...	14	20	12
Вьетнам	...	...	...	...	...	93	92	94	42	44	41
Европа и Северная Америка												
Албания	...	...	...	...	...	47	45	49	...	22	36
Андорра	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Австрия	...	...	...	...	...	84	84	85	...	...	...
Беларусь	...	...	...	...	13	...	...	...	70	68	72
Бельгия	0	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	82	81	83	...	...	...
Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Болгария	...	...	...	...	17	63	58	68	23	21	25
Канада	...	...	...	...	...	90	89	90	...	...	...
Хорватия	НИЗКИЙ	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	5	83	81	85	...	...	...
Кипр	...	...	...	...	...	62	58	66	...	...	...
Чешская Республика	...	...	...	...	59	86	85	87	...	...	...
Дания	...	...	...	...	...	83	84	83	...	...	...
Эстония	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	...	95	94	96	...	...	...
Финляндия	...	...	...	...	100	92	90	94	...	...	...
Франция	НИЗКИЙ	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	...	81	79	83	...	...	...
Германия	...	...	...	...	...	88	87	89	...	...	...
Греция	...	...	...	...	...	74	70	79	38	27	50
Венгрия	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	82	81	83	...	...	...
Исландия	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	...	76	74	78	...	...	...
Ирландия	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	89	88	89	...	...	...
Италия	...	...	...	...	...	81	80	82	...	...	...
Латвия	...	...	...	...	...	88	85	91	...	...	...
Лихтенштейн	...	...	...	...	...	90	92	87	...	...	...
Литва	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	84	81	87	71	72	68	
Люксембург	ВЫСОКИЙ	НИЗКИЙ	0	НИЗКИЙ	100	78	80	76	...	...	...
Мальта	0	ВЫСОКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	...
Монако	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Черногория	...	...	...	...	27	49	45	53	...	...	...
Нидерланды	...	...	...	...	...	87	87	87	...	...	...
Норвегия	0	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	80	79	82	...	...	...
Польша	...	...	...	...	...	91	90	92	...	...	...
Португалия	0	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	...	81	80	82	...	...	...
Республика Молдова	...	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...
Румыния	...	...	...	...	67	63	61	65	...	...	...
Российская Федерация	...	...	...	...	92	81	80	83	37	35	39
Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сербия	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	НИЗКИЙ	СРЕДНИЙ	...	65	63	67	...	...	...
Словакия	...	...	...	...	...	73	73	73	...	...	...
Словения	...	...	...	...	...	87	85	89	...	...	...
Испания	...	...	...	...	...	84	84	84	...	...	...
Швеция	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	ВЫСОКИЙ	НИЗКИЙ	100	78	75	80	60	59	61	
Швейцария	...	...	...	...	...	87	87	87	...	...	...
Бывшая югославская Республика Македония	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Украина	...	...	...	...	59	...	...	...	23	25	21

ТАБЛИЦА 11

(продолжение)

Страна или территория	ПОощРЕНИЕ Устойчивого развития и Глобальной гражданственности				Процент школ, в которых обучают жизненным навыкам	ПОЛУЧЕНИЕ ЗНАНИЕЙ ПО Устойчивому развитию и Глобальной гражданственности						
	Включение в структуры национальных школьных программ вопросов, касающихся глобальной гражданственности и устойчивого развития ^{1,2}					Просвещение в области ВИЧ/СПИДа ⁷	Процент учащихся и молодых людей, имеющих адекватное представление о глобальной гражданственностью и устойчивым развитием					
	Гендерное равенство ³	Права человека ⁴	Устойчивое развитие ⁵	Глобальная гражданственность ⁶			Научная грамотность ^{8,10}			ВИЧ/СПИД и половое воспитание ⁷		
	2005–2015 гг. ⁸	2005–2015 гг. ⁸	2005–2015 гг. ⁸	2005–2015 гг. ⁸			2012 г.			2009–2015 гг. ⁸		
				2009–2010 гг. ⁸	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки		
Великобритания	0	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	0	...	85	86	84	...	...	...
Соединенные Штаты Америки	...	...	...	...	...	82	80	84	...	...	...
Латинская Америка и Карибский регион												
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...
Аргентина	0	НИЗКИЙ	0	НИЗКИЙ	...	49	48	51	...	...	...
Аруба	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Багамские Острова	...	...	...	...	78	...	...	...	4	6	3
Барбадос	...	...	...	...	85	...	...	...	46	45	48
Белиз	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	0	38	...	...	...	76	76	77
Бермуды	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Многонациональное Государство Боливия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бразилия	0	ВЫСОКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	46	47	46	...	...	...
Британские Виргинские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	...	66	67	64	82	78	85	
Колумбия	...	...	...	...	...	44	48	40	...	...	24
Коста-Рика	...	...	...	...	...	61	64	58	...	...	...
Куба	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кюрасао	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминика	НИЗКИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	100	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	НИЗКИЙ	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	8	...	...	...	43	41	45
Эквадор	...	...	...	...	63	...	...	...	...	...	...
Сальвадор	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	100	...	...	...	37	34	40
Гренада	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	94	...	...	...	...	...	...
Гватемала	СРЕДНИЙ	ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	2	...	...	...	...	...	...
Гайана	...	...	...	...	...	...	...	...	51	47	54
Гаити	0	НИЗКИЙ	0	НИЗКИЙ	13	...	...	...	32	28	35
Гондурас	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	11	...	...	...	33	35	33
Ямайка	...	...	...	...	44	...	...	...	...	...	...
Мексика	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	53	55	51	...	...	...
Монсеррат	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	СРЕДНИЙ	ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	88	...	...	...	...	...	...
Панама	НИЗКИЙ	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	...	14	12	15
Парагвай	ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	...
Перу	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	...	32	32	31	...	...	27
Сент-Китс и Невис	...	...	...	...	45	...	...	...	...	...	...
Сент-Люсия	...	...	...	...	59	...	...	...	...	...	...
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...
Синт-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	...	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...
Тринидад и Тобаго	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Теркс и Кайкос	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	90	53	53	53	...	...	...
Боливарианская Республика Венесуэла	0	ВЫСОКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	100	...	...	...	...	...	...
Северная Африка и Западная Азия												
Алжир	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бахрейн	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Египет	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3
Ирак	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	...
Израиль	...	...	...	...	13	71	68	74	...	...	...
Иордания	...	...	...	...	...	50	39	61	...	...	9
Кувейт	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ливан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ливия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Марокко	...	...	...	...	...	...	...	...	22	25	20
Оман	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Палестина	0	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	...
Катар	НИЗКИЙ	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	100	37	32	43	...	...	...
Саудовская Аравия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Судан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сирийская Арабская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тунис	...	...	...	...	...	45	45	45	8	5	11
Турция	...	...	...	...	...	74	70	77	...	...	...
Объединенные Арабские Эмираты	...	...	...	...	...	65	57	72	...	...	...
Йемен	...	...	...	...	4	...	...	...	...	...	...
Страны Тихоокеанского региона												
Австралия	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	...	86	86	87	...	...	...
Острова Кука	0	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	...
Фиджи	0	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	...
Кирибати	НИЗКИЙ	0	НИЗКИЙ	0	...	...	...	...	...	...	...
Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Федеративные Штаты Микронезии	0	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	...
Науру	0	0	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	...

ТАБЛИЦА 11

(продолжение)

Страна или территория	ПООЩРЕНИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И ГЛОБАЛЬНОЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ				Процент школ, в которых обучают жизненным навыкам	ПОЛУЧЕНИЕ ЗНАНИЙ ПО УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ И ГЛОБАЛЬНОЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ						
	Включение в структуры национальных школьных программ вопросов, касающихся глобальной гражданственности и устойчивого развития ²					Просвещение в области ВИЧ/СПИДа ⁷	Процент учащихся и молодых людей, имеющих адекватное представление о вопросах, связанных с глобальной гражданственностью и устойчивым развитием					
	Гендерное равенство ¹	Права человека ⁴	Устойчивое развитие ⁵	Глобальная гражданственность ⁶			Научная грамотность ^{9,10}			ВИЧ/СПИД и половое воспитание ⁷		
	2005–2015 гг. ⁸	2005–2015 гг. ⁸	2005–2015 гг. ⁸	2005–2015 гг. ⁸			2012 г.			2009–2015 гг. ⁸		
Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки				
Новая Зеландия	0	НИЗКИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	...	84	83	85	...	...	...
Ниуэ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Палау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Папуа — Новая Гвинея	НИЗКИЙ	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	100	...	...	...	...	...	...
Самоа	0	НИЗКИЙ	СРЕДНИЙ	0	...	...	...	5	6	5	...
Соломоновы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Токелау	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	СРЕДНИЙ	0	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тувалу	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	100	...	...	...	...	...	...
Вануату	...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...
Южная Азия	0	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	1	...	...	...	...	...	...
Афганистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бангладеш	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13
Бутан	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	...	...	...	23	...	21	...
Индия	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	ВЫСОКИЙ	НИЗКИЙ	31	...	...	40	44	35	...
Исламская Республика Иран	...	...	...	...	...	...	...	18	21	16	...
Мальдивы	0	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	...	40	35	...
Непал	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	8	...	...	28	34	26	...
Пакистан	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	4	5	4	...
Шри-Ланка	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	...	...	...	...	...	...	...	...	28	32	25
Ангола	...	...	...	...	...	...	...	...	26	31	25
Бенин	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ботсвана	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...
Буркина-Фасо	...	...	...	...	10	...	...	32	36	31	...
Бурунди	...	...	...	...	66	...	...	45	47	44	...
Кабо-Верде	...	...	...	...	100	...	...	67	65	68	...
Камерун	...	...	...	...	...	...	...	63	67	60	...
Центральноафриканская Республика	...	...	...	...	27	...	...	...	...	...	...
Чад	...	...	...	...	75	...	...	...	...	...	...
Коморские Острова	...	...	...	...	27	...	...	22	27	21	...
Конго	...	...	...	...	...	...	...	18	28	14	...
Кот-д'Ивуар	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	2	...	...	18	25	16	...
Демократическая Республика Конго	0	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	68	...	...	20	25	19	...
Джибути	НИЗКИЙ	0	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	38	...	...	11	13	9	...
Экваториальная Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эритрея	...	...	...	...	31	...	...	...	...	...	...
Эфиопия	...	...	...	...	38	...	...	28	34	24	...
Габон	...	...	...	...	...	...	...	32	36	30	...
Гамбия	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	29	30	28	...
Гана	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	79	...	...	22	27	20	...
Гвинея	...	...	...	...	82	...	...	26	34	23	...
Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...	22	22	23	...
Кения	...	...	...	...	100	...	...	...	64	54	...
Лесото	СРЕДНИЙ	ВЫСОКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	88	...	...	36	31	38	...
Либерия	...	...	...	...	2	...	...	34	29	36	...
Мадагаскар	...	...	...	...	...	...	...	34	26	23	...
Малави	...	...	...	...	...	...	...	42	45	41	...
Мали	...	...	...	...	49	...	...	26	33	24	...
Мавритания	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Маврикий	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	ВЫСОКИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	32	30	4	...
Мозамбик	...	...	...	...	...	...	...	35	52	30	...
Намбия	НИЗКИЙ	СРЕДНИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	58	51	62	...
Нигер	НИЗКИЙ	0	НИЗКИЙ	0	82	...	...	17	25	14	...
Нигерия	...	...	...	...	23	...	...	24	27	22	...
Руанда	СРЕДНИЙ	0	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	51	47	53	...
Сан-Томе и Принсипи	...	...	...	...	...	...	...	...	43	43	...
Сенегал	...	...	...	...	...	...	...	30	31	29	...
Сейшельские Острова	НИЗКИЙ	ВЫСОКИЙ	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	...	...	...	...
Сьерра-Леоне	...	...	...	...	...	...	...	29	30	29	...
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южно-Африканская Республика	0	ВЫСОКИЙ	НИЗКИЙ	0	100	...	...	...	...	...	...
Южный Судан	СРЕДНИЙ	ВЫСОКИЙ	НИЗКИЙ	0	...	...	...	...	...	...	...
Свазиленд	...	...	...	...	85	...	...	56	54	58	...
Того	...	...	...	...	0	...	...	26	32	23	...
Уганда	...	...	...	...	...	...	...	38	40	38	...
Объединенная Республика Танзания	НИЗКИЙ	НИЗКИЙ	0	НИЗКИЙ	...	...	...	43	47	40	...
Замбия	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ	...	...	...	44	47	42	...
Зимбабве	...	...	...	...	100	...	...	55	52	56	...
В мире	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны с переходной экономикой	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Развитые страны	...	...	...	...	...	84	83	85	...	...	...
Развивающиеся страны	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

ТАБЛИЦА 11

(продолжение)

Страна или территория	ПООЩРЕНИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И ГЛОБАЛЬНОЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ				Процент школ, в которых обучают жизненным навыкам	ПОЛУЧЕНИЕ ЗНАНИЙ ПО УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ И ГЛОБАЛЬНОЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ						
	Включение в структуры национальных школьных программ вопросов, касающихся глобальной гражданственности и устойчивого развития ^{1,2}					Просвещение в области ВИЧ/СПИДа ⁷	Процент учащихся и молодых людей, имеющих адекватное представление о вопросах, связанных с глобальной гражданственностью и устойчивым развитием					
	Гендерное равенство ³	Права человека ⁴	Устойчивое развитие ⁵	Глобальная гражданственность ⁶			Научная грамотность ^{9,10}			ВИЧ/СПИД и половое воспитание ⁷		
	2005–2015 гг. ⁸	2005–2015 гг. ⁸	2005–2015 гг. ⁸	2005–2015 гг. ⁸			2012 г.			2009–2015 гг. ⁸		
				2009–2010 гг. ⁸	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки		
Кавказ и Центральная Азия	84	...	...	...	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия	
Восточная Азия	
Юго-Восточная Азия	
Европа и Северная Америка	82	81	83	...	...	...
Латинская Америка и Карибский регион	
Страны Карибского региона	
Латинская Америка	
Северная Африка и Западная Азия	
Северная Африка	
Западная Азия	
Страны Тихоокеанского региона	
Южная Азия	23	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	67	...	...	...	31	...	...
Охваченные конфликтом страны	
Страны с низким уровнем дохода	31	...	...
Страны со средним уровнем дохода	
Ниже среднего	24	...	...
Выше среднего	
Страны с высоким уровнем дохода	84	83	84	...	...	...

Примечание: Категории стран по уровню дохода соответствуют определенным Всемирным банком, но включают только страны, указанные в таблице. Они основаны на перечне стран по уровню доходов, пересмотренном в июле 2015 года.

1. Источник: UNESCO-IBE (2016).
2. Упомянутые школьные программы относятся к начальному образованию, неполному среднему образованию или обобщенному.
3. Основные включенные здесь термины: а) гендерное равенство, б) гендерное равенство, в) расширение прав и возможностей девочек/женщин, г) гендерная проблематика и е) равное представительство полов. Уровень включения вопроса в школьные программы оценивается как НИЗКИЙ, если включено 1 или 2 пункта из 5, СРЕДНИЙ, если включено 3 пункта и ВЫСОКИЙ, если включено 4 или 5 пунктов; 0 указывает на то, что не включен ни один пункт.
4. Основные включенные здесь термины: а) права человека, права и обязанности (права детей, культурные права, права коренных народов, права женщин, права инвалидов); б) свобода (выражения, слова, прессы, объединений или организации) и гражданские свободы; в) социальная справедливость; г) демократия/ демократическое правление, демократические ценности/принципы; е) образование в области прав человека. Уровень включения вопроса в школьные программы оценивается как НИЗКИЙ, если включено 1 или 2 пункта из 5, СРЕДНИЙ, если включено 3 пункта и ВЫСОКИЙ, если включено 4 или 5 пунктов; 0 указывает на то, что не включен ни один пункт.
5. Основные включенные здесь термины: а) устойчивый, устойчивость, устойчивое развитие; б) экономическая устойчивость, устойчивый рост, устойчивое производство/потребление, зеленая экономика; в) социальная устойчивость (социальная сплоченность и устойчивость); г) экологическая устойчивость/ экологически устойчивый; е) изменение/изменчивость климата (глобальное потепление, выбросы углерода/углеродный след); ф) возобновляемые источники энергии/топливо, альтернативные источники энергии (солнечная, приливная, ветровая, волновая, геотермальная энергия, энергия биомассы); г) экосистемы, экология (биологическое разнообразие, биосфера, биомы, утрата разнообразия); г) утилизация, рециркуляция отходов; и) образование в целях устойчивого развития, образование в вопросах устойчивости, образование в сфере устойчивости; ж) экологическое образование/экологические исследования, образование в сфере защиты окружающей среды, образование в сфере экологической устойчивости. Уровень включения вопроса

в школьные программы оценивается как НИЗКИЙ, если включено от 1 до 4 пунктов из 10, СРЕДНИЙ, если включено от 5 до 7 пунктов и ВЫСОКИЙ, если включено 8–10 пунктов; 0 указывает на то, что не включен ни один из пунктов.

6. Основные термины: а) глобализация; б) гражданин мира (глобальная гражданственность)/культура/ идентичность/общество; в) глобальные-локальное мышление, локальное-глобальное (мыслить глобально, действовать локально, «глокальный»); г) мультикультурный (мультикультурализм)/межкультурный (межкультурный подход) (и формы через дефис); е) миграция, иммиграция, мобильность, перемещение людей; ф) глобальная конкуренция/конкурентоспособность, конкурентоспособный на мировом рынке, международная конкурентоспособность; г) глобальное неравенство/неравноправие; г) национальная/ локальная гражданственность/культура/идентичность/культура/наследие, образование в духе глобальной гражданственности; и) образование в области глобальной гражданственности. Уровень включения данного вопроса в школьные программы оценивается как НИЗКИЙ, если включено от 1 до 4 из данных пунктов, СРЕДНИЙ, если включено 5–7 пунктов и ВЫСОКИЙ, если включено 8 или 9 пунктов; 0 указывает на то, что не включен ни один из пунктов.
7. Данные взяты из ЮНЭЙДС (2011), онлайн-база данных ЮНЭЙДС AIDSInfo за 2015 г. и DHS StatCompiler. Более подробные примечания по странам представлены в данных источниках.
8. Приведены данные за последний доступный год в указанный период. Для получения дополнительной информации см. соответствующие источники.
9. Источник: расчеты группы по Всемирному докладу по мониторингу образования (2016 г.) на основании данных ПМОУ за 2012 г. (ОЕСД, 2013). ПМОУ определяет научную грамотность как а) научные знания и их использование для определения вопросов, приобретения новых знаний, научного объяснения явлений и научно обоснованных выводов по проблемам научного характера; б) понимание характерных черт науки как формы человеческого знания и познания; в) понимание того, как наука и техника формируют материальную, интеллектуальную и культурную среду; и г) готовность участвовать в решении проблем научного характера и с научными идеями, как мыслящий гражданин. Научная грамотность используется в этой таблице в качестве репрезентативных данных знаний в сфере науки об окружающей среде и науки о Земле и знаний об устойчивом развитии/устойчивости в более широком плане с учетом соотношения между ними.
- (...) Данные отсутствуют.

ТАБЛИЦА 12

ЦУР 4, способы реализации 4.a и 4.b — технические средства обучения, условия обучения, международный обмен студентами, получающими высшее образование

К 2030 году необходимо создать и улучшить условия обучения, особенно для детей, лиц с ограниченными возможностями и уязвимых по половому признаку и обеспечить эффективные условия обучения; повысить международную мобильность студентов

Страна или территория	УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ И МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОБМЕН СТУДЕНТАМИ, ПОЛУЧАЮЩИМИ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ										
	БЕЗОПАСНЫЕ, СВОБОДНЫЕ ОТ НАСИЛИЯ, ВСЕСТОРОННИЕ И ЭФФЕКТИВНЫЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ							ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ, ПОЛУЧАЮЩИЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ			
	Учебные заведения							Международная мобильность студентов			
	Водоснабжение, санитария и гигиена в школах ¹				Информационные и коммуникационные технологии			Иностранцы студенты (прибывающие)		Иностранцы студенты (выезжающие)	
	Процент школ (%) с:				Процент школ (%) с:			Количество зачисленных в высшее учебное заведение (000)	Уровень мобильности, прибывающие (%) ²	Количество зачисленных в высшее учебное заведение (000)	Уровень мобильности, выезжающие (%) ³
	Основная питьевая вода	Основные санитарно-гигиенические условия или санузлы	Из них: отдельные туалеты	Умывальники	Электричество	Интернет, используемый в учебных целях	Компьютеры, используемые в учебных целях				
2014 г.	2014 г.	2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.
							Всего	Всего	Всего	Всего	
Кавказ и Центральная Азия											
Армения	92	86	...	...	100 ^Y	...	100 ^Y	4	3,9	6,5 ^{..z}	5,6 ^z
Азербайджан ^{3,4}	5	68	...	...	100 ^Y	27 ^Y	84 ^Y	4	2,3	22,0 ^{..z}	11,7 ^z
Грузия	75	70	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	3	2,8	9,9 ^{..z}	8,8 ^z
Казахстан ⁴	85	85	...	...	...	...	100 ^{..Y}	10	1,5	48,9 ^{..z}	6,3 ^z
Кыргызстан ⁴	30	53	15	...	100 ^Y	6 ^Y	86 ^Y	12	4,5	5,9 ^{..z}	2,1 ^z
Таджикистан	51	29	...	...	...	...	...	1,9	0,8	9,7 ^{..z}	5,0 ^z
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	0,1	0,2	35,9 ^{..z}	...
Узбекистан	100	100	...	...	...	...	...	...	...	18,8 ^{..z}	...
Восточная и Юго-Восточная Азия											
Бруней Даруссалам	...	...	...	...	...	100 ^{..V}	100 ^{..V}	0,4	3,2	3,4 ^{..z}	38,3 ^z
Камбоджа	58	81	...	...	...	...	3 ^{..Y}	...	...	4,2 ^{..z}	...
Китай	99	62	...	...	...	...	...	108	0,3	712,2 ^{..z}	2,1 ^z
Корейская Народно-Демократическая Республика	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,9 ^{..z}	...
Гонконг, Китай ^{3,4}	...	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	30	9,8	31,8 ^{..z}	10,6 ^z
Индонезия	83	53	55	...	...	...	...	7 ^Y	0,1 ^Y	39,1 ^{..z}	0,6 ^z
Япония	...	...	...	...	...	...	...	136 ^z	3,5 ^z	32,3 ^{..z}	0,8 ^z
Лаосская Народно-Демократическая Республика	54	47	...	...	...	...	...	0,5	0,4	5,0 ^{..z}	3,6 ^z
Макао, Китай	...	...	...	...	...	...	...	11	36,8	2,1 ^{..z}	7,6 ^z
Малайзия ^{3,4}	100	100	...	...	100 ^X	91 ^X	100 ^X	36	4,1	56,3 ^{..z}	5,0 ^z
Монголия	48	52	...	...	91 ^Y	...	100 ^Y	1,1	0,6	8,0 ^{..z}	4,5 ^z
Мьянма	57	23	...	...	...	...	5 ^Y	0,1 ^Y	0,0 ^Y	6,4 ^{..z}	...
Филиппины	91	53	...	...	...	...	...	...	...	11,5 ^{..z}	0,3 ^z
Республика Корея	...	...	...	...	100 ^{..Y}	100 ^{..Y}	100 ^{..Y}	56 ^z	1,7 ^z	116,9 ^{..z}	3,5 ^z
Сингапур ^{3,4,5}	...	...	...	...	100 ^X	100 ^X	100 ^X	49 ^z	19,2 ^z	22,6 ^{..z}	8,8 ^z
Таиланд	60	45	...	...	...	98 ^{..Y}	98 ^{..Y}	12	0,5	25,5 ^{..z}	1,1 ^z
Тимор-Лешти	52	64	...	...	...	...	...	...	...	3,5 ^{..z}	...
Вьетнам	72	72	...	...	...	...	...	3	0,1	53,5 ^{..z}	2,4 ^z
Европа и Северная Америка											
Албания	51	30	37	...	...	...	...	4	2,1	24,1 ^{..z}	14,0 ^z
Андорра	...	...	...	...	...	...	...	-	...	1,2 ^{..z}	218,8 ^z
Австрия	...	...	...	...	...	...	...	65	15,5	15,6 ^{..z}	3,7 ^z
Беларусь ⁵	100	100	...	...	100 ^W	...	...	15	2,9	35,9 ^{..z}	6,4 ^z
Бельгия	...	...	...	...	...	...	...	56	11,2	16,3 ^{..z}	3,3 ^z
Босния и Герцеговина	100	100	...	...	...	...	...	8	7,3	10,9 ^{..z}	9,6 ^z
Болгария	100	100	...	...	...	...	...	11	4,0	24,6 ^{..z}	8,7 ^z
Канада	...	...	...	...	...	...	...	151 ^z	...	45,8 ^{..z}	...
Хорватия	100	100	...	...	...	...	...	0,6	0,4	8,6 ^{..z}	...
Кипр	...	...	...	...	...	...	...	5	14,3	26,2 ^{..z}	82,1 ^z
Чешская Республика	...	...	...	...	...	...	...	41	9,8	12,5 ^{..z}	2,9 ^z
Дания	...	...	...	...	...	...	...	30	9,9	5,3 ^{..z}	1,8 ^z
Эстония	...	...	...	...	...	...	...	2 ^z	2,9 ^z	4,2 ^{..z}	6,4 ^z
Финляндия	...	...	...	...	...	...	...	23	7,4	8,3 ^{..z}	2,7 ^z
Франция	...	...	...	...	...	...	...	235	9,8	84,1 ^{..z}	3,6 ^z
Германия	...	...	...	...	...	...	...	211	7,2	119,1 ^{..z}	4,3 ^z
Греция	...	...	...	...	...	...	...	28 ^z	4,2 ^z	34,0 ^{..z}	5,2 ^z
Венгрия	...	...	...	...	...	...	...	23	7,0	8,5 ^{..z}	2,4 ^z
Исландия	...	...	...	...	...	...	...	1,2 ^Y	6,2	2,8 ^{..z}	...
Ирландия	...	...	...	...	...	...	...	13 ^z	6,4 ^z	16,3 ^{..z}	8,2 ^z
Италия	...	...	...	...	...	...	...	82 ^z	4,4 ^z	48,0 ^{..z}	2,6 ^z
Латвия	...	...	...	...	...	...	...	4	5,0	6,3 ^{..z}	6,7 ^z
Лихтенштейн	...	...	...	...	...	...	...	0,7	85,3	1,0 ^{..z}	...
Литва	...	...	...	...	...	...	...	4 ^z	2,5 ^z	11,9 ^{..z}	7,5 ^z
Люксембург	...	...	...	...	...	...	...	3 ^z	...	9,0 ^{..z}	...
Мальта	...	...	...	...	...	...	...	0,7	5,9	1,9 ^{..z}	15,4 ^z
Монако	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3 ^{..z}	...
Черногория	95	95	...	...	...	...	...	...	...	4,8 ^{..z}	...
Нидерланды	...	...	...	...	...	...	...	69 ^z	...	13,0 ^{..z}	...
Норвегия	...	...	...	...	100 ^Y	...	...	9	3,5	17,9 ^{..z}	7,0 ^z
Польша	...	...	...	...	...	...	...	28 ^z	1,5 ^z	23,0 ^{..z}	1,2 ^z
Португалия	...	...	...	...	...	...	...	15	4,1	9,5 ^{..z}	2,6 ^z
Республика Молдова	51	70	...	...	...	...	...	2 ^z	1,9 ^z	17,4 ^{..z}	14,2 ^z

ТАБЛИЦА 12

(продолжение)

Страна или территория	УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ И МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОБМЕН СТУДЕНТАМИ, ПОЛУЧАЮЩИМИ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ										
	БЕЗОПАСНЫЕ, СВОБОДНЫЕ ОТ НАСИЛИЯ, ВСЕСТОРОННИЕ И ЭФФЕКТИВНЫЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ							ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ, ПОЛУЧАЮЩИЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ			
	Учебные заведения							Международная мобильность студентов			
	Водоснабжение, санитария и гигиена в школах ¹				Информационные и коммуникационные технологии			Иностранные студенты (прибывающие)		Иностранные студенты (выезжающие)	
	Процент школ (%) с:				Процент школ (%) с:			Количество зачисленных в высшее учебное заведение (000)	Уровень мобильности, прибывающие (%) ²	Количество зачисленных в высшее учебное заведение (000)	Уровень мобильности, выезжающие (%) ¹
	Основная питьевая вода	Основные санитарно-гигиенические условия или санузлы	Из них: раздельных туалетов	Умывальники	Электричество	Интернет, используемый в учебных целях	Компьютеры, используемые в учебных целях				
2014 г.	2014 г.	2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.
							Всего	Всего	Всего	Всего	
Румыния	90	90	...	...	...	...	24	4,1	31,1 ^{..z}	5,0 ^z	
Российская Федерация	100	100	...	...	...	...	213	3,0	50,6 ^{..z}	0,7 ^z	
Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...	...	3,7 ^{..z}	...	
Сербия	95	95	...	...	...	...	9	3,7	11,9 ^{..z}	5,0 ^z	
Словакия	...	...	...	...	...	...	11	5,6	33,1 ^{..z}	15,8 ^z	
Словения	...	...	...	...	...	...	2	2,7	2,7 ^{..z}	2,8 ^z	
Испания	...	...	...	...	...	...	56 ^z	2,9 ^z	28,6 ^{..z}	1,5 ^z	
Швеция	...	...	...	...	...	...	25	5,9	17,7 ^{..z}	4,1 ^z	
Швейцария	...	...	...	...	...	...	50	17,1	11,9 ^{..z}	4,2 ^z	
БЮР Македония	...	...	...	...	...	...	1,3 ^z	2,2 ^z	4,3 ^{..z}	7,1 ^z	
Украина	100	100	...	...	...	...	60	2,8	39,7 ^{..z}	1,8 ^z	
Великобритания	...	...	...	...	...	...	429	18,2	27,4 ^{..z}	1,1 ^z	
Соединенные Штаты Америки	...	...	...	...	...	...	842	4,3	60,3 ^{..z}	0,3 ^z	
Латинская Америка и Карибский регион											
Ангилья ^{3,4}	100	100	...	...	100 ^w	100 ^w	...	...	0,4 ^{..z}	...	
Антигуа и Барбуда	100	100	...	...	100 ^w	...	0,2 ^y	12,0 ^y	0,6 ^{..z}	...	
Аргентина	70	68	...	...	...	23 ^v	45 ^v	...	7,2 ^{..z}	0,3 ^z	
Аруба	...	...	...	...	100 ^w	...	100 ^w	0,3	0,1 ^{..z}	10,8 ^z	
Багамские Острова	...	...	...	...	100 ^v	...	...	...	2,4 ^{..z}	...	
Барбадос ^{3,4}	100	100	...	...	100 ^v	100 ^v	...	...	1,2 ^{..z}	...	
Белиз	64	21	32	...	...	...	...	...	0,8 ^{..z}	8,9 ^z	
Бермуды	...	...	...	...	...	...	0,2	20,8	1,6 ^{..z}	131,9 ^z	
Многонациональное Государство Боливия	87	74	...	...	...	...	...	...	9,1 ^{..z}	...	
Бразилия	93	98	...	...	...	38 ^w	46 ^w	15 ^y	0,2 ^y	32,1 ^{..z}	0,4 ^z
Британские Виргинские Острова	100	100	...	...	100 ^w	100 ^w	100 ^w	...	0,4 ^{..z}	...	
Каймановы Острова ^{3,4}	...	...	...	...	100 ^w	100 ^w	...	...	0,4 ^{..z}	...	
Чили ^{3,4}	90	90	...	...	...	70 ^z	82 ^z	3	0,3	8,9 ^{..z}	0,8 ^z
Колумбия ^{4,5}	73	100	...	...	94 ^x	...	88 ^x	0,9	0,0	25,5 ^{..z}	1,2 ^z
Коста-Рика	75	53	64	...	...	...	...	...	2,1 ^{..z}	1,0 ^z	
Куба ⁴	100	100	...	...	100 ^w	...	100 ^w	23 ^y	4,5 ^y	1,8 ^{..z}	0,5 ^z
Кюрасао	...	...	...	...	100 ^w	...	...	...	...	...	...
Доминика	100	100	...	...	100 ^w	...	75 ^w	...	0,7 ^{..z}	...	
Доминиканская Республика	47	60	...	...	...	...	...	11	2,3	4,4 ^{..z}	...
Эквадор	58	54	...	...	...	18 ^w	54 ^w	3 ^y	0,6 ^y	11,1 ^{..z}	1,9 ^z
Сальвадор	100	67	...	...	...	...	61 ^w	0,7	0,4	3,1 ^{..z}	1,7 ^z
Гренада	100	100	...	...	100 ^w	...	...	...	0,5 ^{..z}	...	
Гватемала ⁴	70	49	50	...	37 ^v	...	3 ^v	...	2,8 ^{..z}	1,0 ^z	
Гайана	68	68	...	...	...	...	...	0,0 ^y	0,4 ^y	1,4 ^{..z}	...
Гаити	60	60	...	...	...	...	...	...	10,1 ^{..z}	...	
Гондурас	66	46	47	...	...	...	...	1,3	0,7	3,3 ^{..z}	1,8 ^z
Ямайка	88	80	85	...	100 ^w	...	...	...	4,0 ^{..z}	5,4 ^z	
Мексика	95	68	69	...	...	...	...	8 ^z	0,2 ^z	27,1 ^{..z}	0,8 ^z
Монсеррат	100	100	...	...	100 ^w	60 ^w	60 ^w	...	...	0,0 ^{..z}	...
Никарагуа	50	26	...	...	...	...	...	...	2,5 ^{..z}	...	
Панама	90	84	85	...	...	...	...	...	2,6 ^{..z}	2,1 ^z	
Парагвай	64	70	...	...	...	...	16 ^w	...	2,9 ^{..z}	...	
Перу	60	51	55	...	...	...	...	...	14,2 ^{..z}	...	
Сент-Китс и Невис	100	100	...	...	100 ^w	100 ^w	100 ^w	2	73,2	0,4 ^{..z}	...
Сент-Люсия	100	100	...	...	100 ^w	58 ^w	61 ^w	0,6	22,8	1,1 ^{..z}	48,1 ^z
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	100	100	...	...	100 ^w	68 ^w	...	...	...	0,8 ^{..z}	...
Синт-Мартен	...	...	...	...	100 ^w	...	100 ^w	0,1	43,3	...	...
Суринам	80	65	68	...	100 ^v	...	...	...	...	0,8 ^{..z}	...
Тринидад и Тобаго ⁴	100	100	...	...	100 ^v	...	77 ^v	...	...	4,6 ^{..z}	...
Теркс и Кайкос	100	100	...	...	100 ^w	7 ^w	100 ^w	...	...	0,1 ^{..z}	...
Уругвай	100	100	...	...	100 ^v	96 ^v	100 ^v	...	...	2,4 ^{..z}	...
Боливарианская Республика Венесуэла	96	93	...	...	...	...	49 ^v	...	...	11,9 ^{..z}	...
Северная Африка и Западная Азия											
Алжир	95	100	...	...	...	...	...	8	0,6	20,7 ^{..z}	1,7 ^z
Бахрейн	100	100	...	...	...	...	...	5	13,2	4,5 ^{..z}	12,1 ^z
Египет	100	100	...	...	...	...	98 ^w	48	1,9	19,7 ^{..z}	0,8 ^z
Ирак	97	100	...	...	...	...	...	...	...	16,0 ^{..z}	...
Израиль	...	...	...	...	...	...	...	5 ^y	1,2 ^y	14,7 ^{..z}	3,9 ^z
Иордания	100	50	68	...	...	73 ^x	89 ^x	28 ^y	9,1 ^y	19,4 ^{..z}	...
Кувейт	100	100	...	...	...	...	...	...	...	16,8 ^{..z}	23,4 ^z
Ливан	...	...	...	...	...	...	...	17	7,6	12,0 ^{..z}	5,2 ^z

ТАБЛИЦА 12

(продолжение)

Страна или территория	УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ И МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОБМЕН СТУДЕНТАМИ, ПОЛУЧАЮЩИМИ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ											
	БЕЗОПАСНЫЕ, СВОБОДНЫЕ ОТ НАСИЛИЯ, ВСЕСТОРОННИЕ И ЭФФЕКТИВНЫЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ							ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ, ПОЛУЧАЮЩИЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ				
	Учебные заведения							Международная мобильность студентов				
	Водоснабжение, санитария и гигиена в школах ¹				Информационные и коммуникационные технологии			Иностранцы студенты (прибывающие)		Иностранцы студенты (выезжающие)		
	Процент школ (%) с:				Процент школ (%) с:			Количество зачисленных в высшее учебное заведение (000)	Уровень мобильности, прибывающие (%) ²	Количество зачисленных в высшее учебное заведение (000)	Уровень мобильности, выезжающие (%) ³	
	Основная питьевая вода	Основные санитарно-гигиенические условия или санузлы	Из них: раздельных туалетов	Умывальники	Электричество	Интернет, используемый в учебных целях	Компьютеры, используемые в учебных целях					Учебный год заканчивается в 2014 г.
2014 г.	2014 г.	2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	
							Всего	Всего	Всего	Всего		
Ливия	25	65	...	...	...	...	...	...	6,4 ^{..z}	...	
Марокко	86	73	...	...	...	...	...	38,6 ^{..z}	5,5 ^z	...	
Оман	96	94	...	...	100 ^w	77 ^x	100 ^x	3	3,0	11,3 ^{..z}	14,5 ^z
Палестина ⁶	89	83	...	...	100 ^y	21 ^y	64 ^y	.	.	20,9 ^{..z}	9,8 ^z
Катар ¹	100	100	...	...	100 ^w	61 ^x	100 ^x	10	39,9	5,0 ^{..z}	24,1 ^z
Саудовская Аравия	...	...	...	...	...	...	...	72	4,8	73,5 ^{..z}	5,4 ^z
Судан	55	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сирийская Арабская Республика	70	...	...	...	...	...	...	...	...	22,6 ^{..z}	3,6 ^z
Тунис	66	99	60	...	...	...	...	6 ^z	1,8 ^z	16,9 ^{..z}	5,0 ^z
Турция	99	99	...	...	...	...	...	54 ^z	1,1 ^z	45,0 ^{..z}	0,9 ^z
Объединенные Арабские Эмираты	100	100	...	...	...	...	...	64	44,8	8,5 ^{..z}	6,4 ^z
Йемен	53	53	...	...	...	...	...	...	...	16,9 ^{..z}	...
Страны Тихоокеанского региона												
Австралия	...	...	...	...	...	...	...	266	...	11,7 ^{..z}	0,8 ^z
Острова Кука	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2 ^{..z}	...
Фиджи	100	95	...	...	...	...	...	...	...	1,2 ^{..z}	...
Кирибати	3	4	...	...	...	...	...	...	...	1,1 ^{..z}	...
Маршалловы Острова	20	10	...	...	...	...	...	0,0 ^y	1,0 ^y	0,2 ^{..z}	...
Федеративные Штаты Микронезии	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Науру	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1 ^{..z}	...
Новая Зеландия	...	...	...	...	100 ^x	...	...	49	18,7	5,4 ^{..z}	2,1 ^z
Ниуэ	100	100	...	...	...	...	...	...	...	0,0 ^{..z}	...
Палау	100	100	...	...	...	...	...	0,2	22,8	...	...
Папуа — Новая Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,3 ^{..z}	...
Самоа	95	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8 ^{..z}	...
Соломоновы Острова	50	66	66	...	...	...	...	...	...	3,2 ^{..z}	...
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1 ^{..z}	...
Тонга	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,2 ^{..z}	...
Тувалу	65	60	...	...	...	...	...	...	...	0,4 ^{..z}	...
Вануату	82	69	70	...	...	...	...	...	...	1,9 ^{..z}	...
Южная Азия												
Афганистан	53	58	...	12	...	...	...	-	-	12,0 ^{..z}	...
Бангладеш	83	60	...	...	...	...	...	...	...	24,1 ^{..z}	...
Бутан ³	81	74	73	...	...	66 ^y	...	...	...	3,5 ^{..z}	40,5 ^z
Индия	75	53	78	42	...	...	...	34 ^z	0,1 ^z	181,9 ^{..z}	0,6 ^z
Исламская Республика Иран	89	86	...	...	...	32 ^y	72 ^y	11	0,2	50,1 ^{..z}	1,1 ^z
Мальдивы ^{3,4}	97	73	...	...	100 ^y	40 ^{..y}	40 ^{..y}	...	...	4,1 ^{..z}	...
Непал	81	68	...	...	...	...	3 ^x	...	...	30,2 ^{..z}	6,3 ^z
Пакистан	63	63	...	...	...	...	...	...	...	37,6 ^{..z}	2,0 ^z
Шри-Ланка	85	82	...	...	82 ^x	18 ^x	60 ^x	0,9	0,3	16,0 ^{..z}	5,4 ^z
Страны Африки к югу от Сахары												
Ангола	7	54	...	0	...	...	...	...	...	6,9 ^{..z}	3,2 ^z
Бенин	33	74	...	...	...	...	...	...	...	4,1 ^{..z}	2,8 ^z
Ботсвана ⁴	50	50	...	13	...	...	83 ^y	1,0	1,6	4,4 ^{..z}	8,0 ^z
Буркина-Фасо	48	39	73	...	...	...	...	2 ^z	2,9 ^z	3,7 ^{..z}	4,9 ^z
Бурунди	36	53	...	10	...	...	...	0,4 ^z	1,0 ^z	2,0 ^{..z}	4,5 ^z
Кабо-Верде	95	100	...	...	...	...	...	0,2	1,4	4,6 ^{..z}	35,4 ^z
Камерун ¹	31	41	...	...	...	...	6 ^{..z}	3 ^y	...	19,5 ^{..z}	...
Центральноафриканская Республика	25	44	...	...	...	...	...	1,8 ^y	14,4 ^y	0,9 ^{..z}	...
Чад	15	36	40	...	...	...	...	...	...	4,0 ^{..z}	...
Коморские Острова	42	50	...	...	...	...	...	-	...	4,2 ^{..z}	66,6 ^z
Конго	33	15	...	...	...	...	...	0,3 ^z	0,9 ^z	8,1 ^{..z}	21,8 ^z
Кот-д'Ивуар	70	45	...	...	...	...	...	3	1,7	7,0 ^{..z}	4,2 ^z
Демократическая Республика Конго	20	29	...	...	...	...	...	5 ^z	1,2 ^z	5,8 ^{..z}	1,3 ^z
Джибути	86	85	83	...	...	...	...	...	...	1,8 ^{..z}	...
Экваториальная Гвинея	59	40	...	...	...	...	...	...	...	1,0 ^{..z}	...
Эритрея	59	66	...	...	...	...	...	...	...	1,6 ^{..z}	...
Эфиопия	39	37	...	7	...	...	...	...	...	5,6 ^{..z}	...
Габон	66	61	...	...	...	...	...	...	...	5,9 ^{..z}	...
Гамбия	91	71	...	...	...	22^{..}	...	...	...	1,3 ^{..z}	...
Гана	59	62	...	...	...	...	...	16	3,9	8,9 ^{..z}	2,5 ^z
Гвинея	20	69	...	...	...	...	...	0,9 ^y	0,9 ^y	5,7 ^{..z}	5,2 ^z
Гвинея-Бисау	25	28	...	...	...	...	...	...	...	1,5 ^{..z}	...
Кения	42	20	21	...	...	...	...	...	...	12,1 ^{..z}	...

ТАБЛИЦА 12

(продолжение)

Страна или территория	УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ И МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОБМЕН СТУДЕНТАМИ, ПОЛУЧАЮЩИМИ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ													
	БЕЗОПАСНЫЕ, СВОБОДНЫЕ ОТ НАСИЛИЯ, ВСЕСТОРОННИЕ И ЭФФЕКТИВНЫЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ						ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ, ПОЛУЧАЮЩИЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ							
	Учебные заведения						Международная мобильность студентов							
	Водоснабжение, санитария и гигиена в школах ¹				Информационные и коммуникационные технологии		Иностранные студенты (прибывающие)		Иностранные студенты (выезжающие)					
	Процент школ (%) с:				Процент школ (%) с:		Количество зачисленных в высшее учебное заведение (000)		Уровень мобильности, прибывающие (%) ²		Количество зачисленных в высшее учебное заведение (000)		Уровень мобильности, выезжающие (%) ¹	
	Основная питьевая вода	Основные санитарно-гигиенические условия или санузлы	Из них: раздельных туалетов	Умывальники	Электричество	Интернет, используемый в учебных целях	Компьютеры, используемые в учебных целях	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.
2014 г.	2014 г.	2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.
Всего														
Лесото	30	40	...	...	...	...	...	0,1	0,4	2,9 ^{..z}	12,1 ^z		
Либерия	57	82	...	...	6	...	...	...	...	0,7 ^{..z}	...		
Мадагаскар ⁴	25	29	...	...	...	...	...	1,7 ^z	1,7 ^z	4,2 ^{..z}	4,4 ^z		
Малави	88	25	...	4	...	...	...	...	...	1,9 ^{..z}	...		
Мали	48	24	...	...	...	...	...	...	...	5,7 ^{..z}	...		
Мавритания	18	27	33	...	...	...	...	0,3	1,4	4,3 ^{..z}	22,4 ^z		
Маврикий	100	100	...	...	100	...	99	1,5	3,8	6,0 ^{..z}	14,5 ^z		
Мозамбик	68	50	53	...	...	...	...	0,6	0,4	1,8 ^{..z}	1,4 ^z		
Намибия	81	80	...	...	...	...	...	...	...	3,5 ^{..z}	...		
Нигер	14	14	...	...	...	...	...	1,2 ^y	5,4 ^y	2,4 ^{..z}	...		
Нигерия	67	32	59	...	...	...	...	...	...	52,1 ^{..z}	...		
Руанда	89	95	...	37	...	...	...	0,7 ^z	1,0 ^z	5,2 ^{..z}	6,7 ^z		
Сан-Томе и Принсипи	86	87	...	...	...	...	...	...	...	0,5 ^{..z}	...		
Сенегал	55	66	...	...	...	...	...	...	...	11,3 ^{..z}	...		
Сейшельские Острова ⁵	100	100	...	...	100 ^y	...	...	-	-	0,5 ^{..z}	198,3 ^z		
Сьерра-Леоне	23	62	...	...	...	...	...	...	...	0,9 ^{..z}	...		
Сомали	58	45	...	...	...	...	...	...	...	4,1 ^{..z}	...		
Южно-Африканская Республика	94	100	...	...	...	...	...	42 ^z	4,1 ^z	6,7 ^{..z}	0,6 ^z		
Южный Судан	45	42	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Свазиленд	65	72	...	...	...	...	...	0,0 ^z	0,5 ^z	2,7 ^{..z}	33,3 ^z		
Того	42	22	...	...	...	...	...	...	...	3,3 ^{..z}	5,2 ^z		
Уганда	74	75	...	37	...	...	...	...	...	4,7 ^{..z}	...		
Объединенная Республика Танзания	59	11	47	1	...	...	...	...	...	5,0 ^{..z}	3,1 ^z		
Замбия	84	45	40	...	...	...	11 ^y	...	...	4,0 ^{..z}	...		
Зимбабве	52	43	...	...	...	...	...	0,4 ^y	0,4 ^y	15,9 ^{..z}	16,9 ^z		
	Среднее значение				Среднее значение			Сумма	Средневзвешенный показатель	Сумма	Средневзвешенный показатель			
В мире	75	69	...	...	...	...	...	4056 ^{..z}	2,0 ^{..z}	3545 ^{..z}	1,8 ^z		
Страны с переходной экономикой	92	86	...	...	...	...	...	238 ^{..z}	1,8 ^z	249 ^{..z}	1,9 ^z		
Развитые страны	...	...	...	...	...	...	...	2878 ^z	6,1 ^z	807 ^z	1,7 ^z		
Развивающиеся страны	72,5	67	...	...	...	...	...	940 ^{..z}	0,7 ^{..z}	2490 ^z	1,8 ^z		
Кавказ и Центральная Азия	75	70	...	...	...	...	...	35 ^z	1,7 ^z	166 ^z	8,3 ^z		
Восточная и Юго-Восточная Азия	60	53	...	...	...	...	...	591 ^{..z}	1,0 ^z	1264 ^{..z}	2,1 ^z		
Восточная Азия	...	...	...	...	...	...	...	451 ^z	1,1 ^z	1033 ^{..z}	2,4 ^z		
Юго-Восточная Азия	60	53	...	...	...	...	...	140 ^{..z}	0,8 ^z	231 ^z	1,4 ^z		
Европа и Северная Америка	...	...	...	...	...	...	...	2606 ^z	4,9 ^z	910 ^z	1,7 ^z		
Латинская Америка и Карибский регион	91,5	87	...	...	...	...	...	90 ^{..z}	0,4 ^{..z}	208 ^z	0,9 ^z		
Страны Карибского региона	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка	74	68	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Африка и Западная Азия	96	99	...	...	...	...	...	285 ^z	1,9 ^z	334 ^z	2,2 ^z		
Северная Африка	76	86	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Западная Азия	99	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Тихоокеанского региона	82	68	...	...	...	...	...	299 ^z	17,8 ^z	33 ^z	1,9 ^z		
Южная Азия	81	68	...	...	...	...	...	38 ^{..z}	0,1 ^{..z}	359 ^z	1,0 ^z		
Страны Африки к югу от Сахары	53,5	48	...	...	...	...	...	112 ^{..z}	1,6 ^{..z}	271 ^z	3,9 ^z		
Охваченные конфликтом страны	67	53	...	...	...	...	...	314 ^{..z}	0,4 ^{..z}	733 ^z	1,0 ^z		
Страны с низким уровнем дохода	48	48	...	...	...	...	...	47 ^{..z}	1,1 ^{..z}	207 ^z	4,8 ^z		
Страны со средним уровнем дохода	81	68	...	...	...	...	...	742 ^{..z}	0,6 ^{..z}	2175 ^z	1,7 ^z		
Ниже среднего	70	63	...	...	...	...	...	207 ^{..z}	0,4 ^{..z}	740 ^z	1,3 ^z		
Выше среднего	90	85	...	...	...	...	...	536 ^z	0,8 ^z	1435 ^z	2,0		
Страны с высоким уровнем дохода	...	...	...	...	...	...	...	3267 ^z	5,0 ^z	1164 ^z	1,8		

Источники: База данных СИЮ; расчеты группы по Всемирному докладу по мониторингу образования относительно коэффициента мобильности прибывающих и выезжающих студентов.

Примечание: Категории стран по уровню дохода соответствуют определенным Всемирным банком, но включают только страны, указанные в таблице. Они основаны на перечне стран по уровню доходов, пересмотренном в июле 2015 года.

1. Доклад по водоснабжению, санитарии и гигиене ЮНИСЕФ (2015 г.)
2. Количество иностранных студентов, которые учатся в той или иной стране, выраженное в процентах от общего охвата высшим образованием в данной стране.
3. Количество студентов из той или иной страны, обучающихся за рубежом, выраженное в процентах от общего охвата высшим образованием в этой стране.
4. Процент школ с Интернетом относится только к государственным учреждениям.
5. Процент школ с компьютерами относится только к государственным учреждениям.
6. Процент школ с электричеством относится только к государственным учреждениям.
7. Процент школ с Интернетом и компьютерами относится только к школам Западного берега.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2015 году.

- (z) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2013 году.
- (y) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2012 году.
- (x) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2011 году.
- (w) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2010 году.
- (v) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2009 году.
- (...) Данные отсутствуют.
- (-) Нулевая или незначительная величина

ТАБЛИЦА 13

ЦУР 4, способ реализации 4.с — обучающий персонал, квалификация и подготовка педагогов дошкольного, начального, среднего и высшего образования — часть 1

К 2030 году необходимо значительно увеличить контингент квалифицированных учителей, в том числе путем международного сотрудничества по подготовке учителей в развивающихся странах, особенно менее развитых странах и малых островных развивающихся государствах

Страна или территория	ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ									
	Преподавательский состав	Квалификация учителей			Подготовка учителей			Соотношение учеников и учителей ¹	Соотношение учеников и квалифицированных учителей ²	Соотношение учеников и подготовленных учителей ³
	Количество школьных учителей	Квалифицированные школьные учителя (%) ¹			Подготовленные школьные учителя (%) ²					
		Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.				
	Всего (000)		Всего	Мужчины	Женщины	Всего	Мужчины	Женщины	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.
Кавказ и Центральная Азия										
Армения	7 ^Y	...	...	...	80 ^Y	...	...	9 ^Y	...	12 ^Y
Азербайджан	10	64	100	64	85	100	85	11	17	13
Грузия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Казахстан	82	100	100	100	100	100	100	9	9	9
Кыргызстан	...	...	...	...	...	...	...	...	33 ^Z	94 ^Z
Таджикистан	6	89	...	...	100	...	...	14	16	14
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия										
Бруней Даруссалам	0,8	30	66	28	64	75	64	17	58	26
Камбоджа	6	100	100	100	100	100	100	31	31	31
Китай	1851	...	...	...	...	...	...	21	...	...
КНДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гонконг, Китай	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Индонезия	428	...	...	...	...	...	...	13	...	...
Япония	112 ^Z	...	...	...	...	...	...	26 ^Z	...	...
Лаосская Народно-Демократическая Республика	8	48	31	48	91	93	91	19	40	21
Макао, Китай	0,8	100	100	100	92	82	92	16	16	17
Малайзия	50	100	100	100	100	100	100	18	18	18
Монголия	5 ^Y	...	...	...	94 ^Y	85 ^Y	94 ^Y	27 ^Y	...	29 ^Y
Мьянма	16	...	...	...	48	...	...	28	...	58
Филиппины	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Корея	88 ^Z	...	...	...	...	...	...	14 ^Z	...	...
Сингапур	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Таиланд	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тимор-Лешти	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вьетнам	205	98	85	98	98	85	98	18	18	18
Европа и Северная Америка										
Албания	4	71	...	71	...	...	...	18	26	...
Андорра	0,2	100	100	100	100	100	100	14	14	14
Австрия	20	...	...	...	...	...	...	12	...	...
Беларусь	42	45	5	45	92	84	92	8	17	8
Бельгия	34	...	...	...	...	...	...	13	...	...
Босния и Герцеговина	1 ^Y	...	...	...	...	...	...	14 ^Y	...	...
Болгария	19	...	...	...	...	...	...	13	...	...
Канада	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Хорватия	8	...	...	...	...	...	...	13	...	...
Кипр	1	...	...	...	...	...	...	16	...	...
Чешская Республика	26 ^Z	...	...	...	...	...	...	14 ^Z	...	...
Дания	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эстония	8 ^Y	...	...	...	...	...	...	7 ^Y	...	...
Финляндия	16 ^Z	...	...	...	...	...	...	12 ^Z	...	...
Франция	126 ^Z	...	...	...	...	...	...	20 ^Z	...	...
Германия	272	...	...	...	...	...	...	8	...	...
Греция	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Венгрия	26	...	...	...	...	...	...	13	...	...
Исландия	3 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ирландия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Италия	133 ^Z	...	...	...	...	...	...	13 ^Z	...	...
Латвия	7	...	...	...	...	...	...	11	...	...
Лихтенштейн	0,1 ^Y	...	...	...	...	...	...	11 ^Y	...	...
Литва	13	...	...	...	...	...	...	8	...	...
Люксембург	2 ^Y	...	...	...	...	...	...	10 ^Y	...	...
Мальта	0,9	...	...	...	...	...	...	10	...	...
Монако	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерланды	33	...	...	...	...	...	...	15	...	...
Норвегия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Польша	81 ^Z	...	...	...	...	...	...	15 ^Z	...	...
Португалия	16	...	...	...	...	...	...	17	...	...
Республика Молдова	12 ^Y	...	...	...	92 ^Y	...	92 ^Y	10 ^Y	...	11 ^Y
Румыния	35	...	...	...	...	...	...	16	...	...
Российская Федерация	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сан-Марино	0,1 ^Y	...	...	...	...	...	...	8 ^Y	...	...
Сербия	12	100	100	100	69 ^Y	...	...	13	13	19 ^Y
Словакия	13	...	...	...	...	...	...	13	...	...
Словения	6 ^Z	...	...	...	...	...	...	9 ^Z	...	...
Испания	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Швеция	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Швейцария	14	...	...	...	...	...	...	12	...	...
БЮР Македония	2 ^Y	...	...	...	...	...	...	8 ^Y	...	...

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ			
Преподавательский состав	Квалификация учителей		
	Количество школьных учителей	Квалифицированные школьные учителя (%) ¹	
Учебный год заканчивается в 2014 г.		Учебный год заканчивается в 2014 г.	
	Всего (000)	Всего	Мужчины	Женщины
...
41	...	...	...
31	...	...	...
74	100	100	100
17	74	74	74
31	95	96	95
...
...
4	48	49	48
48	100	100	100
5860	...	...	...
...
23	100	100	100
1802	...	...	...
407 ²	...	...	...
35	83	80	86
2	100	100	100
278	100	100	100
9	98	95	98
188	...	...	...
461 ²	99 ²	98 ²	100 ²
166 ²	...	...	...
...
337	100	...	...
...
387	100	99	100
10	72	51	77
0,4	100	100	100
31	...	...	...
22	99	99	99
69	...	...	...
10	...	...	...
15	...	...	...
...
12	...	...	...
4	...	...	...
26 ²	...	...	...
...
7 ²	...	...	...
26 ²	...	...	...
229 ²	...	...	...
233	...	...	...
67	...	...	...
35	...	...	...
3 ²	...	...	...
32 ¹	...	...	...
238 ²	...	...	...
10	...	...	...
0,3 ¹	...	...	...
8	...	...	...
4 ¹	...	...	...
2	...	...	...
...
...
105	...	...	...
48	...	...	...
211 ²	...	...	...
50	...	...	...
8	...	...	...
51	...	...	...
289	...	...	...
0,3 ¹	...	...	...
18	100	100	100
14	...	...	...
6 ²	...	...	...
224 ¹	...	...	...
62 ¹	...	...	...
48	...	...	...
7 ²	...	...	...

ТАБЛИЦА 13

Часть 1 (продолжение)

Страна или территория	ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ									
	Преподавательский состав	Квалификация учителей			Подготовка учителей			Соотношение учеников и учителей ³	Соотношение учеников и квалифицированных учителей ³	Соотношение учеников и подготовленных учителей ³
	Количество школьных учителей	Квалифицированные школьные учителя (%) ¹			Подготовленные школьные учителя (%) ²					
		Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.
Всего (000)	Всего	Мужчины	Женщины	Всего	Мужчины	Женщины				
Украина	145 ^Y	...	...	...	...	...	...	9 ^Y	...	...
Великобритания	74	...	...	...	...	...	...	20	...	...
Соединенные Штаты Америки	634	...	...	...	...	...	...	14	...	...
Латинская Америка и Карибский регион										
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	0,1 ^Y	...	...	...	71 ^Y	...	71 ^Y	21 ^Y	...	30 ^Y
Аргентина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Аруба	0,1 ^Y	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	20 ^Y	...	20 ^Y
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	0,3	100	100	100	...	...	...	17	17	...
Белиз	0,5	57	33	57	30	67	30	17	29	55
Бермуды	0,0	100	.	100	100	.	100	9	9	9
Многонациональное Государство Боливия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бразилия	292	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Британские Виргинские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	0,1 ^Y	...	...	...	77 ^Y	100 ^Y	75 ^Y	8 ^Y	...	11 ^Y
Чили	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Колумбия	51	94	88	94	97	92	97	...	...	...
Коста-Рика	9	...	...	...	87	87	87	13	...	15
Куба	31 ^Y	...	...	...	100 ^Y	...	100 ^Y	13 ^Y	...	13 ^Y
Кюрасао	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминика	0,1	...	...	...	...	...	...	13	...	...
Доминиканская Республика	13	75	78	75	85 ^Y	79 ^Y	85 ^Y	21	28	30 ^Y
Эквадор	30 ^Z	...	...	...	81 ^Z	72 ^Z	83 ^Z	18 ^Z	...	22 ^Z
Сальвадор	7 ^Z	...	...	...	...	...	...	34 ^Z	...	...
Гренада	0,3	40	.	40	52	.	52	12	30	24
Гватемала	26 ^Y	...	...	...	...	...	...	19 ^Y	...	...
Гайана	2 ^Y	...	...	...	65 ^Y	60 ^Y	65 ^Y	16 ^Y	...	24 ^Y
Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	10	51 ^Z	41 ^Z	52 ^Z	51 ^Z	41 ^Z	52 ^Z	24	28 ^Z	28 ^Z
Ямайка	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мексика	191	...	...	...	...	...	...	25	...	...
Монсеррат	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Панама	5 ^Z	...	...	...	21 ^Z	28 ^Z	21 ^Z	19 ^Z	...	87 ^Z
Парагвай	6 ^Y	53 ^Y	32 ^Y	56 ^Y	92 ^Y	84 ^Y	93 ^Y	24 ^Y	46 ^Y	26 ^Y
Перу	76 ^Y	...	...	...	...	...	...	18 ^Y	...	...
Сент-Китс и Невис	0,1	100 ^Z	.	100 ^Z	8	.	8	12	15 ^{..Z}	151
Сент-Люсия	0,4	...	...	...	70	.	70	10	...	15
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	0,4 ^Z	...	...	...	14 ^Z	..Z	14 ^Z	7 ^{..Z}	...	50 ^{..Z}
Синт-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	0,8	93	100	93	7	-	7	24	26	339
Тринидад и Тобаго	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Теркс и Кайкос	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Боливарианская Республика Венесуэла	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Африка и Западная Азия										
Алжир	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бахрейн	2	53	100	53	50	100	50	15	29	31
Египет	42	90	24	91	73	13	74	28	31	38
Ирак	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Израиль	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Иордания	7 ^Y	...	...	...	...	...	...	17 ^Y	...	...
Кувейт	8	74	-	74	75	-	75	10	13	13
Ливан	13	...	...	...	93 ^Z	93 ^Z	93 ^Z	...	...	15 ^Z
Ливия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Марокко	40	100	100	100	100	100	100	19	19	19
Оман	3	100	100	100	100	100	100	27	27	27
Палестина	7	...	...	...	100	.	100	19	...	19
Катар	3	100	100	100	...	...	...	14	14	...
Саудовская Аравия	28	100	.	100	100	.	100	11	11	11
Судан	29 ^Z	...	...	...	...	...	...	26 ^Z	...	...
Сирийская Арабская Республика	5 ^Z	47 ^Z	92 ^Z	46 ^Z	35 ^Z	..Z	35 ^Z	16 ^Z	34 ^Z	46 ^Z
Тунис	13	27	...	...	49	...	...	17	63	34
Турция	63 ^Z	...	...	...	...	...	...	17 ^Z	...	...
Объединенные Арабские Эмираты	9	100	100	100	100	100	100	19	19	19
Йемен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Тихоокеанского региона										
Австралия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Острова Кука	0,03	70	.	70	70	.	70	14	20	20
Фиджи	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кирибати	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ			
Преподавательский состав	Квалификация учителей		
	Квалифицированные школьные учителя (%)¹		
Количество школьных учителей	Учебный год заканчивается в 2014 г.		
	Всего	Мужчины	Женщины
Учебный год заканчивается в 2014 г.			
Всего (000)			
100	85	82	85
272	...	...	...
1688	...	...	...
...
0,7	...	...	...
...
0,6 ^у	...	...	...
...
1	100	100	100
2	29	29	29
0,6	100	100	100
...
795	...	...	...
0,3	94	90	94
0,3 ^z	88 ^z	94 ^z	87 ^z
75 ^z	...	...	...
187	94	91	95
36	...	...	...
84	81	...	...
...
0,5	65	56	66
62	81	84	81
88	...	...	...
33 ^z	...	...	...
0,9	49	38	51
105	...	...	...
4 ^у	...	...	...
...
84	...	...	...
12	96	90	96
534	...	...	...
0,04	...	...	...
...
17 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z
35 ^у	87 ^у	83 ^у	88 ^у
198	84	90	82
0,4	100	100	100
1	...	...	...
...
0,9	16	9	18
0,3	69	...	...
5	94	89	94
...
0,3	90	...	...
...
...
...
159	...	...	...
9	96	98	96
481	85	81	88
...
...
29	77	51	80
39	...	...	...
...
157	100	100	100
...
19	47	40	50
10	100	100	100
347	100	100	100
169 ^z	...	...	...
...
66	100	100	100
282 ^z	...	...	...
22	100	100	100
...
...
0,1	95	100	95
4 ^у	...	...	...
0,6	97	95	97
...

ТАБЛИЦА 13

Часть 1 (продолжение)

Страна или территория	ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ									
	Преподавательский состав	Квалификация учителей			Подготовка учителей			Соотношение учеников и учителей ³	Соотношение учеников и квалифицированных учителей ³	Соотношение учеников и подготовленных учителей ³
	Количество школьных учителей	Квалифицированные школьные учителя (%) ¹			Подготовленные школьные учителя (%) ²					
	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.
	Всего (000)	Всего	Мужчины	Женщины	Всего	Мужчины	Женщины			
Федеративные Штаты Микронезии	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Науру	0,03	93	.	93	...	...	...	33	35	...
Новая Зеландия	13	...	...	...	...	...	...	9	...	...
Ниуэ	0,0	...	...	...	...	...	...	5	...	...
Палау	0,03	100	.	100	...	...	...	18	18	...
Папуа — Новая Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Самоа	0,3	100	100	100	100	100	100	11	11	11
Соломоновы Острова	1	68 ^z	68 ^z	68 ^z	59	59	60	33	50 ^z	56
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	0,2	...	...	...	100 ^y	.	100 ^y	12	...	11 ^y
Тувалу	0,1	100	.	100	75	.	75	13	13	17
Вануату	0,9 ^z	51 ^z	56 ^z	50 ^z	...	...	...	15 ^z	30 ^z	...
Южная Азия										
Афганистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бангладеш	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бутан	0,4	...	...	...	...	...	...	11	...	...
Индия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Исламская Республика Иран	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мальдивы	1	73	.	73	73	.	73	17	23	23
Непал	46	82	36	87	88	38	93	22	27	25
Пакистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Шри-Ланка	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары										
Ангола	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бенин	5	32 ^z	44 ^z	27 ^z	28 ^y	42 ^y	22 ^y	27	83 ^z	90 ^y
Ботсвана	2 ^y	55 ^y	55 ^y	55 ^y	55 ^y	55 ^y	55 ^y	11 ^y	21 ^y	21 ^y
Буркина-Фасо	3 ^z	...	...	...	20 ^y	76 ^y	8 ^y	25 ^z	...	120 ^y
Бурунди	2	69	37	75	72	39	79	35	51	49
Кабо-Верде	1	49	.	49	49	.	49	18	36	36
Камерун	22	...	...	...	57 ^y	55 ^y	57 ^y	21	...	39 ^y
Центральноафриканская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чад	0,4 ^z	...	...	...	52 ^z	49 ^z	53 ^z	29 ^z	...	56 ^z
Коморские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Конго	2 ^y	...	...	...	92 ^y	100 ^y	91 ^y	26 ^y	...	28 ^y
Кот-д'Ивуар	6	89	84	89	89	84	89	22	25	25
Демократическая Республика Конго	13	100	100	100	20	8	21	25	25	121
Джибути	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Экваториальная Гвинея	2 ^y	...	...	...	...	...	...	17 ^y	...	...
Эритрея	1 ^z	50 ^z	35 ^z	51 ^z	50 ^z	35 ^z	51 ^z	34 ^z	67 ^z	67 ^z
Эфиопия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Габон	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гамбия	3	70	73	66	70	73	66	34	49	49
Гана	52	46	43	46	46	43	46	34	75	75
Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кения	115	...	...	...	82	90	80	26	...	32
Лесото	4	100	100	100	...	...	...	13	13	...
Либерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мадагаскар	15	83	69	84	16	25	15	19	23	120
Малави	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мали	5	...	...	...	...	...	...	20	...	...
Мавритания	2	...	...	...	100	100	100	7	...	7
Маврикий	2	...	...	...	100	100	100	13	...	13
Мозамбик	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Намибия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нигер	5	100	100	100	90 ^y	81 ^y	91 ^y	28	28	35 ^y
Нигерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Руанда	3 ^z	...	...	...	...	...	...	41 ^z	...	...
Сан-Томе и Принсипи	1	.	.	.	28	24	29	13	...	46
Сенегал	12	100	100	100	26	32	24	17	17	67
Сейшельские Острова	0,2	68	.	68	36 ^y	.	33 ^y	14	20	27 ^y
Сьерра-Леоне	3 ^z	38 ^z	26 ^z	41 ^z	45 ^z	34 ^z	47 ^z	19 ^z	49 ^z	42 ^z
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южно-Африканская Республика	26^{...}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южный Судан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Свазиленд	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Того	3	61 ^z	49 ^z	62 ^z	37 ^z	33 ^z	37 ^z	30	48 ^z	79 ^z
Уганда	15 ^z	...	...	...	...	...	...	29	...	...

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ			
Преподавательский состав	Квалификация учителей		
	Квалифицированные школьные учителя (%)¹		
Количество школьных учителей	Учебный год заканчивается в 2014 г.		
	Всего (000)	Мужчины	Женщины
...
0,04	50	100	46
25	...	...	...
0,02	...	...	...
...
...
...
5	69	71	67
...
0,8	100 ²	99 ²	100 ²
...
2 ²	70 ²	72 ²	69 ²
131 ²	...	...	...
...
4	...	...	...
4368 ²	...	...	...
287	100	100	100
3	86	88	85
188	94	94	94
418	...	...	...
75 ^{...}	93 ^{... 2}	...	...
...
46	100	100	100
15 ²	99 ²	98 ²	99 ²
58	86 ²	83 ²	90 ²
47	91	88	94
3	91	91	91
94	58	59	56
8 ^y	...	...	...
37 ²	...	...	...
4 ²	75 ²	73 ²	77 ²
17 ^y	...	...	...
75	88	87	93
383	100	100	100
2	100	100	100
4 ^y	...	...	...
9 ²	100 ²	100 ²	100 ²
245	54	48	63
...
7	84	83	87
139	55	48	65
38	71	75	61
...
142 ^{... y}	...	...	...
11	76	67	79
26	...	...	...
111	99	99	99
67	...	...	...
51	...	...	...
17	...	...	...
6	100	100	100
104	90	88	92
...
64	100	100	100
...
41	...	...	...
0,9	...	...	...
60	100	100	100
0,7	76	68	78
37 ²	52 ²	47 ²	64 ²
...
223^{...}	...	...	...
...
9 ²	66 ²	60 ²	68 ²
34	66 ²	67 ²	60 ²
186 ²	...	...	...

ТАБЛИЦА 13

Часть 1 (продолжение)

Страна или территория	ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ									
	Преподавательский состав	Квалификация учителей			Подготовка учителей			Соотношение учеников и учителей ³	Соотношение учеников и квалифицированных учителей ³	Соотношение учеников и подготовленных учителей ³
	Количество школьных учителей	Квалифицированные школьные учителя (%) ¹			Подготовленные школьные учителя (%) ²					
	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.
	Всего (000)	Всего	Мужчины	Женщины	Всего	Мужчины	Женщины			
Объединенная Республика Танзания	...	...	...	...	...	...	...	...	211 ²	211 ²
Замбия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Зимбабве	10 ²	25 ²	41 ²	24 ²	27 ²	46 ²	26 ²	37 ²	150 ²	138 ²
Сумма		Срединное значение			Срединное значение			Средневзвешенный показатель	Срединное значение	Срединное значение
В мире	9356^{...}	...	...	...	...	...	...	17^{...}	...	...
Страны с переходной экономикой	937 ^{...Y}	...	...	...	...	...	...	9 ^{...Y}	...	...
Развитые страны	2017^{...}	...	...	...	...	...	...	14^{...}	...	...
Развивающиеся страны	6405	...	...	...	...	...	...	18^{...}	...	...
Кавказ и Центральная Азия	193^{...}	...	...	...	93	...	...	10 ^{...}	17	13
Восточная и Юго-Восточная Азия	2932	...	...	...	...	...	...	20	...	...
Восточная Азия	2094	...	...	...	...	...	...	21	...	...
Юго-Восточная Азия	838	...	...	...	94	...	...	16	...	24
Европа и Северная Америка	2606^{...}	...	...	...	...	...	...	12^{...}	...	...
Латинская Америка и Карибский регион	1023^{...}	...	...	...	...	...	...	20^{...}	...	...
Страны Карибского региона	73 ^{...Z}	...	...	...	...	...	...	20 ^{...Z}	...	...
Латинская Америка	946	...	...	...	...	...	...	20^{...}	...	...
Северная Африка и Западная Азия	324 ^{...}	95	...	...	93	53	96	20 ^{...}	23	19
Северная Африка	149	90	...	...	73	...	...	24	31	34
Западная Азия	175 ^{...}	100	100	100	96	47	96	17 ^{...}	19	19
Страны Тихоокеанского региона	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Азия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	576^{...}	...	...	...	49	45	50	30 ^{...}	...	49
Охваченные конфликтом страны	2645 ^{...Y}	...	...	...	...	...	...	14 ^{...Y}	...	...
Страны с низким уровнем дохода	335^{...}	...	...	...	...	...	...	28^{...}	...	...
Страны со средним уровнем дохода	6072	...	...	...	...	...	...	18^{...}	...	...
Ниже среднего	2927^{...}	...	...	...	...	...	...	15^{...}	...	...
Выше среднего	3144	...	...	...	...	...	...	20	...	...
Страны с высоким уровнем дохода	2950^{...}	...	...	...	...	...	...	13^{...}	...	...

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ			
Преподавательский состав	Квалификация учителей		
	Квалифицированные школьные учителя (%)¹		
Количество школьных учителей	Учебный год заканчивается в 2014 г.		
	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.
Всего (000)	Всего	Мужчины	Женщины
189 ^z	99 ^z	99 ^z	99 ^z
64 ^{...z}	66 ^{...z}	...	...
73 ^z	74 ^z	71 ^z	77 ^z
Сумма	Сумма		
30 251^{..."}	...	...	...
785			
4644^{..."}	...	...	...
24 821^{..."}	...	...	...
338 ^{..."}	100	100	100
10 115	100	99	100
6544	...	...	...
3572	100	99	100
4504	...	...	...
3025	...	...	...
258 ^{..."}	88	...	...
2767	...	...	...
2525^{..."}	...	...	...
1084	100	100	100
1441^{..."}	...	...	...
...
5922^{..."}	...	...	...
3627 ^{..."}	87	87	91
11 677^{..."}	...	...	...
2469	91	88	93
21725 ^{..."}			
11 246^{..."}	...	...	...
10 479	...	...	...
6057^{..."}	...	...	...

ТАБЛИЦА 13

ЦУР 4, способ реализации 4.с — обучающий персонал, квалификация и подготовка педагогов дошкольного, начального, среднего и высшего образования — часть 2

К 2030 году необходимо значительно увеличить контингент квалифицированных учителей, в том числе путем международного сотрудничества по подготовке учителей в развивающихся странах, особенно менее развитых странах и малых островных развивающихся государствах

Страна или территория	НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ						СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ			
	Подготовка учителей			Соотношение учеников и учителей ³	Соотношение учеников и квалифицированных учителей ³	Соотношение учеников и подготовленных учителей ³	Преподавательский состав	Квалификация учителей		
	Подготовленные школьные учителя (%) ²							Количество школьных учителей	Квалифицированные школьные учителя (%) ¹	
	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.			
	Всего	Мужчины	Женщины				Всего (000)	Всего	Мужчины	Женщины
Кавказ и Центральная Азия										
Армения	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Азербайджан	100	100	100	13	...	13	...	...	...	...
Грузия	...	...	...	9	...	...	39	...	...	...
Казахстан	100	100	100	16	16	16	224	100	100	100
Кыргызстан	72 ¹	73 ¹	72 ¹	25	34	33 ¹	57	...	...	...
Таджикистан	100	100	100	22	23	22	...	...	...	...
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия										
Бруней Даруссалам	87	92	86	10	21	12	5	87	84	88
Камбоджа	100	100	100	45	45	45	...	...	...	...
Китай	...	...	...	16	...	...	6211	...	...	...
КНДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гонконг, Китай	96	95	97	14	14	14	31 ¹	...	...	...
Индонезия	...	...	...	17	...	...	1460	...	...	...
Япония	...	...	...	17 ²	...	...	624 ¹	...	...	...
Лаос	98	98	98	25	30	26	33 ¹	79 ¹	...	...
Макао, Китай	88	74	90	14	14	16	3	100	100	100
Малайзия	99	99	99	11	11	12	260	100	100	100
Монголия	100	100	100	27	28	27	21	98	93	100
Мьянма	100	...	...	28	...	28	100	...	...	...
Филиппины	100 ²	100 ²	100 ²	31 ²	32 ²	31 ²	268 ²	100 ²	100 ²	100 ²
Республика Корея	...	...	...	17 ²	...	...	238 ²	...	...	...
Сингапур	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Таиланд	100	...	...	15	15	15	...	...	...	...
Тимор-Лешти	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вьетнам	100	100	100	19	19	19	...	...	...	...
Европа и Северная Америка										
Албания	...	...	...	19	26	...	23	94	91	96
Андорра	100	100	100	10	10	10	0	100	100	100
Австрия	...	...	...	11	...	...	73	...	...	...
Беларусь	99	99	99	16	17	17	81	98	98	98
Бельгия	...	...	...	11	...	...	128	...	...	...
Босния и Герцеговина	...	...	...	17	...	...	28	...	...	...
Болгария	...	...	...	18	...	...	39	...	...	...
Канада	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Хорватия	...	...	...	14	...	...	46	...	...	...
Кипр	...	...	...	13	...	...	6	...	...	...
Чешская Республика	...	...	...	19 ²	...	...	69 ²	...	...	...
Дания	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эстония	...	...	...	11 ²	...	...	10 ²	...	...	...
Финляндия	...	...	...	13 ²	...	...	43 ²	...	...	...
Франция	...	...	...	18 ²	...	...	457 ²	...	...	...
Германия	...	...	...	12	...	...	590	...	...	...
Греция	...	...	...	...	...	...	80	...	...	...
Венгрия	...	...	...	11	...	...	79	...	...	...
Исландия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ирландия	...	...	...	16 ¹	...	...	...	...	...	...
Италия	...	...	...	12 ²	...	...	404 ²	...	...	...
Латвия	...	...	...	11	...	...	15	...	...	...
Лихтенштейн	...	...	...	7 ¹	...	...	...	...	...	...
Литва	...	...	...	13	...	...	34	...	...	...
Люксембург	...	...	...	8 ¹	...	...	6 ¹	...	...	...
Мальта	...	...	...	11	...	...	4	...	...	...
Монако	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерланды	...	...	...	12	...	...	108 ¹	...	...	...
Норвегия	...	...	...	9	...	...	51	...	...	...
Польша	...	...	...	10 ²	...	...	291 ²	...	...	...
Португалия	...	...	...	13	...	...	78	...	...	...
Республика Молдова	94	100	94	17	...	18	26	...	...	...
Румыния	...	...	...	...	...	...	131	...	...	...
Российская Федерация	...	...	...	20	...	...	1046 ¹	...	...	...
Сан-Марино	...	...	...	6 ¹	...	...	...	...	...	...
Сербия	56 ¹	35 ¹	60 ¹	16	16	28 ¹	63	100	100	100
Словакия	...	...	...	15	...	...	42	...	...	...
Словения	...	...	...	17 ²	...	...	15 ²	...	...	...
Испания	...	...	...	13 ¹	...	...	290 ¹	...	...	...
Швеция	...	...	...	10 ¹	...	...	71 ¹	...	...	...
Швейцария	...	...	...	10	...	...	65 ¹	...	...	...
БЮР Македония	...	...	...	...	...	...	18 ²	...	...	...
Украина	100 ¹	...	...	17	20	16 ¹	230	98	98	98

Подготовка учителей			Соотношение учеников и учителей ³	Соотношение учеников и квалифицированных учителей ³	Соотношение учеников и подготовленных учителей ³
Подготовленные школьные учителя (%) ²					
Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.
Всего	Мужчины	Женщины			
...
...
...	7	...	...
100	100	100	8	8	8
...	11	...	...
...
...
...
91	90	92	9	11	10
...
...	14	...	...
...
96 ^{***}	96 ^{***}	96 ^{***}	14 ^{***}	...	14 ^{***}
...	15	...	...
...	12 ^Y	...	...
100 ^{***}	18 ^{***}	23 ^{***}	18 ^{***}
82	77	85	12	12	15
98	100	98	12	12	12
100	100	100	14	14	14
94	32	...	34
100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	27 ^Z	27 ^Z	27 ^Z
...	16 ^Z	...	...
...
...
...
...
...
...	14	15	...
100	100	100	9	9	9
...	10	...	...
96	95	96	8	8	8
...	9	...	...
...	11	...	...
...	13	...	...
...
...	8	...	...
...	10	...	...
...	12 ^Z	...	...
...
...	8 ^Z	...	...
...	13 ^Z	...	...
...	13 ^Z	...	...
...	12	...	...
...
...	11	...	...
...
...
...	11 ^Z	...	...
...	8	...	...
...
...	8	...	...
...	8 ^Y	...	...
...	8	...	...
...
...
...	15^{***}	...	...
...	9	...	...
...	10 ^Z	...	...
...	10	...	...
...	9	...	...
...	12	...	...
...	9 ^Y	...	...
...
40 ^Y	30 ^Y	46 ^Y	9	9	...
...	11	...	...
...	10 ^Z	...	...
...	11 ^Y	...	...
...	10 ^Y	...	...
...	9 ^Y	...	...
...
...	12	12	...

ТАБЛИЦА 13

Часть 2 (продолжение)

Страна или территория	НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ						СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ			
	Подготовка учителей			Соотношение учеников и учителей ³	Соотношение учеников и квалифицированных учителей ³	Соотношение учеников и подготовленных учителей ³	Преподавательский состав	Квалификация учителей		
	Подготовленные школьные учителя (%) ²							Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Квалифицированные школьные учителя (%)^{1}
	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Количество школьных учителей				Учебный год заканчивается в 2014 г.
Всего	Мужчины	Женщины	Всего (000)					Всего	Мужчины	Женщины
Великобритания	...	...	...	17	...	...	414	...	...	...
Соединенные Штаты Америки	...	...	...	15	...	...	1639	...	...	...
Латинская Америка и Карибский регион										
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	70	81	69	14	...	20	1	53	48	55
Аргентина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Аруба	100 ^Y	98 ^Y	100 ^Y	15 ^Y	...	15 ^Y	1 ^Y	...	...	...
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	100	100	100	18	18	18	...	...	...	...
Белиз	61	56	62	22	78	37	2	50	58	45
Бермуды	100	100	100	7	7	7	1	100	100	100
Многонациональное Государство Боливия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бразилия	...	...	...	...	...	...	1451	...	...	...
Британские Виргинские Острова	80	67	82	12	13	15	0	94	92	94
Каймановы Острова	88 ^Z	94 ^Z	87 ^Z	13 ^Z	15 ^Z	15 ^Z	1 ^Y	...	...	...
Чили	...	...	...	20 ^Z	...	...	75 ^Z	...	...	...
Колумбия	98	97	99	24	26	25	194	98	98	99
Коста-Рика	94	94	94	13	...	14	32	...	...	...
Куба	100	100	100	9	11	9	94	79	...	...
Кюрасао	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминика	65	56	66	14	22	22	1	46	42	48
Доминиканская Республика	85 ^Y	79 ^Y	87 ^Y	21	25	28 ^Y	44	75	75	75
Эквадор	82	82	82	24	...	29	101	...	...	...
Сальвадор	...	...	...	24 ^Z	...	...	16 ^Z	...	...	...
Гренада	63	70	61	14	30	23	1	33	29	35
Гватемала	...	...	...	23	...	...	92	...	...	...
Гайана	70 ^Y	63 ^Y	71 ^Y	23 ^Y	...	33 ^Y	4 ^Y	...	...	...
Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	...	...	...	14	...	...	72	...	...	...
Ямайка	96	90	96	22	23	23	14	84	77	87
Мексика	...	...	...	27	...	...	806	...	...	...
Монсеррат	...	...	...	11	...	...	0,03	...	...	...
Никарагуа	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Панама	90 ^Y	93 ^Y	90 ^Y	25 ^Z	25 ^Z	25 ^Y	20 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z
Парагвай	92 ^Y	90 ^Y	93 ^Y	24 ^Y	28 ^Y	26 ^Y	34 ^Y	...	...	...
Перу	...	...	...	18	21	...	188	85	85	86
Сент-Китс и Невис	68	60	69	14	14	20	1	100	100	100
Сент-Люсия	79	73	80	14	...	18	1	...	...	...
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	76	68	78	16	97	21	1	37	34	38
Синт-Мартен	...	...	...	11	16	...	0	93	97	90
Суринам	6	11	6	14	15	236	5 ^Z	...	...	...
Тринидад и Тобаго	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Теркс и Кайкос	90	...	...	9	10	10	0,2	98	...	...
Уругвай	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Боливарианская Республика Венесуэла	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Африка и Западная Азия										
Алжир	95	97	93	24	...	25	...	...	...	...
Бахрейн	83	81	83	12	12	14	9	97	99	96
Египет	73	69	75	23	27	32	572	85	83	88
Ирак	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Израиль	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Иордания	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кувейт	79	52	82	9	11	11	...	...	...	...
Ливан	97	96	97	...	...	13 ^Z	48	...	...	...
Ливия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Марокко	100	100	100	26	26	26	135 ^Z	...	...	...
Оман	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Палестина	100	100	100	24	51	24	36	28	24	31
Катар	...	...	...	11	11	...	9	100	100	100
Саудовская Аравия	100	100	100	11	11	11	312	100	100	100
Судан	...	...	...	25 ^Z	...	...	51 ^Z	...	...	...
Сирийская Арабская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тунис	100	100	100	17	17	17	...	...	...	...
Турция	...	...	...	20 ^Z	...	...	525 ^Z	...	...	...
Объединенные Арабские Эмираты	100	100	100	19	19	19	31	100	100	100
Йемен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Тихоокеанского региона										
Австралия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Острова Кука	89	93	89	17	17	19	0	89	89	88
Фиджи	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	28 ^Y	...	28 ^Y	5 ^Y	...	...	...
Кирибати	...	...	...	26	27	...	...	...	...	...

Подготовка учителей			Соотношение учеников и учителей ¹	Соотношение учеников и квалифицированных учителей ³	Соотношение учеников и подготовленных учителей ³
Подготовленные школьные учителя (%) ²					
Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.
Всего	Мужчины	Женщины			
...	...	...	16	...	...
...	...	...	15	...	...
...
55	60	53	12	23	22
...
96 ^Y	93 ^Y	98 ^Y	15 ^Y	...	16 ^Y
...
45	35	50	18	35	40
100	100	100	5	5	5
...
...
70	62	73	8	8	11
99 ^Y	99 ^Y	99 ^Y	5 ^Y	...	5 ^Y
...	...	...	21 ^Z	...	...
99	99	99	25	25	25
96	96	95	14	...	15
100	100	100	9	11	9
...
46	42	48	...	...	...
90 ^Y	89 ^Y	90 ^Y	21	28	...
81	81	82	19	...	23
...	...	...	38 ^Z	...	...
40	40	40	13	38	31
...	...	...	13	...	...
...	...	...	20 ^Y	...	...
...
...	...	...	9	...	...
84	77	87	16	20	20
...	...	...	16	...	...
...	...	...	13	...	...
...
88 ^Y	87 ^Y	89 ^Y	16 ^Z	16 ^Z	...
81 ^Y	78 ^Y	83 ^Y	18 ^Y	...	23 ^Y
81	80	83	14	17	17
51	46	53	8	8	17
71	61	76	13	...	18
...
50	47	52	15	42	31
...	...	...	8	8	...
19 ^Z	21 ^Z	18 ^Z	11 ^Z	...	61 ^Z
...
98	...	...	10	10	10
...
...
...
83	81	85	10	10	12
63	59	68	14	17	23
...
...
...
99	98	99	...	...	...
...
...
100	100	100	20	71	20
...	...	...	10	10	...
100	100	100	11 ^Y	11 ^Y	11 ^Y
66 ^Y	65 ^Y	67 ^Y	37 ^Z	...	13 ^Z
...
...
...	...	...	20 ^Z	...	...
100	100	100	13	13	13
...
...
94	89	97	14	16	15
100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	19 ^Y	...	19 ^Y
...

ТАБЛИЦА 13

Часть 2 (продолжение)

Страна или территория	НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ						СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ			
	Подготовка учителей			Соотношение учеников и учителей ³	Соотношение учеников и квалифицированных учителей ³	Соотношение учеников и подготовленных учителей ³	Преподавательский состав	Квалификация учителей		
	Подготовленные школьные учителя (%) ²							Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Квалифицированные школьные учителя (%)^{1}
	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Количество школьных учителей				Учебный год заканчивается в 2014 г.
Всего	Мужчины	Женщины	Всего (000)					Всего	Мужчины	Женщины
Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Федеративные Штаты Микронезии	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Науру	...	...	...	39	79	...	0	89	100	81
Новая Зеландия	...	...	...	14	...	...	35	...	...	...
Ниуэ	...	...	...	13	...	...	0	...	...	...
Палау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Папуа — Новая Гвинея	...	...	...	...	...	...	14 ^Y	...	...	...
Самоа	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соломоновы Острова	65	66	63	20	30	31	2 ^Y	...	...	...
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	97	98	97	22	26 ^Z	23	1	85	100	77
Тувалу	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	...	...	...	23 ^Z	33 ^Z	...	...	...	...	...
Южная Азия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Афганистан	...	...	...	46 ^Z	...	...	...	...	...	...
Бангладеш	...	...	...	...	...	...	378 ^Z	98 ^Z	99 ^Z	97 ^Z
Бутан	...	...	...	27	...	...	5	...	...	...
Индия	...	...	...	32 ^Z	...	...	3879 ^Z	...	...	...
Иран, Исламская Республика	100	100	100	26	26	26	331	95	95	95
Мальдивы	86	88	85	12	14	14	...	...	...	...
Непал	94	95	94	23	25	24	111 ^Y	78 ^Y	78 ^Y	77 ^Y
Пакистан	84	93	74	47	...	55	...	...	...	...
Шри-Ланка	80 ^{Y,Z}	...	...	24 ^Y	26 ^Z	30 ^Z	150 ^Y	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ангола	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бенин	68	68	64	46	46	68	90	59	58	65
Ботсвана	99 ^Z	98 ^Z	99 ^Z	23 ^Z	23 ^Z	23 ^Z	17 ^Z	97 ^Z	97 ^Z	96 ^Z
Буркина-Фасо	86 ^Z	83 ^Z	90 ^Z	44	54 ^Z	54 ^Z	31	47	46	50
Бурунди	92	89	95	44	48	47	16	72	75	63
Кабо-Верде	96	95	96	23	25	24	4	71	67	76
Камерун	79 ^Y	79 ^Y	78 ^Y	44	77	58 ^Y	98	54	49	63
Центральноафриканская Республика	58 ^Y	51 ^Y	86 ^Y	80 ^Y	...	138 ^Y	2 ^Y	...	...	...
Чад	65 ^Z	...	...	62 ^Z	...	96 ^Z	15 ^Z	...	...	...
Коморские Острова	75 ^Z	73 ^Z	77 ^Z	28 ^Z	37 ^Z	37 ^Z	8 ^Z	...	...	...
Конго	80 ^Y	72 ^Y	88 ^Y	44 ^Y	...	55 ^Y	18 ^Y	...	...	...
Кот-д'Ивуар	85	84	87	43	48	50	64	100	100	100
Демократическая Республика Конго	95	94	95	35	35	37	301	100	100	100
Джибути	100	100	100	33	33	33	3	100	100	100
Экваториальная Гвинея	...	...	...	26 ^Y	...	...	...	...	...	...
Эритрея	80 ^Z	...	...	40 ^Z	40 ^Z	50 ^Z	7 ^Z	83 ^Z	82 ^Z	87 ^Z
Эфиопия	95	95	95	64	118	68	122 ^Y	...	...	...
Габон	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гамбия	84	83	87	37	44	44	5	92	92	90
Гана	55	48	65	31	57	57	147	73	70	82
Гвинея	75	73	80	46	64	61	...	...	...	...
Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кения	...	...	...	57 ^Y	...	...	93 ^Y	...	...	...
Лесото	76	67	79	33	43	43	5 ^{Y,Z}	...	...	...
Либерия	56	55	63	26	...	47	15	...	...	...
Мадагаскар	17	13	20	42	42	250	65	91	90	92
Малави	91 ^{Y,Z}	90 ^{Y,Z}	91 ^{Y,Z}	61	...	76 ^{Y,Z}	13	...	...	...
Мали	...	...	...	42	...	...	51	...	...	...
Мавритания	91	91	92	34	...	38	5	...	...	...
Маврикий	100	100	100	19	19	19	9	...	...	...
Мозамбик	90	88	92	54	61	61	24 ^{Y,Z}	76 ^{Y,Z}	75 ^{Y,Z}	80 ^{Y,Z}
Намибия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нигер	50	47	54	36	36	71	21	100	100	100
Нигерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Руанда	95 ^Z	95 ^Z	95 ^Z	58	...	63 ^Z	26 ^Z	...	...	...
Сан-Томе и Принсипи	34	33	36	39	...	113	1	26	27	23
Сенегал	70	72	66	32	32	45	...	...	...	...
Сейшельские Острова	...	...	...	13	16	...	1	92	92	92
Сьерра-Леоне	57 ^Z	53 ^Z	69 ^Z	35 ^Z	67 ^Z	61 ^Z	20 ^Z	57 ^Z	56 ^Z	67 ^Z
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южно-Африканская Республика	...	...	...	32 ^Y	...	...	...	...	...	...
Южный Судан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Свазиленд	79 ^Z	77 ^Z	80 ^Z	28 ^Z	43 ^Z	35 ^Z	6 ^Z	76 ^Z	77 ^Z	74 ^Z
Того	76 ^Z	77 ^Z	69 ^Z	41	62 ^Z	54 ^Z	...	...	...	...
Уганда	...	...	...	46 ^Z	...	...	67 ^Z	...	...	...
Объединенная Республика Танзания	99 ^Z	99 ^Z	99 ^Z	43 ^Z	44 ^Z	44 ^Z	80 ^Y	...	...	...
Замбия	93 ^Y	89 ^Y	96 ^Y	48 ^{Y,Z}	73 ^Z	53 ^Y	...	...	...	...

Подготовка учителей			Соотношение учеников и учителей ¹	Соотношение учеников и квалифицированных учителей ³	Соотношение учеников и подготовленных учителей ³
Подготовленные школьные учителя (%) ²					
Учебный год заканчивается в 2014 г.					
Всего	Мужчины	Женщины	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.
...
...
...	...	...	23	26	...
...	...	...	14	...	...
...
...
100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	27 ^Y	...	27 ^Y
...
70 ^Y	69 ^Y	72 ^Y	26 ^Y	...	37 ^Y
...
48	54	45	11	13	24
...
...
...
...
58 ^Z	56 ^Z	67 ^Z	35 ^Z	36 ^Z	61 ^Z
...	...	...	14	...	...
...	...	...	31 ^Z	...	...
100	100	100	18	18	18
...
82 ^Y	82 ^Y	80 ^Y	29 ^Y	...	35 ^Y
...
...	...	...	17 ^Y	...	...
...
9	9	9	10	17	114
100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	11 ^Z	12 ^Z	11 ^Z
47	46	50	27	58	58
72	75	63	37	51	51
87	84	91	16	23	18
54	49	63	20	38	38
...	...	...	68 ^Y	...	...
53 ^Z	...	...	...	...	...
...	...	...	9 ^Z	...	...
59 ^Y	55 ^Y	96 ^Y	19 ^Y	...	32 ^Y
100	100	100	22	22	22
24	24	22	15	15	62
100	100	100	23	23	23
...
83 ^Z	82 ^Z	87 ^Z	38 ^Z	46 ^Z	46 ^Z
75 ^{Y,Z}	79 ^{Y,Z}	65 ^{Y,Z}	39 ^{Y,Z}	...	52 ^{Y,Z}
...
92	92	90	...	...	...
74	71	83	17	23	23
...
...
...	...	...	41 ^{Y,Z}	...	...
...	...	...	25 ^{Y,Z}	...	...
55	54	57	15	...	27
21	19	22	23	25	112
66 ^{Y,Z}	61 ^{Y,Z}	78 ^{Y,Z}	70	...	...
...	...	...	19	...	...
87	86	91	33	...	38
44 ^Y	...	...	15	...	...
87 ^{Y,Z}	86 ^{Y,Z}	89 ^{Y,Z}	31 ^{Y,Z}	41 ^Z	36 ^Z
...
16	13	26	25	25	160
...
89 ^Z	93 ^Z	81 ^Z	23 ^Z	...	26 ^Z
36	26	57	21	80	57
...
...	...	...	12	14	...
64 ^Z	63 ^Z	75 ^Z	21 ^Z	36 ^Z	32 ^Z
...
...
76 ^Z	78 ^Z	75 ^Z	16 ^Z	21 ^Z	21 ^Z
...
...	...	...	21 ^Z	...	...
...	...	...	26 ^Y	...	...
...

ТАБЛИЦА 13

Часть 2 (продолжение)

Страна или территория	НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ						СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ					
	Подготовка учителей			Соотношение учеников и учителей ³	Соотношение учеников и квалифицированных учителей ³	Соотношение учеников и подготовленных учителей ³	Преподавательский состав	Квалификация учителей				
	Подготовленные школьные учителя (%) ²							Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Квалифицированные школьные учителя (%) ¹	
	Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.					
Всего	Мужчины	Женщины	Всего				Мужчины	Женщины	Всего (000)	Всего	Мужчины	Женщины
Зимбабве	86 ²	84 ²	88 ²	36 ²	49 ²	42 ²	43 ²	49 ²	45 ²	54 ²		
	Среднее значение			Средневзвешенный показатель	Среднее значение	Среднее значение	Сумма	Среднее значение				
В мире	...	...	...	24^{**}	...	...	32 094^{**}	...	...	...
Страны с переходной экономикой				18			2424 ^{**} , ^z	...	...	...
Развитые страны	...	...	...	14^{**}	...	...	6344^{**}	...	...	...
Развивающиеся страны	97	96	97	26 ^{**}	...	28	23 407^{**}	...	...	...
Кавказ и Центральная Азия	100	100	100	16 ^{**}	23	19	829 ^{**} , ^y	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия	100	...	...	17	20	19	9861	...	...	...
Восточная Азия	...	...	...	16	...	...	7238	...	...	...
Юго-Восточная Азия	100	99	99	19	21	22	2623	...	...	...
Европа и Северная Америка	...	...	...	14	...	...	7022	...	...	...
Латинская Америка и Карибский регион	85	79	87	22 ^{**}	...	21	3887	...	...	...
Страны Карибского региона	85	79	87	20 ^{**}	16	18	200	81	...	...
Латинская Америка	...	...	...	22^{**}	...	...	3687	...	...	...
Северная Африка и Западная Азия	98	98	99	20 ^{**}	...	18	2600^{**}	...	...	...
Северная Африка	97	99	97	23	26	25	1090^{**}	...	...	...
Западная Азия	...	...	...	17^{**}	...	...	1509^{**}	...	...	...
Страны Тихоокеанского региона	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Азия	86	...	...	34^{**}	...	...	5498^{**}	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	80	72	88	42 ^{**}	44	53	2195^{**}	...	...	...
Охваченные конфликтом страны	95	...	...	30 ^{**}	...	30	10 587^{**}	...	...	...
Страны с низким уровнем дохода	84	83	88	43	45	54	1496^{**}	...	...	...
Страны со средним уровнем дохода	94	97	94	24 ^{**}	...	26	22 022^{**}	...	...	...
Ниже среднего	85	...	...	29 ^{**}	...	33	9847^{**}	...	...	...
Выше среднего	97	96	97	18	...	23	12 175	...	...	...
Страны с высоким уровнем дохода	...	...	...	15^{**}	...	...	8576^{**}	...	...	...

Источники: База данных СИЮ; расчеты группы по Всемирному докладу по мониторингу образования относительно соотношения учеников и квалифицированных учителей и учеников и подготовленных учителей.

Примечание. Категории стран по уровню дохода соответствуют определенным Всемирным банком, но включают только страны, указанные в таблице. Они основаны на перечне стран по уровню доходов, пересмотренном в июле 2015 года.

1. Квалифицированные учителя определяются в соответствии с национальными стандартами.
2. Подготовленные учителя определяются как учителя, прошедшие как минимум организованную и признанную предварительную педагогическую подготовку и подготовку без отрыва от работы, необходимую для преподавания на данном уровне образования. Данные о подготовленных школьных учителях не собираются для стран, в которых статистические данные в области образования собираются через ОЭСР, Евростат или анкеты Всемирных показателей в области образования.
3. На основе показателей численности учащихся и учителей.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2015 году.

(z) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2013 году.

(y) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2012 году.

(*) Национальная оценка.

(**) Для данных на уровне стран: неполная оценка СИЮ; для региональных и других категорий стран суммы и средневзвешенные значения; частичное оценочное значение из-за неполного охвата стран (от 33 % до 60 % населения региона или другой категории стран).

(-) Нулевая или незначительная величина

(.) Категория не применяется или не существует.

(...) Данные отсутствуют.

Подготовка учителей			Соотношение учеников и учителей ³	Соотношение учеников и квалифицированных учителей ³	Соотношение учеников и подготовленных учителей ³
Подготовленные школьные учителя (%) ²					
Учебный год заканчивается в 2014 г.			Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.	Учебный год заканчивается в 2014 г.
Всего	Мужчины	Женщины			
73 ²	71 ²	75 ²	22 ²	46 ²	31 ²
Срединное значение			Средневзвешенный показатель	Срединное значение	Срединное значение
...	18 ²	...	...
...	10 ² , z	...	...
...	13 ²	...	...
...	20 ²	...	...
...	12 ² , y	...	...
...	15	...	...
...	14	...	...
...	18	...	...
...	12	...	...
81	16 ²	...	...
78	62	76	15 ²	...	16
...	17 ²	...	...
...	16 ²	...	...
...	17 ²	...	...
...	16 ²	...	...
...
...	29 ²	...	...
72	71	75	25 ²	...	...
...	23 ²	...	...
66	61	78	24 ²	...	...
...	19 ²	...	...
...	24 ²	...	...
...	15	...	...
...	12 ²	...	...

ТАБЛИЦА 14

Внутренние финансовые обязательства в отношении образования: государственные расходы

Страна или территория	Государственные расходы на образование. % от ВВП	Расходы на образование в виде % от общей суммы государственных расходов	Государственные расходы на дошкольное образование на каждого ученика за 2013 г., в долл. США в постоянных ценах при ППС	Государственные расходы на дошкольное образование на каждого ученика в виде % от ВВП на душу населения	Государственные расходы на начальное образование на каждого ученика за 2013 г., в долл. США в постоянных ценах при ППС	Государственные расходы на начальное образование на каждого ученика в виде % от ВВП на душу населения	Государственные расходы на среднее образование на каждого учащегося за 2013 г., в долл. США в постоянных ценах при ППС	Государственные расходы на среднее образование на каждого учащегося в виде % от ВВП на душу населения
	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.
Кавказ и Центральная Азия								
Армения	2,2	9,4	989 ^у	13,2 ^у	875 ^з	11,3 ^з	1,193	15,0
Азербайджан	2,5 ^з	6,5 ^з	2594 ^х	15,9 ^х	...	...	...	...
Грузия	2,0 ^у	6,7 ^у	...	...	737 ^у	10,6 ^у	...	...
Казахстан	...	...	1531	6,4	...	...	4,743	19,9
Кыргызстан	6,8 ^з	17,8 ^з	1088 ^з	33,7 ^з	...	...	1,070 ^з	33,2 ^з
Таджикистан	4,0 ^у	16,4 ^у	560 ^х	24,3 ^х	...	...	...	...
Туркменистан	3,0 ^у	20,8 ^у	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия								
Бруней Даруссалам	3,8	10,0	...	...	...	...	8,320	11,6
Камбоджа	2,0 ^з	9,9 ^з	170 ^з	5,6 ^з	208 ^з	6,8 ^з	...	...
Китай	...	...	...	...	...	...	...	...
КНДР	...	...	...	...	...	...	...	...
Гонконг, Китай	3,6	17,6	3319	6,3	7852	14,9	10 162	19,3
Индонезия	3,3	17,5	285	2,8	1273	12,3	1032	10,0
Япония	3,8	9,3	1611 ^з	4,5 ^з	8514 ^з	23,9 ^з	9137 ^з	25,7 ^з
Лаос	4,2	15,4	...	...	...	...	...	...
Макао, Китай	2,1 ^з	14,3 ^з	...	...	...	...	26 708 ^з	19,0 ^з
Малайзия	6,1 ^з	21,5 ^з	779 ^з	3,2 ^з	4055 ^з	16,8 ^з	5391 ^з	22,3 ^з
Монголия	4,6 ^х	12,2 ^х	2272 ^х	24,7 ^х	1439 ^х	15,7 ^х	...	...
Мьянма	...	...	...	...	...	...	...	...
Филиппины	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Корея	4,6 ^у	...	2261 ^з	7,1 ^з	7963 ^з	24,9 ^з	7609 ^з	23,8 ^з
Сингапур	2,9 ^з	19,9 ^з	- ^у	- ^у	...	...	...	...
Таиланд	4,1 ^з	18,9 ^з	...	...	3564 ^з	23,1 ^з	2751 ^з	17,8 ^з
Тимор-Лешти	7,7	7,7	149	6,8	539	24,6	512	23,3
Вьетнам	6,3 ^у	21,4 ^у	844 ^у	16,6 ^у	1207 ^у	23,8 ^у	...	...
Европа и Северная Америка								
Албания	3,5 ^з	12,1 ^з	...	...	2882 ^з	29,3 ^з	576 ^з	5,9 ^з
Андорра	3,1	...	...	13,8	...	13,5	...	11,7
Австрия	5,6 ^з	11,0 ^з	7532 ^з	16,7 ^з	10 608 ^з	23,5 ^з	12 418 ^з	27,5 ^з
Беларусь	5,0	12,4	5581 ^х	32,5 ^х	...	...	...	...
Бельгия	6,4 ^х	11,9 ^х	6838 ^у	16,5 ^у	9598 ^у	23,1 ^у	16 031 ^у	38,6 ^у
Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...
Болгария	3,5 ^у	10,7 ^у	4331 ^у	27,5 ^у	2997 ^у	19,0 ^у	3156 ^у	20,0 ^у
Канада	5,3 ^х	12,2 ^х	...	...	...	...	7545 ^х	18,3 ^х
Хорватия	4,2 ^х	8,6 ^х	5409 ^х	24,7 ^х	...	...	...	...
Кипр	6,6 ^х	15,5 ^х	5057 ^х	14,8 ^х	11 142 ^х	32,6 ^х	13 101 ^х	38,3 ^х
Чешская Республика	4,3 ^у	9,7 ^у	4566 ^у	15,7 ^у	4592 ^у	15,8 ^у	7393 ^у	25,4 ^у
Дания	8,5 ^х	15,0 ^х	17 235 ^х	38,6 ^х	9751 ^х	21,8 ^х	13 143 ^х	29,4 ^х
Эстония	4,7 ^у	12,1 ^у	2784 ^у	10,8 ^у	5807 ^у	22,6 ^у	6821 ^у	26,5 ^у
Финляндия	7,2 ^з	12,5 ^з	8642 ^з	21,6 ^з	8349 ^з	20,9 ^з	4337 ^з	10,8 ^з
Франция	5,5 ^у	9,7 ^у	6545 ^у	17,4 ^у	6929 ^у	18,5 ^у	10 084 ^у	26,9 ^у
Германия	4,9 ^у	11,2 ^у	6405 ^у	14,5 ^у	7634 ^у	17,3 ^у	10 217 ^у	23,2 ^у
Греция	...	...	...	...	...	...	...	...
Венгрия	4,6 ^х	9,3 ^х	4254 ^у	18,5 ^у	4338 ^у	18,9 ^у	4526 ^у	19,7 ^у
Исландия	7,0 ^х	15,4 ^х	7069 ^х	17,4 ^х	10 425 ^х	25,7 ^х	8215 ^х	20,3 ^х
Ирландия	5,8 ^у	13,8 ^у	3144 ^у	6,8 ^у	8740 ^у	18,9 ^у	12 040 ^у	26,0 ^у
Италия	4,1 ^х	8,4 ^х	5665 ^у	15,7 ^у	7452 ^у	20,7 ^у	8232 ^у	22,8 ^у
Латвия	4,9 ^з	13,1 ^з	4598 ^з	20,9 ^з	5738 ^з	26,0 ^з	5623 ^з	25,5 ^з
Лихтенштейн	2,6 ^х	...	...	9,2 ^х	...	...	...	13,4 ^х
Литва	4,8 ^у	13,5 ^у	5139 ^у	20,9 ^у	4801 ^у	19,5 ^у	4559 ^у	18,5 ^у
Люксембург	...	...	23 613 ^х	24,9 ^х	23 795 ^х	25,1 ^х	17 159 ^х	18,1 ^х
Мальта	6,8 ^у	15,3 ^у	6270 ^у	21,9 ^у	7812 ^у	27,3 ^у	11 874 ^у	41,6 ^у
Монако	1,0	5,0	...	1,8 ^х	...	4,0 ^х	...	9,9 ^х
Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерланды	5,6 ^з	12,1 ^з	5798 ^з	12,4 ^з	8242 ^з	17,6 ^з	11 403 ^з	24,4 ^з
Норвегия	7,4 ^у	17,5 ^у	13 111 ^у	19,9 ^у	12 697 ^у	19,3 ^у	16 769 ^у	25,8 ^у
Польша	4,8 ^у	11,3 ^у	4262 ^у	18,1 ^у	6021 ^у	25,5 ^у	5620 ^у	23,8 ^у
Португалия	5,1 ^х	10,2 ^х	4180 ^х	14,5 ^х	5994 ^х	20,8 ^х	9399 ^х	32,6 ^х
Республика Молдова	7,5	18,8	2118	43,1	2143	43,6	1901	38,7
Румыния	2,9 ^у	8,4 ^у	1962 ^з	10,2 ^з	2145 ^у	11,6 ^у	2573 ^з	13,4 ^з
Российская Федерация	4,2 ^у	11,1 ^у	...	...	...	...	...	...
Сан-Марино	2,4 ^х	10,6 ^х	...	15,2 ^х	...	17,0 ^х	...	12,0 ^х
Сербия	4,4 ^у	9,6 ^у	299 ^х	2,4 ^х	6471 ^х	51,0 ^х	1658 ^х	13,1 ^х
Словакия	4,1 ^з	10,0 ^з	4125 ^з	15,5 ^з	5493 ^з	20,7 ^з	5240 ^з	19,7 ^з
Словения	5,7 ^у	12,6 ^у	7044 ^у	24,3 ^у	8695 ^у	30,0 ^у	9206 ^у	30,8 ^у
Испания	4,3 ^з	9,6 ^з	4988 ^з	15,3 ^з	5810 ^з	17,9 ^з	7309 ^з	22,5 ^з
Швеция	7,7 ^з	15,2 ^з	12 865 ^з	28,9 ^з	10 081 ^з	22,6 ^з	10 987 ^з	24,6 ^з
Швейцария	5,1 ^у	16,1 ^у	5460 ^у	9,7 ^у	13 866 ^у	24,5 ^у	14 750 ^у	26,1 ^у
БЮР Македония	...	...	...	...	...	...	...	...
Украина	6,7 ^з	13,9 ^з	3013 ^у	35,1 ^у	2787 ^з	32,3 ^з	2623 ^з	30,4 ^з
Великобритания	5,7 ^з	13,0 ^з	5858 ^з	15,6 ^з	8779 ^з	23,3 ^з	8416 ^з	22,4 ^з

Государственные расходы на высшее образование на каждого учащегося за 2013 г., в долл. США в постоянных ценах при ППС	Государственные расходы на высшее образование на каждого учащегося в виде % от ВВП на душу населения	Начальное образование расходы на учебники и учебные материалы в виде % от текущих расходов на начальное образование в государственных учебных заведениях	Преподавательский состав начальных учебных заведений компенсация в виде % от текущих расходов на начальное образование в государственных учебных заведениях
2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.
645	8,1	0,2 ^Y	...
2938 ^X	18,0 ^X	...	...
1190 ^Y	17,2 ^Y	...	...
2240	9,4	2,3	...
561 ^Z	17,4 ^Z	...	...
486 ^Z	19,1 ^Z	...	...
...
...
40,376	56,2	...	...
...	...	10,1 ^Y	47,5 ^Y
...
...
12 944	24,6	...	...
2025	19,5	...	...
8977 ^Z	25,2 ^Z	...	...
...
26 619 ^Z	18,9 ^Z	...	...
13 231 ^Z	54,7 ^Z	...	76,0 ^X
261 ^X	2,8 ^X	2,3 ^X	40,9 ^X
...
...
4140 ^Z	12,9 ^Z	...	56,7 ^Z
17 213 ^Z	22,4 ^Z	...	...
2778 ^Z	18,0 ^Z	...	...
...	...	8,5	47,3
2093 ^Y	41,2 ^Y	12,0 ^X	68,0 ^X
1276 ^Z	13,0 ^Z	...	...
...	30,0	0,1	53,4
16 285 ^Z	36,1 ^Z	...	61,9 ^Z
2763	15,4	...	...
13 862 ^Y	33,4 ^Y	...	65,8 ^Y
...
2536 ^Y	16,1 ^Y	...	60,2 ^Y
...	...	...	64,5 ^Y
5609 ^X	25,6 ^X	...	...
12 313 ^X	36,0 ^X	...	81,1 ^X
6952 ^Y	23,9 ^Y	...	43,9 ^Y
22 905 ^X	51,3 ^X	...	64,2 ^X
5152 ^Y	20,0 ^Y	...	...
14 180 ^Z	35,4 ^Z	...	54,0 ^Z
13 256 ^Y	35,3 ^Y	...	56,3 ^Y
...
...
4801 ^Y	20,9 ^Y	...	...
9392 ^X	23,2 ^X	...	...
13 632 ^Y	29,4 ^Y	...	71,6 ^Y
8998 ^X	24,2 ^X	...	62,0 ^Y
4491 ^Z	20,4 ^Z	...	72,9 ^Z
...	...	...	62,3 ^X
5800 ^Y	23,6 ^Y	...	65,8 ^Y
...	...	...	79,6 ^X
14 719 ^Y	51,5 ^Y	...	73,8 ^Y
...
...
15 676 ^Y	33,3 ^Y	...	...
27 058 ^X	41,6 ^X	...	79,8 ^X
5036 ^Y	21,3 ^Y	...	...
7758 ^X	26,9 ^X	...	80,0 ^X
1794 ^Y	41,8 ^Y	0,4	34,1
4433 ^Z	23,1 ^Z	...	76,4 ^Z
3902 ^Y	15,8 ^Y	...	...
...	9,2 ^X	...	...
5061 ^Y	40,1 ^Y	...	...
6673 ^Z	25,1 ^Z	...	52,4 ^Z
6901 ^Y	23,8 ^Y	...	...
7437 ^Z	22,9 ^Z	...	68,7 ^Z
19 186 ^Z	43,0 ^Z	...	52,6 ^Z
22 304 ^Y	39,4 ^Y	...	66,0 ^Y
...
3777 ^Z	43,9 ^Z	...	...
13 677 ^Z	36,4 ^Z	...	68,8 ^Z

ТАБЛИЦА 14

(продолжение)

Страна или территория	Государственные расходы на образование, % от ВВП	Расходы на образование в виде % от общей суммы государственных расходов	Государственные расходы на дошкольное образование на каждого ученика за 2013 г., в долл. США в постоянных ценах при ППС	Государственные расходы на дошкольное образование на каждого ученика в виде % от ВВП на душу населения	Государственные расходы на начальное образование на каждого ученика за 2013 г., в долл. США в постоянных ценах при ППС	Государственные расходы на начальное образование на каждого ученика в виде % от ВВП на душу населения	Государственные расходы на среднее образование на каждого учащегося за 2013 г., в долл. США в постоянных ценах при ППС	Государственные расходы на среднее образование на каждого учащегося в виде % от ВВП на душу населения
	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.
Соединенные Штаты Америки	5,2 ^x	13,1 ^x	5902 ^y	11,6 ^y	10 421 ^y	20,6 ^y	11 561 ^y	22,8 ^y
Латинская Америка и Карибский регион								
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	...	...	2022 ^x	9,8 ^x
Аргентина	5,3 ²	15,1 ²	...	11,9 ²	...	14,2 ²	...	21,4 ²
Аруба	6,0 ^x	21,8 ^x	...	...	...	...	...	...
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	6,7	14,2	...	...	...	...	3230	20,7
Белиз	6,2 ²	22,9 ²	330 ²	4,1 ²	1295 ²	15,9 ²	1762 ²	21,7 ²
Бермуды	1,8	7,8	11 345	22,0	4364	8,5	6474	12,6
Многонациональное Государство Боливия	7,3	16,9	608 ²	9,7 ²	1070 ²	17,0 ²	1226 ²	19,5 ²
Бразилия	5,9 ^y	15,6 ^y	3927 ^y	25,4 ^y	3311 ^y	21,4 ^y	3566 ^y	23,1 ^y
Британские Виргинские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	4,6 ²	19,1 ²	4658 ²	21,2 ²	3490 ²	15,9 ²	3320 ²	15,1 ²
Колумбия	4,7	15,9	1138 ^x	9,6 ^x	2303	17,5	2282	17,3
Коста-Рика	7,0	23,1	2595	17,7	3744	25,5	3564	24,2
Куба	...	...	...	...	...	...	...	...
Кюрасао	4,9 ²	...	...	...	...	10,0 ²	...	23,0 ²
Доминика	...	...	262 ^y	2,5 ^y	1409 ^y	13,6 ^y	...	...
Доминиканская Республика	...	...	1266	9,7	2041	15,6	1886	14,4
Эквадор	4,2 ^y	10,3 ^y	1702	15,2	1604	14,3	703	6,3
Сальвадор	3,4 ^x	15,9 ^x	549 ^x	7,0 ^x	...	...	...	...
Гренада	...	...	...	...	...	...	...	...
Гватемала	2,8 ²	20,6 ²	666 ²	9,3 ²	677 ²	9,4 ²	396 ²	5,5 ²
Гайана	3,2 ^y	10,3 ^y	659 ^y	10,1 ^y	514 ^y	7,8 ^y	615 ^y	9,4 ^y
Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	5,9 ²	19,2 ²	672 ²	14,1 ²	910 ²	19,1 ²	864 ²	18,1 ²
Ямайка	6,0	21,8	343	4,0	1920	22,4	1972	23,0
Мексика	5,2 ^x	19,0 ^x	2179 ^x	13,8 ^x	2322 ^x	14,7 ^x	2530 ^x	16,1 ^x
Монсеррат	...	...	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	...	...	...	...	...	...	...	...
Панама	3,3 ^x	13,0 ^x	684 ^x	4,0 ^x	1104 ^x	6,5 ^x	1623 ^x	9,5 ^x
Парагвай	5,0 ^y	19,6 ^y	968 ^y	12,8 ^y	1092 ^y	14,4 ^y	1251 ^y	16,6 ^y
Перу	3,7	16,2	1433	12,1	1475	12,5	1542	13,0
Сент-Китс и Невис	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Люсия	4,8	15,3	349 ^y	3,3 ^y	1897	18,1	2743	26,2
Сен-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	...	...	450	4,3	1934	18,3	2323	22,0
Синт-Мартен	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	...	...	...	...	...	...	...	...
Тринидад и Тобаго	...	...	...	...	...	...	...	...
Теркс и Кайкос	3,3 ¹¹	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	4,4 ^x	14,9 ^x	...	...	...	...	...	...
Боливарианская Республика Венесуэла	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Африка и Западная Азия								
Алжир	...	...	...	...	...	...	...	...
Бахрейн	2,6 ^y	8,9 ^y	-x	-x	...	...	...	...
Египет	...	...	...	...	...	...	...	...
Ирак	...	...	...	...	...	...	...	...
Израиль	5,9 ²	14,3 ²	3901 ²	11,9 ²	7239 ²	22,1 ²	5282 ²	16,2 ²
Иордания	...	...	193 ^x	1,7 ^x	1428 ^x	12,2 ^x	1757 ^x	15,1 ^x
Кувейт	...	...	16 026 ^x	21,4 ^x	13 370 ^x	17,8 ^x	16 690 ^x	22,2 ^x
Ливан	2,6 ²	8,6 ²	...	...	...	...	877 ²	5,1 ²
Ливия	...	...	...	...	...	...	...	...
Марокко	...	...	-2	-2	1411 ²	19,3 ²	2558 ^y	36,1 ^y
Оман	5,0 ²	11,1 ²	-x	-x	6770 ^x	15,4 ^x	8617 ²	21,5 ²
Палестина	...	...	...	...	...	...	...	...
Катар	3,5	11,1	...	...	...	...	...	...
Саудовская Аравия	...	...	...	...	...	...	...	...
Судан	...	...	...	...	...	...	...	...
Сирийская Арабская Республика	...	...	-y	-y	...	18,3 ^y	...	15,4 ^y
Тунис	6,2 ^y	21,6 ^y	...	...	...	...	...	...
Турция	...	...	...	...	...	...	...	...
Объединенные Арабские Эмираты	...	...	6868 ^y	11,1 ^y	6456 ^y	10,4 ^y	11 024 ^y	17,8 ^y
Иемен	...	...	1483 ^x	39,7 ^x	723 ^x	19,4 ^x	471 ^x	12,6 ^x
Страны Тихоокеанского региона								
Австралия	5,3 ²	14,0 ²	4318 ²	10,0 ²	8142 ²	18,8 ²	7321 ²	16,9 ²
Острова Кука	3,9	...	...	9,7 ²	...	9,9 ²	...	10,2 ²
Фиджи	3,9 ²	14,0 ²	...	...	1024 ²	12,5 ²	442 ^x	5,7 ^x

Государственные расходы на высшее образование на каждого учащегося за 2013 г., в долл. США в постоянных ценах при ППС	Государственные расходы на высшее образование на каждого учащегося в виде % от ВВП на душу населения	Начальное образование расходы на учебники и учебные материалы в виде % от текущих расходов на начальное образование в государственных учебных заведениях	Преподавательский состав начальных учебных заведений компенсация в виде % от текущих расходов на начальное образование в государственных учебных заведениях
2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.
10 092 ^x	20,1 ^x	...	54,6 ^y
...
...
...	16,6 ^z	...	71,3 ^z
...
...
...
...
2723 ^z	33,5 ^z	...	...
9837	19,1	...	...
...	...	...	90,3
4179 ^y	27,1 ^y	...	72,0 ^x
...
...
3839 ^z	17,5 ^z	...	...
2853	21,7	4,2	83,7
4906	33,4	...	72,9
...
...	18,2 ^z	6,0 ^z	81,0 ^z
...	...	...	100,0 ^y
...	...	1,9	56,1
3116 ^y	29,2 ^y	10,3	81,0
849 ^x	10,8 ^x	...	...
...
1343 ^z	18,7 ^z	3,9	...
908 ^y	13,8 ^y	...	84,6 ^y
...
2042	42,2	...	81,2 ^z
3432 ^z	40,1 ^z	1,8	78,1
5938 ^x	37,7 ^x	...	86,4 ^x
...
...
3665 ^y	19,8 ^y	...	...
...	...	2,8 ^y	64,5 ^y
...	...	0,7	52,5
...	...	1,6 ^z	67,0 ^z
1559 ^{z,x}	14,5 ^{z,x}	...	72,9
...
...	...	1,1 ^y	92,2 ^y
...
...
...
...
...
...	...	...	94,5 ^z
...	...	2,0	92,0
...
6535 ^z	20,0 ^z	...	...
...	...	...	93,7 ^x
...	...	5,0 ^x	73,9 ^x
2670 ^z	15,6 ^z	...	...
...
...
...	...	1,4 ^x	61,7 ^x
...
...
...
6053	53,7	...	...
...	...	...	89,3 ^x
...	...	0,6 ^z	62,2 ^z
...	...	3,4 ^z	93,0 ^z
9851 ^z	22,7 ^z	...	63,5 ^z
...	5,8	...	...
...

ТАБЛИЦА 14

(продолжение)

Страна или территория	Государственные расходы на образование. % от ВВП	Расходы на образование в виде % от общей суммы государственных расходов	Государственные расходы на дошкольное образование на каждого ученика за 2013 г., в долл. США в постоянных ценах при ППС	Государственные расходы на дошкольное образование на каждого ученика в виде % от ВВП на душу населения	Государственные расходы на начальное образование на каждого ученика за 2013 г., в долл. США в постоянных ценах при ППС	Государственные расходы на начальное образование на каждого ученика в виде % от ВВП на душу населения	Государственные расходы на среднее образование на каждого учащегося за 2013 г., в долл. США в постоянных ценах при ППС	Государственные расходы на среднее образование на каждого учащегося в виде % от ВВП на душу населения
	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.
Кирибати	...	...	...	...	...	...	...	...
Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Федеративные Штаты Микронезии	...	...	...	...	...	...	...	...
Науру	...	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	6,4	17,8	5700	17,0	6120	18,3	7467	22,3
Ниуэ	...	...	...	...	...	...	...	...
Палау	...	...	...	...	...	...	...	...
Папуа — Новая Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...
Самоа	...	...	...	...	...	...	...	...
Соломоновы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	...	...	...	...	...	...	...	...
Тувалу	...	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	4,9	21,8	...	...	...	...	...	...
Южная Азия								
Афганистан	4,8 ^{...}	18,4^{...}	...	...	...	...	...	...
Бангладеш	2,0 ^{...z}	13,8 ^{...z}	-x	-x	...	...	304 ^x	12,2 ^x
Бутан	5,9	17,8	-x	-x	996	13,7	2631	36,1
Индия	3,8 ^y	14,1 ^y	453 ^y	9,5 ^y	443 ^y	9,3 ^y	740 ^y	15,5 ^y
Исламская Республика Иран	3,0	19,7	137	0,8	1337	8,2	2534	15,5
Мальдивы	5,2 ^y	15,3 ^y	...	...	...	...	...	...
Непал	4,7	22,1	76	3,4	334	15,1	324 ^{...}	14,6 ^{...}
Пакистан	2,5	11,3	...	...	368	8,1	602	13,2
Шри-Ланка	1,6 ^z	9,8 ^z	-y	-y	459 ^z	4,3 ^z	665 ^z	6,3 ^z
Страны Африки к югу от Сахары								
Ангола	...	...	...	...	...	...	...	...
Бенин	4,4	22,2	306	15,3	213	10,7	272	13,6
Ботсвана	...	...	...	...	...	...	...	...
Буркина-Фасо	4,5	19,4	6	0,4	319	20,0	254	15,9
Бурунди	5,4 ^z	17,2 ^z	2 ^z	0,3 ^z	96 ^z	12,8 ^z	232 ^z	31,0 ^z
Кабо-Верде	5,0 ^z	15,0 ^z	51 ^z	0,8 ^z	917 ^z	14,5 ^z	1046 ^z	16,5 ^z
Камерун	3,0 ^z	13,8 ^z	159 ^y	5,8 ^y	166 ^y	6,0 ^y	543 ^y	19,7 ^y
Центральноафриканская Республика	1,2 ^x	7,8 ^x	...	...	...	...	...	...
Чад	2,9 ^z	12,5 ^z	77 ^x	4,0 ^x	113 ^x	5,9 ^x	409 ^x	21,3 ^x
Коморские Острова	5,1 ^y	18,5 ^y	...	...	245 ^x	17,6 ^x	...	...
Конго	...	...	...	...	...	...	...	...
Кот-д'Ивуар	4,7	20,7	701	21,8	413	12,9	880	27,4
Демократическая Республика Конго	2,2 ^z	16,8 ^z	41 ^z	5,9 ^z	55 ^z	8,0 ^z	41 ^z	5,9 ^z
Джибути	...	...	...	...	...	...	...	...
Экваториальная Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...
Эритрея	...	...	...	...	...	...	...	...
Эфиопия	4,5 ^z	27,0 ^z	15 ^y	1,2 ^y	100 ^y	8,4 ^y	317 ^y	26,7 ^y
Габон	...	...	...	...	...	...	...	...
Гамбия	2,8 ^z	10,3 ^z	-z	-z	172 ^z	10,5 ^z	...	...
Гана	6,0 ^z	21,7 ^z	257 ^z	6,5 ^z	382 ^z	9,6 ^z	1286 ^z	32,5 ^z
Гвинея	3,5 ^z	14,1 ^z	-x	-x	126 ^z	10,2 ^z	124 ^y	10,0 ^y
Гвинея-Бисау	2,4 ^z	16,2 ^z	...	...	...	...	...	...
Кения	...	...	...	...	...	...	...	...
Лесото	...	...	...	...	...	...	...	...
Либерия	2,8 ^y	8,1 ^y	...	...	...	...	...	...
Мадагаскар	2,1 ^z	14,0 ^z	...	...	93 ^y	6,6 ^y	119 ^y	8,4 ^y
Малави	6,9	16,3	-	-	105	13,4	232	29,8
Мали	4,3	18,2	30	1,9	232	14,7	416	26,4
Мавритания	3,3 ^z	11,4 ^z	-z	-z	358 ^z	9,6 ^z	642 ^z	17,3 ^z
Маврикий	5,0	20,9	440 ^z	2,5 ^z	2476	13,5	5334	29,1
Мозамбик	6,5 ^z	19,0 ^z	...	...	163 ^z	15,3 ^z	739 ^z	69,2 ^z
Намибия	...	...	...	...	...	...	...	...
Нигер	6,8	21,7	380	41,1	274	29,7	677	73,2
Нигерия	...	...	...	...	...	...	...	...
Руанда	5,0 ^z	16,6 ^z	9 ^z	0,6 ^z	103 ^z	6,8 ^z	589 ^z	39,0 ^z
Сан-Томе и Принсипи	3,9	12,3	386	12,3	366	11,7	264	8,4
Сенегал	...	...	...	...	...	...	...	...
Сейшельские Острова	3,6 ^x	10,4 ^x	...	...	2025 ^x	8,7 ^x	1572 ^{...x}	6,7 ^{...x}
Сьерра-Леоне	2,8	15,1	-	-	106 ^z	5,6 ^z	150 ^z	7,9 ^z
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...
Южно-Африканская Республика	6,1	19,1	761	6,0	2242	17,7	2532	20,0
Южный Судан	0,8 ^x	3,9 ^x	...	0,4 ^x	...	3,6 ^x	...	...
Свазиленд	8,6 ^x	22,4 ^x	62 ^x	0,8 ^x	1617 ^x	20,8 ^x	3321 ^x	42,7 ^x
Того	4,8	19,4	72	5,1	202	14,4	203 ^x	15,6 ^x
Уганда	2,2 ^z	11,8 ^z	-z	-z	104 ^y	6,2 ^y	318 ^y	19,0 ^y

Государственные расходы на высшее образование на каждого учащегося за 2013 г., в долл. США в постоянных ценах при ППС	Государственные расходы на высшее образование на каждого учащегося в виде % от ВВП на душу населения	Начальное образование расходы на учебники и учебные материалы в виде % от текущих расходов на начальное образование в государственных учебных заведениях	Преподавательский состав начальных учебных заведений компенсация в виде % от текущих расходов на начальное образование в государственных учебных заведениях
2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.
...
...
...
...
9167	27,4	...	...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
...
437 ^x	17,5 ^x	...	...
3930	53,9	...	...
2563 ^y	53,7 ^y	...	...
2247	13,8	...	...
...
723	32,6	...	...
2353	51,6	...	...
2504 ^z	23,6 ^z	...	85,5 ^y
...
1316 ^z	68,2 ^z	1,2	70,8
...
3576 ^z	226,3 ^z	6,7	44,7
2293 ^z	306,0 ^z	0,6 ^x	87,4 ^x
1959 ^z	30,9 ^z	0,4 ^z	95,5 ^z
1076 ^x	39,8 ^x	2,0 ^x	81,9 ^z
1056 ^x	114,3 ^x	...	...
3573 ^x	185,7 ^x	...	71,0 ^x
702 ^y	50,1 ^y	...	...
4971 ^z	83,7 ^z	...	...
4000	124,5	4,7	68,7
562 ^z	80,7 ^z	...	...
...	...	1,1	...
...
...
4008 ^y	337,9 ^y	1,3 ^z	...
...
1765 ^y	108,8 ^y	...	89,2 ^z
3496 ^z	88,3 ^z	...	80,0 ^z
1649 ^z	133,9 ^z	...	59,4 ^z
...	...	1,4 ^y	89,1 ^z
...
...
603 ^{..y}	80,9 ^{..y}	...	...
1457 ^y	102,6 ^y	...	71,0 ^z
13 164 ^x	1725,5 ^x	1,0	...
2163 ^y	141,1 ^y	4,0	75,6
2835 ^z	76,3 ^z	...	...
2009	11,0	2,1	...
1957 ^z	183,3 ^z	19,1 ^z	65,6 ^z
...
...
5535 ^y	617,7 ^y	7,5	81,6 ^z
...
1493 ^z	98,9 ^z	...	...
1292	41,3	...	...
...
126 427 ^x	542,5 ^x	1,5 ^x	68,7 ^x
...	...	...	87,8 ^x
...
4802	37,9	1,8	76,9
...
...
1581	112,2	0,3	85,5
1280 ^y	76,3 ^y	3,0 ^z	...

ТАБЛИЦА 14

(продолжение)

Страна или территория	Государственные расходы на образование. % от ВВП	Расходы на образование в виде % от общей суммы государственных расходов	Государственные расходы на дошкольное образование на каждого ученика за 2013 г., в долл. США в постоянных ценах при ППС	Государственные расходы на дошкольное образование на каждого ученика в виде % от ВВП на душу населения	Государственные расходы на начальное образование на каждого ученика за 2013 г., в долл. США в постоянных ценах при ППС	Государственные расходы на начальное образование на каждого ученика в виде % от ВВП на душу населения	Государственные расходы на среднее образование на каждого учащегося за 2013 г., в долл. США в постоянных ценах при ППС	Государственные расходы на среднее образование на каждого учащегося в виде % от ВВП на душу населения
	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.
Объединенная Республика Танзания	3,5	17,3	...	...	...	...	...	...
Замбия	...	...	...	...	...	...	...	...
Зимбабве	...	...	...	...	...	...	...	...
Мир²	4,6	14,2	1038	10,1	1979	16,8	2546	19,7
Страны с переходной экономикой	4,1	12,3	1531	24,3	...	...	...	...
Развитые страны	5,1	12,1	5665	15,7	7723	20,6	8232	22,8
Развивающиеся страны	4,4	16,2	...	...	...	14,2	...	...
Кавказ и Центральная Азия	2,8	12,9	1088	15,9	...	...	...	...
Восточная и Юго-Восточная Азия	3,9	15,4	812	5,9	2502	19,9	7609	19,3
Восточная Азия	3,8	13,2	2266	6,7	7908	19,8	9650	21,5
Юго-Восточная Азия	4,1	17,5	227	4,4	1240	19,9	...	...
Европа и Северная Америка	5,0	12,1	5460	16,5	7543	20,8	8232	23,2
Латинская Америка и Карибский регион	4,9	16,1	...	9,9	...	15,2	1972	17,3
Страны Карибского региона	...	...	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка	4,7	16,2	968	12,0	1385	14,7	1582	16,6
Северная Африка и Западная Азия	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Африка	...	...	...	...	...	...	...	...
Западная Азия	...	...	838	6,4	...	17,8	5282	15,8
Страны Тихоокеанского региона	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Азия	3,8	15,3	38	0,4	451	8,7	665	14,6
Страны Африки к югу от Сахары	4,3	16,6	46	1,2	208	10,7	412	19,8
Охваченные конфликтом страны	3,8	16,6	...	1,6	351	10,8	537	15,5
Страны с низким уровнем дохода	3,9	16,7	15	0,9	144	10,5	272	19,0
Страны со средним уровнем дохода	4,5	15,7	663	9,4	...	...	...	...
Ниже среднего	4,1	15,6	453	9,3	...	12,9	...	17,3
Выше среднего	4,6	15,7	...	...	...	...	...	...
Страны с высоким уровнем дохода	4,9	11,9	5409	15,3	7812	19,1	8368	22,2

Источник: База данных Статистического института ЮНЕСКО.

Примечание. Категории стран по уровню дохода соответствуют определенным Всемирным банком, но включают только страны, указанные в таблице. Они основаны на перечне стран по уровню доходов, пересмотренном в июле 2015 года.

1. База данных Показателей мирового развития Всемирного банка, выпуск декабрь 2015 г.

2. Все региональные значения показаны как средние величины.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2015 году.

(z) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2013 году.

(y) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2012 году.

(x) Данные относятся к учебному году, заканчивающемуся в 2011 году.

(*) Национальная оценка.

(**) Неполная оценка СИО.

(-) Нулевая или незначительная величина

(...) Данные отсутствуют.

Государственные расходы на высшее образование на каждого учащегося за 2013 г., в долл. США в постоянных ценах при ППС	Государственные расходы на высшее образование на каждого учащегося в виде % от ВВП на душу населения	Начальное образование расходы на учебники и учебные материалы в виде % от текущих расходов на начальное образование в государственных учебных заведениях	Преподавательский состав начальных учебных заведений компенсация в виде % от текущих расходов на начальное образование в государственных учебных заведениях
2014 г.	2014 г.	2014 г.	2014 г.
...
...
...
3721	29,7	...	...
...
2017	17,3	...	...
9167	25,1	...	64,4
...
...
918	17,3	...	...
8977	22,4	...	...
8977	18,9	...	...
2778	22,4	...	...
7195	25,4	...	64,5
...
...
2985	21,7	...	81,0
...
...
...	...	...	89,3
...
2353	32,6	...	...
1959	102,6	...	...
...
2,353	53,7	...	...
...
1,615	113,3	...	...
...
...
...
9614	24,0	...	...

تة والتشانووب
SHA FLL

Учащиеся из
Сомали идут на
занятия в школе-
интернате в
районе Шабель в
Могадишо.

ФОТО: Kate Holt/GEM Report

Таблицы, посвященные помощи

ВСТУПЛЕНИЕ¹

Данные о предоставляемой помощи, используемые в данном докладе, получены из баз данных статистики по международному развитию Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), которые ведут учет информации, предоставляемой ежегодно всеми государствами-членами Комитета содействия развитию ОЭСР, а также все большего количества доноров, не являющихся членами комитета. В Докладе общие значения чистой официальной помощи в целях развития (ОПР) взяты из базы данных КСР, тогда как валовая официальная помощь в целях развития, распределяемая по секторам помощь и помощь на нужды образования взяты из Системы отчетности кредиторов. Данные доступны по ссылке www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

ОПР — это государственные средства, выделяемые развивающимся странам в целях продвижения их социально-экономического развития. Помощь является концессионной; то есть она принимает форму либо гранта, либо кредита с более низкой процентной ставкой по сравнению с рыночной и, как правило, более длительным сроком погашения.

Более раскрытый вариант таблиц, посвященных помощи, включая данные ОПР на получателя, доступен на веб-сайте ВДМО www.unesco.org/gemreport.

ПОЛУЧАТЕЛИ ПОМОЩИ И ДОНОРЫ

Развивающиеся страны перечислены в Части 1 списка получателей помощи от КСР: все страны с низким и средним доходом, кроме двенадцати стран Центральной и Восточной Европы и некоторых более передовых развивающихся стран.

Двусторонние доноры — это страны, которые предоставляют помощь в целях развития непосредственно странам-получателям.

Большинство из них являются членами КСР, форума основных двусторонних доноров, учрежденного в целях предоставления помощи и ее эффективного использования. Двусторонние доноры также играют значительную роль в финансировании многосторонних доноров путем взносов, регистрируемых как многосторонняя ОПР.

Многосторонние доноры — это международные организации с участием правительства, которые направляют всю свою деятельность или существенную ее часть на благо развивающихся стран. Среди них многосторонние банки развития (например, Всемирный банк и Межамериканский банк развития), агентства и региональные группы ООН (например, Европейская Комиссия). Банки развития также предоставляют неконцессионные кредиты некоторым странам со средним и высоким доходом, которые не входят в состав ОПР.

ТИПЫ ПОМОЩИ

Общая ОПР: двусторонняя и многосторонняя помощь для всех секторов, а также помощь, не распределяемая по секторам, такая как общая поддержка бюджета и списание задолженности. В Таблице 1 общая ОПР от двусторонних доноров является исключительно двусторонней помощью, а помощь как процент от валового национального дохода (ВНД) — это двусторонняя и многосторонняя ОПР.

ОПР по секторам: помощь, направленная на нужды конкретного сектора, например, образования или здравоохранения. Она не включает помощь на цели общего развития (например, общая поддержка бюджета), установление платежных балансов, списание задолженности или чрезвычайную помощь.

Списание задолженности: включает списание долга, т. е. погашение кредита по согласованию между кредитором (донором) и должником (получателем помощи), и другие действия,

связанные с задолженностью, в том числе долговой своп, выкуп и рефинансирование. В базе данных КСР списание долга фиксируется как грант и, следовательно, считается ОПР.

Помощь страновым программам: определяется путем вычитания от общей валовой ОПР помощи, которая:

- является непрогнозируемой по своей природе (гуманитарная помощь и списание задолженности);
- исключает трансграничные потоки (административные расходы, подразумеваемые издержки учащихся, и расходы, связанные с расширением информированности в вопросах развития, исследований в донорских странах);
- не является частью соглашений о сотрудничестве между правительствами (продовольственная помощь или помощь местных правительств);
- не является помощью страновой программе, определяемой донором (основное финансирование неправительственных организаций).

Помощь страновым программам не включена в таблицы, посвященные помощи, но упоминается в нескольких местах в Докладе.

ПОМОЩЬ НА ОБРАЗОВАНИЕ

Прямая помощь на нужды образования: помощь на нужды образования, зафиксированная в базе данных Системы отчетности кредиторов как прямые расходы на сектор образования. Это общий объем прямой помощи, согласно определению КСР, направленной на:

- базовое образование, которое по определению КСР, охватывает начальное образование, базовые жизненные навыки для молодежи и взрослого населения, а также дошкольное воспитание;
- среднее образование, как на общее среднее образование, так и на профессионально-техническую подготовку;
- послешкольное образование, включая повышение квалификации по технической и управленческой подготовке;
- образование, «вне зависимости от уровня», что касается любой деятельности, которую нельзя отнести исключительно к развитию конкретного уровня образования, например, исследования в области образования или подготовка учителей.

В данной подкатегории речь идет, как правило, о поддержке общих образовательных программ.

Общий объем помощи на нужды образования: прямая помощь на нужды образования плюс 20 % поддержки общего бюджета (помощь, предоставляемая правительствам, без ассигнований для конкретных проектов или секторов), чтобы по оценкам достичь уровня 15-25 % бюджетной поддержки, которая, как правило, идет на нужды сектора образования.

Общая помощь на нужды базового образования: прямая помощь на нужды базового образования, плюс 10 % общей поддержки бюджета, плюс 50 % от объема помощи на образование, «вне зависимости от уровня».

Обязательства и выплаты: обязательство — это четко выраженная обязанность донора, оформленная в письменном виде и подкрепленная необходимым финансированием, по предоставлению указанной помощи стране или многосторонней организации. Под выплатами следует понимать фактические международные переводы финансовых ресурсов, товаров или услуг. Начиная с Доклада за 2011 г., данные по выплатам используются как в текстовой, так и в табличной форме, тогда как в предыдущие годы велся учет обязательств. Поскольку помощь, предоставленная в определенном году, может быть выплачена позже, а иногда через несколько лет, годовые показатели помощи, основанные на обязательствах, нельзя сравнивать непосредственно с выплатами. Достоверные показатели по выплатам помощи стали доступны только с 2002 года, который впоследствии используется как базовый год.

Текущие и фиксированные цены: все цифры в базах данных КСР представлены в долларах США. При сравнении значений сумм помощи по годам необходима корректировка для компенсации инфляции и колебаний курса обмена валют. Вследствие таких корректировок суммы помощи указаны в долларах в постоянных ценах, т. е. в долларах по их фиксированной стоимости в конкретном году, включая их внешнюю ценность относительно других валют. В данном Докладе большая часть данных о помощи приведена в долларах США за 2014 год в постоянных ценах.

Источник: OECD-DAC, 2016.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Полный комплект статистических данных и показателей, связанных со вступительной частью, приведен в формате Excel на веб-сайте Всемирного доклада по мониторингу образования по адресу www.unesco.org/gemreport.

ТАБЛИЦА 1

Двухсторонняя и многосторонняя официальная помощь в целях развития

	Общая ОПР				ОПР как % ВВП				ОПР по секторам			Списание задолженности и другие действия, связанные с задолженностью		
	Млн долларов США в постоянных ценах, 2014 г.				ОПР как % ВВП				МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.		
	В среднем за год 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	2015 г.*	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	2015 г.*	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.
Австралия	1887	3889	3498	3216	0,25	0,33	0,31	0,27	1294	2999	2916	12	10	7
Австрия	481	552	637	789	0,23	0,27	0,28	0,32	224	344	327	29	46	109
Бельгия	1662	1316	1321	1338	0,52	0,45	0,46	0,42	739	865	913	740	18	10
Канада	2498	3334	3278	3454	0,26	0,27	0,24	0,28	1066	2191	2091	6	...	...
Чешская Республика**	94	55	63	83	0,09	0,11	0,11	0,12	...	35	37	...	...	...
Дания	1687	2150	2131	2217	0,90	0,85	0,86	0,85	276	1311	1264	0	53	0
Финляндия	438	835	938	826	0,35	0,54	0,59	0,56	299	526	621	0	...	...
Франция	6581	6836	6514	6327	0,39	0,41	0,37	0,37	3037	5759	6272	3482	1172	108
Германия	5438	9616	11 589	16 324	0,28	0,38	0,42	0,52	4108	9538	11 367	1877	623	1110
Греция	246	42	46	139	0,21	0,10	0,11	0,14	213	14	16	...	...	...
Исландия**	11	32	31	33	0,16	0,25	0,22	0,24	...	27	24	...	...	...
Ирландия	411	546	519	497	0,40	0,46	0,38	0,36	291	340	327	...	0	0
Италия	1627	874	1371	1958	0,18	0,17	0,19	0,21	212	383	432	959	39	28
Япония	6630	8071	6012	7024	0,22	0,23	0,19	0,22	3348	10 454	10 341	622	3768	...
Кувейт**	91	186	229	...	...	...	...	...	...	490	525	...	...	...
Люксембург	241	301	300	288	0,82	1,00	1,06	0,93	...	200	207	...	...	...
Нидерланды	3989	3673	4027	5069	0,80	0,67	0,64	0,76	1755	2933	2588	473	62	63
Новая Зеландия	230	362	409	419	0,22	0,26	0,27	0,27	150	258	298	...	...	...
Норвегия	2558	4045	3889	4273	0,90	1,07	1,00	1,05	1282	3043	2765	14	22	18
Польша**	23	128	82	117	0,02	0,10	0,09	0,10	...	69	96	...	...	...
Португалия	289	305	246	168	0,25	0,23	0,19	0,16	252	185	206	...	9	12
Республика Корея	323	1369	1396	1534	0,06	0,13	0,13	0,14	...	1299	1286	...	...	...
Словацкая Республика**	13	16	16	21	0,03	0,09	0,09	0,10	...	12	9	...	...	...
Словения**	...	21	20	28	...	0,13	0,12	0,15	...	13	13	...	...	...
Испания	1681	941	464	681	0,25	0,17	0,13	0,13	983	643	432	173	243	...
Швеция	2335	3777	4343	5799	0,82	1,01	1,09	1,40	1104	2268	2327	118	...	...
Швейцария	1450	2520	2779	2903	0,34	0,46	0,50	0,52	769	1328	1627	29	...	...
Объединенные Арабские Эмираты**	1037	5401	4950	4852	...	1,34	1,26	1,09	...	2308	2353	...	...	...
Великобритания	5113	11 289	11 233	12 534	0,33	0,70	0,70	0,71	2101	9098	8822	511	89	5
США	15 948	26 804	27 509	26 473	0,14	0,18	0,19	0,17	8904	17 843	18 137	1887	338	47
Эстония	1	12	15	19	...	0,13	0,14	0,15	...	7	9	...	...	...
Венгрия	10	34	30	47	...	0,10	0,11	0,13	...	...	17	...	...	...
Казахстан	...	5	27	...	...	-	0,02	...	...	2	19	...	...	...
Литва	1	18	6	11	0,02	0,11	0,10	0,11	...	...	2	...	...	...
Румыния	...	20	70	...	...	0,07	0,11	...	...	...	69	...	...	...
ВСЕГО по двусторонним****	68 632	108 593	117 955	115 364	0,25	0,31	0,31	0,32	32 406	76 783	78 753	10 933	6492	1518
Африканский банк развития	131	144	137	...	...	...	...	...	...	9	13	131	134	124
Африканский фонд развития	787	2188	1904	...	...	...	...	...	715	1851	1791	157	1	0
Арабский фонд экономического и социального развития	...	388	358	...	...	...	...	...	...	894	878	...	...	...
Специальные фонды Азиатского банка развития	1234	1008	1477	...	...	...	...	...	...	2696	2773	...	5	6
Азиатский фонд развития**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
АБЭРА	...	82	56	...	...	...	...	...	...	133	126	...	...	...
Инвестиционные фонды для противодействия изменению климата [CIF]	...	152	350	...	...	...	...	...	...	152	349	...	...	...
Организации ЕС	8780	15 757	16 389	...	...	...	...	...	1531	13 254	13 854	4	2	1
Всемирный банк (МАР)	8324	8202	10 262	...	...	...	...	...	10 073	11 956	13 337	529	101	10
Специальный фонд Межамериканского банка развития	320	1 937	1 720	...	...	...	...	...	...	1 309	1 222	...	...	...
Международный валютный фонд (концессионные целевые фонды)	936	623	180	...	...	...	...	...	...	...	490	...	...	...
Фонд ОПЕК для международного развития	102	214	249	...	...	...	...	...	...	402	447	...	...	11
ПРООН	405	467	459	...	...	...	...	...	...	417	391	...	...	...
ЮНИСЕФ	847	1234	1295	...	...	...	...	...	510	764	834	...	...	...
Фонд миростроительства ООН	...	43	64	...	...	...	...	...	...	47	64	...	...	...
Агентство ООН для помощи палестинским беженцам и организации работ	583	541	680	...	...	...	...	...	...	441	499	...	...	...
Всемирная продовольственная программа	477	365	309	...	...	...	...	...	...	71	53	...	...	...
ВСЕГО по многосторонним****	26 165	42 395	43 151	...	...	...	...	...	13 696	42 167	42 684	1311	245	154
ВСЕГО	94 797	150 988	161 105	...	...	...	...	...	46 102	118 950	121 437	12 245	6738	1671

Источник: OECD-DAC, DAC and CRS databases (2015).

*Предварительные данные.

**Кувейт и Объединенные Арабские Эмираты не являются участниками Комитета содействия развитию (КСР), но внесены в его базу данных Системы отчетности кредиторов. Исландия стала членом КСР в 2012 году и теперь подотчетна в рамках Системы отчетности кредиторов. Чешская Республика, Польша, Словацкая Республика и Словения стали членами КСР в 2013 г.

***Азиатский фонд развития является донорской организацией в сфере образования, но не отчитывается в ОЭСР по своим издержкам.

****Общие значения включают ОПР в рамках двусторонней и многосторонней помощи, которые не перечислены выше.

(...) означает, что данные не доступны, (-) означает нулевое значение.

Общие данные по ОПР представляют чистые издержки. ОПР, распределяемая по секторам, списание задолженности и другие действия, связанные с задолженностью, приведены как валовые издержки.

Общая ОПР от доноров КСР является только двусторонней ОПР, тогда как ОПР как % от ВНД – многосторонней ОПР.

ТАБЛИЦА 2

Двухсторонняя и многосторонняя помощь на образование

	Общий объем помощи на нужды образования			Общий объем помощи на нужды базового образования			Прямая помощь на нужды образования			Прямая помощь на нужды базового образования			Прямая помощь на нужды среднего образования		
	Млн долларов США в постоянных ценах, 2014 г.			Млн долларов США в постоянных ценах, 2014 г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.		
	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.
Австралия	198	391	529	64	221	306	195	390	529	43	116	126	30	19	9
Австрия	71	145	147	6	3	3	71	144	146	3	0	0	3	23	20
Бельгия	154	109	101	29	34	30	149	109	101	16	17	18	18	31	29
Канада	258	262	245	107	137	140	254	255	242	74	92	95	11	53	34
Чешская Республика*	...	8	10	...	1	1	...	8	10	...	1	0	...	1	1
Дания	28	150	122	15	67	72	26	138	114	5	22	37	1	5	4
Финляндия	43	59	80	24	28	42	41	52	74	9	11	14	2	3	3
Франция	1444	1519	1477	185	224	125	1399	1466	1433	25	141	47	37	147	211
Германия	851	1770	1815	136	279	297	850	1762	1808	105	152	167	74	120	149
Греция	58	11	11	28	1	1	58	11	11	23	...	...	20	...	...
Исландия*	...	4	2	...	3	2	...	4	2	...	3	2	...	0	0
Ирландия	70	53	48	40	25	25	64	48	46	16	8	13	1	5	6
Италия	48	56	72	18	22	31	45	54	71	1	12	15	2	11	13
Япония	492	1139	588	139	471	181	440	657	515	79	102	54	36	49	70
Кувейт*	...	29	42	...	5	4	...	29	42	...	0	...	...	12	13
Люксембург	...	48	53	...	14	25	...	48	53	...	9	21	...	29	24
Нидерланды	337	229	170	222	92	55	305	224	170	185	81	52	1	22	11
Новая Зеландия	98	83	77	27	28	25	96	79	74	11	24	21	11	3	3
Норвегия	205	291	305	120	214	216	191	275	291	93	179	181	10	5	8
Польша*	...	29	46	...	1	9	...	29	46	...	0	1	...	1	0
Португалия	76	54	57	11	12	11	76	53	56	7	0	0	8	7	6
Республика Корея	...	226	227	...	48	45	...	226	227	...	23	25	...	69	78
Словацкая Республика*	...	5	4	...	1	1	...	5	4	...	0	0	...	1	1
Словения*	...	5	7	...	1	1	...	5	7	...	0	0	...	0	0
Испания	197	80	53	65	35	21	197	78	53	43	11	8	45	12	9
Швеция	114	137	178	74	79	112	95	115	169	46	46	85	3	6	8
Швейцария	72	98	120	34	42	53	65	91	113	26	32	42	29	34	43
Объединенные Арабские Эмираты*	...	713	184	...	356	94	...	100	140	...	1	22	...	1	4
Великобритания	308	1582	1374	212	801	636	189	1536	1356	126	382	326	8	233	302
Соединенные Штаты Америки	428	977	1084	271	714	878	241	858	1049	166	604	820	0	30	15
Эстония	...	1	2	...	0	0	...	1	2	...	...	0	...	0	0
Венгрия	...	-	8	...	-	0	...	-	8	...	...	0	...	-	0
Казахстан	...	0	18	...	0	8	...	-	18	...	...	...	...	-	...
Литва	...	-	1	...	-	0	...	-	1	...	...	...	...	-	0
Румыния	...	-	57	...	-	17	...	-	57	...	...	0	...	-	0
ВСЕГО по двусторонним	5549	10 260	9315	1829	3957	3467	5046	8853	9039	1103	2067	2192	352	930	1076
Африканский банк развития	...	0	0	...	-	0	...	0	0	...	...	...	...	...	...
Африканский фонд развития	98	182	112	53	56	26	75	95	69	11	...	...	2	53	37
Арабский фонд экономического и социального развития	...	5	4	...	1	2	...	5	4	...	...	...	...	0	...
Специальные фонды Азиатского банка развития	...	222	223	...	80	61	...	222	223	...	31	21	...	74	99
Азиатский фонд развития**	...	...	...	...	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
АБЭРА	...	8	5	...	2	1	...	8	5	...	0	0	...	0	1
Инвестиционные фонды для противодействия изменению климата [CIF]	...	-	0	...	-	-	...	-	0	...	...	...	...	-	0
Организации ЕС	220	1050	1016	105	400	429	78	862	773	26	166	161	14	90	71
Всемирный банк (МАР)	1153	1149	1629	775	477	737	1153	1148	1622	646	339	546	105	366	520
Специальный фонд Межамериканского банка развития	...	42	54	...	36	40	...	42	54	...	34	30	...	1	1
Международный валютный фонд (концессионные целевые фонды)	421	243	166	211	122	83	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Фонд ОПЕК для международного развития	...	17	21	...	7	5	...	17	21	...	6	3	...	6	13
ПРООН	...	2	2	...	1	1	...	2	2	...	0	0	...	0	0
ЮНИСЕФ	75	74	82	74	54	53	75	74	82	74	35	25	0	0	0
Фонд миростроительства ООН	...	-	-	...	-	-	...	-	-	...	...	...	...	-	-
Агентство ООН для помощи палестинским беженцам и организации работ	...	351	395	...	351	395	...	351	395	...	351	395	...	...	...

Прямая помощь на нужды послесреднего образования			Прямая помощь на нужды образования, независимо от уровня			Доля помощи на нужды образования в общей ОПР (%)			Доля прямой помощи на нужды образования из общей помощи ОПР, распределяемой по секторам (%)			Доля помощи на нужды базового образования в общем объеме помощи на нужды образования (%)		
МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			Доля помощи на нужды образования в общей ОПР (%)			Доля прямой помощи на нужды образования из общей помощи ОПР, распределяемой по секторам (%)			Доля помощи на нужды базового образования в общем объеме помощи на нужды образования (%)		
В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.
83	47	34	39	209	359	11	10	15	15	13	18	32	56	58
60	116	120	5	5	6	15	26	23	32	42	45	8	2	2
92	28	31	23	33	22	9	8	8	20	13	11	19	31	29
106	27	26	62	84	86	10	8	7	24	12	12	42	52	57
...	6	8	...	1	1	...	15	16	...	24	27	...	14	7
1	32	10	19	80	62	2	7	6	9	11	9	56	45	59
2	11	7	28	28	50	10	7	9	14	10	12	56	48	52
1062	1066	1062	274	112	113	22	22	23	46	25	23	13	15	8
611	1244	1239	61	247	253	16	18	16	21	18	16	16	16	16
4	9	9	10	1	1	23	25	24	27	78	67	49	6	7
...	...	...	...	0	0	...	11	7	...	13	9	...	90	92
4	6	6	43	29	21	17	10	9	22	14	14	57	47	51
11	12	11	31	20	32	3	6	5	21	14	16	38	40	43
257	250	211	68	257	180	7	14	10	13	6	5	28	41	31
...	8	21	...	10	9	...	16	18	...	6	8	...	17	10
...	0	0	...	9	8	...	16	18	...	24	26	...	29	47
77	104	101	42	17	7	8	6	4	17	8	7	66	40	32
43	48	46	30	4	4	42	23	19	64	31	25	28	34	32
49	36	46	39	56	57	8	7	8	15	9	11	58	74	71
...	27	28	...	1	16	...	23	56	...	42	48	...	3	21
52	23	28	9	23	22	26	18	23	30	29	27	15	22	20
...	83	84	...	50	41	...	16	16	...	17	18	...	21	20
...	3	3	...	1	1	...	30	27	...	42	49	...	19	15
...	3	5	...	1	1	...	24	32	...	37	51	...	12	10
64	9	10	45	46	26	12	8	11	20	12	12	33	43	40
8	19	31	37	44	45	5	4	4	9	5	7	65	58	63
1	11	12	10	13	15	5	4	4	8	7	7	47	43	44
...	1	13	...	96	101	...	13	4	...	4	6	...	50	51
1	129	126	53	792	602	6	14	12	9	17	15	69	51	46
53	123	133	22	102	81	3	4	4	3	5	6	63	73	81
...	0	1	...	0	1	...	7	11	...	12	19	...	13	25
...	...	7	...	...	0	...	...	25	...	...	44	...	...	3
...	...	1	...	...	17	...	2	65	...	...	91	...	50	47
...	...	1	...	...	1	...	-	22	...	...	58	...	...	29
...	...	22	...	...	34	...	-	82	...	...	83	...	...	30
2641	3484	3497	950	2373	2274	8	9	8	16	12	11	33	39	37
...	0	0	...	...	0	...	0	0	...	1	4	...	-	10
0	17	24	61	25	8	12	8	6	10	5	4	54	31	23
...	3	...	...	2	4	...	1	1	...	1	0	...	16	50
...	20	22	...	98	81	...	22	15	...	8	8	...	36	27
...
...	3	3	...	5	2	...	9	10	...	6	4	...	32	19
...	...	...	...	...	...	...	-	0	...	...	0	...	...	-
22	325	249	17	281	293	3	7	6	5	7	6	48	38	42
145	168	182	257	274	374	14	14	16	11	10	12	67	41	45
...	2	2	...	5	21	...	2	3	...	3	4	...	86	75
...	...	...	...	...	...	45	39	93	...	...	...	50	50	50
...	3	1	...	2	4	...	8	8	...	4	5	...	41	23
...	0	0	...	1	1	...	0	0	...	1	0	...	50	42
0	...	...	...	38	56	9	6	6	15	10	10	99	74	65
...	-	-
...	...	...	...	...	...	...	65	58	...	80	79	...	100	100

	Общий объем помощи на нужды образования			Общий объем помощи на нужды базового образования			Прямая помощь на нужды образования			Прямая помощь на нужды базового образования			Прямая помощь на нужды среднего образования		
	Млн долларов США в постоянных ценах, 2014 г.			Млн долларов США в постоянных ценах, 2014 г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.		
	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.
Всемирная продовольственная программа	...	41	31	...	41	30	...	41	31	...	41	30	...	...	...
Всего по многосторонним	1967	3386	3740	1218	1628	1863	1381	2867	3281	757	1003	1211	121	591	742
Всего	7516	13 646	13 055	3047	5585	5330	6427	11 720	12 320	1860	3070	3403	473	1520	1818

Источник: OECD-DAC, CRS database (2015).

* Эстония, Венгрия, Казахстан, Кувейт, Литва, Румыния и Объединенные Арабские Эмираты не являются участниками Комитета содействия развитию (КСР), но внесены в его базу данных Системы отчетности кредиторов. Исландия стала членом КСР в 2012 году и теперь подотчетна в рамках Системы отчетности кредиторов. Чешская Республика, Польша, Словацкая Республика и Словения стали членами КСР в 2013 г.

**Азиатский фонд развития является донорской организацией в сфере образования, но не отчитывается в ОЭСР по своим издержкам.

Помощь из Франции, Великобритании и Новой Зеландии включает средства, распределенные среди заморских территорий (см. Таблицу 3).

(...) означает, что данные не доступны, (-) означает нулевое значение

Все данные являются валовыми издержками. Доля ОПР, направленной на сектор образования, является долей валовых издержек ОПР, как указано в статистических таблицах СОК. Общие значения ОПР в таблице 1 являются чистыми издержками, как указано в статистических таблицах КСР.

Прямая помощь на нужды послесреднего образования			Прямая помощь на нужды образования, независимо от уровня			Доля помощи на нужды образования в общей ОПР (%)			Доля прямой помощи на нужды образования из общей помощи ОПР, распределяемой по секторам (%)			Доля помощи на нужды базового образования в общем объеме помощи на нужды образования (%)		
МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.											
В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.
...	...	...	...	...	0	...	11	10	...	57	57	...	100	100
167	541	483	336	732	844	8	8	9	11	8	9	62	48	50
2809	4025	3980	1286	3105	3119	8	9	8	14	11	11	41	41	41

ТАБЛИЦА 3

Получатели помощи на образование

	Общий объем помощи на нужды образования			ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ			ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ		
	МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.		
	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.
Кавказ и Центральная Азия	94	239	213	30	45	47	5	7	7	59	224	208	8	15	19
<i>Не распределено по региону</i>	-	20	18	-	1	3	...	...	...	-	20	18	-	0	2
Армения	18	40	29	7	8	6	43	...	...	8	31	28	1	1	2
Азербайджан	12	24	20	4	5	4	7	9	7	6	24	20	1	2	2
Грузия	26	47	42	6	9	11	23	36	43	20	47	42	3	4	5
Казахстан	6	25	21	1	3	1	1	3	1	6	25	21	1	1	0
Кыргызстан	12	32	40	4	10	14	9	24	35	5	26	37	0	2	4
Таджикистан	8	13	13	4	5	4	6	8	7	2	13	13	1	4	3
Туркменистан	1	4	4	0	0	0	1	0	0	1	4	4	0	0	0
Узбекистан	12	35	27	2	5	5	1	3	2	11	35	27	1	2	1
Европа и Северная Америка	195	426	503	68	54	110	15	12	26	184	422	411	38	19	18
<i>Не распределено по региону</i>	20	119	70	5	17	14	...	...	...	19	118	70	1	4	3
Албания	75	36	37	36	7	7	140	36	40	73	33	31	24	2	3
Беларусь	-	31	32	-	2	3	-	5	9	-	31	32	-	0	1
Босния и Герцеговина	31	38	38	10	4	4	...	...	...	31	38	38	6	1	1
Хорватия	9	-	-	0	-	-	1	-	-	9	-	-	-	-	-
Черногория	-	9	5	-	1	1	-	37	22	-	9	5	-	0	0
Республика Молдова	9	21	73	2	4	21	9	25	...	7	21	73	0	2	2
Сербия	36	64	58	10	9	9	29	30	31	34	64	56	4	2	3
БЮР Македония	13	21	15	5	3	3	37	26	24	9	21	15	2	2	2
Украина	-	88	174	-	8	49	-	5	30	-	88	89	-	5	3
Восточная и Юго-Восточная Азия	869	2104	1601	164	644	420	1	4	3	825	1624	1562	97	174	219
<i>Не распределено по региону</i>	11	30	21	3	4	4	...	...	...	12	33	21	2	2	2
Камбоджа	47	85	93	18	28	30	8	15	16	39	85	93	7	12	9
Китай	364	518	490	17	30	21	0	0	0	364	518	490	10	4	4
Корейская Народно-Демократическая Республика	2	4	13	0	2	0	0	1	0	2	4	13	0	2	0
Индонезия	149	373	238	49	150	90	2	5	3	142	305	238	35	28	28
Лаос	28	68	69	8	22	15	10	30	20	23	67	68	5	14	10
Малайзия	15	32	33	1	2	2	0	1	1	15	32	33	0	0	0
Монголия	27	57	46	9	18	11	37	81	45	25	57	46	6	11	7
Мьянма	11	463	103	6	236	60	1	45	12	11	81	103	5	27	47
Филиппины	36	61	99	8	31	62	1	3	5	35	61	99	5	23	44
Таиланд	30	47	45	2	7	6	0	1	1	30	47	45	0	3	3
Тимор-Лешти	20	34	34	4	12	14	26	64	76	16	34	34	2	2	4
Вьетнам	128	332	318	39	100	105	4	15	16	112	300	280	20	45	59
Латинская Америка и Карибский регион	575	899	882	224	330	306	5	7	6	554	882	866	169	203	170
<i>Не распределено по региону</i>	48	86	65	12	14	14	...	...	...	48	86	65	8	8	10
Антигуа и Барбуда	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	-	-	-
Аргентина	19	31	28	2	6	4	1	1	1	19	31	28	1	2	0
Аруба	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-
Белиз	0	2	1	0	1	0	5	26	11	0	2	1	0	1	0
Многонациональное Государство Боливия	87	44	48	56	16	16	44	12	11	84	43	48	46	6	4
Бразилия	39	119	113	4	18	17	...	...	...	39	119	113	2	5	4
Чили	15	30	30	1	7	5	1	5	3	15	30	30	0	3	0
Колумбия	33	78	77	5	23	19	1	...	...	33	78	77	2	10	7
Коста-Рика	3	16	11	0	5	4	1	11	9	3	16	11	0	3	2
Куба	12	7	7	3	1	1	3	1	1	12	7	7	3	0	0
Доминика	1	2	1	0	1	0	34	107	43	0	0	0	-	0	0
Доминиканская Республика	19	39	53	12	21	24	10	17	19	19	37	53	12	8	9
Эквадор	17	38	37	3	15	14	2	8	8	17	38	37	2	6	4
Сальвадор	8	19	24	3	10	12	4	14	17	8	17	24	2	8	9
Гренада	0	1	3	-	0	1	-	2	115	0	1	0	-	0	-
Гватемала	30	27	27	16	13	13	8	6	6	29	26	27	13	11	12
Гайана	17	4	4	6	1	1	51	13	15	15	4	4	3	1	1
Гаити	24	72	107	12	37	64	9	26	45	24	68	97	9	23	41
Гондурас	37	51	44	28	43	33	26	41	32	36	51	42	24	42	30
Ямайка	12	15	9	9	7	6	27	...	...	9	10	9	7	4	5
Мексика	31	60	63	2	10	8	0	1	1	31	60	63	1	3	1
Никарагуа	59	53	36	33	33	13	41	45	18	50	53	36	22	27	9
Панама	5	4	4	0	2	2	1	4	...	5	4	4	0	1	1
Парагвай	7	25	15	4	18	8	4	23	11	7	25	15	3	16	7
Перу	33	44	47	9	16	19	3	5	6	33	44	47	7	10	14
Сент-Китс и Невис	0	1	-	0	1	-	2	97	-	0	0	-	-	0	-
Сент-Люсия	1	6	3	0	2	1	10	...	...	1	6	2	0	0	0

ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ ПОСРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ, НЕЗАВИСИМО ОТ УРОВНЯ			ДОЛЯ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕЙ ОПР (%)			ДОЛЯ ПРЯМОЙ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИЗ ПОМОЩИ ОПР, РАСПРЕДЕЛЯЕМОЙ ПО СЕКТОРАМ (%)			ДОЛЯ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ РАЗМЕРЕ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ (%)		
МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			ДОЛЯ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕЙ ОПР (%)			ДОЛЯ ПРЯМОЙ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИЗ ПОМОЩИ ОПР, РАСПРЕДЕЛЯЕМОЙ ПО СЕКТОРАМ (%)			ДОЛЯ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ РАЗМЕРЕ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ (%)		
В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.
8	43	23	35	121	114	8	45	52	5	9	8	5	9	8	32	19	22
-	4	4	-	13	11	-	2	1	...	9	8	...	9	9	...	6	15
0	8	1	4	18	19	3	3	6	5	12	9	3	11	10	39	19	20
0	1	0	4	16	14	1	5	4	4	9	7	4	9	7	36	19	19
3	9	1	14	24	25	1	10	12	7	7	6	8	7	7	25	19	25
0	2	2	4	18	17	1	4	2	3	18	23	4	19	24	21	11	6
1	5	7	2	10	8	1	10	18	5	8	10	3	8	10	39	30	35
0	3	2	0	4	5	0	3	3	5	3	3	3	3	4	52	40	35
0	1	1	0	2	2	0	0	0	3	15	13	6	15	14	35	5	3
3	10	5	6	16	14	2	7	7	6	11	7	9	11	7	17	15	17
28	28	29	69	309	272	49	66	92	4	9	9	8	9	9	35	13	22
1	9	9	10	79	36	6	26	23	3	8	5	6	10	6	25	14	20
20	7	6	8	18	20	21	6	4	19	11	10	24	11	10	48	18	19
-	0	0	-	27	27	-	4	4	...	30	27	...	30	28	...	6	10
2	4	3	15	27	29	9	5	6	6	6	5	8	7	6	33	10	10
0	-	-	8	-	-	0	-	-	6	...	...	9	...	...	2	...	...
-	1	1	-	5	3	-	2	1	-	7	4	-	7	4	...	17	16
0	1	4	5	14	30	2	3	37	6	6	13	7	6	14	23	18	28
3	3	3	18	46	40	9	13	11	2	7	8	4	7	9	27	13	15
1	0	1	4	17	11	2	2	1	4	8	5	4	8	5	36	15	19
-	1	2	-	76	78	-	7	6	...	11	12	...	12	10	...	9	28
76	152	170	563	846	814	90	457	364	9	10	10	14	12	12	19	31	26
2	4	2	6	28	18	3	4	2	6	5	3	11	6	4	25	15	17
3	18	14	16	23	29	14	31	40	10	10	11	10	10	11	37	33	32
20	21	35	320	443	416	13	51	35	15	30	35	20	32	36	5	6	4
1	-	0	1	2	13	0	0	0	1	5	15	3	9	23	14	47	4
22	23	7	63	77	80	22	177	123	7	16	11	15	16	12	33	40	38
2	21	33	14	16	17	2	15	8	10	15	14	10	16	15	29	33	21
3	0	0	10	28	28	2	4	4	8	17	23	33	18	26	5	8	7
0	11	10	16	20	22	2	15	7	12	12	13	16	13	13	32	32	23
0	4	14	4	13	15	1	37	28	10	6	5	16	5	13	54	51	58
5	5	4	20	16	15	4	16	36	3	6	6	8	9	11	23	52	63
2	1	2	24	34	33	3	8	7	4	6	7	8	6	8	6	15	14
6	5	4	7	7	7	2	20	19	7	14	14	7	14	15	22	34	41
10	38	45	60	139	121	22	78	55	8	7	6	9	7	6	30	30	33
75	99	107	221	342	333	89	239	255	8	8	8	12	9	9	39	37	35
2	4	4	31	62	42	7	11	8	8	3	3	11	5	4	24	16	22
-	0	-	0	0	0	0	0	0	3	4	3	3	5	3	40	4	8
1	4	5	14	16	15	3	10	8	17	38	35	27	41	36	12	21	15
...
-	-	-	0	-	-	-	-	-	4	...	...	5	...	...	-	...	...
0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	4	3	5	4	4	60	62	41
15	10	12	7	8	8	16	19	24	8	6	7	13	6	7	64	37	33
4	10	4	29	78	79	5	26	26	9	9	10	16	9	10	11	15	15
1	2	4	11	17	16	2	9	10	19	32	11	21	35	12	9	24	17
3	6	8	21	36	38	6	26	24	4	9	6	5	10	6	15	29	24
0	4	2	3	5	4	0	4	3	5	22	13	7	24	14	11	30	33
1	0	1	7	5	5	1	2	1	15	7	6	18	8	7	26	14	12
0	0	-	0	0	0	-	0	-	8	7	4	4	2	3	29	42	34
3	1	2	2	3	13	2	25	29	10	18	23	16	19	24	66	55	45
5	3	4	9	10	10	1	20	19	6	17	16	8	18	18	18	41	38
2	4	6	2	3	3	1	2	6	4	8	16	6	9	18	38	53	49
0	1	-0	0	0	0	-	0	0	2	6	7	2	7	1	-	3	49
5	8	9	6	4	3	4	3	4	9	5	9	12	5	9	53	49	49
7	0	0	1	2	2	4	1	1	19	3	2	26	3	3	33	40	36
1	8	8	7	13	12	6	24	37	12	6	10	17	8	11	52	51	60
2	5	5	2	1	2	9	3	5	9	8	6	15	8	7	77	85	76
0	4	1	0	1	1	2	1	1	11	11	7	12	10	7	75	48	69
6	4	6	22	39	42	1	13	14	14	8	7	15	8	7	6	17	13
3	11	16	13	3	3	12	11	9	8	10	8	13	11	8	55	63	36
3	1	0	1	2	2	0	1	1	11	8	10	14	9	11	9	42	42
1	3	3	2	2	2	2	3	3	8	13	11	14	14	11	49	74	57
7	4	5	15	17	17	5	12	12	5	8	9	8	9	10	27	37	41
-	0	-	0	0	-	0	0	-	1	9	...	1	2	...	28	47	...
0	2	0	0	0	0	0	4	2	4	20	16	4	21	19	31	33	42

ТАБЛИЦА 3

Получатели помощи на образование (продолжение)

	Общий объем помощи на нужды образования			ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ			ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ		
	МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.		
	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.
Сент-Винсент и Гренадины	0	3	1	0	1	1	5	99	52	0	3	1	0	0	-
Суринам	3	2	3	1	0	1	19	2	16	3	2	3	1	0	0
Тринидад и Тобаго	1	-	-	0	-	-	0	-	-	1	-	-	-	-	-
Уругвай	3	5	5	1	2	1	2	7	4	3	5	5	0	1	0
Боливарианская Республика Венесуэла	9	16	16	1	4	2	0	1	1	9	16	16	1	2	0
Северная Африка и Западная Азия	1071	2731	2108	216	1179	889	5	25	19	912	2002	1948	99	630	633
<i>Не распределено по региону</i>	11	115	49	4	27	18	...	...	...	12	104	47	3	22	16
Алжир	135	136	127	1	3	2	0	1	1	135	136	127	0	1	1
Бахрейн	0	-	-	0	-	-	...	...	...	0	-	-	-	-	-
Египет	106	832	154	56	388	49	7	37	5	87	191	154	45	22	27
Ирак	8	60	68	1	19	20	0	4	4	8	60	68	1	14	14
Иордания	131	254	365	58	178	254	80	181	252	21	210	267	0	138	182
Ливан	41	160	180	1	95	92	3	195	180	41	159	180	1	89	68
Ливия	-	11	10	-	1	1	-	1	2	-	11	10	-	0	-
Марокко	286	343	311	17	88	45	4	25	13	286	342	311	6	50	14
Оман	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
Палестина	51	334	354	21	271	293	48	592	629	51	310	343	15	237	262
Саудовская Аравия	2	-	-	0	-	-	0	-	-	2	-	-	-	-	-
Судан*	21	27	30	11	11	16	2	2	3	18	27	30	7	7	12
Сирийская Арабская Республика	32	96	72	1	32	19	1	16	...	32	96	72	1	22	18
Тунис	100	146	170	2	21	34	2	22	35	100	139	136	1	2	2
Турция	101	127	124	17	10	8	3	2	2	76	127	124	3	2	0
Йемен	44	89	95	23	37	37	6	9	9	43	89	80	17	24	17
Страны Тихоокеанского региона	221	269	228	84	106	105	72	66	64	180	225	226	32	44	64
<i>Не распределено по региону</i>	12	25	21	2	3	3	...	...	...	12	25	21	1	2	1
Острова Кука	4	4	4	1	3	3	568	1542	1631	4	4	4	0	3	3
Фиджи	11	19	18	3	5	4	28	55	37	11	19	18	2	2	0
Кирибати	10	11	12	3	5	8	242	395	540	10	11	12	0	5	7
Маршалловы Острова	12	15	9	6	7	9	797	857	979	1	2	9	0	0	8
Федеративные Штаты Микронезии	24	24	38	12	13	29	696	864	1994	2	2	38	0	1	21
Науру	0	5	4	0	1	0	16	484	149	0	5	4	-	-	-
Ниуэ	6	4	2	2	2	1	14 094	10 932	4 541	4	3	0	0	0	0
Палау	4	4	1	2	2	1	1069	1366	370	1	2	1	0	0	0
Папуа — Новая Гвинея	89	66	55	40	27	23	47	21	18	88	66	55	24	2	2
Самоа	13	20	15	5	6	4	157	194	125	13	18	15	2	2	2
Соломоновы Острова	8	33	19	2	14	11	34	156	118	7	33	19	0	12	10
Тонга	8	11	7	2	7	2	130	415	137	8	10	7	1	6	1
Тувалу	2	7	5	1	3	2	619	1919	1144	2	6	5	0	0	0
Вануату	17	20	19	3	9	8	109	266	213	17	20	19	0	9	7
Южная Азия	953	2178	2687	589	967	1234	3	5	7	766	2092	2660	457	606	945
<i>Не распределено по региону</i>	14	50	40	6	13	14	...	...	...	13	48	40	3	10	12
Афганистан	39	443	388	25	239	278	7	44	50	33	442	388	16	131	257
Бангладеш	148	528	449	97	311	207	6	19	13	139	444	421	89	227	152
Бутан	9	4	2	5	2	1	44	16	6	9	4	2	3	1	0
Индия	376	384	806	277	28	270	2	0	2	355	384	806	257	9	247
Исламская Республика Иран	39	79	77	1	2	1	0	0	0	39	79	77	1	1	0
Мальдивы	9	2	2	3	1	1	52	...	...	9	2	2	3	0	0
Непал	51	137	165	33	74	77	10	22	24	49	137	165	25	55	60
Пакистан	218	454	643	126	252	342	7	12	16	77	454	643	48	148	199
Шри-Ланка	51	97	116	17	47	43	11	26	25	44	97	116	12	23	17
Африканские страны к югу от Сахары	2810	3395	3233	1478	1627	1489	13	11	9	2224	2854	2841	922	896	821
<i>Не распределено по региону</i>	86	114	115	65	40	44	...	...	...	84	108	102	50	24	25
Ангола	41	18	31	23	4	15	12	1	3	41	18	31	16	2	6
Бенин	44	75	42	16	38	17	13	23	10	39	59	35	11	21	12
Ботсвана	3	19	38	0	9	19	1	29	59	3	19	38	0	0	0
Буркина-Фасо	90	105	89	54	65	52	27	22	17	63	76	66	35	44	36
Бурунди	14	38	32	6	18	15	5	12	9	10	30	25	2	6	5
Камерун	99	97	101	18	7	5	6	2	1	86	97	101	10	4	3
Кабо-Верде	38	27	29	5	3	3	59	49	49	36	24	26	2	0	0
Центральноафриканская Республика	9	6	21	1	1	9	2	2	12	9	6	4	1	0	0
Чад	28	13	18	14	7	8	9	3	3	19	13	14	5	5	4
Коморы	13	16	16	4	3	1	44	22	10	13	14	16	4	1	0
Конго	26	21	21	2	2	2	5	3	3	26	21	21	1	2	1

ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ ПОСЛЕСРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ, НЕЗАВИСИМО ОТ УРОВНЯ			ДОЛЯ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕЙ ОПР (%)			ДОЛЯ ПРЯМОЙ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИЗ ПОМОЩИ ОПР, РАСПРЕДЕЛЯЕМОЙ ПО СЕКТОРАМ (%)			ДОЛЯ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ РАЗМЕРЕ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ (%)		
МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			ДОЛЯ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕЙ ОПР (%)			ДОЛЯ ПРЯМОЙ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИЗ ПОМОЩИ ОПР, РАСПРЕДЕЛЯЕМОЙ ПО СЕКТОРАМ (%)			ДОЛЯ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ РАЗМЕРЕ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ (%)		
В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.
0	0	-	0	0	0	0	2	1	4	22	15	7	34	25	25	50	47
0	-	-	1	2	1	0	0	1	7	8	21	7	8	21	43	5	32
0	-	-	1	-	-	0	-	-	15	...	...	15	...	...	1	...	...
0	1	1	2	1	1	1	2	2	20	12	5	23	12	5	16	37	25
1	1	2	6	9	9	1	5	5	11	41	40	15	46	45	10	24	14
58	171	164	677	832	803	73	374	355	13	10	8	20	12	11	20	43	42
1	3	4	3	80	30	1	4	4	7	8	4	12	13	6	36	23	37
1	3	3	131	129	120	2	4	3	51	43	50	80	49	55	1	2	2
0	-	-	0	-	-	0	-	-	54	...	...	57	...	...	1	...	...
12	13	8	27	66	74	4	90	45	6	14	3	9	7	6	53	47	32
1	18	17	6	19	27	0	9	11	1	4	5	1	4	9	18	31	29
3	14	3	12	22	35	5	36	46	13	16	13	6	21	18	44	70	70
2	10	15	36	50	49	2	10	47	30	21	19	39	32	31	3	59	51
-	2	0	-	7	7	-	1	3	...	8	5	...	8	8	...	6	13
4	59	66	253	160	168	22	74	63	36	13	11	54	13	11	6	26	15
0	-	-	0	-	-	0	-	-	10	...	...	11	...	...	26	...	...
8	9	10	15	21	19	13	43	51	8	13	15	11	17	21	41	81	83
1	-	-	2	-	-	0	-	-	49	...	...	51	...	...	4	...	...
1	4	1	6	9	7	3	8	9	5	2	3	16	5	7	50	40	55
0	3	0	29	51	52	1	20	2	28	5	4	41	31	24	5	33	26
16	9	10	81	97	94	2	32	30	23	14	15	34	14	15	2	15	20
3	9	10	66	99	98	4	17	16	19	4	3	28	4	3	17	8	6
6	15	15	8	23	22	12	27	25	13	8	7	19	11	9	52	42	39
19	23	17	66	77	65	63	82	81	19	13	13	20	13	13	38	40	46
1	0	0	9	20	17	0	2	2	14	10	9	18	11	10	13	14	12
1	0	0	1	1	1	1	0	0	42	21	13	44	21	13	32	67	76
0	1	2	6	9	9	3	7	7	21	21	20	27	23	21	28	28	20
0	3	2	3	2	2	6	1	1	37	17	16	37	17	16	32	51	62
0	-	-	0	1	0	0	1	0	18	16	15	10	6	17	47	48	97
0	-	-	1	0	0	0	0	17	18	17	32	7	5	33	48	53	77
-	3	3	0	1	0	0	1	0	0	19	17	1	19	18	46	14	6
-	-	0	1	1	0	3	2	0	42	23	12	64	25	6	45	41	43
0	0	-	1	1	0	0	1	1	14	13	5	7	8	5	45	45	50
7	2	2	26	12	9	31	51	41	19	10	9	19	10	9	45	41	42
1	2	2	4	9	8	6	5	3	24	16	15	25	18	17	36	28	25
1	9	2	3	9	6	3	4	2	7	12	9	8	12	10	29	41	56
1	0	0	4	4	3	2	1	2	24	13	8	26	13	9	26	60	32
0	0	-	1	1	2	1	5	3	20	25	14	21	27	14	36	39	32
5	3	3	5	7	7	6	2	1	34	22	18	37	23	19	20	47	42
57	410	655	176	431	505	76	638	551	8	11	13	11	12	14	62	44	46
2	5	5	4	20	14	3	7	5	3	5	4	6	7	5	40	27	35
1	37	39	4	59	50	12	215	43	3	9	8	5	10	9	64	54	72
24	81	141	18	53	46	7	83	82	10	15	14	12	16	15	65	59	46
2	1	0	1	1	1	3	1	1	14	3	1	17	3	1	53	38	31
13	227	356	66	111	157	19	37	44	11	9	16	13	9	16	74	7	33
1	0	1	38	77	74	0	2	2	27	62	59	41	71	68	2	2	1
2	0	0	3	1	1	0	1	2	41	5	7	57	5	8	33	35	36
3	19	41	8	26	29	13	37	34	11	13	16	12	14	16	64	54	47
1	26	37	12	72	120	16	209	287	6	15	15	7	18	16	58	56	53
7	15	34	21	12	13	3	46	52	7	11	12	11	13	13	34	48	37
142	412	454	637	623	617	526	918	943	9	7	7	15	8	8	53	48	46
3	13	12	7	45	35	28	21	24	4	3	2	8	3	3	75	35	38
1	7	3	11	4	4	13	4	17	8	5	11	18	6	11	56	24	48
4	5	3	19	14	16	4	19	4	12	11	7	16	10	6	37	51	42
1	0	0	1	1	1	1	18	37	6	15	32	8	15	33	14	48	49
7	9	11	10	10	10	11	12	9	13	9	8	15	9	7	60	62	58
0	4	4	3	4	5	4	15	11	5	7	6	7	6	6	44	48	45
2	6	11	71	82	83	3	5	4	9	12	11	25	15	13	18	7	5
3	11	10	28	10	14	2	3	2	27	10	11	31	12	12	12	11	10
1	0	0	7	4	3	1	2	1	13	3	3	18	7	2	11	22	42
1	1	2	5	4	4	7	3	4	8	2	4	7	5	6	48	53	44
1	0	1	8	12	13	0	1	2	36	9	22	40	24	23	31	15	7
0	3	4	22	15	15	3	1	1	24	12	16	43	17	21	9	11	9

ТАБЛИЦА 3

Получатели помощи на образование (продолжение)

	Общий объем помощи на нужды образования			ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ			ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ		
	МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.		
	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.
Кот-д'Ивуар	93	84	81	33	30	27	12	9	8	55	40	41	9	7	6
Демократическая Республика Конго	123	132	103	55	87	58	6	7	5	31	131	103	5	74	49
Джибути	30	25	18	8	11	5	63	119	53	27	20	12	5	8	1
Экваториальная Гвинея	9	2	2	5	1	0	62	9	4	9	2	2	3	0	0
Эритрея	19	14	9	8	0	1	16	0	2	19	14	9	5	0	0
Эфиопия	104	359	439	58	211	259	5	14	16	80	325	422	31	104	134
Габон	31	27	25	5	1	1	27	8	5	30	27	25	4	0	0
Гамбия	10	5	9	6	3	5	29	11	16	8	5	9	5	2	2
Гана	127	146	88	81	92	42	26	24	11	79	132	85	47	73	39
Гвинея	45	43	54	27	13	20	18	7	11	41	37	35	23	7	9
Гвинея-Бисау	10	10	19	4	7	10	19	24	38	10	10	15	4	5	5
Кения	86	152	99	57	80	57	11	11	8	81	108	99	51	45	50
Лесото	24	10	3	12	5	3	34	16	7	20	3	3	7	2	2
Либерия	3	41	48	2	24	29	5	34	41	3	36	33	2	14	15
Мадагаскар	84	65	85	37	35	37	15	11	12	66	65	58	21	29	13
Малави	75	72	87	44	44	51	21	16	18	70	64	83	30	23	30
Мали	101	107	102	54	51	48	29	19	17	78	50	67	30	20	24
Мавритания	35	31	25	14	9	2	30	16	4	30	20	25	8	3	1
Маврикий	17	21	14	0	6	1	3	53	13	17	14	13	0	2	1
Мозамбик	153	223	218	85	121	121	22	23	22	110	170	166	45	51	58
Намибия	27	68	47	14	30	17	39	79	43	27	68	47	12	3	2
Нигер	56	49	89	29	26	45	15	8	14	35	33	62	8	15	18
Нигерия	33	157	147	17	63	56	1	2	2	32	157	147	12	40	12
Руанда	64	129	87	28	64	36	21	37	20	44	119	86	5	20	18
Сан-Томе и Принсипи	6	7	7	1	1	1	47	43	17	6	7	7	1	0	0
Сенегал	117	146	172	37	59	63	22	26	27	111	130	162	19	44	42
Сейшельские Острова	1	3	1	0	1	0	49	155	41	1	3	1	-	0	0
Сьерра-Леоне	24	29	44	15	17	27	21	17	26	11	18	21	7	11	14
Сомали	5	28	33	4	20	23	3	11	13	5	28	33	3	18	16
Южно-Африканская Республика	119	68	45	54	24	14	7	3	2	119	54	45	43	6	8
Южный Судан*	-	64	55	-	36	37	...	20	19	-	64	55	-	16	26
Свазиленд	3	5	6	2	4	5	7	20	23	3	5	6	0	4	5
Того	15	23	23	1	6	2	2	6	2	14	19	23	1	4	1
Объединенная Республика Танзания	299	262	135	228	120	67	33	13	7	225	165	108	178	36	34
Уганда	222	122	126	156	47	40	29	6	5	190	122	120	109	43	31
Замбия	134	55	77	84	34	47	38	12	15	92	45	72	46	18	20
Зимбабве	14	59	62	6	44	44	2	16	16	14	59	62	4	37	39
Заморские территории**	247	75	72	123	25	24	2198	7180	7262	241	71	69	1	12	13
Ангилья (Великобритания)	1	1	-	0	0	-	...	...	...	1	0	-	-	0	-
Майотта (Франция)	173	-	-	86	-	-	...	...	...	173	-	-	-	-	-
Монтсеррат (Великобритания)	5	4	3	3	2	1	6525	...	...	0	2	2	0	0	-
Остров Святой Елены (Великобритания)	0	1	1	0	0	0	...	...	...	0	1	1	-	0	-
Токелау (Новая Зеландия)	6	2	2	3	1	1	13 883	7180	7262	5	-	0	0	-	0
Теркс и Кайкос (Великобритания)	1	-	-	1	-	-	242	...	...	1	-	-	1	-	-
Уоллис и Футуна (Франция)	61	67	66	31	21	22	...	...	...	61	67	66	-	12	13
Без распределения по регионам и странам	482	1329	1528	72	607	705	...	...	...	481	1324	1528	35	471	502
Всего	7516	13 646	13 055	3047	5585	5330	5	9	9	6427	11 720	12 320	1860	3070	3403
Страны с низким уровнем дохода	1786	2831	2810	1029	1488	1509	14	15	15	1352	2468	2487	631	832	961
Страны с доходом ниже среднего уровня	3048	6133	5504	1368	2658	2267	5	9	7	2578	4702	5256	934	1305	1477
Страны с доходом выше среднего уровня	1669	2620	2655	346	660	694	2	4	4	1495	2519	2511	183	367	376
Страны с высоким доходом	327	173	158	138	52	41	10	4	3	320	167	154	7	22	16
Без распределения по уровням дохода	685	1888	1927	167	727	818	...	...	...	682	1865	1912	105	544	573
Всего	7516	13 646	13 055	3047	5585	5330	5	10	9	6427	11 720	12 320	1860	3070	3403
Кавказ и Центральная Азия	94	239	213	30	45	47	5	9	9	59	224	208	8	15	19
Европа и Северная Америка	195	426	503	68	54	110				184	422	411	38	19	18

ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ ПОСЛЕСРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ, НЕЗАВИСИМО ОТ УРОВНЯ			ДОЛЯ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕЙ ОПР (%)			ДОЛЯ ПРЯМОЙ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИЗ ПОМОЩИ ОПР, РАСПРЕДЕЛЯЕМОЙ ПО СЕКТОРАМ (%)			ДОЛЯ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ РАЗМЕРЕ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ (%)		
МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			ДОЛЯ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕЙ ОПР (%)			ДОЛЯ ПРЯМОЙ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИЗ ПОМОЩИ ОПР, РАСПРЕДЕЛЯЕМОЙ ПО СЕКТОРАМ (%)			ДОЛЯ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ РАЗМЕРЕ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ (%)		
В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.
2	6	8	34	24	25	10	2	1	8	4	7	17	9	6	35	36	33
4	17	20	14	15	15	9	25	19	3	5	4	4	7	6	45	66	57
6	1	3	14	9	6	2	2	2	31	15	10	36	18	11	25	45	29
1	0	0	1	1	1	4	2	0	28	25	16	35	34	22	49	39	29
3	10	3	3	3	4	8	0	2	6	17	11	11	19	13	45	2	13
5	24	38	15	17	17	29	180	233	6	9	12	8	11	14	55	59	59
2	2	3	22	22	21	1	3	2	20	25	19	40	26	20	18	6	4
1	1	0	1	1	1	1	1	6	13	4	9	15	5	9	63	59	54
2	23	30	10	13	12	20	23	5	11	10	7	12	10	7	64	63	48
4	1	2	11	24	22	3	5	2	13	7	9	18	13	9	60	30	37
1	0	0	5	2	3	0	2	7	7	10	16	17	11	18	41	64	56
5	20	13	18	17	22	7	26	14	12	4	3	16	4	4	66	53	58
5	1	-	2	0	0	6	1	0	21	3	2	23	1	2	50	56	89
0	6	2	0	2	3	1	14	13	3	8	6	15	8	6	70	58	61
2	6	8	30	18	17	14	12	20	12	10	14	15	14	13	44	54	43
16	6	9	2	2	5	23	33	38	12	6	8	17	7	9	59	61	59
6	9	14	17	17	17	24	4	12	14	7	8	16	6	8	54	48	47
2	2	5	14	13	17	6	2	2	9	9	8	16	10	11	38	30	8
-	3	3	17	9	8	0	1	1	35	12	11	37	10	11	2	27	10
4	20	22	26	11	12	36	88	74	6	9	10	10	9	9	55	54	55
7	10	13	4	1	3	4	54	29	18	22	17	20	24	18	52	44	35
3	8	12	4	4	5	20	6	28	11	6	9	13	7	11	51	52	50
2	40	31	10	29	16	9	48	88	8	6	6	9	6	6	51	40	38
5	11	19	7	10	14	27	77	36	13	12	8	16	12	9	44	50	42
1	2	2	3	3	4	0	2	0	14	14	17	19	17	19	18	18	8
3	12	28	59	61	59	30	13	32	17	14	14	20	15	15	32	40	37
0	0	-	0	1	1	1	2	0	18	10	7	18	10	6	37	43	34
1	3	3	1	1	1	2	3	3	5	5	5	6	5	5	63	61	61
-	5	3	0	1	1	2	5	13	2	3	3	9	7	6	78	71	69
9	3	4	45	23	19	22	21	13	21	5	3	24	4	3	46	35	32
-	4	4	-	4	3	-	40	22	...	5	3	...	9	9	...	57	67
0	0	0	0	0	0	3	1	1	11	4	6	15	4	6	46	82	86
0	4	10	12	10	11	1	2	1	17	10	10	25	11	11	9	28	8
6	27	5	15	32	30	25	71	39	15	7	5	21	6	4	76	46	50
6	60	65	13	11	13	62	8	11	19	7	7	25	7	7	70	39	31
4	1	2	9	3	3	33	23	48	10	5	7	15	4	7	62	62	61
0	5	8	5	5	5	4	12	11	6	7	8	10	8	9	44	73	71
1	37	35	1	1	1	238	20	20	64	22	25	69	22	25	50	33	34
0	-	-	0	-	-	0	-	-	23	12	...	23	1	...	18	50	...
-	-	-	0	-	-	172	-	-	76	...	...	77	...	...	50	...	...
-	0	0	0	0	0	-0	2	1	10	6	7	1	5	5	52	46	43
0	0	-	-	0	0	0	1	1	7	1	0	7	1	0	6	32	47
-	-	-	1	-	-	4	-	-	52	8	11	68	-	0	49	50	51
-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	...	...	19	...	...	100	...	...
-	37	35	0	1	0	61	18	18	75	63	66	75	64	67	50	32	33
9	144	163	365	443	456	71	265	407	5	4	5	10	9	10	15	46	46
473	1520	1818	2809	4025	3980	1286	3105	3119	9	8	8	14	10	10	41	41	41
87	325	371	271	361	381	363	951	774	8	8	8	13	9	9	58	53	54
220	773	1005	1026	1349	1442	397	1275	1331	10	9	9	14	10	11	45	43	41
137	190	191	1024	1477	1452	151	485	493	10	12	11	15	12	12	21	25	26
8	45	48	51	48	44	255	52	45	36	25	19	43	26	19	42	30	26
20	187	204	436	791	660	120	343	476	5	5	4	10	8	8	24	38	42
473	1520	1818	2809	4025	3980	1286	3105	3119	9	8	8	14	10	10	41	41	41
8	43	23	35	121	114	8	45	52	5	9	8	5	9	8	32	19	22
28	28	29	69	309	272	49	66	92	4	9	9	8	9	9	35	13	22

	Общий объем помощи на нужды образования			ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ			ОБЩИЙ ОБЪЕМ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОДНОГО РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ		
	МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.		
	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.
Восточная и Юго-Восточная Азия	869	2104	1601	164	644	420	1	4	3	825	1624	1562	97	174	219
Латинская Америка и Карибский регион	575	899	882	224	330	306	5	8	8	554	882	866	169	203	170
Северная Африка и Западная Азия	1071	2731	2108	216	1179	889	5	25	20	912	2002	1948	99	630	633
Страны Тихоокеанского региона	221	269	228	84	106	105	73	68	66	180	225	226	32	44	64
Южная Азия	953	2178	2687	589	967	1234	3	5	7	766	2092	2660	457	606	945
Африканские страны к югу от Сахары	2810	3395	3233	1478	1627	1489	13	11	10	2224	2854	2841	922	896	821
Заморские территории	247	75	72	123	25	24	...	...	...	241	71	69	1	12	13
Без распределения по регионам и странам	482	1329	1528	72	607	705	...	...	...	481	1324	1528	35	471	502
Всего	7516	13 646	13 055	3047	5585	5330	5	10	9	6427	11 720	12 320	1860	3070	3403

Источник: OECD-DAC CRS database (2014).

* Данные по расходованию помощи за 2002–2003 гг. относятся к бывшему Судану, до отделения Южного Судана в 2011 г. Расходование помощи, начиная с 2011 года и далее были разделены ОЭСР отдельно для Судана и Южного Судана.

** Как установлено в перечне получателей ОПР согласно КСР ОЭСР.

(...) означает, что данные не доступны, (-) означает нулевое значение

Доля на нужды образования в общей ОПР не совпадает с данными таблицы 2, потому что база данных КСР используется для доноров, а база данных Системы отчетности кредиторов — для получателей в общих значениях ОПР.

Мальта и Словения отсутствуют в перечне таблицы, поскольку они были удалены из списка получателей ОПР согласно КСР ОЭСР в 2005 г. Тем не менее, полученная ими помощь в 2002–2003 гг. включена в общие цифры.

Классификация по уровням дохода основана на списке Всемирного банка за июль 2014 г.

Все данные являются валовыми издержками.

ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ ПОСЛЕСРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ			ПРЯМАЯ ПОМОЩЬ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ, НЕЗАВИСИМО ОТ УРОВНЯ			ДОЛЯ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕЙ ОПР (%)			ДОЛЯ ПРЯМОЙ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИЗ ПОМОЩИ ОПР, РАСПРЕДЕЛЯЕМОЙ ПО СЕКТОРАМ (%)			ДОЛЯ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ РАЗМЕРЕ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ (%)		
МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			ДОЛЯ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕЙ ОПР (%)			ДОЛЯ ПРЯМОЙ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИЗ ПОМОЩИ ОПР, РАСПРЕДЕЛЯЕМОЙ ПО СЕКТОРАМ (%)			ДОЛЯ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕМ РАЗМЕРЕ ПОМОЩИ НА НУЖДЫ ОБРАЗОВАНИЯ (%)		
В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.
76	152	170	563	846	814	90	457	364	9	10	10	14	12	12	19	31	26
75	99	107	221	342	333	89	239	255	8	8	8	12	9	9	39	37	35
58	171	164	677	832	803	73	374	355	13	10	8	20	12	11	20	43	42
19	23	17	66	77	65	63	82	81	19	13	13	20	13	13	38	40	46
57	410	655	176	431	505	76	638	551	8	11	13	11	12	14	62	44	46
142	412	454	637	623	617	526	918	943	9	7	7	15	8	8	53	48	46
1	37	35	1	1	1	238	20	20	64	22	25	69	22	25	50	33	34
9	144	163	365	443	456	71	265	407	5	4	5	10	9	10	15	46	46
473	1520	1818	2809	4025	3980	1286	3105	3119	9	8	8	14	10	10	41	41	41

ТАБЛИЦА 4

Получатели официальной помощи в целях развития

	Общая ОПР			ОПР НА ДУШУ НАСЕЛЕНИЯ			ОПР ПО СЕКТОРАМ			СПИСАНИЕ ЗАДОЛЖЕННОСТИ И ДРУГИЕ ДЕЙСТВИЯ, СВЯЗАННЫЕ С ЗАДОЛЖЕННОСТЬЮ		
	МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.		
	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.
Кавказ и Центральная Азия	1879	2809	2727	26	35	33	1144	2589	2584	6	-	-
<i>Не распределено по региону</i>	-	221	210	...	...	...	-	214	197	-	-	-
Армения	338	326	309	111	109	103	246	273	291	-	-	-
Азербайджан	352	272	268	42	29	28	159	267	264	-	-	-
Грузия	345	714	676	75	172	165	237	642	622	-	-	-
Казахстан	224	135	93	15	8	5	141	131	90	-	-	-
Кыргызстан	212	388	402	42	69	70	143	338	379	6	-	-
Таджикистан	171	399	370	26	50	46	82	376	353	-	-	-
Туркменистан	26	24	26	6	5	5	13	23	25	-	-	-
Узбекистан	211	331	373	8	12	13	123	326	362	-	-	-
Европа и Северная Америка	4387	4971	5790	50	59	69	2245	4549	4733	1177	1	17
<i>Не распределено по региону</i>	627	1482	1496	...	...	...	307	1154	1188	33	-	-
Албания	400	326	354	128	113	123	305	293	315	-	-	-
Беларусь	-	104	119	-	11	13	-	102	114	-	-	-
Босния и Герцеговина	536	583	706	141	152	185	382	571	617	7	1	1
Хорватия	145	-	-	33	-	-	99	-	-	-	-	-
Черногория	5	133	148	9	213	236	5	129	120	-	-	17
Республика Молдова	146	353	551	35	87	135	106	342	535	1	-	-
Сербия	2223	966	724	239	108	81	806	948	652	1137	-	-
БЮР Македония	295	257	293	145	124	141	225	253	290	0	-	-
Украина	-	767	1399	-	17	31	-	759	901	-	-	-
Восточная и Юго-Восточная Азия	10 014	20 706	15 571	5	10	8	6059	13 566	12 957	373	3663	1175
<i>Не распределено по региону</i>	177	592	679	...	...	...	112	536	588	-	-	-
Камбоджа	484	853	854	38	57	57	368	835	825	-	1	-
Китай	2500	1713	1389	2	1	1	1842	1633	1354	-	-	-
Корейская Народно-Демократическая Республика	191	78	88	8	3	4	76	43	60	-	-	-
Индонезия	2023	2334	2104	9	9	8	972	1912	1997	347	9	32
Лаос	276	451	488	50	70	74	231	427	451	2	-	-
Малайзия	185	186	144	8	6	5	46	179	126	-	-	-
Монголия	218	469	358	89	167	125	150	449	344	-	-	-
Мьянма	111	7302	2125	2	139	40	67	1521	794	14	3650	1136
Филиппины	1180	1019	1544	14	11	16	424	653	940	9	3	6
Таиланд	766	822	628	12	12	9	355	755	569	-	-	-
Тимор-Лешти	268	249	246	294	226	218	229	244	232	-	-	-
Вьетнам	1634	4639	4923	20	51	54	1186	4379	4676	0	0	0
Латинская Америка и Карибский регион	7208	11 518	11 339	13	19	18	4764	9747	9867	707	31	19
<i>Не распределено по региону</i>	607	2594	2348	...	...	...	423	1579	1483	1	-	-
Антигуа и Барбуда	7	3	2	83	29	23	7	2	2	-	0	-
Аргентина	110	82	81	3	2	2	70	76	79	6	2	-
Аруба	...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-
Барбадос	3	-	-	11	-	-	2	-	-	-	-	-
Белиз	13	50	35	47	149	103	8	44	32	3	0	0
Многонациональное Государство Боливия	1144	728	714	131	71	69	621	705	700	392	-	-
Бразилия	422	1339	1132	2	7	6	245	1320	1116	-	4	1
Чили	77	94	260	5	5	15	69	85	255	1	-	-
Колумбия	832	904	1282	20	19	27	728	816	1205	0	0	0
Коста-Рика	64	74	84	16	16	18	46	67	79	-	5	1
Куба	79	102	104	7	9	9	65	88	91	-	-	5
Доминика	15	24	19	212	331	259	11	16	16	-	-	-
Доминиканская республика	183	211	231	21	21	23	119	193	217	-	-	-
Эквадор	308	226	228	23	15	15	227	207	205	10	-	-
Сальвадор	239	231	158	41	38	26	130	192	137	4	1	1
Гренада	11	15	40	107	138	378	11	12	17	-	-	-
Гватемала	335	550	323	27	36	21	253	519	291	-	0	0
Гайана	90	118	168	121	156	221	57	117	165	17	-	-
Гаити	202	1140	1058	23	111	101	139	858	847	1	1	1
Гондурас	430	659	676	65	85	86	237	621	638	59	1	-
Ямайка	114	130	125	43	47	45	69	96	120	11	6	0
Мексика	222	790	940	2	6	8	212	782	932	0	-	-
Никарагуа	708	519	460	136	88	77	376	482	434	179	1	-
Панама	46	52	38	14	14	10	35	47	35	5	0	0
Парагвай	94	185	136	17	29	21	54	179	133	-	0	0
Перу	685	527	519	26	17	17	408	491	477	13	8	9
Сент-Китс и Невис	5	15	-	101	287	-	5	9	-	-	-	-
Сент-Люсия	17	27	17	107	151	92	17	26	11	-	-	-
Сент-Винсент и Гренадины	7	12	10	68	105	88	5	8	6	3	-	-
Суринам	41	32	14	84	60	26	38	31	13	-	-	-
Тринидад и Тобаго	6	-	-	4	-	-	5	-	-	0	-	-
Уругвай	17	46	97	5	13	28	15	44	96	2	-	-
Боливарианская Республика Венесуэла	77	39	40	3	1	1	59	36	35	-	-	-
Северная Африка и Западная Азия	8023	26 282	26 293	23	63	62	4501	17 017	17 520	455	142	99
<i>Не распределено по региону</i>	164	1450	1361	...	...	...	102	800	796	2	0	2
Алжир	264	319	254	8	9	7	170	280	229	-	-	-
Бахрейн	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-
Египет	1678	5937	4490	23	69	51	1021	2576	2480	187	131	97
Ирак	1450	1487	1343	57	45	39	784	1329	758	-	-	-

ТАБЛИЦА 4

Получатели официальной помощи в целях развития (Продолжение)

	Общая ОПР			ОПР НА ДУШУ НАСЕЛЕНИЯ			ОПР ПО СЕКТОРАМ			СПИСАНИЕ ЗАДОЛЖЕННОСТИ И ДРУГИЕ ДЕЙСТВИЯ, СВЯЗАННЫЕ С ЗАДОЛЖЕННОСТЬЮ		
	МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.		
	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.
Иордания	1039	1618	2897	208	231	401	331	1001	1459	68	-	-
Ливан	138	775	961	38	157	182	104	496	581	-	-	-
Ливия	-	142	198	-	23	32	-	130	130	-	-	-
Марокко	803	2590	2794	27	79	84	532	2541	2759	179	9	-
Оман	5	-	-	2	-	-	5	-	-	-	-	-
Палестина	635	2518	2411	186	586	546	472	1826	1661	-	0	-
Саудовская Аравия	5	-	-	0	-	-	5	-	-	-	-	-
Судан*	423	1556	928	14	41	24	107	541	443	5	1	0
Сирийская Арабская Республика	112	2041	1901	7	102	98	76	309	294	1	-	-
Тунис	432	1045	1101	44	96	100	292	973	900	-	0	0
Турция	525	3624	4366	8	48	57	266	3444	4160	-	-	-
Йемен	348	1181	1287	18	47	50	234	772	868	14	1	-
Страны Тихоокеанского региона	1186	2031	1815	153	215	189	892	1731	1719	1	0	-
<i>Не распределено по региону</i>	85	262	236	...	...	...	68	227	204	-	-	-
Острова Кука	9	19	29	474	938	1418	8	19	28	-	-	-
Фиджи	51	89	93	63	102	106	40	83	89	-	-	-
Кирибати	28	63	80	315	593	733	27	63	79	-	-	-
Маршалловы Острова	66	97	58	1261	1834	1095	10	25	52	-	-	-
Федеративные Штаты Микронезии	136	145	119	1270	1405	1148	21	30	116	-	-	-
Науру	29	27	22	2909	2699	2169	4	27	21	-	-	-
Ниуэ	13	18	14	7409	11 416	8436	7	12	7	-	-	-
Палау	31	34	23	1554	1654	1114	14	21	23	-	-	-
Папуа — Новая Гвинея	481	672	617	84	94	84	459	666	612	-	-	-
Самоа	53	125	101	297	664	528	51	101	88	-	0	-
Соломоновы Острова	110	279	205	250	508	366	95	269	194	1	-	-
Тонга	32	82	82	319	781	781	29	76	72	-	-	-
Тувалу	12	26	35	1289	2671	3530	11	23	33	-	-	-
Вануату	51	91	102	258	368	403	46	88	100	0	0	-
Южная Азия	12 145	19 254	20 871	8	11	12	6825	17 115	19 059	1344	43	25
<i>Не распределено по региону</i>	443	958	1048	...	...	...	631	715	812	-	-	-
Афганистан	1545	5179	4826	70	174	157	293	4556	4219	38	7	10
Бангладеш	1515	3413	3164	11	22	20	1134	2834	2813	141	3	3
Бутан	62	137	147	103	184	195	53	129	144	-	-	-
Индия	3384	4515	5185	3	4	4	2666	4432	5052	2	-	-
Исламская Республика Иран	146	127	131	2	2	2	96	111	112	-	-	-
Мальдивы	21	32	37	72	93	104	15	32	33	-	-	-
Непал	483	1041	1040	20	38	37	409	996	1010	13	1	1
Пакистан	3846	2990	4343	26	17	24	1115	2541	3966	1142	31	11
Шри-Ланка	699	863	951	37	42	46	413	768	897	8	-	-
Африканские страны к югу от Сахары	29 960	49 350	48 051	44	56	53	14 690	37 536	37 449	8173	2764	271
<i>Не распределено по региону</i>	1944	4092	5750	...	...	...	1117	3220	3861	1	19	9
Ангола	536	339	290	33	15	12	226	272	273	-	-	-
Бенин	366	687	632	49	68	61	246	564	566	65	2	6
Ботсвана	51	127	116	28	59	53	39	125	115	2	1	0
Буркина-Фасо	679	1107	1177	54	67	69	426	819	944	70	10	10
Бурунди	254	567	524	35	56	50	131	461	432	5	3	14
Камерун	1146	781	927	67	36	42	345	645	784	705	82	-
Кабо-Верде	141	268	257	308	535	507	114	191	221	0	0	0
Центральноафриканская Республика	69	208	618	18	45	131	51	92	240	13	5	5
Чад	366	514	442	40	40	34	256	269	237	39	6	5
Коморы	38	176	76	65	240	100	33	59	69	3	103	2
Конго	111	178	127	34	42	29	61	121	99	26	43	0
Кот-д'Ивуар	1137	2103	1219	66	100	56	316	444	637	582	1356	2
Демократическая Республика Конго	4766	2634	2487	92	37	34	699	1981	1816	3390	138	145
Джибути	97	162	178	129	190	206	76	114	114	0	0	0
Экваториальная Гвинея	34	10	10	58	13	12	27	7	7	5	1	1
Эритрея	316	83	82	82	17	16	172	72	69	-	-	-
Эфиопия	1841	3937	3639	26	43	38	1013	3047	2932	119	2	0
Габон	159	106	130	122	66	79	76	101	126	75	3	3
Гамбия	75	124	109	56	69	59	56	101	99	6	0	0
Гана	1184	1411	1186	59	55	45	645	1310	1160	217	9	-
Гвинея	358	655	588	39	56	49	232	277	404	55	324	5
Гвинея-Бисау	142	106	113	103	62	64	58	88	82	65	12	4
Кения	688	3626	2977	21	85	68	513	2959	2612	16	15	6
Лесото	117	346	133	62	168	64	89	296	125	0	2	0
Либерия	99	535	755	32	128	176	20	450	562	8	1	-
Мадагаскар	690	655	627	41	29	27	439	450	460	125	175	2
Малави	598	1173	1020	50	75	63	427	984	913	60	11	3
Мали	744	1448	1294	63	90	78	497	843	849	87	19	13
Мавритания	377	337	311	129	89	80	189	189	238	123	6	1
Маврикий	49	180	122	40	143	97	47	141	116	-	-	-
Мозамбик	2395	2423	2202	122	94	83	1070	1929	1844	966	90	11
Намибия	152	306	273	77	133	116	135	287	268	-	-	-
Нигер	527	808	947	43	46	52	264	471	568	122	7	6
Нигерия	413	2695	2613	3	16	15	343	2654	2548	27	-	-
Руанда	478	1101	1036	55	102	93	281	1002	1007	38	2	1
Сан-Томе и Принсипи	43	53	40	294	296	218	31	42	35	9	0	0

ТАБЛИЦА 4

Получатели официальной помощи в целях развития (Продолжение)

	Общая ОПР			ОПР НА ДУШУ НАСЕЛЕНИЯ			ОПР ПО СЕКТОРАМ			СПИСАНИЕ ЗАДОЛЖЕННОСТИ И ДРУГИЕ ДЕЙСТВИЯ, СВЯЗАННЫЕ С ЗАДОЛЖЕННОСТЬЮ		
	МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.			МЛН ДОЛЛАРОВ США В ПОСТОЯННЫХ ЦЕНАХ, 2014 Г.		
	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.	В среднем за год, 2002–2003 гг.	2013 г.	2014 г.
Сенегал	688	1054	1190	65	76	84	542	859	1072	89	11	10
Сейшельские Острова	7	30	15	78	315	155	7	30	14	-	-	-
Сьерра-Леоне	493	530	929	109	88	150	189	344	434	90	97	-
Сомали	194	948	1038	24	95	101	52	426	521	2	1	1
Южно-Африканская Республика	556	1473	1312	12	28	25	489	1381	1295	-	-	-
Южный Судан*	-	1405	1961	-	128	171	-	699	593	-	-	-
Свазиленд	32	126	97	30	102	77	23	123	92	-	-	-
Того	84	228	237	16	34	34	57	179	218	15	4	4
Объединенная Республика Танзания	1951	3637	2710	54	75	54	1059	2871	2507	392	203	1
Уганда	1179	1844	1731	46	52	47	754	1736	1608	89	0	-
Замбия	1356	1157	1042	120	78	68	622	1085	1003	471	0	0
Зимбабве	246	858	762	19	59	51	138	727	662	-	-	-
Заморские территории**	385	346	289	1723	1189	969	352	319	272	1	-	-
Ангилья (Великобритания)	3	8	-	252	576	-	3	0	-	-	-	-
Майотта (Франция)	226	-	-	1378	-	-	226	-	-	-	-	-
Монтсеррат (Великобритания)	53	59	39	12 067	11 640	7722	25	51	33	1	-	-
Остров Святой Елены (Великобритания)	6	148	131	1344	36 218	32 561	6	147	131	-	-	-
Токелау (Новая Зеландия)	11	25	19	8187	21 187	15 646	8	15	9	-	-	-
Теркс и Кайкос (Великобритания)	3	-	-	118	-	-	3	-	-	-	-	-
Уоллис и Футуна (Франция)	82	107	100	5676	7993	7526	82	106	100	-	-	-
Без распределения по регионам и странам	10 040	29 712	32 730	...	...	...	4630	14 781	15 278	8	95	66
Всего	85 226	166 979	165 476	17	29	28	46 102	118 950	121 437	12 245	6738	1671
Страны с низким уровнем дохода	21 850	36 682	35 603	48	62	59	10 304	28 228	27 596	5876	1224	249
Страны с доходом ниже среднего уровня	31 754	65 490	59 130	13	23	21	18 152	46 345	48 207	4976	5367	1307
Страны с доходом выше среднего уровня	16 622	22 744	24 048	8	10	10	9909	20 510	20 432	1335	30	38
Страны с высоким доходом	912	703	836	8	5	6	748	641	795	14	4	1
Без распределения по уровням дохода	14 088	41 361	45 858	...	...	...	6990	23 226	24 407	44	114	76
Всего	85 226	166 979	165 476	17	29	28	46 102	118 950	121 437	12 245	6738	1671
Кавказ и Центральная Азия	1879	2809	2727	26	35	33	1144	2589	2584	6	-	-
Европа и Северная Америка	4387	4971	5790	50	59	69	2245	4549	4733	1177	1	17
Восточная и Юго-Восточная Азия	10 014	20 706	15 571	5	10	8	6059	13 566	12 957	373	3663	1175
Латинская Америка и Карибский регион	7208	11 518	11 339	13	19	18	4764	9747	9867	707	31	19
Северная Африка и Западная Азия	8023	26 282	26 293	23	63	62	4501	17 017	17 520	455	142	99
Тихоокеанский регион	1186	2031	1815	153	215	189	892	1731	1719	1	0	-
Южная Азия	12 145	19 254	20 871	8	11	12	6825	17 115	19 059	1344	43	25
Африканские страны к югу от Сахары	29 960	49 350	48 051	44	56	53	14 690	37 536	37 449	8173	2764	271
Заморские территории	385	346	289	1723	1189	969	352	319	272	1	-	-
Без распределения по регионам и странам	10 040	29 712	32 730	...	...	...	4630	14 781	15 278	8	95	66
Всего	85 226	166 979	165 476	17	29	28	46 102	118 950	121 437	12 245	6738	1671

Источник: OECD-DAC CRS database (2014).

* Данные по расходованию помощи за 2002–2003 гг. относятся к бывшему Судану, до отделения Южного Судана в 2011 г. Расходование помощи, начиная с 2011 года и далее, были разделены ОЭСР отдельно для Судана и Южного Судана.

** Как установлено в перечне получателей ОПР согласно КСР ОЭСР.

(...) означает, что данные не доступны, (-) означает нулевое значение

Доля на нужды образования в общей ОПР не совпадает с данными таблицы 2, потому что база данных КСР используется для доноров, а база данных Системы отчетности кредиторов — для получателей в общих значениях ОПР.

Мальта и Словения отсутствуют в перечне таблицы, поскольку они были удалены из списка получателей ОПР согласно КСР ОЭСР в 2005 г. Тем не менее, полученная ими помощь в 2002–2003 гг. включена в общие цифры.

Классификация по уровням дохода основана на списке Всемирного банка за июль 2014 г.

Все данные являются валовыми издержками.

Словарь специальных терминов

Приведенный чистый показатель охвата образованием (ANER). Число учащихся официально установленной возрастной группы определенного уровня образования или уровнем выше, выраженное в процентах от населения данной возрастной группы.

Уровень грамотности среди взрослых. Количество грамотных в возрасте от 15 лет и выше, выраженное в процентах от общего количества населения данной возрастной группы.

Показатель зачисления в зависимости от возраста (ASER). Число учащихся определенного возраста или возрастной группы, независимо от уровня образования, который получают учащиеся, выраженное в процентах от населения того же возраста или возрастной группы.

Уровень детской смертности и смертности в возрасте до 5 лет. Вероятность смертности в период между рождением и 5 годом жизни на 1000 рожденных живыми.

Коэффициент окончания по уровню. Процент детей, возраст которых на три-пять лет старше официального возраста зачисления в последний класс определенного уровня обучения, доучившихся до последнего класса данного уровня. Например, коэффициент охвата начальным образованием в стране с 6-летним периодом обучения, где официально установленным возрастом зачисления в последний класс считается 11 лет, составляет процент 14–16-летних, доучившихся до 6-го класса.

Страна, охваченная конфликтом. В определенный год любая страна, где в результате боевых столкновений погибли 1000 или более человек (включая гибель гражданских лиц и военных) за последние 10 лет и/или более 200 в любой год за прошедшие три года, согласно Базы данных смертей вследствие боев Упсальской программы данных о конфликтах.

Фиксированные цены. Отрегулированные цены на определенный предмет с целью полного исключения влияния общего изменения цен (инфляция), начиная с определенного базового года.

Коэффициент выбывших по классу. Процент учащихся, выбывших из определенного класса за определенный год обучения.

Дошкольное воспитание и образование (ECE). Обслуживание и программы, способствующие выживанию детей, их росту, развитию и обучению, включая заботу о здоровье, обеспечение питания и гигиены, а также способствующие познавательному, социальному, эмоциональному и физическому развитию — начиная с рождения и до зачисления в начальную школу.

Индекс развития в период раннего детства (ECDI). Индекс воплощения потенциала развития, используемый для оценки детей в возрасте 36–59 месяцев в четырех областях: грамотность/навыки счета, физическое, социально-эмоциональное и когнитивное развитие. Информация собрана путем Обследования по многим показателям с применением гнездовой выборки, проведенного ЮНИСЕФ. Считается, что ребенок развивается адекватно, если его развитие в норме минимум в трех из четырех областей.

Уровни образования согласно Международной стандартной классификации образования (МСКО), которая представляет собой систему классификации, разработанную как инструмент сбора, отбора и представления сравнимых показателей и статистики по образованию, как внутри страны, так и на международном уровне. Система была введена в 1976 г. и пересмотрена в 1997 и 2011 гг.

- Дошкольное образование (МСКО уровень 0). Программы начального уровня организованного обучения, в основном рассчитанные на то, чтобы ввести детей самого младшего возраста, начиная с 3 лет, в условия, похожие на школу, и создать мостик между домом и школой. Подобные программы проходят под разными терминами, такими как образование для детей, в яслях, дошкольное образование, образование в детском саду или в младшем возрасте; они являются наиболее формальным элементом программ по уходу за детьми и их обучению. После прохождения этих программ дети продолжают образование по МСКО 1 (начальное образование).
- Начальное образование (МСКО уровень 1). Программы в основном рассчитаны на то, чтобы дать детям прочное базовое образование в таких областях, как чтение, письмо и математика; начальные знания по таким предметам, как история, география, естественные, общественные науки, искусство и музыка.
- Среднее образование (МСКО уровни 2 и 3) Программы разделены на два уровня: неполное и полное среднее

образование. Неполное среднее образование (МСКО 2) главным образом рассчитано на продолжение базовых программ начального уровня, но обучение в основном более ориентировано на предмет и требует более узкоспециализированных педагогов для каждого предмета. Окончание данного уровня как правило совпадает с предельным уровнем обязательного образования. На уровне полного среднего образования (МСКО 3), т.е. на последней ступени среднего образования в большинстве стран, обучение как правило организовано по предметам, и педагоги должны иметь более высокий уровень квалификации и специализации по конкретному предмету по сравнению с МСКО, уровень 2.

- **Послешкольное образование (МСКО, уровень 4).** Оно дает знания, основываясь на среднем образовании, и готовит к выходу на рынок труда или к переходу на получение высшего образования.
- **Высшее образование (МСКО, уровни 5–8).** Основывается на среднем образовании при проведении обучения по специализированным областям образования. Целью является высокий по сложности и специализации уровень обучения. Состоит из следующих уровней:
 - **Уровень 5:** Высшее образование с коротким периодом обучения, как правило рассчитанный на передачу профессиональных знаний, навыков и профессиональных качеств. Основывается на практических занятиях, направлено на определенный род занятий, и готовит учащихся к трудовой деятельности.
 - **Уровень 6:** Степень бакалавра, как правило рассчитанный на передачу среднего уровня научных и/или профессиональных знаний, навыков и качеств, первой ступени квалификации или эквивалентной ей.
 - **Уровень 7:** Степень магистра, как правило рассчитанная на передачу повышенного уровня научных и/или профессиональных знаний, навыков и качеств, второй ступени квалификации или эквивалентной ей.
 - **Уровень 8:** Степень доктора или эквивалентный ей уровень, рассчитанный на получение высокого уровня научной квалификации.

Образование в интересах устойчивого развития (ОУР). Вид образования, цель которого состоит в том, чтобы научить учащихся конструктивно и творчески решать настоящие и будущие глобальные вопросы и создавать более рациональные и жизнеспособные общества.

Обучение глобальной гражданственности (ОГГ). Вид образования, цель которого состоит в том, чтобы стимулировать учащихся на активные действия в решении глобальных проблем и способствовать их становлению как проактивных граждан, создающих более стабильный, толерантный, инклюзивный и безопасный мир.

Валовой внутренний продукт (ВВП). Стоимость всех конечных товаров и услуг, произведенных за год в определенной стране (см. также валовой национальный продукт).

Совокупный показатель охвата образованием (GER). Общее количество зачисленных на определенный уровень образования, независимо от возраста, выраженное в процентах от населения официально установленной возрастной группы, соответствующей данному уровню образования. Совокупный показатель охвата образованием может превышать 100 % из-за раннего или позднего зачисления и/или второгодников.

Совокупный коэффициент поступления (GIR). Общее количество новых учащихся, зачисленных в определенных классах начального образования, независимо от возраста, выраженный в процентах от населения официально утвержденного для соответствующего класса возраста поступления в школу.

Валовой национальный доход (ВНД). Стоимость всех конечных товаров и услуг, произведенных за год в определенной стране (валовой внутренний продукт), плюс доходы, полученные резидентами из-за рубежа, минус доход, заявленный нерезидентами.

Валовой национальный продукт (ВНП). Бывшее название валового национального дохода.

Навыки по информационным и коммуникационным технологиям (ИКТ). Считается, что индивид обладает подобными знаниями, если он предпринимал действия, связанные с использованием компьютером, в течение последних трех месяцев: копировал или перемещал файл или папку, выполнял команду «копировать» или «вставить» для дублирования или перемещения информации внутри документа, посылал электронное письмо с вложенным файлом (например, документом, фото, видео), применял базовые арифметические формулы в электронной таблице, подключал и настраивал новые устройства (например, модем, камеру, принтер), осуществлял поиск, загружал, устанавливал и настраивал программное обеспечение, создавал электронные презентации при помощи соответствующего программного обеспечения (включая работу с текстом, изображениями, звуком, видео или графиками), перемещал файлы между компьютером и другими

устройствами и писал компьютерную программу при помощи специального языка программирования.

Грамотность. Согласно определению ЮНЕСКО от 1958 г., данный термин относится к умению определенного лица читать и писать, понимая смысл простого короткого текста, относящегося к ежедневной жизни читающего и пишущего. С того времени концепция грамотности расширилась и вобрала в себя другие сферы навыков, каждая из которых представляет спектр различных уровней мастерства, и служит различным целям.

Чистый коэффициент посещаемости (NAR). Число учащихся официально установленной возрастной группы на определенный уровень образования, посещавших школу на этом уровне, выраженное в процентах от населения данной возрастной группы.

Чистый показатель охвата образованием (NER). Число учащихся официально установленной возрастной группы определенного уровня образования, выраженное в процентах от населения данной возрастной группы.

Чистый коэффициент поступления (NIR). Количество новых учащихся, зачисленных в первый класс начального образования, в официально утвержденном возрасте поступления на обучение в начальную школу, выраженное в процентах от населения соответствующего возраста.

Новые зачисления. Ученики, зачисленные на определенный уровень образования в первый раз; разница между зачисленными и второгодниками на том же уровне.

Коэффициент никогда не посещавших школу. Процент детей на три-пять лет старше официально утвержденного возраста зачисления на получение начального образования, которые никогда не были в школе. Например, в стране, где официально утвержденным возрастом поступления принято считать 6 лет, показатель учитывает количество детей возрастной группы от 9 до 11 лет.

Не посещающие школу подростки и молодежь. Лица, по возрасту соответствующие неполному и полному среднему уровню, не зачисленные на получение начального, среднего, послешкольного неvyšшего или высшего образования.

Дети, не посещающие школу. Дети официально утвержденного возраста начальной школы, не зачисленные ни в начальную ни в среднюю школу.

Коэффициент учащихся, возраст которых превосходит установленный возраст для зачисления в определенный класс. Процент учеников на каждом уровне образования (начальное, неполное среднее, и полное среднее), возраст которых на 2 или более лет превышает утвержденный для определенного класса.

Индекс равенства. Это критерий неравенства, определенный как соотношение значений показателя образования двух групп населения. Как правило, числителем является значение преобладающей группы, а знаменателем — значение ущемленной группы. Значение индекса в промежутке между 0,97 и 1,03 означает равенство. Значение ниже 0,97 означает отсутствие паритета в пользу преобладающей группы. Индекс гендерного равенства выше 1,03 означает отсутствие паритета в пользу ущемленной группы. Группы можно определить по приведенным ниже признакам.

- Пол. Соотношение значений мужчин и женщин данного показателя.
- Местоположение. Соотношение сельского и городского значений данного показателя.
- Благосостояние/доход. Соотношение самых бедных 20 % населения к самым богатым 20 % населения для данного показателя.

Частные учреждения. Учреждения, не находящиеся в ведении органов государственной власти, контроль и управление которыми осуществляется, будь-то с целью получения прибыли или без такой цели, частными структурами, как например, неправительственными организациями, религиозными организациями, группами с особыми интересами, фондами или коммерческими предприятиями.

Государственные расходы на образование. Общие текущие и капитальные затраты на образование местными, региональными и национальными правительственными учреждениями, включая муниципалитеты. Взносы семей не считаются. Данный термин относится к государственным расходам, как государственных, так и частных учреждений.

Соотношение учеников и учителей. Среднее количество учеников на одного учителя определенного уровня образования.

Соотношение учеников и квалифицированных учителей. Среднее количество учеников на одного квалифицированного учителя определенного уровня образования.

Соотношение учеников и подготовленных учителей. Среднее количество учеников на одного подготовленного учителя определенного уровня образования.

Паритет покупательной способности (ППС). Корректировка обменного курса, которая предназначена для нейтрализации разницы в ценах между странами, дающая возможность проводить сравнение в международном плане между затратами и доходами.

Коэффициент второгодников по классу. Количество второгодников определенного класса определенного школьного года, выраженное в процентах от зачисления в данный класс в предыдущем году.

Население школьного возраста. Население определенной возрастной группы, официально соответствующее возрасту получения определенного уровня образования, как зачисленное, так и не зачисленное в школу.

Навыки. Неврожденные способности, которым можно обучиться и которые могут быть переданы, и имеющие экономические или социальные преимущества, как для индивидуумов, так и общества, в котором они живут.

Техническое и профессионально-техническое образование и подготовка (TVET). Программы, рассчитанные в основном на подготовку учащихся к определенной профессии или к занятию коммерческой деятельностью (или к виду профессий или виду коммерческой деятельности).

Коэффициент перехода к среднему образованию. Количество вновь зачисленных в первый класс среднего образования в определенный год, выраженное в процентах от количества учеников, поступивших в последний класс начального образования предыдущего года. Данным показателем измеряется лишь переход к общему среднему образованию.

Уровень грамотности среди молодежи. Количество грамотных в возрасте от 15 до 24 лет, выраженное в процентах от общего количества населения данной возрастной группы.

Сокращения

AAPS	Ассоциация африканских школ планирования (Association of African Planning Schools)
AES	Обследование образования взрослых (Adult Education Survey)
AHELO	Оценка результатов обучения в высшем образовании (Assessment of Higher Education Learning Outcomes)
СПИД	Синдромом приобретенного иммунодефицита
ALLS	Обследования распространения грамотности и обучения жизненным навыкам взрослых (Adult Literacy and Lifeskills Survey)
ASER	Ежегодный доклад о состоянии образования (Annual Status of Education Report) (Индия, Пакистан)
АТМ	Банкомат
АБЭРА	Арабский банк экономического развития в Африке (Banque Arabe pour le Développement Economique en Afrique)
BRAC	(бывший) Комитет помощи восстановлению Бангладеш (Bangladesh Rural Advancement Committee)
BRN	Big Results Now (Объединённая Республика Танзания)
CAT	Скоростной автобусный транспорт
CALOHEE	Оценка и сравнение достижений результатов обучения в высших учебных заведениях Европы (Measuring and Comparing Achievements of Learning Outcomes in Higher Education in Europe)
CAPIEMP	Certificat d'Aptitudes Pédagogiques d'Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire (Камерун)
КЛДОЖ	Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин
CGS-LGA	Схема условных субсидий для районов с местным самоуправлением (Conditional Grants Scheme to Local Government Areas) (Нигерия)
CLASS	Система оценки достижений в классе (Classroom Assessment Scoring System)
CLTS	Создание надлежащих санитарных условий под руководством общины (Community-led total sanitation)
COP21	21-ая Конференция в Париже по Рамочной конвенции Организации Объединенных Наций об изменении климата
СОК	Система отчетности кредиторов (ОЭСР)
ОГО	Организация гражданского общества
КСР	Комитете содействия развитию (ОЭСР)
DFID	Министерство международного развития (Department for International Development) (Соединенное Королевство)
СИДЗ	Социологическое исследование в области демографии и здравоохранения
EAP-CDS	Шкала развития ребенка Восточной Азии и Тихого океана (East Asia Pacific Child Development Scales)
ЕССЕ	Воспитание и образование период раннего детства (Early childhood care and education)

ECDI	Индекс развития в период раннего детства (Early Childhood Development Index)
ECERS	Рейтинговая шкала условий в период раннего детства (Early Childhood Environment Rating Scale)
ECERS-R	Рейтинговая шкала условий в период раннего детства, пересмотренная в 1998 г. (Early Childhood Environment Rating Scale Revised in 1998)
ECERS3	Рейтинговая шкала условий в период раннего детства, пересмотренная в 2015 г.
OEDI	Индекс развития ОДВ (EFA Development Index)
ОДВ	Образование для всех
EGMA	Оценка математических познаний в младших классах (Early Grade Mathematics Assessment)
EGRA	Оценка чтения в младших классах (Early Grade Reading Assessment)
ЕНАДЕ	Экзамен Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ОУР	Образование в интересах устойчивого развития
ЕС	Европейский Союз
Евростат	Статистическое бюро Европейского Союза
Ж/М	Женщина/мужчина
ФАО	Продовольственная и сельскохозяйственная организация Объединенных Наций
ОГТ	Обучение глобальной гражданственности
ВВП	Валовой внутренний продукт
GEI	Индекс ОДВ по гендерному признаку (Gender-specific EFA Index)
ВДМО	Всемирный доклад по мониторингу образования
GER	Совокупный показатель охвата образованием (Gross enrolment ratio)
GET	Тенденции в глобальной занятости (Global Employment Trends) (MOT)
GGA	Оценка глобальных рекомендаций (Global Guidelines Assessment)
GME	Расширение модели GET (GET Model Extension) (MOT)
ВДМ	Всемирный доклад по мониторингу
ВНД	Валовой национальный доход
ГСОГ	Глобальная сеть обучающихся городов
ВНП	Валовой национальный продукт
GPE	Глобальное партнерство в интересах образования (Global Partnership for Education)
GPI	Индекс гендерного равенства (Gender parity index)
GRALE	Глобальный доклад об обучении и образовании для взрослых (Global Report on Adult Learning and Education)
GSHS	Глобальное исследование здоровья школьников
ВИЧ	Вирус иммунодефицита человека
ПФВУ	Политический форум высокого уровня по устойчивому развитию
HRLS	Права человека и оказание юридической помощи (Human Rights and Legal Aid Services)

МУЭГ-ЦУР	Межучрежденческая и экспертная группа по показателям достижения ЦУР
IALS	Международное обследование грамотности взрослого населения (International Adult Literacy Survey)
IAR4D	Интегрированные сельскохозяйственные исследования в целях развития (Integrated Agricultural Research for Development)
МБП	Международное бюро просвещения (ЮНЕСКО)
ICCA	Охраняемое место проживания общин коренных народов (Indigenous and Community-Conserved Areas)
МИОГО	Международное исследование общественного и гражданского образования
МКФ	Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья
ICILS	Международное исследование компьютерной и информационной грамотности (International Computer and Information Literacy Study)
ICLEI	Местные органы власти за устойчивое развитие (Local Governments for Local Sustainability)
ИКТ	Информационно-коммуникационные технологии
АМР	Ассоциация международного развития (Всемирный Банк)
ВМЛ	Внутренне перемещенные лица
IEA	Международная ассоциация по оценке школьной успеваемости (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)
МИПО	Международный институт планирования образования (ЮНЕСКО)
МОТ	Международная организация труда
МВФ	Международный валютный фонд
INES	Показатели систем образования (Indicators of Education Systems) (ОЭСР)
МСКО	Международная стандартная классификация образования
ISSA	Международная ассоциация Step by Step (International Step By Step Association)
LAMP	Программа оценки и мониторинга грамотности (Literacy Assessment and Monitoring Programme) (СИЮ)
LEARNigeria	Let's Engage, Assess and Report Nigeria
LFS	Обследование рабочей силы (Labour Force Survey) (Европейский Союз)
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Латино-Американская лаборатория по оценке качества образования)
ЦРТ	Цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия
MELQO	Оценка качества и результатов дошкольного обучения (Measuring Early Learning Quality and Outcomes)
ОПГВ	Обследование по многим показателям с применением гнездовой выборки
MLA	Мониторинг достижений в обучении (Monitoring Learning Achievement)
NALABE	Национальная оценка достижений в базовом образовании (National Assessment of Learning Achievement in Basic Education) (Нигерия)
NEA	Национальный счет по расходам на образование (National education account)
NEET	Население, не получающее образование, не трудоустроенное или не проходящее профессиональную подготовку (Not in education, employment or training)

NER	Чистый показатель охвата образованием
NESLI	Сеть показателей системного уровня, предназначенных для сбора системных данных (Network for System-Level Indicators) (ОЭСР, INES)
НПО	Неправительственная организация
ОПР	Официальная помощь в целях развития
ОЭСР	Организация экономического сотрудничества и развития
УВКПЧ	Управление Верховного комиссара Организации Объединенных Наций по правам человека
РГОС	Рабочая группа открытого состава
PAL	Народное движение за образование (People's Action for Learning)
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (Программа анализа систем образования CONFEMEN — Конференции министров просвещения франкоговорящих стран)
PCEP	Партнерство стран Океании по климатическому образованию (Pacific Islands Climate Education Partnership)
PEFA	Государственные расходы и финансовая подотчетность (Public Expenditure and Accountability)
ПЕПФАР	Чрезвычайный план президента Соединенных Штатов Америки по оказанию помощи в связи со СПИДом
ПИААК	Программа международной оценки знаний взрослого населения (ОЭСР)
PIRLS	Международное исследование качества чтения и понимания текста (Progress in International Reading Literacy Study)
ПМОУ	Программа по международной оценке успеваемости учащихся (ОЭСР)
ППС	Паритет покупательной способности
PRIDI	Региональный проект по показателям развития ребенка (Regional Project on Child Development Indicators)
РЦЭЗ	Региональный центр экспертных знаний
НИД	Научно-исследовательская деятельность
SABER	Системный подход для достижения лучших результатов образования (Systems Approach for Better Education Results) (Всемирный Банк)
САКМЕК	Консорциум по мониторингу качества образования в странах Южной и Восточной Африки
ЦУР	Цель устойчивого развития
SDI	Международная сеть жителей трущоб (Shack/Slum Dwellers International)
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Второе региональное сравнительное и пояснительное исследование)
СИГН	Индекс социальных институтов и гендерного неравенства
СНС	Система национальных счетов (ООН)
STEM	Наука и техника, инженерное дело и математика (Science, technology, engineering and mathematics)

STEP	Исследование навыков по отношению к занятости и производительности труда (Skills Toward Employment and Productivity) (Всемирный Банк)
SULITEST	Тест знаний по вопросам устойчивого развития (Sustainability Literacy Test) (ООН)
TALIS	Международное обследование преподавания и обучения (Teaching and Learning International Survey) (ОЭСР)
TEDS-M	Исследование образования и развития учителей в сфере математики (Teacher Education and Development Study in Mathematics)
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Третье региональное сравнительное и пояснительное исследование)
TIMSS	Исследование тенденций в изучении математики и естественных наук (Trends in International Mathematics and Science Study)
TVET	Техническое и профессионально-техническое образование (Technical and vocational education and training)
UCLG	«Объединенные города и местные власти» (United Cities and Local Governments)
ИЮОЖ	Институт ЮНЕСКО по обучению на протяжении всей жизни
СИЮ	Статистический институт ЮНЕСКО
ВБ	Великобритания
ООН	Организация Объединённых Наций
ЮНЭЙДС	Объединенная программа Организации Объединенных Наций по ВИЧ/СПИДу
ПРООН	Программа развития Организации Объединенных Наций
ЮНЕСКО	Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры
ИООНОД	Инициатива Организации Объединенных Наций в области образования девочек
ЮНИСЕФ	Детский фонд Организации Объединенных Наций
ДСЭВ	Департамент по экономическим и социальным вопросам ООН
СКООН	Статистическая комиссия Организации Объединенных Наций
UNU-IAS	Институт высших исследований по вопросам устойчивости при Университете ООН (United Nations University Institute for the Advanced Study of Sustainability)
ЮОЕ	СИЮ/ОЭСР/Евростат
США	Соединенные Штаты Америки
ЮСАИД	Агентство Соединенных Штатов по международному развитию
ВФО	Всемирный форум по образованию
WEI	Глобальные показатели образования (World Education Indicators)
ВПП	Всемирная продовольственная программа (ООН)
ВОЗ	Всемирная организация здравоохранения (ООН)
WIDE	Всемирная база данных по неравенству в образовании (World Inequality Database on Education)
ВВУР	Всемирная встреча на высшем уровне по устойчивому развитию
WVS	Международное обследование ценностей (World Values Survey)

Образование в интересах людей и планеты:

ПОСТРОЕНИЕ УСТОЙЧИВОГО БУДУЩЕГО ДЛЯ ВСЕХ

Во Всемирном докладе по мониторингу образования (ВДМО) Образование в интересах людей и планеты: Построение устойчивого будущего для всех рассматривается комплексная взаимосвязь между образованием и новой Повесткой дня в области устойчивого развития на период до 2030 года, и охватываются следующие фундаментальные вопросы: планета, процветание, люди, мир, местоположение и партнерство. В настоящем докладе говорится о том, что использовать весь потенциал образования можно исключительно при условии полного участия всех заинтересованных сторон и при проведении реформы системы обучения с целью формирования стойких ценностей в области устойчивого развития. В нем также обращается внимание на разрушительное влияние изменений климата, конфликтов, экологически нерационального потребления и на увеличивающийся разрыв в образовании между богатыми и бедными. Необходимы коренные преобразования, если мы действительно заинтересованы в обеспечении надежного будущего для всех жителей планеты.

Настоящее издание Всемирного доклада по мониторингу образования (ВДМО) является первым из серии докладов, в которых будут проанализированы достижения в области образования в контексте новых Целей Устойчивого Развития (ЦУР). Во Всемирном докладе по мониторингу образования на основе фактических данных приводятся рекомендации по политике, стратегиям и программам, необходимым для выполнения амбициозных целей, сформулированных в повестке дня в области образования на период до 2030 г. В нем обсуждаются проблемы отслеживания достижений по выполнению новой глобальной цели в области образования и задачи, направленные на упрощение доступа к образованию, расширение участия в образовании и способствование окончанию образования, а также усовершенствование процесса обучения и ликвидацию неравенства. Читатель может использовать данный доклад на всех уровнях принятия решений в качестве авторитетного источника для подтверждения ценности и важности образования. Всемирный доклад по мониторингу образования — это свободный от редакционного контроля, научно обоснованный документ, являющийся незаменимым инструментом развития осмысленного диалога и повышения уровня осведомленности об успехах и проблемах сферы образования. В данной серии докладов проводится оценка прогресса в области образования для около 200 стран и регионов, начиная с 2002 года. Учитывая эти сведения и факт возобновления мандата, предусматривающего глобальный мониторинг образования в рамках ЦУР, можно заявить, что Всемирный доклад по мониторингу образования в течение последующих пятнадцати лет будет основным всемирным ресурсом мониторинга и оценки сферы образования.

