

## 4 Образование: доступ и возможности



Образование является одним из основных прав человека. «Каждый ребенок, подросток и взрослый имеет право пользоваться преимуществами образования, которое наилучшим образом отвечает его основным потребностям в познании в самом лучшем и полном смысле этого слова – образования, которое включает умение познавать, делать, жить в обществе и быть его частью»<sup>1</sup>. Поэтому образование играет важную роль в будущем материальном благополучии человека – его способности зарабатывать средства на рынке труда, жить дольше и более полноценной жизнью. Кроме того, оно играет важную роль в сплоченности общества, которая приобретает особое значение в переходный период: чем выше в среднем уровень образования в обществе и шире охват, тем более вероятно, что определенные группы граждан будут охотнее сотрудничать между собой, невзирая на границы, которые их обычно разделяют<sup>2</sup>.

Все эти аспекты роли образования учитываются в данной главе при рассмотрении положения в области образования в странах, переживающих переходный период, в 90-е годы. В ней также отмечается значение образования в качестве одного из определяющих факторов сравнительного преимущества экономики и ее конкурентоспособности на международном рынке. В главе 1 даются комментарии к ранжированию некоторых стран, переживающих переходный период, которая приведена в Global Competitiveness Report, принятом на Всемирном экономическом форуме, а также говорится об имеющемся в регионе потенциале для экономического роста на основе применения высоких технологий и квалифицированного труда. Развитие системы образования и, следовательно, людских ресурсов, способных творчески подойти к решению экономических про-

блем, является решающим фактором для реализации этого потенциала. В ходе развития в некоторых случаях основной акцент необходимо будет делать на сохранении лучшего из того, что уже имеется, в других – на реформировании, а в третьих – на создании чего-то абсолютно нового.

В данной главе рассматриваются имеющиеся достижения и обсуждаются возникающие проблемы политики в этой области. Вначале, в разделе 4.1, говорится об изменениях, происшедших в первое десятилетие переходного периода в отношении доступа к образованию, который измеряется в основном коэффициентами охвата образованием на уровнях дошкольного воспитания, обязательного образования и образования, следующего за обязательным. Далее, в разделе 4.2, рассматривается вопрос о том, стал ли доступ к образованию более или менее равным с учетом различных уровней доходов родителей, места проживания (город или сельский район) и принадлежности к этническим группам, и исследуются изменения в обеспечении возможностей для детей с особыми потребностями. Каковы, например, были последствия роста неравенства в доходах и бедности, описанных в главе 2? В разделе 4.3 исследуются изменения в государственных и семейных расходах на образование и дается оценка масштаба децентрализации финансирования и управления школьным образованием. Наконец, в разделе 4.4 делается попытка оценить изменения в результатах обучения в плане как приобретенных знаний (выведенных, например, на основе данных широкомасштабных межстрановых обзоров за 1995 и 1999 годы), так и востребованности на рынке труда, а также выявить факторы, определяющие различия в таких результатах. В разделе 4.5 содержатся выводы. ■

### 4.1 Изменения в доступе к образованию

Всеобщий доступ к бесплатному базовому образованию (начальному и первому этапам среднего образования) наряду с грамотностью, которую обеспечивает это образование, является одним из основных составляющих прав человека, признанных в Конвенции ООН о правах ребенка. В странах региона эта цель была в основном достигнута к началу 80-х годов, нередко при высоком показателе охвата и на других уровнях образования. Не находятся ли эти достижения под угрозой теперь, спустя десятилетие, в течение которого в различных странах региона происходили вооруженные конфликты, а экономика многих стран испытала колоссальный спад?

В этом разделе коэффициенты охвата образованием применяются для оценки доступа к образованию с разбивкой по уровням (дошкольное, обязательное и следующее за обязательным образование), а в рамках следующего за обязательным образования – с разделением на общее среднее образование, профессионально-техническое обучение

и образование третьего уровня. В отсутствие данных последних переписей по многим странам такие коэффициенты (основанные на сведениях о числе учащихся, полученных от школ, и оценках численности населения с разбивкой по возрастным группам, полученных из административных источников) могут быть ненадежными, и изменения в них следует толковать с осторожностью.

Важно также проводить различие между охватом учащихся и посещаемостью. Например, данные Третьего международного исследования по математике и естественным наукам (TIMSS) за 1999 год показали, что во всех странах данной выборки 19 процентов школьников, изучавших математику в 8-м классе, являются учениками школ, в которых, по мнению их директоров, существуют серьезные проблемы с посещаемостью в виде опозданий и прогулов<sup>3</sup>. Как показывает таблица 4.1, в пяти из 11 стран переходного периода в данной выборке эта проблема наиболее серьезна и превышает средний международный показатель

Таблица 4.1

**Процент учащихся 8-х классов, имеющих серьезные проблемы с посещаемостью, 1999 г.**  
(в процентах)

Южная Африка (самый высокий показатель)	53
Молдова	35
Литва	32
Румыния	31
Латвия	26
Нидерланды	24
Россия	20
Международный средний показатель	19
БЮР Македония	19
Болгария	17
Венгрия	17
Соединенные Штаты	13
Словакия	12
Чешская Республика	8
Словения	4
Иран (самый низкий показатель)	2

Источник: Mullis, I. et al. (1999), *TIMSS 1999 International Mathematics Report: Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*, Chestnut Hill, MA: International Study Centre, Lynch School of Education, Boston College.

Примечание. Международный средний показатель для стран – членов ОЭСР, за исключением Центральной Европы, составляет 16%. Полный список стран этой выборки см. в таблице 4.3.

(как правило, это те страны, где было отмечено самое резкое падение ВВП), а в остальных шести странах этот показатель равен среднему международному показателю или меньше его. Внутри стран проблема посещаемости непропорционально велика среди наиболее уязвимых групп населения – этнических меньшинств, семей с низкими доходами и т. д. Такого рода проблемы могут также являться отражением других трудностей – неразвитой системы общественного транспорта, закрытия школ из-за отсутствия отопления и, в некоторых районах, вооруженных конфликтов.

**Дошкольные учреждения**

До переходного периода в большинстве стран региона существовала достаточно широкая сеть дошкольных учреждений.

Они были созданы отчасти для того, чтобы обеспечивать уход за детьми и тем самым содействовать занятости женщин, которая, по меркам ОЭСР, была относительно высокой. Кроме того, дошкольные учреждения должны были способствовать развитию детей в раннем возрасте. Они играли важную роль, например, в

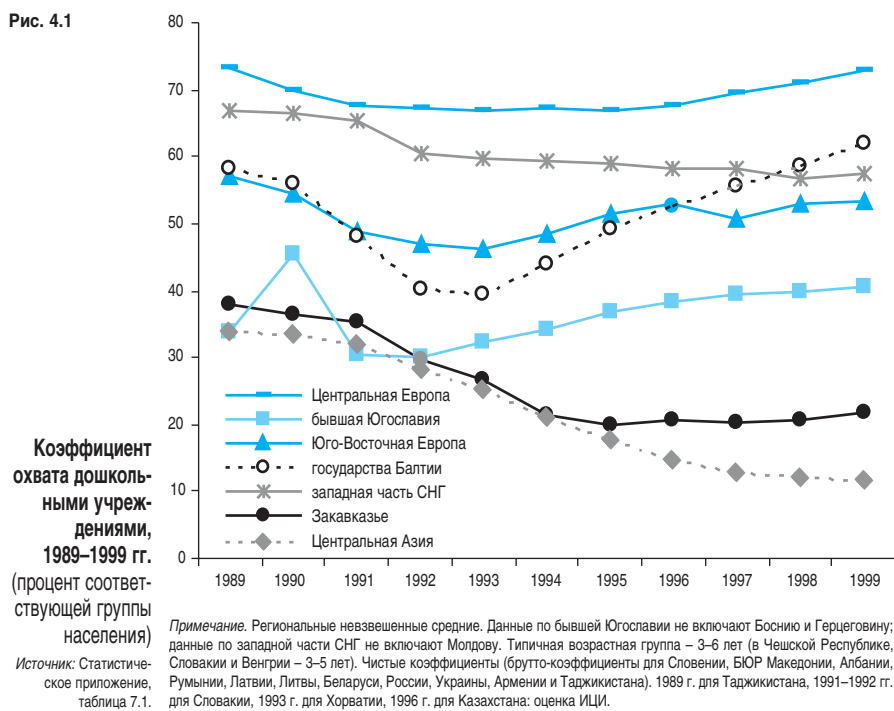
обеспечении надлежащего питания и профилактического медицинского обслуживания.

На рис. 4.1 показано, что произошло с коэффициентами охвата детей дошкольными учреждениями в различных субрегионах в 1989–1999 годы. Очевидны явные различия между субрегионами как в отправной точке, так и в тенденциях. Страны Центральной Европы, западной части СНГ, государства Балтии и страны Юго-Восточной Европы имели самый высокий показатель охвата в начале этого периода, но из них только в государствах Балтии этот показатель в конце периода был выше, чем в его начале. В странах Закавказья и Центральной Азии снижение охвата было катастрофическим; в Центральной и Юго-Восточной Европе и государствах Балтии после снижения в начале периода произошло повышение показателей, тогда как в западной части СНГ улучшение показателей произошло позже и было незначительным, а в бывшей Югославии, где коэффициент охвата был самым низким в начале десятилетия, показатели колебались при общей повышательной тенденции. В 1999 году разброс коэффициентов охвата по субрегионам был очень велик (от 14 процентов в Центральной Азии до 73 процентов в Центральной Европе), и еще больший разброс был между отдельными странами (от 6 процентов в Таджикистане до 87 процентов в Венгрии). Внутри субрегионов колебания в показателях также весьма значительны, при этом показатели Польши, БЮР Македонии, Албании, Литвы, Молдовы, Азербайджана и Таджикистана гораздо ниже средних по соответствующему субрегиону.

Тенденции охвата отражают, в частности, падение предложения, которое измеряется числом детских учреждений. Например, в период с 1991 по 1999 год в странах СНГ было закрыто 58 тыс. дошкольных учреждений, тем самым сокращение составило 39 процентов. Этот показатель необходимо рассматривать на фоне снижения рождаемости, о чем говорится в главе 1, которое в большинстве стран привело к резкому сокращению числа детей дошкольного возраста. Однако такое сокращение было не везде равномерным. Например, число детей в возрасте 3–6 лет в странах СНГ сократилось в 1991–1999 годах на 27 процентов (а в Центральной Азии только на 5 процентов при сокращении числа дошкольных учреждений на 57 процентов). Произошли также значительные изменения в структуре собственности на детские учреждения, так как государственные предприятия в промышленности и сельском хозяйстве отказываются от содержания дошкольных детских учреждений и все более значительную роль в управлении ими начинают играть местные органы власти, зачастую не имея для этого достаточных финансовых средств. По причине повышения оплаты за место в дошкольных учреждениях, падения доходов семьи и снижения уровня занятости женщин так же, как предложение, упал и спрос на детские учреждения.

Такое снижение охвата дошкольными учреждениями сразу же отразилось на состоянии здоровья и питании детей, которые перестали их посещать (а также на участии в занятости их матерей – снижение женской занятости можно рассматривать и как результат снижения охвата детей дошкольными учреждениями, и как его

Рис. 4.1



причину). Отразится ли это на успеваемости детей на более поздних стадиях обучения – пока не ясно, учитывая характер этих учреждений, хотя в некоторых странах традиционно считалось, что в дошкольных учреждениях ведется подготовка к обучению в школе. Здесь, естественно, возникает проблема равенства, которым пользовались дети в дошкольных учреждениях: об этом речь шла в *Региональном мониторинговом докладе* по вопросам образования<sup>4</sup>. (В этом докладе освещается еще одна тема – развитие в регионе форм дошкольных учреждений, альтернативных официальным государственным.)

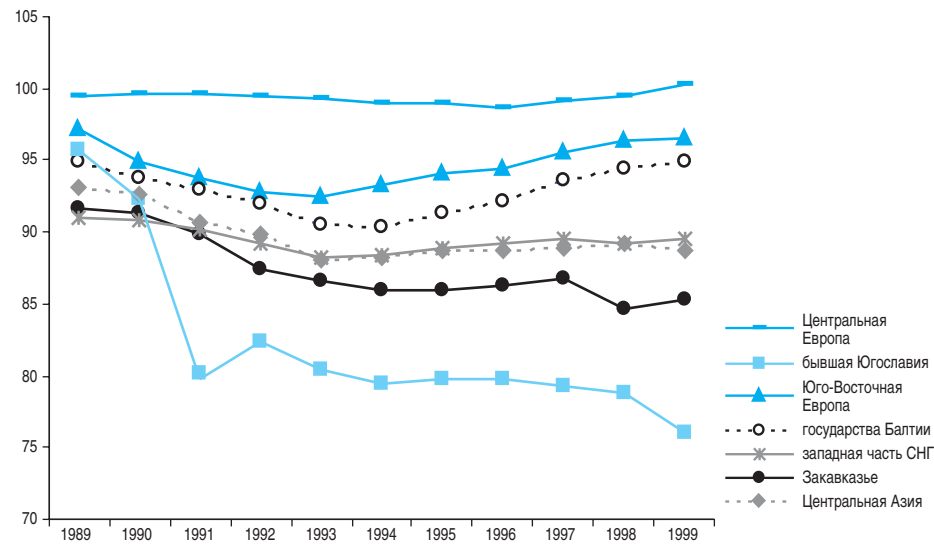


Рис. 4.2

*Примечание.* Региональные средневзвешенные брутто-коэффициенты. Данные по бывшей Югославии не включают Боснию и Герцеговину. Польша: чистые коэффициенты. 1999 г. для Словении: оценка ИЦИ. Возрастная группа 7–14 лет для Центральной Европы, бывшей Югославии и Юго-Восточной Европы, за исключением Чешской Республики (для 1989–1995 гг. – группа 6–13 лет, для 1996–1999 гг. – группа 6–14 лет) и Словакии и Венгрии (группа 6–13 лет). Возрастная группа 7–15 лет для государств Балтии, западной части СНГ, Кавказа и Центральной Азии.

**Коэффициент охвата базовым образованием, 1989–1999 гг.** (процент соответствующей группы населения)  
 Источник: Статистическое приложение, таблица 7.2.

### Обязательное школьное образование

В среднем во всех субрегионах и почти во всех странах региона охват базовым школьным образованием в начале 90-х годов составлял свыше 90 процентов. Как видно из рис. 4.2, для всего региона, за исключением Центральной Европы, первые несколько лет переходного периода были поистине катастрофическими, сопровождавшимися рез-

ким падением показателей практически во всех областях. Во второй половине десятилетия наблюдался рост показателей охвата школьным образованием в государствах Балтии, в странах Юго-Восточной Европы и западной части СНГ, чего нельзя сказать о Центральной Азии, Закавказье и раздираемой войной бывшей Югославии. Из семи субрегионов только в Центральной Европе коэффициент охвата базовым школьным образованием в конце десятиле-

**Вставка 4.1**

#### Показатели “отсева”, второгодничества и завершения школьного образования; молодые люди, не охваченные школьным образованием

Детей, которые бросают школу, не окончив курс обязательного базового образования, нередко называют “отсевшиеся”. В 1999 году годовой процент отсева в странах региона был неодинаков. Самый высокий процент отсева в рамках базового образования в целом был у Словении (6,5 процента) и Болгарии (3,1 процента). На уровне начальной школы среди стран с наилучшими показателями были Россия (0,7 процента), Румыния (0,8 процента) и Узбекистан (1,2 процента); на уровне младших классов средней школы показатели Румынии, Литвы, Беларуси и Узбекистана превышали 1 процент. Такие годовые показатели являются относительно низкими, но к тому времени, когда возрастная когорта завершает базовое образование, они увеличиваются.

Детям, которые не справляются со школьной программой, иногда предлагается повторить годовой курс. В целом это означает, что среднее время для завершения базового образования увеличивается по сравнению с официально установленным. Практика повторного обучения, когда ученик остается на второй год, неодинаково распространена в разных странах. В Румынии, Болгарии, Литве и БЮР Македонии она прочно утвердилась еще до переходного периода с годовым коэффициентом 3 процента и более. В 90-е годы наметилась тенденция к его снижению, но в 1999 году он все еще был достаточно высок в Румынии (3,9 процента), Болгарии (2,9 процента), а также Словакии и Венгрии (2,2 процента).

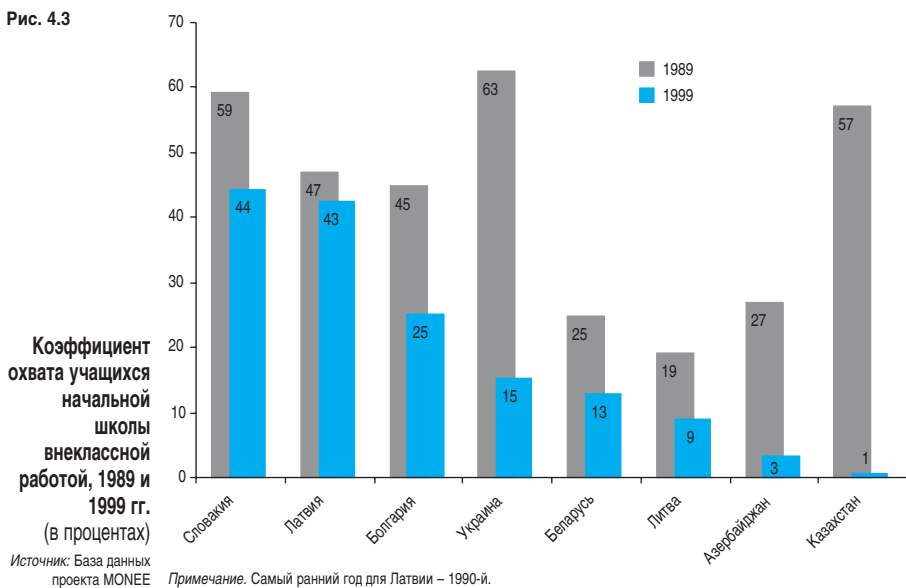
Из-за отсева, повторения курса обучения и поступления в школу позже официально установленного срока показатели завер-

шения базового образования (как доля от общего числа 15-летних) в 1997 году в Албании и Румынии были ниже 80 процентов, а Латвия была единственной из государств Балтии, где этот показатель превышал 90 процентов. В странах СНГ в среднем доля завершивших обязательное базовое образование составила 83 процента, тогда как в 1989 году она составляла 96 процентов.

Отсев учащихся на стадии базового образования и недостаточное число охваченных следующим за обязательным образованием способствовали значительному росту числа и доли подростков 15–18 лет, не посещающих учебные заведения: если в 1989 году они составляли примерно 6 млн., или четверть от общего числа подростков этой возрастной группы, то в 1999 году они составили 9 млн., или треть в своей возрастной группе. Такая тенденция вызывает озабоченность. (Ситуация в странах СНГ еще хуже, чем в Центральной Европе). Исследования, проводившиеся в странах с развитой рыночной экономикой, показали, что существует взаимосвязь между преждевременным уходом из школы и социальной отчужденностью, беременностью в раннем возрасте и поведением с риском для здоровья. Наиболее широко среди бросивших школу представлены дети из числа этнических меньшинств и других уязвимых в социальном плане групп, что является отражением растущего неравенства в доступе к образованию (см. раздел 4.2).

Источники: Региональный мониторинговый доклад, № 7; база данных проекта MONEE; страновые доклады в рамках проекта MONEE.

Рис. 4.3



тия был в среднем выше, чем 10 лет назад. В большинстве субрегионов коэффициент охвата образованием, которое считается обязательной ступенью школьной системы, снизился до 90 процентов и ниже. У некоторых стран (например, Словении, Румынии, Эстонии, Беларуси, Азербайджана и Кыргызстана) показатели выше, чем в среднем в их субрегионе, однако в некоторых странах падение было ошеломляющим. Например, в Армении коэффициент охвата образованием упал на 14 процентных пунктов, а в Албании и Туркменистане – на 12 процентных пунктов. Некоторые изменения в этих показателях можно отнести на счет трудностей в расчете коэффициентов охвата образованием, о чем говорится в начале данного раздела, но вряд ли все объясняется этими трудностями.

В качестве позитивного момента можно отметить тот факт, что гендерное равенство в охвате базовым образованием, достигнутое в социалистический период, по-видимому, сохраняется. В двух субрегионах доля девочек среди учащихся за это десятилетие повысилась или осталась неизменной и несущественно снизилась (на 0,5 процент-

ных пункта или менее) в остальных пяти. Во всех субрегионах в конце десятилетия девочки по-прежнему составляли от 48,4 до 49,2 процента в общем охвате на этом уровне. Однако имеются признаки отдельных изменений в этой области, которые необходимо тщательно отследить в двух странах: Болгарии, где их доля упала на 1,1 процентных пункта и составила 47,6 процента, и Таджикистане, где снижение составляет 1,8 процентных пункта, а общая цифра – 47,2 процента.

В странах, затронутых вооруженными конфликтами, сокращение охвата образованием, вероятно, можно отнести на счет снижения возможностей в обеспечении образовательных возможностей, однако в других странах это явление, скорее всего, связано с ростом прямых расходов на образование, таких как оплата дополнительных занятий и учебников, сокращение субсидий на транспорт и снижение доходов семей (добираться до школы зимой без прочной пары обуви – большая проблема, особенно в сельских районах). Сказалось также сокращение школьного питания и внеклассных занятий. Из рис. 4.3 видно, например, в каких масштабах в начальных школах некоторых стран, особенно в Украине, Азербайджане и Казахстане, сократилась работа групп продленного дня.

Существенным фактором, возможно, также стала необходимость найти работу, чтобы внести вклад в семейный бюджет. Директор одной из сельских школ в Украине, у которого взяли интервью в рамках проекта MONEE, сказал, что в большинстве семей “детей не поощряют к учебе и не в состоянии содержать их, если они желают учиться. Иногда родители даже убеждают детей бросить школу и начать зарабатывать деньги... Детям проще не ходить в школу; не видя смысла в учебе, они бросают школу. Более того, они видят, что физический труд лучше оплачивается, чем умственная работа, и не понимают, зачем мучить себя учебой”<sup>5</sup>.

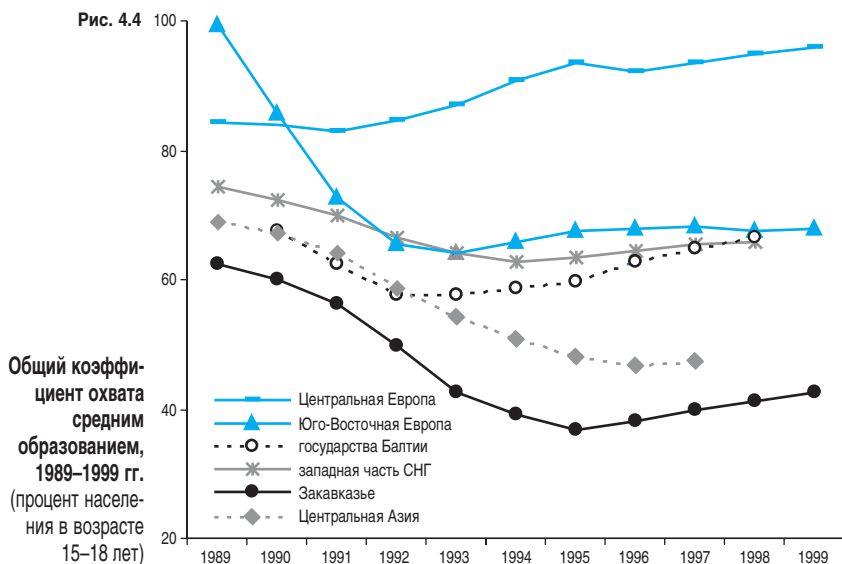
Конечно, так думают далеко не все, многие родители и молодые люди в странах переходного периода высоко ценят образование. Но, каковы бы ни были причины, явный отход от принципа всеобщего обязательного базового образования во многих странах региона является серьезным негативным фактором переходного периода.

### Образование, следующее за обязательным

Как и в других промышленно развитых странах, в социалистических странах существовали два основных типа обучения после завершения курса обязательного школьного образования: профессионально-техническое обучение и общее среднее образование, при этом получение последнего давало возможность поступить в университет.

Обычно считается, что в этой унаследованной от того времени системе “слишком много” узкоспециализированного профессионального и технического обучения и “недостаточно” более широкого образования на базе общей средней школы, которое отвечало бы потребностям новой рыночной

Рис. 4.4



экономики. Однако истина оказывается гораздо более неоднозначной.

Поскольку в централизованной плановой экономике основной упор делался на промышленность в ущерб сектору услуг, это в значительной степени отразилось и на системе образования. Конечно, есть примеры узкопрофессиональной подготовки специалистов той или иной отрасли, спрос на которые сейчас резко упал. В некоторых странах, особенно в Румынии, обучение носило в высшей степени специализированный характер.

Однако и в условиях рыночной экономики необходимы многие профессии и специалисты, которых готовят в профессионально-технических училищах; достаточно упомянуть системы образования в процветающих западноевропейских странах, таких как Германия, где большое значение придается этой форме образования. Помимо количественных показателей важную роль играют тип и качество профессионально-технического обучения.

Как за годы переходного периода изменилась структура охвата этим образованием? Имеющиеся данные очень неоднородны, есть различия по уровню и типу образования, субрегионам и странам.

Как видно из рис. 4.4, в большинстве стран региона в первые годы переходного периода наблюдалось снижение *общего* коэффициента охвата вторым этапом среднего образования молодых людей в возрасте 15–18 лет (учитывая оба типа обучения). Снижение было особенно резким в Юго-Восточной Европе. Центральная Европа оказалась единственным субрегионом, пришедшим к концу 90-х годов с более высоким коэффициентом, чем 10 лет назад: в Юго-Восточной Европе, государствах Балтии и западной части СНГ коэффициент охвата образованием к середине десятилетия стабилизировался на уровне несколько выше 60 процентов, но в Центральной Азии и Закавказье эти показатели продолжали падать. В 1998 году в Центральной Азии школу посещали менее половины подростков в возрасте 15–18 лет (46 процентов), в то время как в 1989 году этот показатель составлял более двух третей (69 процентов).

В большинстве субрегионов, как видно при сравнении рис. 4.5 и 4.6, произошел сдвиг от профессионально-технического обучения к общему среднему образованию, ставший следствием закрытия профессиональных училищ на базе предприятий и решений, принимаемых детьми либо в пользу общего образования, либо прекращения учебы вовсе. В Центральной Европе коэффициент охвата профессионально-техническим обучением оставался весьма высоким; в других субрегионах, особенно в Юго-Восточной Европе, он снизился. Единственной страной, где наблюдался рост числа учащихся в этих учебных заведениях за весь рассматриваемый период, была Венгрия; особенно резким спад был в Албании, Румынии, Украине, Армении, Азербайджане, Казахстане и Туркменистане.

В большинстве стран региона произошло расширение охвата общим средним образовани-

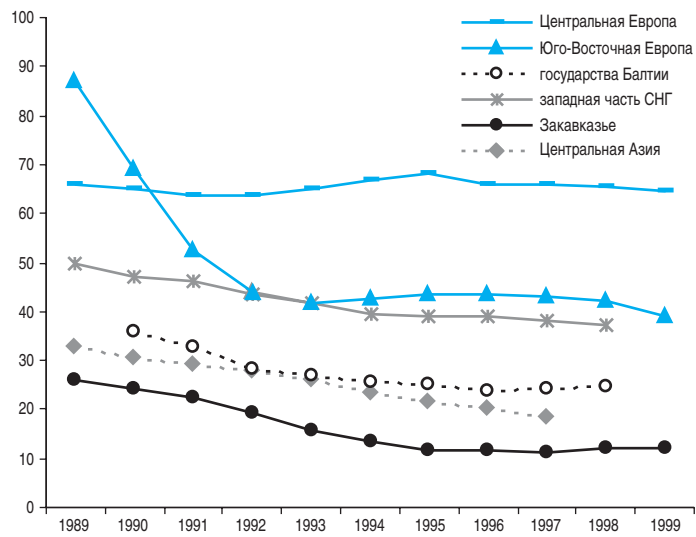


Рис. 4.5

Коэффициент охвата средним специальным и профессионально-техническим образованием, 1989–1999 гг. (процент населения в возрасте 15–18 лет)

Примечание. Региональные средневзвешенные брутто-коэффициенты. Данные о численности учащихся в 1992–1998 годах и численности населения в 1998 г. по Молдове не включают Приднестровье. Возрастная группа 14–17 лет для Чешской Республики (за 1989–1995 гг.) и для Словакии и Венгрии.

Источник: Статистическое приложение, таблица 7.4.

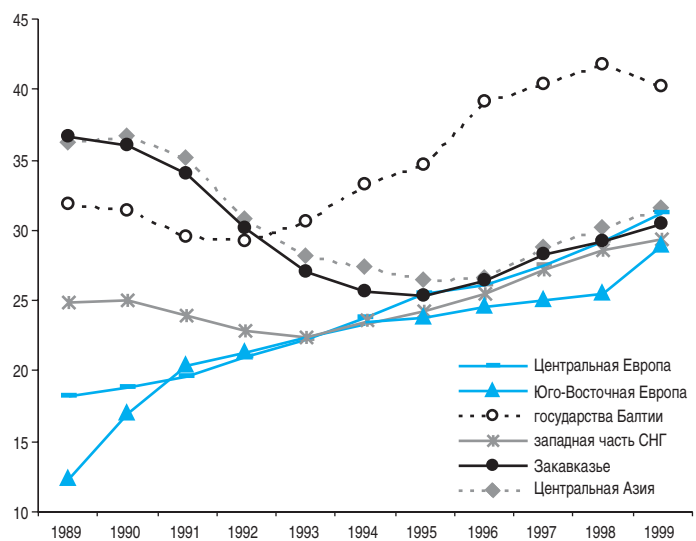


Рис. 4.6

Коэффициент охвата общим средним образованием, 1989–1999 гг. (процент населения в возрасте 15–18 лет)

Примечание. Региональные средневзвешенные брутто-коэффициенты. Данные о численности учащихся в 1992–1998 гг. и численности населения в 1998 г. по Молдове не включают Приднестровье. Возрастная группа 14–17 лет для Чешской Республики (за 1989–1995 гг.) и для Словакии и Венгрии.

Источник: Статистическое приложение, таблица 7.3.

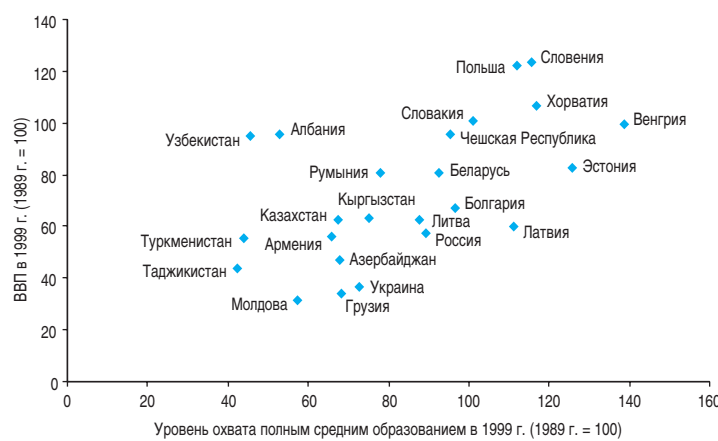


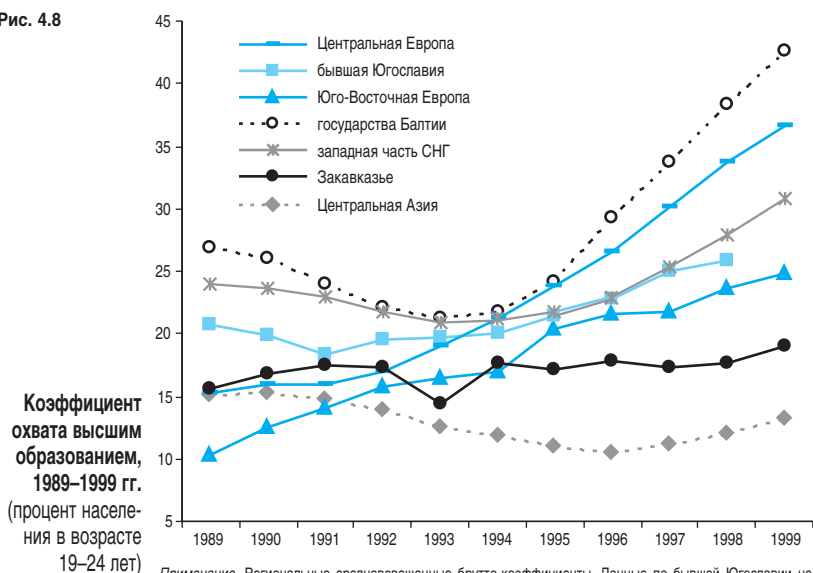
Рис. 4.7

Изменения в уровнях охвата полным средним образованием и в ВВП, 1989–1999 гг. (1989 г. = 100)

Примечание. Самый ранний год для Румынии и Эстонии 1990-й, для Хорватии – 1991 и для Словении – 1993-й. Самый поздний год для Словении и Туркменистана 1998-й.

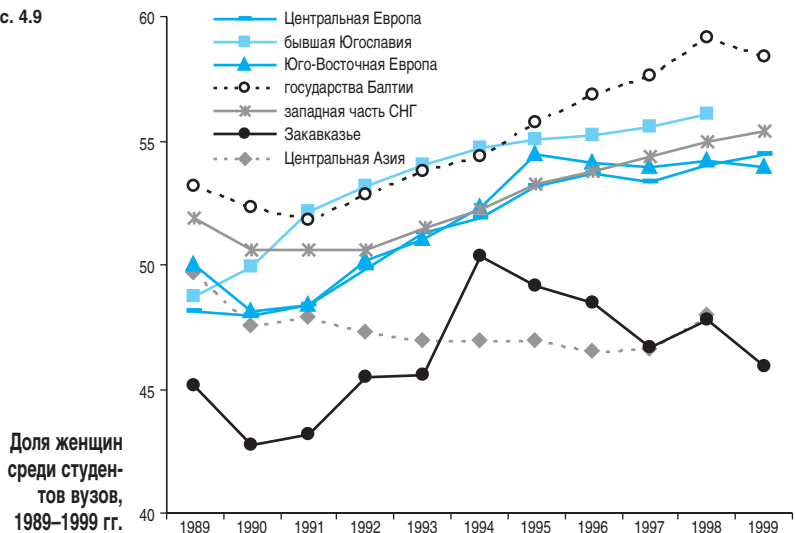
Источник: Статистическое приложение, таблицы 7.3, 7.4 и 10.1.

Рис. 4.8



Примечание. Региональные средневзвешенные брутто-коэффициенты. Данные по бывшей Югославии не включают Боснию и Герцеговину. Чешская Республика: возрастная группа 18-22 лет для 1989-1995 гг. и 19-23 лет для 1996-1999 гг. Возрастная группа для Словакии 18-22 лет, для Венгрии 18-23 лет, для Словении и СР Югославии 19-23 лет.

Рис. 4.9



Примечание. Данные по бывшей Югославии не включают Боснию и Герцеговину; данные по Центральной Азии не включают Узбекистан. Оценка численности женщин, обучающихся в вузах, для Латвии за 1989 г., для Молдовы за 1989-1990 гг., для Венгрии за 1995-1997 гг. и для Албании за 1999 г.

ем, как видно из рис. 4.6. В Центральной и Юго-Восточной Европе показатель охвата стал расти с начала 90-х годов; в других субрегионах после ряда лет спада восстановились прежние показатели, однако в Центральной Азии и Закавказье такая тенденция не была достаточно устойчивой и уровни доперестроечного периода не были превышены. В Румынии, где в годы правления Чаушеску среднее образование было почти исключительно профессионально-техническим, рост этого показателя был за весь период наиболее активным, далее следуют Латвия и Польша. В западной части СНГ среднее образование получило

наиболее широкое распространение в Украине, а в Центральной Азии – в Казахстане.

Относительный спад в области профессионально-технического обучения заставил многих мальчиков (чьей прерогативой оно прежде было) отдать предпочтение общему среднему образованию, при этом доля девочек среди учащихся общеобразовательных средних школ сократилась во всех субрегионах, за исключением Закавказья и Центральной Азии (также единственных субрегионов, в которых выросла доля девочек среди учащихся профессиональных училищ). Тем не менее доля девочек, которые по-прежнему составляют большинство в более быстро растущем секторе общеобразовательных средних школ и в Закавказье, и в Центральной Азии (особенно это заметно в последнем случае – с трети до половины) и сохранили ее (примерно на уровне половины) в других субрегионах.

Неудивительно, что сокращение общего числа учащихся в старших классах средней школы было самым значительным там, где произошло наибольшее падение уровня национального дохода, и наоборот, что видно из рис. 4.7. Устойчивый экономический рост, как, например, в странах Центральной Европы, позволяет направить больше ресурсов в реальном выражении на нужды образования и тем самым подпитывать спрос на квалифицированную рабочую силу.

В некоторых субрегионах наблюдается бум в области высшего образования, и, как показано на рис. 4.8, к концу десятилетия средний коэффициент охвата образованием этого уровня в Центральной Европе, государствах Балтии и западной части СНГ превысил 30 процентов. В Юго-Восточной Европе этот показатель за данный период вырос с менее 10 процентов до более 20 процентов, а в странах Закавказья наблюдался его стабильный рост. Центральная Азия была единственным субрегионом, в котором происходило сокращение охвата высшим образованием. По данным из различных стран, этот показатель почти утроился в Польше и Румынии, вырос более чем в два раза в Венгрии, Латвии и Кыргызстане и исключительно быстрыми темпами рос в Словакии, Албании, Болгарии и Эстонии.

Во всем регионе ярко выражена тенденция к феминизации высшего образования. Как видно из рис. 4.9, в Центральной Европе, бывшей Югославии, Юго-Восточной Европе, государствах Балтии и западной части СНГ доля женщин в высших учебных заведениях к концу десятилетия была на 4-6 процентных пунктов выше, чем в начале десятилетия (в среднем она составляла около 56 процентов). В двух других субрегионах тенденция была выражена слабее, при этом в Центральной Азии роста вообще не наблюдалось; в этом субрегионе и в Закавказье в конце десятилетия доля женщин в высших учебных заведениях составляла менее 50 процентов. ■

## 4.2 Равенство в доступе к образованию

Как изменилась структура доступа к образованию за годы переходного периода? Значительные изменения в показателях приема детей из разных категорий семей в учебные

заведения различных уровней отнюдь не случайны. Не оказались ли происхождение и местожительство еще более важными факторами доступа к образованию, чем это

было в конце 80-х годов? Для точного ответа на это вопрос необходим многомерный анализ; при отсутствии такого анализа следует учитывать тот факт, что различные факторы (образовательные родителей, доходы семьи, местожительство, этническая принадлежность) тесно взаимосвязаны.

### Происхождение

Во всех странах, по которым имеются соответствующие данные, отмечается одна и та же тенденция: обеспечение доступа детей к образованию во многом зависит от уровня образования родителей. В 90-х годах возросло значение такого фактора, как доход семьи (с которым, скорее всего, связывается уровень образования родителей) при определении охвата образованием и посещаемости. Как более подробно обсуждается ниже, в разделе об издержках домохозяйств, детям из более бедных семей препятствует оставаться в системе школьного образования сочетание различных факторов: это и оплата за обучение как в частных, так и в государственных учебных заведениях, и плата за дополнительные занятия, и различные “вступительные взносы”, и расходы на учебники и другие учебные пособия, и содержание молодых людей, которые учатся вдали от родного дома, и т. д. Как показано в главе 2, одновременно увеличился разрыв в доходах малообеспеченных и богатых домохозяйств.

Эта проблема начинается на уровне дошкольных учреждений, где доля посещающих их детей из семей с низкими доходами обычно гораздо ниже, чем из семей со средним или высоким уровнем доходов (например, в России в 1996 году она была ниже наполовину).<sup>6</sup> В возрастных рамках обязательного школьного обучения практически нет систематизированных данных о различиях в коэффициенте охвата с разбивкой по категориям семейных доходов. Однако среди детей более старшего возраста воздействие всех указанных выше затрат на коэффициент охвата домашних хозяйств образованием становится ощутимым.

Бедность может сочетаться с другими семейными проблемами. Например, социальный работник из Подмосквы, которая была опрошена в рамках проекта MONEE, сказала, что типичная семья, в которой ребенок преждевременно бросает школу, “имеет низкий доход, состоит из одного родителя или оба родителя злоупотребляют алкоголем”. С этим согласился директор профучилища в том же городе, а также социальный работник из Киева, который предположил, что эти проблемы характерны не только для России:

“У этих семей много общего. В большинстве случаев родители – пьяницы. Другой типичной проблемой в таких семьях является низкий уровень доходов, в этом случае родители вынуждены брать за две-три работы, но все

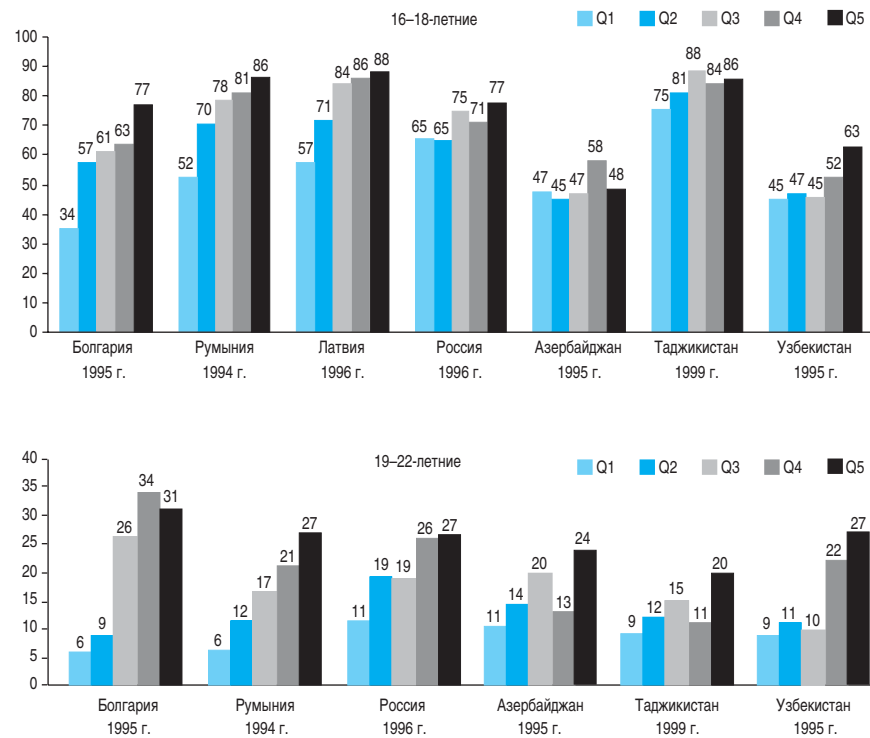


Рис. 4.10

**Коэффициент охвата образованием с разбивкой по домохозяйствам с учетом дохода на каждого его члена (в процентах)**

Источник: Болгария, Румыния, Азербайджан и Таджикистан: обследование уровня жизни; Россия: Лонгитюдное мониторинговое обследование; Узбекистан: обследование EUI/Essex.

Примечание. Домохозяйства ранжированы по величине дохода на каждого его члена (для Румынии – по расходам на каждого его члена); Q1 – самая низкая (бедная) пятая часть распределения и Q5 – самая высокая (богатая). В Румынии две группы – 15–18 лет и 19–25 лет; в Таджикистане возрастные группы 13–16 лет и 17–25 лет.

равно не могут обеспечить приличного уровня жизни. Во многих случаях их дети вынуждены тоже работать<sup>7</sup>.

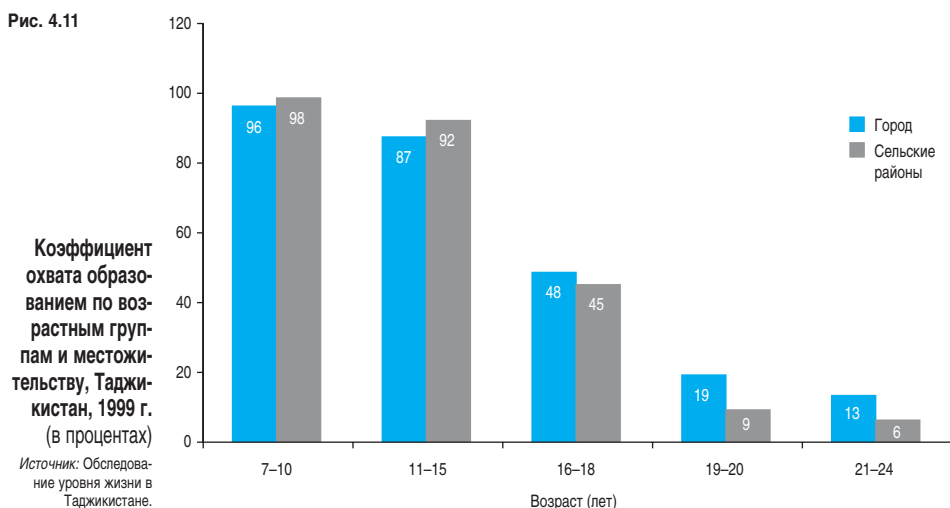
На рис. 4.10 показаны коэффициенты охвата образованием подростков в возрасте 16–18 лет и молодых людей в возрасте 19–22 лет в каждой пятой части, или квинтили, уровня доходов населения по результатам данных обследования домохозяйств в середине 90-х годов. Как можно видеть, коэффициенты охвата средним школьным образованием в Румынии, Латвии и, особенно, Болгарии 16–18-летних подростков из семей верхней квинтили гораздо выше, чем из нижней. В России и Узбекистане эта разница меньше, а в Азербайджане вообще незначительна. На уровне высшего образования разница в числе 19–22-летних учащихся из богатых и малообеспеченных семей еще больше, при этом она разительна в Болгарии, а в России и Азербайджане она гораздо меньше.

Как правило, в зависимости от уровня доходов домохозяйств различаются не только коэффициенты охвата образованием, но и показатели посещаемости. В Молдове, как указывается в официальных отчетах, тяжелое финансовое положение семей считается главной причиной непосещения школы детьми в возрасте 7–16 лет, на долю которых приходится примерно половина всех таких случаев. В Таджикистане в 1999 году 44 процента детей в возрасте 7–15 лет в квинтили самых бедных домохозяйств пропустили занятия в школе в течение двух недель и более, тогда как в верхней квинтили доля таких детей составила 31 процент<sup>8</sup>.

### Положение в городских и сельских районах

Имеются многочисленные свидетельства того, что доступ к образованию в сельских районах значительно ниже, а качество обучения – хуже<sup>9</sup>. Например, данные по Румынии

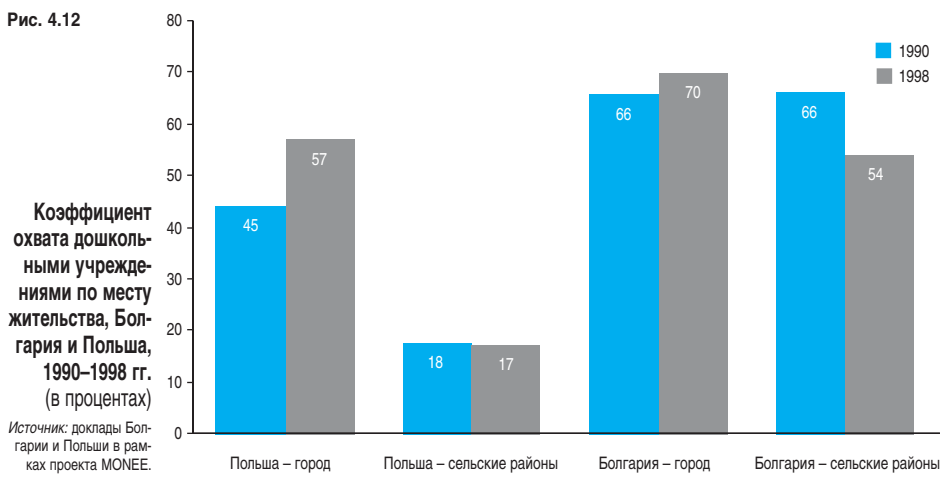
Рис. 4.11



Коэффициент охвата образованием по возрастным группам и месту жительства, Таджикистан, 1999 г. (в процентах)

Источник: Обследование уровня жизни в Таджикистане.

Рис. 4.12



Коэффициент охвата дошкольными учреждениями по месту жительства, Болгария и Польша, 1990-1998 гг. (в процентах)

Источник: доклады Болгарии и Польши в рамках проекта MONEE.

и России на середину 90-х годов показывают незначительную разницу или ее отсутствие в коэффициентах охвата обязательным школьным образованием в зависимости от “места нахождения” того или иного учебного заведения, но существенные различия в охвате дошкольными учреждениями, средним образованием и особенно высшим образованием. Как видно из рис. 4.11, в Таджикистане в 1999 году коэффициенты охвата образованием детей в возрасте от 7 до 15 лет были выше в сельских районах, а в более старших возрастных группах они были более высокими в городах.

Существуют также данные за 1995–1997 годы о росте процента второгодников как в начальных, так и в общеобразовательных средних школах в сельских районах (в Румынии), увеличении процента оставивших школу на уровне базового образования (в Молдове), более высоком проценте прогулов (в Азербайджане) и о нехватке учебников, школьных столовых и школьных автобусов в начальных и средних школах (в Грузии). В Польше в 1998/99 учебном году доля родителей, чьи дети участвовали во внеклассных мероприятиях, колебалась от 28 процентов в сельских районах до 62 процентов в городах с населением более 100 тыс. человек<sup>10</sup>. С приводимым ниже высказыванием родителя из сельского района в Ярославской области (Россия), так же как и с мнением директора сельской школы в Брянской области (вставка 4.3), могли бы согла-

ситься и в других странах, хотя рисуемые ими картины из сферы образования в сельских районах и различия в этой области между городом и селом не обязательно репрезентативны даже для России:

“В некоторых предметах [учителя] совершенно не разбираются... И конечно, существует проблема денег... У них нет ни одного компьютера. Они даже не знают, что это такое. Нет ни швейных машинок, ни спортивного инвентаря. Спортивный зал не работает. В городе, конечно, гораздо лучше. Детям там жить намного интереснее – больше людей, они более развиты, совершенно другая атмосфера. К тому же там можно выбирать учителей”<sup>11</sup>.

Различия в коэффициентах охвата образованием в сельских районах и в городах в 90-е годы, по всей видимости, возросли. Например, что касается дошкольных учреждений, то, как видно из рис. 4.12, в Болгарии в 90-е годы этот показатель вырос в городах, но упал в сельских районах, тогда как в Польше показатель по сельским районам изменился незначительно, однако разрыв между городом и деревней существенно вырос. Данные по Венгрии свидетельствуют о серьезных изменениях в успеваемости учащихся в переходный период в зависимости от местожительства: в Будапеште по сравнению с сельскими районами средний балл по математике среди восьмиклассников был в 1990 году на 9 процентов выше, а к 1995 году это различие возросло до 14 процентов.

Из этих данных следует, что и без того худшее положение сельских районов в отношении уровней и качества снабжения, доходов семей, транспортных расходов и возможностей трудоустройства для людей с образованием в 90-е годы еще более усугубилось.

### Этническая принадлежность

Вопрос этнической принадлежности является значительной проблемой для органов, ответственных за систему образования в регионе. Совершенно очевидно, что они должны обеспечить равный доступ к образованию для детей из национальных меньшинств. Кроме того, очень важной является – и это признается в Конвенции ООН о правах ребенка – роль образования в содействии гармонизации межнациональных отношений и тем самым – в дальнейшем укреплении сплоченности общества. Масштабы этой проблемы вполне очевидны в свете межэтнических конфликтов, которые в последние годы происходили и происходят в различных странах региона. Она актуальна для всех стран региона, так как ни одна из них не является однородной по национальному составу, языку и вероисповеданию. Нередко многообразие проявляется в религиозном составе населения, поскольку во многих странах распространены мусульманские, католические, православные и другие христианские общины (иногда объединяющие людей из разных этнических групп).



Вставка 4.2

### Дети с особыми потребностями

В Конвенции ООН о правах ребенка подчеркивается, что каждый ребенок с психическими отклонениями или физическими недостатками должен иметь реальную возможность получить доступ к образованию, “который приводит к наиболее полному, по возможности, вовлечению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности”. Насколько удастся странам региона удовлетворять особые потребности таких детей?

В прошлом в большинстве стран региона подход к работе с данными детьми основывался на положениях советской науки “дефектологии”, связанной с ранней медицинской диагностикой инвалидности и обучением детей с особыми потребностями в специальных школах, изолированно от других детей. Переходный период пока принес неоднозначные результаты. В некоторых странах подход стал более открытым и гибким, способствующим “включению” детей с особыми потребностями в общий процесс обучения, однако усилившийся в системе образования упор на соревновательность в учебе и на отбор учащихся в элитных школах, как правило, создает неблагоприятную атмосферу для детей, испытывающих затруднения в учебе. Спад в экономике и сокращение государственного финансирования препятствовали выделению средств с целью создания специальных условий, необходимых для интегрирования детей с особыми потребностями в обычный процесс обучения, урезались до минимума

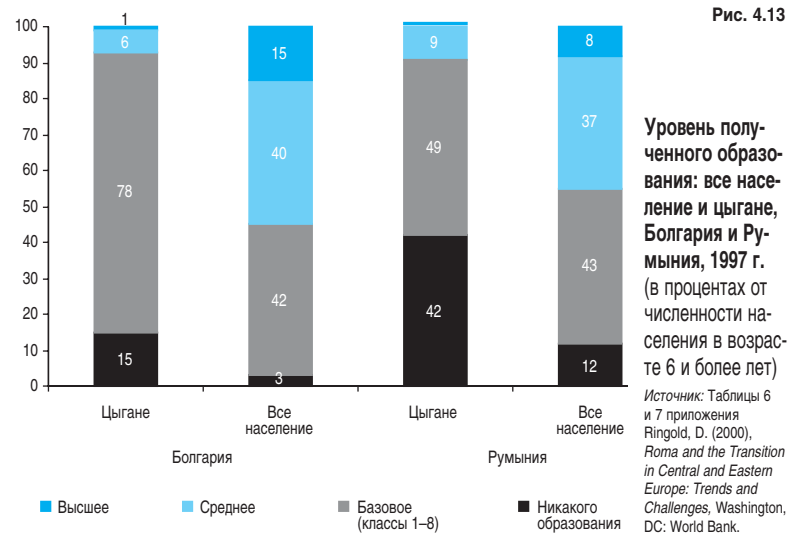
ресурсы, необходимые для диагностирования и лечения психических отклонений или физических недостатков, а также было поставлено под угрозу качество обучения и ухода за теми детьми, которые остаются в специальных школах.

В целом, по-видимому, все еще преобладает институциональный подход к обеспечению специального обучения, в том числе и в самых крупных странах региона (России, Польше, Румынии); об этом говорится также в разделе 5.2 главы 5. В некоторых странах имеются свидетельства принимаемых мер по интегрированию детей с умственными или физическими недостатками в общую систему образования, тогда как в других странах изменений либо вовсе не произошло, либо они были незначительными, либо наблюдалось ухудшение ситуации. Также очевидно, что как в отдельных странах региона, так и в других частях мира доли детей с особыми потребностями существенно различаются, так же как и неодинаковы критерии, по которым в тех или иных странах детей относят к категории имеющих особые потребности. Эти и другие сомнительные моменты характерны для большей части имеющейся информации, что свидетельствует о необходимости более детальных исследований.

Источники: Региональный мониторинговый доклад, № 7; Ainscow, M. and M. Haile-Georgis (1998), “The Education of Children with Special Needs: Barriers and Opportunities in Central and Eastern Europe”, *Innocenti Occasional Papers*, No. EPS 67; база данных проекта MONEE.

Распад восьми стран региона, существовавших в 1989 году, на 27 в настоящее время дал толчок росту межэтнической и религиозной напряженности, при этом во многих новых государствах бывшие национальные меньшинства стали правящим большинством, и вновь начали проявляться противоречия, подавлявшиеся при авторитарных режимах. В центре межэтнических проблем нередко стоят вопросы образования и языка, как, например, в Косове, где албанская община вышла из официальной системы образования, после того как в 1989 году федеральные власти стали контролировать управление школами и учебные планы (хотя преподавание осталось на албанском языке), и в республиках бывшего Советского Союза, где русское меньшинство вынуждено изучать национальные языки. Дети с особыми потребностями также имеют право на образование, которое им не всегда легко осуществить (см. вставку 4.2).

Во многих странах группы населения из числа национальных меньшинств находятся в неблагоприятном положении в плане доступа к образованию: доля имеющих образование выше начального среди представителей таких групп гораздо меньше, чем среди групп, составляющих большинство. Это наиболее очевидно в случае цыган. Например, из рис. 4.13 можно сделать вывод о ситуации в Болгарии и Румынии в 1997 году. В Болгарии 16 процентов цыган не завершили базового образования, тогда как их доля в общем населении составляет 3 процента; в Румынии это соотношение составляло 42 процента и 12 процентов, соответственно. Тяжелое материальное положение семей, культурные различия, в том числе языковой барьер, а также качество предоставляемого образования являются основными препятствиями к началу обучения и причинами преждевременного ухода из школы. Должна быть выработана политика, цель которой –



разорвать тот порочный круг, в который попадают дети из числа этнических меньшинств, вынужденные преждевременно бросать школу и впоследствии, уже будучи взрослыми, заниматься неквалифицированным трудом; их уделом становятся безработица и низкий уровень доходов, что, в свою очередь, усиливает тенденцию к преждевременному уходу из школы и в следующем поколении.

Что касается роли системы образования в снижении межэтнической напряженности, то анализ, проведенный недавно Исследовательским центром ЮНИСЕФ “Инноченти”, показывает, что этот вопрос имеет две стороны: отрицательную и положительную<sup>12</sup>. Отрицательная сторона проявляется в неравном доступе к образованию, что создает либо закрепляет привилегии, позволяет использо-

вать систему образования в качестве орудия культурного подавления, а также для разработки и внедрения учебников, пропагандирующих нетерпимость. Положительным моментом можно считать то, что высококачественное образование способно стать тем фактором, который приведет к сглаживанию противоречий путем расширения до-

ступа к образованию, пропаганды языковой и этнической терпимости, а также обучения “мирному сосуществованию”. Однако один лишь подход по принципу “немного хорошего образования – и все само собой разрешится” не произведет коренных изменений в обществах, страдающих от межэтнических конфликтов. ■

### 4.3 Расходы, финансирование и руководство образованием

В этом разделе рассматриваются изменения в ассигнованиях на образование в регионе, различные компоненты этих ассигнований и государственная организация школьного процесса. В главе 1 речь идет о существенном сокращении национального дохода, а в ряде случаев в рамках сократившихся доходов сократилась и доля, выделяемая государством на образование. Какие последствия это имело для образования? Оказались ли они несоразмерно большими или же система образования была в значительной степени защищена? Какие виды расходов прежде всего подверглись сокращению?

#### Государственные расходы на образование

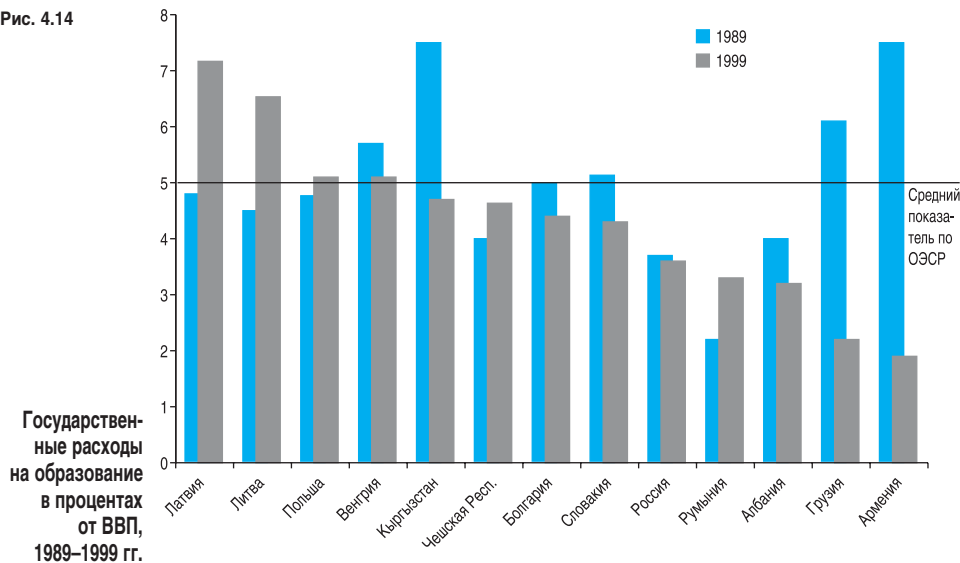
Используя в качестве критерия средний по странам – членам ОЭСР показатель государственных расходов на образование как доли ВВП, можно отметить, что значительному числу стран с переходной экономикой удалось к концу 90-х годов увеличить этот показатель, в том числе четырём странам, представленным на рис. 4.14, и еще шести, по которым имеются данные (см. Статистическое приложение, таблица 7.6). Некоторым странам (пять из которых представлены на диаграмме) удалось повысить эту процентную долю в течение первых 10 лет переходного периода. Этот факт следует приветствовать как значительное достижение, отражающее попытку не допустить снижения расходов на цели образования в условиях разваливающейся экономики.

Однако растущая доля ВВП, выделяемая на цели образования, не обязательно означает рост реальных расходов на образование. В период с 1989 по 1999 год только в двух из семи стран, по которым имеются соответствующие данные в рамках временного ряда, возросли реальные расходы на образование: в Чешской Республике (на 7 процентов, несмотря на падение реального ВВП) и Румынии (на 17 процентов от чрезвычайно низкого доперестроечного уровня, что весьма знаменательно). В Венгрии этот показатель упал на 12 процентов, а в других странах из других субрегионов еще ниже: на 23 процента в Албании, 26 процентов в Латвии (несмотря на значительный рост доли в ВВП, как показано на рис. 4.14), 46 процентов в России и 62 процента в Кыргызстане.

В субрегионах, за исключением Центральной Азии и Закавказья, сокращение бюджетных ассигнований на образование, как правило, отчасти компенсировалось уменьшением числа учащихся: число лиц в возрасте 3–24 лет сократилось в период с 1989 по 1999 год на 15 процентов (а в среднем на 8 процентов). Но в большинстве стран Центральной Азии и Закавказья численность детей и молодых людей росла, иногда весьма существенно (в среднем на 13 процентов), что усугубило последствия сокращения расходов.

Страны региона, в которых продолжает ощущаться влияние доперестроечных “норм” в отношении учебных помещений и персонала, в целом еще не адаптировались должным образом к условиям сокращения реальных ассигнований. Либерализация тарифов на отопление и освещение во многих странах означала резкое увеличение доли этих расходных статей в школьном бюджете. Возможность снижения других расходов за счет сокращения числа преподавателей, как правило, не была использована: как видно из рис. 4.15, соотношение учеников и учителей на уровне базового образования имело тенденцию к снижению практически во всех странах, за исключением тех, где число детей выросло (например, в Армении) или где спад в экономике был особенно резким (например, в Грузии). По оценкам Всемирного банка, который использует в качестве критерия среднее соотношение ученик/преподаватель в странах ОЭСР, равное 10:1, до трети преподавателей в регионе (и еще больше вспомогательного персонала) можно было бы сократить без ухудше-

Рис. 4.14



Государственные расходы на образование в процентах от ВВП, 1989–1999 гг.

Источник: Статистическое приложение, таблица 7.6.

Примечание. Самый ранний год для Словакии, Польши, Болгарии, Литвы, России и Грузии 1990-й, для Армении – 1991-й. Самый последний год для Румынии, России, Грузии и Кыргызстана – 1998-й.

ния качества образования, при условии должного управления этим процессом, позволяющего сохранить лучших учителей<sup>13</sup>. (Необходимо также постоянно привлекать в школу новых, талантливых учителей, а для желаемых изменений в численности персонала школ совсем не обязательно на несколько лет приостанавливать процесс подготовки учителей.)

Зарплата учителей имела тенденцию к снижению как в реальном, так и в относительном выражении: в 1997 году средняя заработная плата в сфере образования колебалась от 83 процентов средней зарплаты в Белоруссии до 44 процентов в Армении<sup>14</sup>. Но, поскольку численность учителей не сократилась, общие затраты на оплату их труда оставались высокими. Напряженность ситуации пытались уменьшить путем задержки выплаты зарплаты и отсрочки необходимого ремонта и технического обслуживания зданий и оборудования.

Получая крайне низкую зарплату, потерявшие терпение учителя нередко вынуждены искать другие источники доходов. Например, опросы, проведенные в Грузии в 1998 году, показали, что большинству учителей в стране, за исключением столицы, зарплата не выплачивалась в те-

чение нескольких месяцев и обычным явлением стали забастовки и демонстрации учителей<sup>15</sup>. Учителя выживали, давая частные уроки, занимаясь мелкой торговлей, сельским хозяйством, преподавая в нескольких школах или работая по совместительству, например, в качестве редактора на местном телевидении, спортивного корреспондента в местной газете, трудясь в ночную смену в пекар-

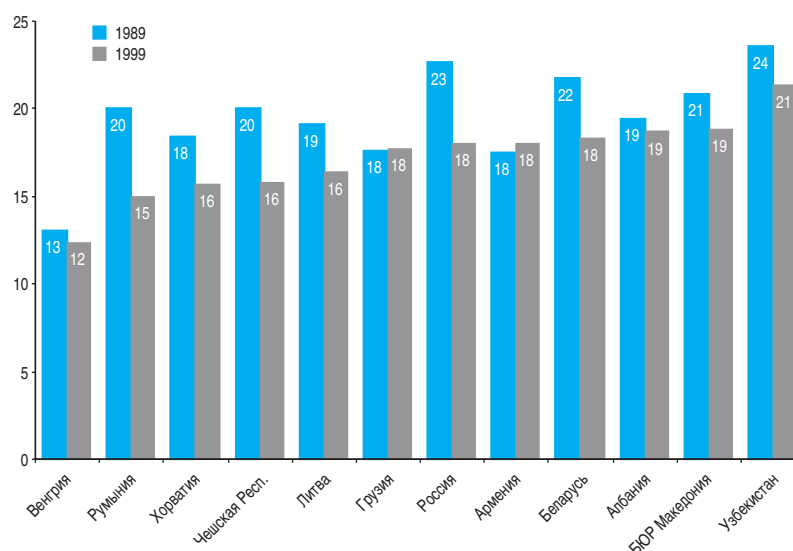


Рис. 4.15

Соотношение учеников и учителей в системе базового образования, 1989–1999 гг.

Примечание. Коэффициент для Литвы, Беларуси, России, Армении, Грузии и Узбекистана относится к начальному образованию. На рисунке показано общее число учеников, поделенное на общее число учителей.

Источник: База данных проекта MONEE.

Вставка 4.3

“Вот так мы и живем”: рассказывает директор сельской школы

Директор одной из сельских школ в Брянской области Российской Федерации недавно прислала редактору журнала для директоров школ проникновенное письмо с описанием своей повседневной жизни. Ей 42 года, она является директором школы уже 13 лет, на которые как раз пришлись годы с момента распада бывшего Советского Союза. Она гордится своими достижениями, однако начинает “падать духом, сдавать позиции”.

Она встает в 6 утра, чтобы накормить скотину в своем небольшом хозяйстве, затем спешит на совещание местного комитета по образованию, где добивается, чтобы его руководитель выделил ей 10 литров бензина для бензопилы: необходимо напилить дров, чтобы отапливать школу зимой. Ей удается убедить пятерых отцов своих учеников напилить дров, хотя они “уже с утра ищут, где бы чем опохмелиться”. Все утро она ведет переговоры по телефону, пытается найти спонсоров для внутреннего ремонта школьных помещений, и ей частично это удается – по крайней мере, она договаривается о выделении денег на покраску полов, которые уже начинают подгнивать. Нужны еще краска и цемент, чтобы обновить и побелить фасад здания. Она обсуждает со школьным библиотекарем и учителями-предметниками вопрос нехватки учебников. Они продают молоко, чтобы купить хлеб и другие продукты для школы, и подсчеты показывают, что потребуются продать не менее 50 литров молока, чтобы получить деньги на приобретение учебников по литературе для 5-го класса. К полудню бензопила прекращает работу: мужчины просят “на бутылку”. Ей удается отговориться, но она обещает, что их дети получат учебники из неприкосновенного запаса. Остаток школьного дня она проводит в учительской, пытаясь под-

бодрить учителей, обсуждая с преподавателем биологии его зачетный экзамен и консультируя своего заместителя.

В 2 часа она уже дома – нужно подоить корову и приготовить ужин для мужа и двоих детей. До 10 вечера она пропалывает грядки на участке, который им необходим, чтобы выжить: в прошлом году пала свинья, которую они выращивали, и им пришлось перебиваться одной картошкой. Она с ужасом ждет наступления зимы, когда нужно будет постоянно поддерживать работу котельной для обогрева школы. Найти кого-нибудь на работу в котельной за 130 рублей в месяц очень трудно. Иногда, когда заканчивается топливо, она вместе с мужчинами рубит дрова, и были случаи, когда ей приходилось загружать котел топливом самой – бежать в подвал, забрасывать уголь в топку, а затем возвращаться на урок: “не удивляйтесь, дети, если у директора будут черные руки”. Когда им было выделено 7 тонн угля, она вместе с детьми помогала истопнику перетаскать его под навес, и в течение ночи ей приходится пару раз проверять, не унес ли кто ведро угля, чтобы обменять на бутылку. Сейчас, когда она ранним утром пишет это письмо, ее голова полна забот о замене изношенного спортивного инвентаря, покупке мела и электрических лампочек, поисках надежного истопника и возможности изыскать какие-то средства для одного из учителей, которому необходимо лечь в больницу.

“Детей надо учить, – заканчивает она, – и учить хорошо, потому что у них все впереди и они должны строить свою жизнь. Не дай бог, чтобы их жизнь была похожей на ту, которую построили для нас”.

Источник: Журнал “Директор школы”, Москва, июль 2000 г.

не или ремонтируя бытовые приборы. Если бы численность учителей была меньше и все они были полностью заняты на своей работе, а их труд лучше оплачивался, их моральный дух был бы выше, а работа – более эффективной. В настоящее время школьное образование во многих странах держится в основном за счет преданности своему делу учителей, таких как, например, директор одной из школ в России (см. вставку 4.3)

### Затраты домашних хозяйств на образование

Домашние хозяйства региона затрачивают на образование значительные суммы. Естественно, эти суммы существенно различаются в зависимости от размера доходов домохозяйства, и имеются свидетельства того, что разрыв в объеме расходов постоянно увеличивается. Например, в Словакии в 1989 году семьи, входящие в верхние 10 процентов шкалы распределения доходов, затратили на образование в среднем в три раза больше, чем семьи из нижних 10 процентов, а в 1995 году – в 16 раз больше; в Болгарии этот показатель вырос с семи в 1992 году до примерно 20 в 1996 году<sup>16</sup>. Снижение коэффициентов охвата образованием, о котором говорилось ранее в этой главе, вероятно, связано и с этим сдвигом в распределении расходов.

Различные статьи расходов домохозяйств на образование делятся на несколько категорий:

- плата за частные школы и университеты и за государственное образование по окончании возраста обязательного обучения;
- взносы общин на финансирование местных школ;
- плата за учебники, школьное питание и внеклассные мероприятия;
- дополнительные затраты, например на одежду, обувь, транспорт, и расходы на содержание молодых людей, обучающихся вдали от дома;
- выплаты учителям государственного сектора за дополнительные уроки и взятки за выставление хороших оценок на экзаменах.

Первые две группы расходов формально не противостоят положениям Конвенции ООН о правах ребенка, в которых предусматривается внесение платы за государственные детские сады, за обучение в частных заведениях, средних школах и университетах. Однако их потенциальное влияние на равный доступ к образованию вызывает озабоченность; например, введенная в Грузии в 1997 году плата за обучение в средней школе была отменена для 30 процентов самых способных, а не для наиболее нуждающихся детей, что, по всей вероятности, приведет к снижению охвата образованием детей из малообеспеченных семей.

Третья категория расходов (большая часть из них до переходного периода щедро субсидировалась) также ставит проблемы перед домохозяйствами с низким уровнем доходов. В частности, стоимость учебников в странах региона относительно семейного дохода, как правило, гораздо выше, чем в западных странах. Как сообщалось, в 1998 году стоимость комплекта учебников для ученика 7-го класса в Грузии в два раза превышала среднемесячную зарплату<sup>17</sup>.

Дополнительные затраты, четвертая категория, существенно выросли после либерализации цен и отмены субсидий, а плата за проезд в автобусе, добротные одежда и

обувь, особенно зимняя, – отнюдь не излишества, а необходимые условия для посещения школы детьми.

Последняя категория затрат на образование – другие выплаты учителям – вызывает наибольшую обеспокоенность. Имеются многочисленные сообщения из многих стран бывшего Советского Союза о том, что родители устраивают своих детей в желательные им государственные школы за значительную плату, что учителя дают своим собственным ученикам частные платные уроки и что учителя берут деньги за выставление хороших оценок на экзаменах. Об этой проблеме упоминали учащиеся и выпускники средних школ из всех целевых групп, опрошенные в рамках проекта MONEE в России, Украине и Узбекистане в 2000 году<sup>18</sup>. О “незаконной плате за повышение экзаменационных оценок” и т. д. сообщалось также из Словакии<sup>19</sup> и других стран региона. Очевидно, что такая практика не только противоречит принципу равного доступа, но также препятствует его эффективности.

### Децентрализация финансирования и управления в области образования

Децентрализация в области образования – вопрос, имеющий отношение и к эффективности системы образования, и к равному доступу. Децентрализация нередко является средством повышения эффективности, однако может возникнуть угроза для равенства, если у местных органов власти, ответственных за обеспечение образования, отсутствуют – и им не предоставляются – достаточные ресурсы для осуществления их деятельности. (Аргументы в подтверждение этого рассматриваются в главе 4 *Регионально-го мониторингового доклада*, № 5.)

Степень проведенной в разных частях региона децентрализации образования весьма различна. В таблице 4.2 показан один из показателей этой степени – доля в общегосударственных расходах на образование ассигнований местных органов власти. В ряде стран Центральной и Юго-Восточной Европы произошел существенный поворот в сторону децентрализации, в основном на более низких уровнях образования (детские сады и начальные школы); на более высоких уровнях этот процесс, как правило, носил характер “деконцентрации” (передачи полномочий невыборным местным органам власти, региональным и районным органам центрального правительства). В странах бывшего Советского Союза ответственность за управление на уровне базового образования в большинстве случаев была официально передана субнациональным органам власти, на долю которых приходится от 55 процентов (в Эстонии) до 85 процентов (в России) в общегосударственных затратах на образование.

В России, например, в 1995 году был принят закон, четко распределяющий на различных уровнях управления основную ответственность по расходам на образование. Федеральное правительство сохраняет ответственность за финансирование большинства высших учебных заведений, тогда как местные органы власти отвечают за финансирование дошкольных учреждений, начальных и средних школ. На практике степень децентрализации по регионам различна, но в период с 1992 по 1996 год доля расходов на образование из федерального бюджета сократилась с 34 до менее чем 15 процентов, а доля расходов региональных органов власти возросла с 14 до 18 процентов, в то же время доля субрегиональных местных органов власти повы-

силась с 52 до 68 процентов. Различия по регионам в затратах на базовое образование каждого учащегося за этот период существенно увеличились, что отражает главным образом относительный рост заработной платы учителей в более благополучных областях<sup>20</sup>.

В различных странах региона степень доступа местных органов власти к местным источникам финансирования неодинакова, и не везде они могут свободно изменять ставку налогообложения, но, как правило, автономия в установке местных налогов развита недостаточно: все страны, за исключением Боснии и Герцеговины, Грузии и России, располагают в основном выделяемыми из центра средствами на финансирование образования<sup>21</sup>. В этой ситуации важным подспорьем в достижении равенства и эффективности стало бы внедрение системы трансфертов центрального правительства в зависимости от численности учащихся или детей в определенной возрастной группе (выделение денежных сумм на каждого учащегося), а не размер издержек за прошлый базисный год или число учителей. Некоторые страны, включая Чешскую Республику, Венгрию и Россию, реформируют свои системы в этом направлении.

Родители в целом, и особенно те, у кого низкие доходы и ниже уровень образования, практически не имеют возможности выразить свое мнение по поводу работы школ, но даже если такая возможность имеется, она не используется, поскольку нет соответствующей традиции. Решения школьных советов с участием родителей – там, где они имеются, – как правило, носят скорее рекомендательный, нежели обязательный характер, а объективная информация об относительном качестве работы школ отсутствует<sup>22</sup>. Во многих странах, особенно в Центральной Европе, быстрыми темпами растет число частных учебных заведений, в основном на уровне среднего и высшего образования. Зачастую это является реакцией на трудности в государственном секторе, и иногда в частные учебные заведения принимают на работу по совместительству или в

качестве внештатных сотрудников учителей из государственного сектора. Как ни странно, в некоторых странах для частного сектора образования предоставляются субсидии или налоговые скидки, от чего выигрывают те, кто имеет доступ к такому образованию<sup>23</sup>.

Наивысшей формой децентрализации для государственных школ является самофинансирование. Некоторые из его видов не должны поощряться, например незаконное взимание платы за образование, которое, как предполагается, должно быть бесплатным (см. выше). Другие инициативы нередко стимулируются государством, например сдача в аренду помещений, взимание платы за деятельность вне учебной программы или продажа своей продукции (в случае профессионально-технических училищ). В 1997 году некоторые школы в Польше получили дополнительный доход от внешкольной деятельности, составляющий до 20 процентов их бюджетных средств<sup>24</sup>. Однако часто такая деятельность приводит к отрицательным последствиям: профессионально-технические училища, например, начинают видеть в некоторых работодателях скорее конкурентов, чем партнеров, оказываются привязанными к низкотехнологичным, но “пользующимся спросом” видам деятельности (таким как изготовление мебели, парикмахерские услуги, пошив одежды) и забывают о своей роли в подготовке кадров, предпочитая ей производство<sup>25</sup>.

Таблица 4.2

**Доля расходов местных органов власти в общегосударственных ассигнованиях на образование, конец 90-х гг. (в процентах)**

Чешская Республика	18
Польша	57
Венгрия	50
Хорватия	17
Албания	80
Болгария	61
Румыния	12
Эстония	55
Латвия	72
Литва	70
Беларусь	82
Россия	86
Азербайджан	84
Казахстан	78

*Источники:* База данных проекта MONEE; Cannin, M., P. Moock and T. Heleniak (1999), "Reforming Education in the Regions of Russia", *World Bank Technical Papers*, No. 457, Washington, DC: World Bank.

*Примечание.* Данные относятся к 1998 г., за исключением Венгрии и Румынии (1997 г.), Хорватии и Азербайджана (1999 г.) и России (1996 г.).

## 4.4 Цели

Образование имеет две очевидные основные цели: приобретение знаний, которые можно оценить с помощью тестов и экзаменов, и востребованность на рынке труда, измеряемая такими показателями, как коэффициенты занятости/безработицы и доходы. В данном разделе рассматривается вопрос о том, каких уровней удалось достичь в этом направлении и что изменилось в подходах к этим целям в 90-е годы. Здесь, однако, не идет речь о более широких целях деятельности региональных систем образования, упомянутых в начале главы и касающихся того, как сделать жизнь человека богаче и ярче, или способствующих развитию и социальной сплоченности в странах.

### Показатели обучения

Очевидно высокое качество различных аспектов образования, существовавшего во многих странах в условиях плановой экономики: при международном тестировании, проводившемся в 1991 году по репрезентативной выборке, дети из бывшего Советского Союза, Венгрии и

Словении получили оценки по математике и естественным наукам, которые практически не отличались от оценок их сверстников в Канаде, Франции, Израиле и Соединенном Королевстве<sup>26</sup>. В 1995 и 1999 годах аналогичное тестирование для большей выборки стран проводилось в рамках третьего Международного обследования по математике и естественным наукам (TIMSS), и его результаты приведены в таблице 4.3. Данные TIMSS позволяют проследить развитие ситуации в регионе во второй половине 90-х годов, за исключением Закавказья и Центральной Азии, которые, как правило, не участвуют в таких международных обследованиях, и это вызывает особое сожаление, если учесть заметные изменения в охвате образованием и финансировании в некоторых странах этих субрегионов (см. вставку 4.5 по Казахстану).

В целом результаты обнадеживают. По данным обследования 1999 года, из всех 38 участвовавших стран показатели семи стран по математике и восьми по естественным наукам (из 11 стран переходного периода этого

Таблица 4.3

Оценки по математике и естественным наукам учащихся 8-х классов, 1995 и 1999 гг.

Ранжирование по результатам 1999 г.	Средний показатель за 1999 г. по математике	Процент изменений по сравнению с 1995 г.	Ранжирование по результатам 1999 г.	Средний показатель за 1999 г. по естественным наукам	Процент изменений по сравнению с 1995 г.
1. Сингапур	604	-0,8	1. Тайвань	569	
2. Республика Корея	587	+1,0	2. Сингапур	568	-2,1
3. Тайвань	585		3. Венгрия	552	+2,8
4. Гонконг	582	-2,3	4. Япония	550	-0,7
5. Япония	579	-0,3	5. Республика Корея	549	+0,5
6. Бельгия (фламандскоязычная часть)	558	+1,5	6. Нидерланды	545	+0,7
7. Нидерланды	540	+2,1	7. Австралия	540	+2,5
8. Словакия	534	+0,0	8. Чешская Республика	539	-2,9
9. Венгрия	532	+0,9	9. Англия	538	+0,9
10. Канада	531	+1,9	10. Финляндия	535	
11. Словения	530	-0,2	11. Словакия	535	+0,6
12. Россия	526	+0,4	12. Бельгия (фламандскоязычная часть)	535	+0,4
13. Австралия	525	+1,2	13. Словения	533	-1,5
14. Финляндия	520		14. Канада	533	+3,7
15. Чешская Республика	520	-4,8	15. Гонконг	530	+3,9
16. Малайзия	519		16. Россия	529	+1,1
17. Болгария	511	-3,0	17. Болгария	518	-5,0
18. Латвия	505	+3,5	18. Соединенные Штаты	515	+0,4
19. Соединенные Штаты	502	+2,0	19. Новая Зеландия	510	-0,2
20. Англия	496	-0,4	20. Латвия	503	+5,7
21. Новая Зеландия	491	-2,0	21. Италия	498	+0,2
<b>Международный средний показатель</b>	<b>487</b>	<b>+0,4</b>	22. Малайзия	492	
22. Италия	485	-1,2	23. Литва	488	+5,2
23. Литва	482	+2,1	<b>Международный средний показатель</b>	<b>488</b>	<b>+0,6</b>
24. Израиль	482	-6,0	24. Израиль	484	-4,9
25. Кипр	476	+1,7	25. Таиланд	482	-5,5
26. Румыния	472	-0,4	26. Румыния	472	-0,2
27. Молдова	469		27. Кипр	460	-0,6
28. Таиланд	467	-9,5	28. Молдова	459	
29. Тунис	448		29. БЮР Македония	458	
30. БЮР Македония	447		30. Иордания	450	
31. Турция	429		31. Иран	448	-3,2
32. Иордания	428		32. Индонезия	435	
33. Иран	422	+1,0	33. Турция	433	
34. Индонезия	403		34. Тунис	430	
35. Чили	392		35. Чили	420	
36. Филиппины	345		36. Филиппины	345	
37. Марокко	337		37. Марокко	323	
38. Южная Африка	275	-1,1	38. Южная Африка	243	-7,6

Источник: См. таблицу 4.1.

Примечание. Данные по Латвии относятся только к школам с преподаванием на латышском языке. Международный средний показатель выводится на основе данных всех стран, участвовавших в тестировании в 1999 г. Средний международный процент изменений базируется на данных стран, участвовавших в тестировании в 1995 и 1999 гг. Процентные различия в изменениях являются статистически значимыми у Канады, Чешской Республики, Латвии и Кипра по математике и у Венгрии, Канады, Болгарии, Латвии и Литвы по естественным наукам. Израиль, Таиланд и Южная Африка использовали в 1995 году неутвержденные процедуры выборки на уровне классов. Средний показатель по странам – членам ОЭСР (в расчет не включены центральноевропейские страны-члены) составляет 520 по математике и 523 по естественным наукам.

региона) были выше средних. Даже у тех стран, результаты которых были ниже средних, сокрушительного поражения не наблюдалось, а результаты были близки к средним. Пять стран переходного периода продемонстрировали тот же или более высокий уровень, нежели средний показатель для стран – членов ОЭСР по обоим предметам: Чешская Республика, Венгрия, Словакия и Словения из Центральной Европы и – что удивительно, если учесть некоторую статистику и факты, приведенные в начале данной главы, – Россия.

Фактически многие страны улучшили свои позиции по сравнению с 1995 годом (хотя только некоторые появившиеся за эти годы различия являются статистически значимыми), и этот результат выбивается из общей картины снижающихся стандартов в регионе. Латвия и Литва добились особых успехов в математике, а изменения в показателях Венгрии, России, Словакии, Словении и Румынии приблизили их к средним международным; только Болгария и, особенно, Чешская Республика (хотя и находящиеся пока в верхней части таблицы) демонстрируют

существенное ухудшение позиций за этот период. В естественных науках Латвию и Литву снова можно отметить как улучшивших свои позиции, в то время как последние показатели Венгрии, России, Словакии и Румынии близки к средним международным или немного превышают их; Чешская Республика, Болгария и Словения несколько сдали свои позиции, но все еще занимают неплохие места в таблице.

Более подробного исследования требуют различия в оценках *внутри* каждой из рассматриваемых стран. Например, российские дети в среднем все еще показывают неплохие результаты по сравнению со своими сверстниками в других странах, но не является ли достижение высоких результатов в России отражением большего неравенства? В предварительном анализе данных TIMSS, проведенном Исследовательским центром ЮНИСЕФ “Инноченти”, есть некоторые свидетельства того, что ситуация именно такова<sup>27</sup>.

Результаты тестирования говорят о том, что учащиеся в бывших странах с плановой экономикой (где подход к образованию можно было охарактеризовать как “фактологический”) демонстрировали лучшее, чем учащиеся из других стран, знание фактов или умение решать задачи в изученных областях; в то же время они были слабее в применении полученных знаний в незнакомых ситуациях и гораздо слабее своих сверстников – в выборе методов решения новой для них задачи<sup>28</sup>. Например, в 1994–1998 годах Международное обследование уровня грамотности среди взрослых (International Adult Literacy Survey), в котором измерялась способность развивать тему и интерпретировать текстовые и цифровые материалы, показало, что из четырех стран с переходной экономикой, участвовавших в обследовании, только Чешская Республика продемонстрировала неплохие результаты по сравнению с 16 процветающими индустриальными странами – членами ОЭСР<sup>29</sup>. В остальных трех – Венгрии, Польше и Словении – достаточно высокий процент протестированных в возрасте 20–25 лет оказались на заметно более низком уровне грамотности по сравнению с представителями такой же возрастной группы в других регионах. Таким образом, подтверждается необходимость более гибкого подхода к обучению в данном регионе как для целей образования вообще, так и в качестве средства развития творческого подхода к экономическим вопросам, необходимого для достижения успеха в условиях глобализованной экономики. Тем не менее результаты, представленные в таблице 4.3, весьма обнадежива-

ющи в том, что касается сохранения определенных стандартов в ключевых предметах, и следует действовать крайне осторожно, чтобы “не выплеснуть ребенка вместе с водой”, особенно в свете того, что так называемые “прогрессивные” методы обучения на Западе в настоящее время подвергаются переоценке<sup>30</sup>.

### Факторы, влияющие на достижение целей образования

Достижение целей образования зависит от многих факторов, в том числе от участия и содействия со стороны родителей, от учебных планов, методики преподавания, учебников, квалификации учителей и характера экзаменов. (В полный перечень входит также фактор здоровья: см. вставку 4.4.) В какой степени финансовая составляющая влияет на улучшение в какой-либо из этих областей и, как следствие, на достижение целей? На Западе, особенно в США, продолжаются жаркие дискуссии по этому вопросу, но они, по-видимому, имеют весьма отдаленное отношение к условиям в большинстве стран региона. Трудно поверить, что финансовые вливания не пойдут на пользу учебному процессу в школе, где протекает крыша, разбиты окна, плохое отопление, не хватает учебников, а учителя вынуждены браться за дополнительную работу, чтобы хоть что-то добавить к скудной зарплате, которую им выдают с большим опозданием.

В регионе родители, как правило, мало участвуют в жизни школы, несмотря на то что в среднем родители во многих странах переходного периода имеют относительно хорошее образование<sup>31</sup>. Как видно из таблицы 4.4, доля изучающих математику восьмиклассников, у которых по крайней мере один из родителей окончил общеобразовательную среднюю школу, гораздо выше, чем международный средний показатель во всех 11 странах в выборке TIMSS 1999 года. Из таблицы также видно, что уровень образования родителей существенно влияет на успеваемость детей и в большинстве представленных здесь стран

Таблица 4.4

#### Уровень образования одного из родителей и влияние этого фактора на успеваемость по математике, 1999 г.

	Процент учащихся, у которых один из родителей имеет университетское образование	Влияние этого фактора на результаты тестирования (по сравнению со следующей категорией)	Процент учащихся, у которых один из родителей имеет законченное среднее образование	Влияние этого фактора на результаты тестирования (по сравнению со следующей категорией)
Болгария	34	7,8	51	9,1
Чешская Республика	22	5,3	46	4,8
Венгрия	27	11,0	59	13,6
Латвия	29	5,7	42	11,6
Литва	29	9,9	54	9,2
БЮР Македония	18	9,0	51	17,7
Молдова	28	4,7	49	2,4
Румыния	20	6,6	49	5,4
Россия	33	5,6	47	7,0
Словакия	22	9,3	64	8,4
Словения	19	8,5	65	6,7
<i>Международный средний показатель</i>	<i>20</i>	<i>6,7</i>	<i>41</i>	<i>7,0</i>

Источники: IEA (2000), *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, 1998-99, Chestnut Hill, MA: International Study Centre, Lynch School of Education, Boston College.

### Взаимосвязь между здоровьем и образованием

Между здоровьем и образованием существует двусторонняя связь. Более здоровые дети способнее к учебе, а более образованные дети смогут лучше заботиться о своем здоровье как теперь, так и в будущем.

Существует очевидное согласие в отношении трех аспектов связи между питанием и успеваемостью (см. также главу 3). Во-первых, первые два-три года жизни имеют решающее значение для развития головного мозга, и поэтому недостаточное питание, в какой бы форме оно ни проявлялось, может оказать пагубное воздействие. Во-вторых, серьезное негативное воздействие на умственные способности и, соответственно, на успеваемость оказывает и дефицит некоторых питательных микроэлементов, главным образом железа и йода. В-третьих, дефицит питательных микроэлементов – белково-энергетическая недостаточность – снижает интерес к учебе и ведет к апатии.

Школьники во многих странах страдают от различного вида недомоганий, непосредственно связанных с бедностью. Например, директор одной из российских школ, о которой говорилось во вставке 4.3, сообщает, что «все дети (в ее сельской школе) больны... В основном это заболевания щитовидной железы, сердца, почек, желудка и плохое зрение. Я не хочу сказать, что городские дети более здоровы. Нет! Но у них просто больше времени на отдых. Наши дети работают с нами и по дому, и на участке (почти у всех у нас гектар, а то и больше земли). Нам не нужно столько земли, но такая ужасная жизнь вынуждает нас брать эти участки. Поэтому дети начинают помогать нам по хозяйству с 8-летнего возраста, и мы проклинаям и себя, и правительство за то, что отнимаем у них детство. Но другого выхода нет. Если у нас есть картошка, мы меняем ее на растительное масло, муку и сахар. А денег нет и в помине».

Что касается медико-санитарного просвещения, похоже, что многие учителя в регионе не видят себя в роли обучающих «жизненным навыкам», которые помогли бы детям избежать насилия, преждевременной беременности и передаваемых половым путем заболеваний, а также принимать ответственные решения относительно употребления наркотиков и алкоголя. Как и повсюду в мире, мнения педагогов, по-видимому, особенно расходятся в вопросах сексуального и репродуктивного здоровья. Определенные усилия предпринимаются в Казахстане, где в общую программу медико-санитарного просвещения включен специальный курс о СПИДе, однако в *Региональном мониторинговом докладе*, № 7, указывается, что некоторые другие страны (например, Латвия, Литва, Армения и Грузия) практически не предпринимают шагов для введения в школах программы сексуального просвещения. В других странах в школах проводится курс сексуального просвещения, но, как отмечается в данном Докладе, он либо факультативный, как в СР Югославии, либо недостаточно полно освещает эту тему, как в Румынии и Словении.

В 90-е годы молодые люди подвергались возросшему воздействию жизненных трудностей и рискам. Это находит свое отражение в более высоких уровнях безработицы и экономической неактивности, ухудшении питания, росте табакокурения, употребления алкоголя и наркотиков, распространения инфекций, передаваемых половым путем (в частности, ВИЧ/СПИДа), что становится серьезной проблемой, более высоких уровней травматизма, насилия и самоубийств, а также в росте преступности. Школы, естественно, не в состоянии решить все эти проблемы, но они должны играть более значительную роль в распространении знаний, необходимых для их решения.

*Источник: Региональные мониторинговые доклады, № 5 и 7.*

переходного периода этот показатель выше среднего в мире. Аналогичная связь между уровнем образования родителей и грамотностью особенно отчетливо проявилась в Польше, Венгрии и Словении в 1994–1998 годах в ходе упомянутого выше Международного обследования грамотности среди взрослых<sup>32</sup>.

Учебные планы в странах региона диверсифицируются по мере введения новых предметов и придания большей объективности подходу к трактовке исторических событий, однако многим странам еще предстоит пройти долгий путь в деле реформирования. По всей видимости, по сравнению с западными странами дети ощущают меньший интерес учителей как к самим учащимся, так и к их мнению: по данным сравнительного межстранового обследования в 1993/94 и 1997/98 учебных годах, проводившегося в восьми странах переходного периода (Латвии, Литве, Эстонии, России, Польше, Чешской Республике, Словакии и Венгрии), доля 15-летних учениц, которые считали, что учителя поощряют их выражать свое мнение или интересуются ими как личностями, составила в среднем, соответственно, 39 и 34 процента, что на 8 и 6 процентных пунктов меньше, чем в западных странах, участвовавших в обследовании<sup>33</sup>. Типичной является нехватка учебников, особенно в сельских районах.

Свидетельством ограниченности достижений в учебе в странах переходного периода по сравнению с другими странами является также «цифровой разрыв». В обследо-

вании TIMSS 1999 года ученикам 8-го класса задали вопрос, есть ли в их школах доступ к интернету. Как следует из таблицы 4.5, только в четырех странах переходного периода из 11 в данной выборке этот показатель превышает средний международный показатель, и только Словения превышает средний показатель (69 процентов) для стран – членов ОЭСР (за исключением стран Центральной и Восточной Европы). У некоторых стран региона показатели ниже, чем во многих развивающихся странах. Что говорить о доступе в интернет, если директор одной из российских сельских школ, о которой рассказывалось во вставке 4.3, писала: «Читаю все эти замечательные статьи о компьютерах и телевидении, и у меня болит сердце: наши дети и – конечно, грешно было бы это скрывать, – даже некоторые учителя в глаза не видели компьютер». То же можно сказать о многих школах региона.

Что касается учителей, то квалификация преподавателей математики 8-х классов в 11 странах переходного периода, участвовавших в исследовании TIMSS в 1999 году, не уступает квалификации учителей в других странах в той же выборке; доля учащихся у преподавателей, имеющих квалификацию и педагога, и преподавателя математики как основного предмета, составляла 99 процентов в Венгрии и БЮР Македонии (лучшие показатели среди 38 стран, включенных в обследование) и гораздо выше среднего мирового показателя, равного 73 процентам, во всех странах переходного периода, за исключением Лат-



вии (61 процент) и Молдовы (34 процента). В то же время имеются данные о низкой квалификации учителей начальной школы в регионе<sup>34</sup>, а получить образование без отрыва от производства в последнее время затруднительно из-за недостатка средств. Реформа должна заключаться не только в сокращении числа учителей, но также и в гарантировании им более гибкой и творческой роли в учебном процессе<sup>35</sup>.

Государственная система экзаменов является основным методом проверки преподавания. Она должна быть прозрачной и справедливой, с тем чтобы дети приблизительно одного уровня могли показать аналогичные результаты и получить соответствующий аттестат, несмотря на положение их родителей. Система должна исключать возможность манипулирования со стороны учителей в интересах своих школ или в пользу того или иного ребенка.

Государственные системы экзаменов, существующие в Центральной и Восточной Европе и в странах бывшего Советского Союза, в целом не отвечают этим требованиям. Основные требования, предъявляемые к выпускникам, почти ничего им не дают с точки зрения социального статуса или получения работы: университеты, например, в основном игнорируют результаты школьных экзаменов и проводят свои собственные экзамены для отбора студентов из числа абитуриентов, что двойным бременем ложится на учащихся и не приносит им никакой пользы в плане улучшения их знаний. Экзаменационная система по-прежнему нуждается в серьезном реформировании<sup>36</sup>.

### Востребованность на рынке труда

В условиях плановой экономики уровень образования играл значительно меньшую роль для положения отдельного человека на рынке труда, чем при рыночной экономике. Такого явления, как безработица, не существовало, а многие высокообразованные люди зарабатывали немногим

больше (а иногда и меньше), чем рабочие на производстве, хотя и имели лучшие условия труда, что являлось важным “нематериальным преимуществом” их работы. С другой стороны, в 90-е годы в условиях застоя на рынках труда, растущей безработицы и падающей реальной заработной платы выгоднее было продолжать учиться как можно дольше. Чем выше был уровень образования, тем меньше вероятность безработицы и выше возможный уровень заработка.

В таблице 4.6 на примере восьми стран региона показано, как различаются коэффициенты безработицы среди 15–24-летних в зависимости от уровня образования. Очевидно, что, хотя эффект образования не одинаков, во всех странах без исключения коэффициент безработицы ниже у тех, кто окончил среднюю школу, чем у тех, кто ее не окончил, и самый низкий у тех, кто имеет высшее образование. Во всех странах, за исключением Польши, коэффициенты безработицы ниже у выпускников средней школы с профессионально-технической подготовкой, чем среди их ровесников из общеобразовательных школ. Однако безработица является неадекватным мерилom проблем молодых людей на рынке труда в странах с переходной экономикой: чрезвычайно высокая доля 15–19-летних не работают и не учатся (например, 9 процентов в России и Венгрии в 1998 году по сравнению с 5 процентами в США и Соединенном Королевстве)<sup>37</sup>.

Таблица 4.5

**Доля учащихся 8-х классов, имеющих доступ в интернет, 1999 г.**  
(в процентах)

Финляндия	100
Соединенные Штаты	91
Словения	85
Литва	64
Латвия	48
Венгрия	46
Международный средний показатель	41
Чешская Республика	34
Болгария	18
Таиланд	17
Словакия	6
Россия	5
Румыния	3
Молдова	2
БЮР Македония	1
Марокко	0

Источник: См. таблицу 4.4.

Вставка 4.5

### Обзор показателей успеваемости в Казахстане

Обзор, проведенный в Казахстане в мае – июне 1999 года, охватывал 3500 учащихся 4-х классов и их родителей, 180 учителей начальных школ и около 100 директоров школ. В него были включены тесты по проверке грамотности, навыков счета и владения жизненными навыками и умениями, а также анкеты для всех четырех типов респондентов, подобные тем, которые использовались в 55 других развивающихся странах или странах, переживающих переходный период, в рамках Проекта ЮНЕСКО/ЮНИСЕФ по мониторингу результатов обучения.

По сравнению с определенной ЮНЕСКО целью на уровне 80 процентов для данной возрастной группы в этих странах результаты тестов были совсем неплохими: 78 процентов – в отношении грамотности, 81 процент – в отношении навыков счета и 75 процентов – в отношении владения жизненными навыками и умениями. Тесты на грамотность вызвали наибольшие проблемы с грамматикой и правописанием, а тесты в отношении навыков счета – с системой мер и геометрией (а не с решением задач).

Девочки по всем предметам показали лучшие результаты, чем мальчики; городские дети были успешнее, чем сельские, а ученики тех школ, где обучение велось на русском языке, до-

стигли лучших результатов, чем учащиеся школ с преподаванием на казахском языке. Особенно заметными были различия между языковыми группами (за исключением навыков счета), что вновь обращает внимание на проблемы преподавания на национальном языке. Статистика свидетельствует о том, что наибольшее влияние на результаты тестов оказали язык и место жительства. С другой стороны, наиболее негативное воздействие оказывал такой фактор, как размер семьи. Обеспеченность учебными пособиями (учебниками, тетрадями, ручками, карандашами, красками и т. д.) оказала незначительное положительное влияние на результаты тестов, так же как и отношение к школе, контакт ребенка с родителями, взаимоотношения с учителем и наличие в семье коммунальных удобств (горячей и холодной воды, телефона, отопления).

В целом обзор является полезным напоминанием о том влиянии, которое оказывают на успеваемость внешкольные факторы.

Источник: Министерство науки и просвещения Республики Казахстан (1999 г.), Проверка успеваемости: обследование в начальной школе, Казахстан, май–июнь 1999 г., Алматы, Казахстан: Министерство науки и просвещения.

Таблица 4.6

**Безработица среди молодежи в возрасте 15–24 лет с разбивкой по уровню образования, 1998 г.**  
(в процентах)

	Высшее образование			Полное среднее образование		Неполное среднее образование	
	Все	Университетское образование	Неуниверситетское образование	Все	Общее	Профессиональное	
Чешская Республика	–	10,8	–	–	13,7	10,5	17,3
Польша	19,6	14,4	23,9	20,6	19,8	22,9	24,5
Венгрия	4,1	5,8	3,7	9,8	11,6	8,9	18,3
Латвия	4,1	–	–	22,8	–	–	31,5
Россия	14,6	12,8	16,1	28,9	36,5	25,9	50,0
Азербайджан	30,5	32,2	22,7	48,0	50,7	42,7	49,9
Кыргызстан	21,0	–	–	37,9	39,6	33,1	39,7
Таджикистан	19,5	–	–	31,5	32,1	28,3	39,6

Источник: Региональный мониторинговый доклад, № 7.

Примечание. Для Азербайджана и Кыргызстана – 1995 г., для Латвии – 1996 г. и для Таджикистана – 1999 г.

Данные о зарплатах подтверждают ту точку зрения, что более высокий уровень образования является хорошим капиталом для молодого человека, ищущего работу. В начале переходного периода разрыв между зарплатами выпускников средних и начальных школ и между выпускниками средних школ и высших учебных заведений во многих странах значительно увеличился (по данным Чешской Республики, Польши, Венгрии, Словении и Хорва-

тии)<sup>38</sup>. Отдача от получения высшего образования сравнима с той, которая имеет место в странах с процветающей рыночной экономикой, и имеет тенденцию к росту (основываясь на данных Казахстана, Азербайджана, Узбекистана, России, Венгрии, Польши, СР Югославии, Чешской Республики и Словакии)<sup>39</sup>. В Чешской Республике, Венгрии и Польше, как видно из таблицы 4.7, процесс углубления различий продолжался и в середине десятилетия, и позже, хотя у мужчин и женщин в Венгрии и у женщин в Польше отдача от полученного среднего образования после 1992 года снизилась. Следует также отметить повышение заработной платы в случае получения общего среднего образования по сравнению с зарплатами выпускников профессионально-технических училищ (которая в Польше возросла для всех категорий, за исключением женщин): имея профессионально-техническое образование, легче впервые устроиться на работу, однако в долгосрочном плане заработок у таких специалистов, скорее всего, будет ниже (см. вставку 4.6).

Показательно, что, хотя отдача от полученного образования в Венгрии возросла, ценность опыта на рынке труда упала: когорты более молодых людей обладают знаниями нового типа, которые больше ценятся в условиях рыночной экономики. Например, самый большой рост материальных выгод от полученного среднего образования приходился на молодых девушек с очень небольшим опытом работы, что отражает растущий спрос на труд женщин, работающих в сфере услуг, торговли и финансовом секторе<sup>40</sup> и не занимающихся ручным трудом.

**Факторы, влияющие на востребованность на рынке труда**

Образование, конечно, является не единственным фактором, определяющим востребованность на рынке труда. Участники целевых групп, отобран-

Таблица 4.7

**Заработная плата в зависимости от уровня образования, разница по сравнению с имеющими начальное образование (или ниже)**  
(в процентах)

	Год	Среднее профессиональное	Общее среднее	Высшее
Чешская Республика				
Мужчины	1989	6,4 – 7,7	12,7 – 13,5	28,3
	1996	9,4 – 11,2	29,4 – 35,1	54,4
Женщины	1989	7,4 – 7,9	11,6 – 20,6	39,0
	1996	10,4 – 16,6	38,0 – 39,4	65,6
Венгрия				
Мужчины	1989	11,6	24,8	67,8
	1992	14,5	34,9	83,9
	1996	14,5	32,9	86,8
Женщины	1989	12,8	26,0	74,1
	1992	14,2	35,7	86,7
	1996	11,6	33,1	88,0
Польша				
Мужчины	1989	10,3	5,7 – 19,7	43,0
	1995	11,5	20,0 – 26,6	60,6
Женщины	1989	9,4	24,9 – 26,7	42,5
	1995	3,6	11,3 – 16,4	48,4

Источник: Таблица 1 в Kertesi, G. and J. Köllö (1999), "Economic Transformation and the Return to Human Capital: The Case of Hungary, 1986–1996", *Budapest Working Papers on the Labour market*, No. BMP 1999/6, Budapest: Department of Human Resources, Budapest University of Economics.

Примечание. Рассчитано на базе функций доходов по модели Минцера, исключая образование из других влияющих факторов.

Вставка 4.6

### Кризис в области профессионального обучения и подготовки

В последнем обзоре реформы в области профессионального обучения и подготовки в мире, включая отдельный анализ положения в Венгрии, Польше, Чешской Республике, России и Казахстане, подчеркивается, что для этих стран характерны замедление в проведении реформ и финансовый кризис: государственное финансирование профессионально-технического образования сократилось, преподаватели имеют низкую квалификацию, их зарплата низка, а на материалы и оборудование средств практически нет. Кризис на многих фирмах и предприятиях, особенно в более бедных странах региона, означает, что работодатели не могут позволить себе готовить кадры или платить за их подготовку и поэтому не расширяют набор. А многие родители не могут позволить себе много платить за обучение детей.

Структура спроса, будучи тесно связанной с переходом к рыночной экономике, меняется (например, от промышленности к услугам и туризму), и одновременно меняется набор профессий (от узкоспециальных к более широким, которые, непрерывно изменяясь требуют высокого уровня общего образования). Меняющаяся, но все еще относительно незначительная разница в оплате на этом уровне отрицательно влияет на стремление приобрести квалификацию, а неперестроившиеся предприятия не заинтересованы в организации профессионального обуче-

ния. Организации – социальные партнеры слабы или дискредитированы. Органы и методы управления системой профессионально-технического обучения и подготовки кадров для рыночной экономики отсутствуют или являются чем-то новым – например, децентрализация, мониторинг, субподряд, торги на конкурентной основе, аккредитация и контроль качества, а также внедрение результатов экспериментальных разработок. Контроль качества традиционно присутствовал скорее на входе (учебные планы), чем на выходе (выпускные экзамены/нормы оценки). К тому же очень мало частных профессиональных училищ.

Внутренняя и внешняя эффективность государственных профессионально-технических учебных заведений во всем регионе вызывает сомнения из-за кризиса финансирования и спроса, существовавшего прежде узкого и ориентированного на раннюю специализацию подхода, клейма заведений, принимавших “неудачников”, и отсутствия связи с новым типом рынка труда. В некоторых странах наблюдается спонтанная реакция на рыночные силы, когда государственные учреждения, испытывающие нехватку средств, конкурируют друг с другом и с малочисленными частными учебными заведениями в борьбе за учеников, которые могут платить за свое обучение.

Источники: Gill, I., Fluitman and A. Dar (2000), *Vocational Education and Training Reform: Matching Skills to Markets*, New York: Oxford University Press.

ных для проекта MONEE в России, Узбекистане, Украине и Чешской Республике, подчеркивали сохраняющееся значение информированности, семейных связей и денег (для взятки)<sup>41</sup>. Как видно из таблицы 1.3 в главе 1, “происхождение из богатой семьи” и “знакомство с нужными людьми” респонденты обследования в Центральной и Восточной Европе считают гораздо более существенными факторами успеха, чем в западных странах. В идеале государственная служба занятости должна распространять полезную информацию среди молодых людей, ищущих работу, но по странам и внутри отдельных стран, в городах и сельских районах это происходит по-разному. Можно ожидать, что значение полезных знакомств и финансовых средств будет уменьшаться по мере реформирования экономики и образования. Уже сейчас среди молодых людей широко распространено мнение, что хорошее образование, как правило, является необходимым условием для получения хорошей работы.

Как говорилось выше, успешные перспективы на рынке труда увеличиваются, если учащиеся выходят из школы или университета с необходимыми навыками, характер которых быстро меняется. Например, обследование среди работодателей в Чешской Республике в 1998 году показало, что им требуются выпускники университетов, способные принимать решения, работать в команде, быть предприимчивыми, проявлять инициативу и учиться. Наиболее важными навыками, с их точки зрения, являются умение общаться с людьми, компьютерная грамотность и знание языков<sup>42</sup>.

Что касается выпускников средних школ (профессионально-технических и общеобразовательных), то работодатели скорее ценят в них желание учиться, способность работать в команде, грамотность, навыки счета и способ-

ность понимать инструкции, нежели их профессиональные технические знания. Меры по повышению показателей учебы, обсуждавшиеся выше, находятся в полном соответствии с этими взглядами, равно как и возросшее внимание в большинстве стран региона скорее к общему, чем к профессионально-техническому образованию (как видно из рис. 4.5 и 4.6), и предпринимаемые ныне шаги по реформированию учебных планов профессионально-технических училищ, предусматривающие переход от узкой специализации к более гибким навыкам, которые требуются в условиях рыночной экономики. Целью является достижение лучшего баланса между преподаванием общеобразовательных предметов, обучением теоретическим основам и выработкой практических умений и навыков. Разумеется, повышение “востребованности” выпускников школ и высших учебных заведений не является просто вопросом реформирования на уровне средней школы и выше. Такая реформа должна иметь в своей основе повышение качества базового образования.

При всем этом не следует забывать, что и в странах переходного периода, и в странах с рыночной экономикой более высокое и лучшее по качеству образование не только повышает конкурентоспособность отдельного человека на внутреннем рынке труда, но может также (как подчеркивалось во введении к этой главе) изменить самую основу, на которой экономика той или иной страны конкурирует на мировых рынках. Реформирование образования должно также способствовать развитию таких качеств, которые позволят не скатиться на уровень “равновесия на основе низкой квалификации” или вырваться из этого состояния, которое обрекает на бесконечное поддержание конкурентоспособности лишь на основе неизменной дешевизны рабочей силы и экспорта необработанного сырья. ■

## 4.5 Выводы

В целом первое десятилетие переходного периода не было благоприятным для систем образования стран региона. Единственными субрегионами, которые сумели (почти) сохранить или повысить коэффициент охвата образованием на всех уровнях, от дошкольного до высшего, были Центральная Европа и государства Балтии. На большинстве уровней образования тенденции в западной части СНГ вызывают беспокойство, а в странах Закавказья и Центральной Азии – особое беспокойство. Сокращение коэффициентов охвата детскими дошкольными учреждениями в странах переходного периода нанесло ущерб здоровью и питанию детей младшего возраста (хотя во многих странах идет восстановление прежних показателей). Еще большее беспокойство вызывают признаки отхода ряда стран от принципа всеобщего обязательного базового образования и рост числа подростков, которые не учатся и не работают.

Что касается уровня среднего образования, то кризис в области профессионально-технического обучения не был в полной мере компенсирован ростом коэффициента охвата общим средним образованием, и таким образом общий коэффициент охвата имел тенденцию к снижению. Некоторым утешением может служить значительный рост числа студентов высших учебных заведений во всех субрегионах, за исключением Центральной Азии. Отрадно также отметить сохранение доли девушек в охвате базовым и средним образованием и ее рост в охвате высшим образованием.

Положение в области равного доступа к образованию также, по всей видимости, ухудшается. Существует устойчивая взаимосвязь между образованием родителей и доступом к образованию, которая, по всей видимости, усиливается, так же как и связь между доходами семьи, охватом образованием и посещаемостью; усугубляется также относительно неблагоприятное положение сельских районов и во многих странах – групп этнических меньшинств. По-прежнему доминирует принцип обучения детей-инвалидов в специализированных учреждениях, и на его качестве пагубно сказывается сокращение бюджетов.

Ключевой проблемой является недостаточное финансирование. Следует приветствовать тот факт, что большому числу стран удалось отстоять государственные ассигнования на образование в условиях разваливающейся экономики. Хотя это и означало в большинстве случаев сохранение доли таких расходов в ВВП, а в некоторых случаях – даже ее рост, реальные расходы на образование сократились, поскольку в большинстве случаев сократился и сам реальный ВВП. В некоторых странах реальные расходы на одного ученика выросли, так как снизилось число детей школьного возраста, однако этой возможностью не воспользовались, чтобы сократить число учителей и за счет этого выровнять соотношение между числом учащихся и учителей. Хотя труд учителя очень низко оплачивается, доля расходов на персонал в общей сумме расходов остается высокой в ущерб проведению ремонтных работ и технического обслуживания, а также своевременности выплаты зарплаты.

Увеличиваются затраты домохозяйств на школьное обучение, как прямые, так и косвенные, как легальные, так и нелегальные. В результате это грозит неравенством

в доступе к образованию, а также снижением эффективности образовательного процесса. Процессы децентрализации и деконцентрации в финансировании и управлении учебными заведениями проходят в различных странах региона разными темпами, и последствия этого для равного доступа и эффективности образования остаются пока не ясными.

В связи с такими неутешительными тенденциями в том, что касается доступа к образованию и расходов на образование, возникает вопрос, не пострадает ли в итоге качество образования. Результаты недавних международных проверок успеваемости в 8-х классах по математике и естественным наукам были весьма оптимистичными, но в то же время широко признается необходимость более гибкого подхода к обучению. В связи с этим пересмотр учебных планов и методов проведения экзаменов являются решающими факторами, однако этот процесс находится еще в самом зачатке. Типичной является нехватка учебников, особенно в более бедных странах. Учителя нередко нуждаются в переподготовке. В целом очень небольшое число школ имеют компьютеры и еще меньшее – доступ в интернет, родители неактивно участвуют в жизни школы. Школы уделяют недостаточное внимание обучению учащихся жизненным умениям и навыкам, необходимым для того, чтобы оставаться здоровыми и выжить в полном опасностей новом мире, который ждет их за порогом школы. В целом, бесспорно, сохранение и повышение результатов обучения в этом регионе требуют больших финансовых вложений.

В условиях в общем депрессивных рынков труда в странах, переживших десять лет переходного периода, выгоднее было продолжать обучение как можно дольше. Чем выше уровень образования в целом, тем меньше возможность оказаться безработным и выше уровень вероятного заработка. Навыки и умения, необходимые для того, чтобы добиться успеха, такие как умение считать, грамотность, желание учиться, способность к работе в команде, умение понимать инструкции и, на более высоком уровне, умение общаться, компьютерная грамотность и владение иностранными языками (все это соответствует содержанию рассматриваемых реформ в области образования), ценятся работодателями гораздо больше, чем узкотехническая специализация. Именно приобретение этих навыков и умений будет способствовать тому, чтобы страны региона заняли достойное место на международных рынках XXI века на благо будущих поколений.

И наконец, для региона, охватывающего целый ряд стран, от Чешской Республики до Таджикистана, вряд ли возможно предложить единые рекомендации в отношении политики в области образования, хотя есть одно общее необходимое условие – требуется, чтобы политическое руководство решительно повысило приоритетность образования и осуществляло стратегические преобразования с учетом ситуации в той или иной стране. Тем не менее на основании поставленных в этой главе проблем можно определить некоторые стратегические направления:

- Необходимо восстановить и всемерно отстаивать принцип всеобщего обязательного высококачественного ба-

- зового образования (с почти 100-процентным уровнем оканчивающих школу, что означает необходимость снижения числа поступающих в школу с опозданием, второгодников и отчисленных из школы).
- В отсутствие глубоких реформ в области содержания профессионального обучения следует приветствовать переход от профессионально-технического к общему среднему образованию.
  - Следует соблюдать гендерное равновесие в охвате образованием. На всех уровнях необходимо позаботиться о том, чтобы среди учащихся была соразмерная доля девушек, а в области высшего образования во многих странах скоро встанет вопрос о том, почему так много юношей не желают его получать.
  - Мероприятия по снижению влияния на доступ к образованию и успеваемость (в школе и на рынках труда) каких-либо иных факторов, помимо права на образование и способностей (доход семьи, образование родителей/связи, местожительство, принадлежность к этническим меньшинствам и т. д.), могли бы включать стипендии для учащихся из малообеспеченных групп населения, дифференцированные текущие и капитальные затраты на каждого ученика в школах, испытывающих трудности, прекращение субсидирования частных школ, борьбу со всеми формами неофициальной оплаты и более широкое распространение достоверной информации о положении на рынках труда.
  - Необходимы более решительные усилия по отходу от практики помещения детей-инвалидов в специализированные учебные заведения.
  - Следует продолжать бороться с сокращением государственных ассигнований на образование, делая при этом упор не только на их долю в ВВП, но и на их объемы в реальном выражении. Больше реальных денег требуется на повышение успеваемости путем пересмотра учебных планов, методики преподавания и проведения экзаменов, а также на улучшение обеспечения школ учебниками и оборудованием.
  - Бюджетные средства, выделяемые на образование, можно было бы использовать более эффективно, сократив число учителей, выплачивая им более высокую зарплату (и вовремя) за работу в школе полный рабочий день и организовывая по необходимости их переподготовку, чтобы они могли играть в образовательном процессе более гибкую и творческую роль.
  - При реформировании образования нужно проявлять осторожность в отношении традиционно сильных (как это доказали недавние результаты тестов по математике и естественным наукам) компонентов системы.
  - Следует принять международную помощь в рамках программ йодирования соли, что будет способствовать лучшей успеваемости (см. главу 3), а школы должны играть более активную роль в приобретении молодыми людьми жизненных навыков и умений, необходимых им, чтобы противостоять увеличившимся рискам в современном обществе.
  - С учетом ускорившегося процесса децентрализации управления и сохранения главным образом централизованного порядка финансирования необходима прозрачность при распределении фондов, при том что принцип выделения денежных сумм на каждого ученика должен основываться на национальных критериях (например, чтобы ликвидировать ту или иную несправедливость). Там, где финансирование децентрализовано, центральное правительство должно обеспечить адекватную систему трансфертов из центра, чтобы органы власти более бедных районов могли надлежащим образом выполнять свои функции.
  - Следует поощрять усилия школ по самофинансированию, но при этом избегать порочной практики (такой, как продажа выпускаемой продукции).
  - Участие родителей, работодателей, представителей профсоюзов и гражданского общества в управлении (а не просто в качестве консультантов) помогло бы привести школьное образование в соответствие с потребностями общества и экономики. ■

## Примечания и ссылки

- <sup>1</sup> *The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting Our Collective Commitments*, документ, принятый на Всемирном форуме по вопросам образования, Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г.
- <sup>2</sup> Berryman, Sue E. (2000), *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies*, Washington, DC: World Bank.
- <sup>3</sup> International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2000), *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), 1998-1999*, Chestnut Hill, MA: International Study Centre, Lynch School of Education, Boston College; см. <[www.isc.bc.edu/](http://www.isc.bc.edu/)>.
- <sup>4</sup> Региональный мониторинговый доклад, № 5, главы 3 и 4.
- <sup>5</sup> Доклад об исследованиях методом фокус-групп в Украине, проведенных для Регионального мониторингового доклада, № 7. См. “Молодежь в меняющемся обществе”, <[www.unicef-icdc.org/](http://www.unicef-icdc.org/)>.
- <sup>6</sup> Региональный мониторинговый доклад, № 5, рис. 3.11, стр. 55.
- <sup>7</sup> Доклады об исследованиях методом фокус-групп в России и Украине, проведенных для Регионального мониторингового доклада, № 7, см. <[www.unicef-icdc.org/](http://www.unicef-icdc.org/)>.
- <sup>8</sup> Анализ данных по малым выборкам из Обследования уровня жизни в Таджикистане, 1999 г., в рамках проекта MONEE.
- <sup>9</sup> Если не указано иное, представленные в этом разделе данные взяты из Регионального мониторингового доклада, № 5, стр. 50–52.
- <sup>10</sup> Доклад по Польше в рамках проекта MONEE.
- <sup>11</sup> ВЦИОМ (2000 г.), “Социальные последствия перестройки в системе образования в Ярославской области”, Москва, Всероссийский центр изучения общественного мнения и маркетинговых исследований (ВЦИОМ).
- <sup>12</sup> Bush, K. and D. Saltarelli (2000), “The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children”, *Innocenti Insights*.
- <sup>13</sup> См. стр. 247 в World Bank (2000), *Making Transition Work for Everyone: Poverty and Inequality in Europe and Central Asia*, Washington, DC: World Bank.
- <sup>14</sup> Berryman (2000), там же, таблица А 17.
- <sup>15</sup> Shahriari, H. (1999), “The Georgian Education Social Assessment: Background Paper for Georgia Education Sector Study and the First Education Project”, Washington, DC: World Bank.

- <sup>16</sup> Региональный мониторинговый доклад, № 5, рис. 4.5, стр. 94.
- <sup>17</sup> Доклад по Грузии в рамках проекта MONEE.
- <sup>18</sup> Доклады об исследованиях методом фокус-групп в России, Украине и Узбекистане, проведенных для Регионального мониторингового доклада, № 7, см. <[www.unicef-icdc.org](http://www.unicef-icdc.org)>.
- <sup>19</sup> Доклад по Словакии в рамках проекта MONEE.
- <sup>20</sup> Canning, M., P. Moock and T. Heleniak (1999), "Reforming Education in the Regions of Russia", *World Bank Technical Papers*, No. 457, Washington, DC: World Bank. См. также Stewart, K. (2000), *Fiscal Federalism in Russia: Intergovernmental Transfers and the Financing of Education*, Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- <sup>21</sup> Berryman (2000), там же, стр. 40.
- <sup>22</sup> Berryman (2000), там же, стр. 90.
- <sup>23</sup> Региональный мониторинговый доклад, № 5, стр. 89.
- <sup>24</sup> Региональный мониторинговый доклад, № 5, стр. 91.
- <sup>25</sup> McGuinness, A. (1999), "Report on Vocational Education in Samara: Background Paper for Education Support Project, Russia", Washington, DC: World Bank.
- <sup>26</sup> См. результаты второго Международного оценочного обследования прогресса в области образования, который охватывает 9- и 13-летних детей, стр. 125, World Bank (1996), *World Development Report 1996: From Plan to Market*, New York: Oxford University Press.
- <sup>27</sup> Об этой работе сообщается в готовящемся к изданию *Innocenti Working Paper* by G. Brown, J. Micklewright and R. Waldmann (<[www.unicef-icdc.org](http://www.unicef-icdc.org)>) о внутристрановых различиях по оценкам TIMSS.
- <sup>28</sup> World Bank (1996), там же.
- <sup>29</sup> OECD (2000), *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- <sup>30</sup> Например, в Соединенном Королевстве см. "Plowden's Progress", *The Economist*, 18 June 1998.
- <sup>31</sup> Региональный мониторинговый доклад, № 5, таблица 2.3, стр. 36.
- <sup>32</sup> OECD (2000), там же.
- <sup>33</sup> Региональный мониторинговый доклад, № 7, таблица 3.7, стр. 63 (оригинальные данные из обследования ВОЗ Health Behaviour of School-Aged Children).
- <sup>34</sup> Региональный мониторинговый доклад, № 5, стр. 35.
- <sup>35</sup> Berryman (2000), там же, стр. 66.
- <sup>36</sup> Региональный мониторинговый доклад, № 5, стр. 37–38.
- <sup>37</sup> Региональный мониторинговый доклад, № 7, таблица 4.4, стр. 75.
- <sup>38</sup> Rutkowski, J. (1996), "Changes in the Wage Structure during Economic Transition in Central and Eastern Europe", *World Bank Technical Papers*, No. 340, Washington, DC: World Bank.
- <sup>39</sup> Newell, A. and B. Reilly (1999), "Rates of Return to Educational Qualifications in the Transitional Economies", *Education Economics*, Vol. 7, No. 1.
- <sup>40</sup> Kertesi, G. and J. Köllö (1999), "Economic Transformation and the Return to Human Capital: The Case of Hungary, 1986-1996", *Budapest Working Papers on the Labour Market*, No. BWP 1999/6, Budapest: Labour Research Department, Institute of Economics, Hungarian Academy of Sciences, and Department of Human Resources, Budapest University of Economics.
- <sup>41</sup> Доклады об исследованиях методом фокус-групп, проведенных для Регионального мониторингового доклада, № 7, см. <[www.unicef-icdc.org](http://www.unicef-icdc.org)>.
- <sup>42</sup> Региональный мониторинговый доклад, № 7, вставка 3.5, стр. 66.