

Образование для развития в условиях глобализации. Коллективные усилия в области содействия развитию по сектору образования

А.П. Шадрикова

Шадрикова Арина Петровна – н.с. Центра международных сопоставительных исследований Института международных организаций и международного сотрудничества Государственного университета – Высшей школы экономики; E-mail: shadrikova.piacquadio@gmail.com

Ключевые слова: ЦРТ, образование, помощь в развитии образования, доступность и качество образования

Key words: MDGs, education, education assistance, equity and quality of education

Статья посвящена анализу коллективных усилий по содействию развитию образования. Автор рассматривает эволюцию проблематики образования в международных документах XX столетия, создание предпосылок и фундамента для включения образовательных целей в формулировку ЦРТ. Также рассматриваются и анализируются взаимосвязи между положениями международных документов в сфере образования, глобализацией, механизмами и формами коллективных усилий по реализации заявленных задач. Отмечается роль Российской Федерации в формировании повестки дня «Группы восьми» вопроса содействия развитию по сектору образования в глобальном масштабе.

Одной из центральных тем содействия развитию является сфера образования. Именно через институты образования реализуется процесс воспитания человека, обучения его социальным коммуникациям, навыкам поведения в обществе, а также развитие умений, необходимых для профессионального роста, что впоследствии способствует развитию общества в целом. Поэтому неслучайно включение действий в секторе образования в принятые Цели развития тысячелетия. Задача ЦРТ2 «Обеспечение всеобщего начального образования» формулируется следующим образом: «Обеспечить к 2015 г. детям во всем мире – как мальчикам, так и девочкам – возможность получать в полном объеме начальное школьное образование» [11]. Но некорректным будет вести отчет о коллективных действиях по достижению ЦРТ2 в развивающихся странах, которые не способны ввиду ряда экономических, политических и исторических причин справиться с этой проблемой самостоятельно, лишь с 2000 г. Потому что предпосылки к интенсификации усилий по достижению обеспечения возможностей получать образование складывались с 1940-х годов XX столетия. Поэтому остановимся более подробно на эволюции проблематики в международных документах.

Право на образование зафиксировано в ст. 26 Всеобщей декларации прав человека, принятой ООН 10 декабря 1948 г. Согласно положениям данной статьи, «каждый человек имеет право на образование» [2]. В статье также

прописан механизм реализации данного права: «образование должно быть бесплатным» (начальное и общее образование), «начальное образование должно быть обязательным» [2]. Что касается профессионального и высшего образования, то подчеркивается его доступность, но для высшего образования необходимо соблюдение условия соответствия способностей каждого индивида. Ни техническое и профессиональное, ни высшее образование не являются обязательными. В ст. 2 Всеобщей декларации прав человека также заявляется отсутствие каких-либо различий в реализации прав человека, в том числе и права на образование. Ряд современных исследователей, среди которых Е. Унтерхальтер [25], а также Клеменс и соавторы [13], предлагают трактовать гендерный аспект и дискриминацию именно в таком качестве, не ограничиваясь лишь половыми различиями, а учитывать все существующие виды дискриминации, перечисленные в ст. 2 Всеобщей декларации прав человека [2], и возникающие не только между мальчиками и девочками в одной конкретной стране, но и как между девочками и девочками, так и мальчиками и мальчиками, рожденными в разных странах. Хотя в современном мире и акцентируется внимание на образовании как важном факторе обеспечения возможностей женщин, именно получить образование «девочки из беднейших семей имеют вдвое меньше шансов, чем их более обеспеченные сверстницы» [12], что напрямую свидетельствует о широком контексте

дискриминации. Таким образом, предпосылки первой задачи ЦРТЗ по ликвидации неравенства между полами в сфере начального и среднего образования к 2005 г., а к 2015 г. – на всех уровнях, также находят отражение в международных документах еще первой половины XX в.

В Декларации о ликвидации неграмотности, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1964 г., были сделаны уточнения по задачам в достижении всеобщего образования, а также прописан механизм разделения ответственности всем мировым сообществом. Согласно документу, основная цель развития не может быть достигнута «до тех пор, пока человечество разделено на тех, кто обладает, и тех, кто не обладает средствами, которые образование и грамотность обеспечивают для обогащения их жизни» [5]. Но распространение грамотности как таковой не являлось целью, поскольку это средство, при помощи которого перед каждой личностью открываются новые перспективы образования и, как следствие, возможности улучшения качества жизни. Более того, в 1964 г. задача искоренения неграмотности считалась важным, но дополнительным фактором развития школьного образования, хотя и представляла «одну из основ экономического развития» [5]. Тем не менее именно критерий распространения грамотности среди взрослого населения является одним из ключевых при оценке эффективности оказания помощи, затраченных усилий и достигнутого прогресса в развитии сектора образования [15].

Другим не менее важным коллективным достижением, закрепленным в Декларации 1964 г., является положение об общей ответственности за ликвидацию неграмотности и развитие образования в целом не только в развивающихся странах, но и во всем мире. Несмотря на то, что особо подчеркивается ответственность национальных правительств стран-членов в решении поставленной задачи на национальном и местном уровнях, признается необходимость международной помощи извне и, что более важно, закрепляется обязательство предоставления такой помощи в различных формах (двусторонняя и многосторонняя).

Следующим шагом в обсуждении образования и признании необходимости базового образования в качестве условия развития стало принятие Всемирной декларации об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей в 1990 г. Учитывая ситуацию сокращения финансирования обра-

зования во многих странах мира, ограничились возможности людей получить необходимый объем навыков и знаний [10]. С другой стороны, в 1980-е годы наблюдался кумулятивный эффект от слияния возможностей новых технологий коммуникаций и массива информации, а также позитивный опыт образовательных реформ. Все это позволило полагать, что достижение обеспечения «образования для всех» стало возможным [1].

На этом этапе страны, подписавшие данную декларацию, согласовали, что включает в себя образование для удовлетворения базовых образовательных потребностей (необходимый набор навыков и основное содержание обучения) с учетом различий и особенностей каждой страны, а соответственно, масштаба потребностей и методов их удовлетворения [1, с. 4]. Впоследствии на основе такого диверсифицированного подхода страны-доноры и международные организации, Всемирный банк в частности, стали осуществлять разработку, планирование и контроль за расходованием средств на развитие с учетом специфики культурных и социальных традиций каждой отдельной страны или региона.

Выделенный в отдельный параграф пункт о задаче «обеспечения возможностей получения образования для девушек и женщин» и «необходимости устранения стереотипов в области образования, основывающихся на признаке пола» [1, с. 6], возможно, стал результатом деятельности феминистского движения в борьбе за права женщин, что позднее повлияло на включение задачи упразднения гендерного неравенства в повестку ЦРТ [12]. Данное утверждение оправданно, потому что, например, пункты об обеспечении равного доступа к образованию всех категорий инвалидов и групп населения, обделенных в предоставлении услуг, не вошли в повестку ЦРТ. Это свидетельствует об активности деятельности общественных движений и третьего сектора, защищающего интересы наиболее уязвимых групп населения.

Наблюдается изменение отношения к качеству обучения через измерение эффективности не по количеству номинально охваченных образованием, а по качеству полученных знаний и навыков, что, по сути, изменило подход к оценке затраченной помощи на образование. До 1990 г. отсутствовала статистика о результатах обучения, да и в целом статистика оказанной помощи по сектору образования появилась лишь после 1990 г. При оценке эффективности помощи стран-доноров главным становится не количество денег, переведенных на счет или

в бюджет проблемной страны, а достигнутые результаты обучения. Но это не означает, что можно сокращать размеры предоставляемой помощи, поскольку все равно вовлеченность в процесс обучения остается существенным критерием отчетности. Также при расчете на душу населения [13, 22] каждый дополнительный доллар финансовой помощи увеличивает численность детей и молодежи, охваченных базовым школьным образованием, на 0,2%. При том что даже сегодня практически невозможно найти данные о том, какая часть средств тратится на развитие сектора образования, гипотезы и расчеты делаются исходя из предположения, что сфера образования является важнейшей составляющей социального обеспечения, куда наряду с образованием входят здравоохранение и борьба с бедностью. По сути, такая трактовка допустима положениями о мобилизации финансовых ресурсов ст. 9 Всемирной декларации об образовании для всех [1, с. 11].

Также вместе с Декларацией были приняты «Руководящие принципы осуществления Декларации» с прописанными направлениями, целями, принципами деятельности и рекомендациями по разработке стратегий. Особый акцент сделан на потенциале взаимодействия с группой неправительственных организаций как играющих определенную роль «в контроле, исследованиях, подготовке кадров и материальном производстве в интересах неформального и продолжающегося на протяжении всей жизни процесса образования» [1, с. 21]. Но, к сожалению, роль НПО как независимого эксперта оказалась не столь значительна, как ожидалось.

В части двустороннего и многостороннего сотрудничества подчеркивается не перенос привычных моделей и практик, а именно разработка наиболее оптимального варианта развития собственных возможностей для каждой отдельной страны. Это затрагивает не только помощь в совершенствовании (реформировании) системы управления и аналитической оценки, но и партнерского отношения к странам со слабо развитой экономикой: через облегчение долгового бремени и сокращение экономического неравенства, поскольку в противном случае проблемные страны просто не смогут выделять средства на образование.

В 1997 г. с принятием Гамбургской декларации об обучении взрослых [3] происходит переосмысление содержания образования с учетом возраста, равноправия мужчин и женщин, физических и умственных недостатков, языка, культуры и экономического неравенства. Здесь стоит обратить внимание на события последне-

го десятилетия XX в., характеризующиеся изменениями на политической карте мира, волной демократизации и реформ в экономической и социальных сферах. Главным образом случившиеся изменения коснулись взрослого населения, столкнувшегося с необходимостью жить в новых реалиях, что потребовало до этого неизвестных или неиспользовавшихся навыков и умений. Также активизируется деятельность социальных и общественных движений в государствах с переходной экономикой, активно идет процесс реформирования управления во всех сферах жизнедеятельности общества. Отмечается, что с изменением роли государства происходит изменение роли отдельного гражданина, соответственно ответственность за образование разделяется между государственными органами управления, межправительственными и неправительственными организациями, а также человеком, которому для «всестороннего, свободного и активного участия» нужно проявить «энергию, творческое воображение и талант» [3, с. 26]. Все эти обстоятельства нашли отражение в тексте Гамбургской декларации и послужили стимулом для развития обсуждения и выработки совместных действий на международной арене.

В 1990-е годы образование попадает в категорию «глобализированных общественных благ» [8]. Особое внимание уделяется проблеме производства, передачи и использования знания как результата трудового процесса. Несмотря на то что сила и богатство играют существенную роль в завоевании мирового господства и власти, они зависят от уровня знания. В широком смысле именно обладание знанием представляет источник развития, и в то же время – глобального неравенства. Такие обстоятельства заставили по-новому посмотреть на проблему образования и сделали ее одним из важнейших вопросов в повестке форумов «Группы восьми».

При обращении к анализу темы образования в документах «Группы восьми» (частота упоминания в документах и приоритетность) можно выделить три периода [4]. В 1975–1983 гг. тема образования практически отсутствовала в основных документах саммитов «Группы восьми» и встреч министров финансов стран «Группы восьми». В 1984–1998 гг. тема образования все чаще появлялась в основных документах саммитов «Группы восьми» и встреч министров финансов стран «Группы восьми». Но самостоятельно фигурировать она начала с 1999 г. Так, благодаря инициативе европейских лидеров тема образования в течение всей

жизни обсуждается на Саммите в Кёльне. В результате была принята Хартия «Цели и задачи обучения в течение всей жизни» [14] и признана роль образования в достижении экономического успеха, гражданской ответственности и социальной сплоченности. Также после саммита в Кёльне документально фиксируются инструменты и механизмы реализации решений «Группы восьми» в секторе образования, среди которых совместные исследования с международными организациями, обмен наилучшими практиками, механизмы финансирования, специальные программы и рабочие группы, а также проведение мониторинга исполнения обязательств.

В качестве ответа мирового сообщества на вызовы времени в 2000 г. были приняты Дакарские рамки и шесть целей Инициативы «Образование для всех»¹. Помимо согласия относительно целей, было принято решение о создании национальных, региональных и международных механизмов их (шести целей) реализации.

Нельзя сказать, что такие механизмы отсутствовали до 2000 г. Периодически с 1960-х годов проходили региональные конференции по различным аспектам образования под эгидой ЮНЕСКО, Инициативы Всемирного банка в странах Африки к югу от Сахары, усилия Комитета по содействию развитию ОЭСР. Более того, именно страны – члены КСР ОЭСР инициировали «Партнерства по развитию в новом глобальном контексте» в 1995 г., положения которого стали фундаментом для ЦРТ [19]. По мнению С. Хайнемана [18], принципиальным отличием стала обстановка в конце XX в., а именно то, что в результате глобализации и мирового развития исчезло понятие “развитое государство” в сфере образования, поскольку каждое государство столкнулось с необходимостью модернизации и реформирования образовательного сектора». И сегодня каждая нация стремится к совершенствованию и улучшению своего благосостояния через создание эффективных моделей и использование успешного опыта, что на практике не всегда реализуемо. Каждый актер (страны-доноры, страны-реципиенты, международные организации, неправительственные организации и благотворительные фонды, экспертное и научное сообщество) имеет свои определенные функции, и каждый считает свое видение решения пробле-

мы единственно верным. Главное, чтобы была возможность обмена этими решениями и принятие критики других заинтересованных сторон, чего не удавалось достигнуть до 2000 г.

С одной стороны, причинами невыполнения странами заявленных ранее целей и обязательств можно назвать отсутствие конкретного срока, к которому нужно завершить реализацию запланированных целей, с другой стороны – отсутствие представительства всех заинтересованных сторон, особенно неправительственных организаций и общественных движений, мнения и позиции которых не были представлены при обсуждении проблемы образования во время всемирных конференций и форумов, хотя уже существовали союзы учителей, а также гуманитарные и религиозные организации, предоставлявшие помощь в сфере образования [21]. С развитием проблематики образования увеличивается и число экспертов по вопросам образования для развития. Но поскольку процесс оказания помощи носил фрагментарный характер – отсутствовали данные в статистике стран-доноров по предоставленной помощи в сфере образования и о достигнутых результатах странами-реципиентами, а также общая повестка дня, то в результате организации гражданского общества и эксперты не могли влиять на формулировку общих задач. Оказание помощи по развитию строилось на основе геополитических приоритетов каждой отдельной страны, которые менялись с течением времени. Таким образом, Франция, а позже и Австралия сосредоточились на предоставлении стипендий и поддержке учителей, Скандинавские страны – на развитии знаний с акцентом на профессиональное обучение и ликвидацию неграмотности среди взрослого населения, Великобритания и Германия – на оказании технического сотрудничества [20]. Отчасти это подтверждается появлением темы образования в приоритетах официальных встреч «Группы восьми» [4].

Таким образом, Цели развития тысячелетия представляют собой международное политическое обязательство, которое необходимо в идеале выполнить полностью к конкретному сроку – к 2015 г., а также механизм скоординированных совместных действий, разработанный при участии международных многосторонних институтов.

После принятия программ и планов действий перед странами-донорами и перед международными организациями встал вопрос измерения результатов деятельности, поиска наиболее эффективных практик в до-

¹ Десятилетие грамотности ООН 2003–2010. Дакарские рамки действий, принятые Всемирным форумом по образованию. 26–28 апреля 2000. Дакар (Сенегал). URL: <http://www.un.org/russian/events/literacy/dakar.htm> (дата обращения: 01.11.2011).

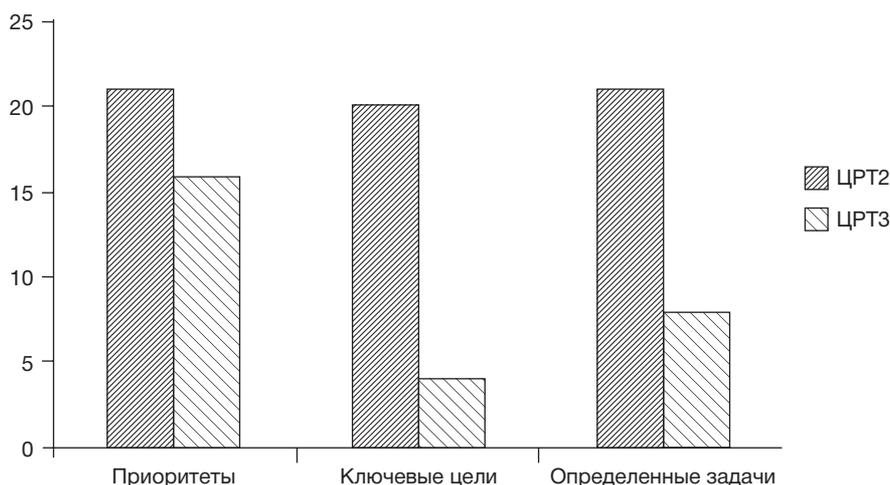


Рис. 1. Частота упоминаний ЦРТ2 и ЦРТ3 в Планах действий Стратегий по сокращению бедности (по данным С. Фукуда-Парр [17])

стижении ЦРТ и исправления неудач. В частности, основным показателем достигнутых результатов ЦРТ2 служит количество людей, получивших начальное образование. Упразднение гендерного неравенства в обеспечении доступа к образованию также оценивается по количественным показателям и по принятым приоритетам повестки дня развивающихся стран-реципиентов.

Проблематика измерения результатов от вложений в такую сложную сферу, как образование, которая напрямую связана с другими ЦРТ, достаточно подробно представлена в исследованиях по развитию [13, 15, 16, 17, 24].

Финансирование образования как сферы общественной жизни осуществляется, как правило, из средств бюджета. И именно сфера образования попадает под сокращение в условиях кризиса и бюджетного дефицита. Это обусловлено тем, что отдача от инвестиций в сектор образования наступает через длительный период времени. Но, к сожалению, во многих странах с низким уровнем дохода более приоритетной обычно является сфера здравоохранения или строительства инфраструктуры, а не развитие образовательных программ по развитию навыков и знаний. С учетом взаимосвязи образования и бедности² был проведен контент-анализ [17] принятых в 22 развиваю-

щихся странах Стратегий по сокращению бедности: 14 стран Африки к югу от Сахары, две страны Латинской Америки и Карибского бассейна, две страны СНГ, три страны Азии и одна страна из группы Арабских государств. А проследить, в какой мере в Стратегиях по сокращению бедности присутствуют ЦРТ по сектору образования. Разница «стремлений» в достижении ЦРТ2 (всеобщее начальное образование) и ЦРТ3 (достижение гендерного равенства) существенна (Рис. 1). Особый дисбаланс прослеживается по ключевым целям Стратегии, что в принципе ставит под сомнение действительное стремление обеспечить гендерное равенство в части доступности образования. Такая постановка задач в национальных Стратегиях также является свидетельством отчетности посредством количественных показателей без учета качественных достижений, и постановки количественных задач.

Достижение количественных показателей не правомерно и не всегда отражает действительность. Поэтому Программы, реализуемые Всемирным банком, имеют долгосрочные цели качественного характера и измеряются с учетом факторов спроса и возможностей поставки образовательных услуг при помощи зарубежных доноров [15, с. 293]. Основными показателями успешного использования предоставляемой помощи является количество детей, охваченных начальным школьным образованием, грамотность взрослого населения, число школьников, уровень урбанизации, «цена школы» (сопутствующие затраты семьи на подготовку к школе и обеспечение материалами), а также результативность обучения (знания и навыки,

² Бедность характеризуется в данном контексте определением Всемирного банка и включает в себя низкий доход, неспособность иметь основные товары и услуги, необходимые для достойного существования, а также низкий уровень здоровья и образования, ограничения в физической безопасности, в возможностях права голоса и улучшения жизни (www.worldbank.org).

которыми владеют школьники), результаты экзаменов и тестов, посещаемость. Модальности предоставления помощи на реализацию определенных проектов основаны на возможности предоставить отчетность по указанным показателям, что упрощает отслеживание прогресса. Такая форма оказания помощи используется главным образом международными организациями и основными странами-донорами, в том числе и новыми донорами (Индия, Китай, Бразилия).

В большинстве случаев донорская помощь превращается в инвестиции для строительства школьных зданий, предоставления материалов для обучения, управления школьной системой (с учетом гендерного аспекта), развития программ обучения и качества обучения (включая подготовку учителей). Такие цели могут повлиять на уровень посещаемости, что отражает реальный результат затраченных усилий. Этот аспект важен наряду с уровнем грамотности взрослого населения: чем он выше, тем выше вероятность, что образованные родители отправят своих детей учиться. Хотя это в равной степени зависит и от уровня дохода в семье: даже если люди в одной из 22 беднейших стран будут жить около школьного здания, посещаемость повысится лишь на 3,3% [13]. Выводы, полученные в результате проведенных расчетов [13], показывают, что при выполнении донорами обещаний по увеличению финансирования всеобщее школьное образование вполне достижимо.

Образование для развития проявляется по прошествии времени через экономический рост, сокращение детской смертности, повышение уровня жизни. В то же время увеличение бюджетного финансирования редко приводит к повышению вовлеченности в образование. Поэтому политика Всемирного банка по выделению средств на сферу образования в те страны и регионы, в которых действительно это необходимо на основе критериев вовлеченности и посещаемости, представляется оправданной.

Другим важным критерием предоставления помощи на развитие образования является надежность руководства страны-реципиента. Возможно, что процесс демократизации оказывает какое-то влияние, но пока не была доказана зависимость эффективности освоения средств донорской помощи от уровня развития демократии. Хотя, конечно, при западном понимании демократии, институты гражданского общества «работают контролерами» государственных агентств и других структур, задей-

ствованных в освоении зарубежной помощи развитию.

Страны-реципиенты очень разнообразны, что проявляется в разной политике в области образования, разном уровне благосостояния, а также в институциональных, политических и географических условиях. Такое разнообразие не может быть преодолено за 15 лет. Учитывая средний уровень увеличения распространения образования по странам – 4% в год [13, 16] – за установленные сроком 15 лет прогресс должен оказаться не просто атипичным, а беспрецедентным.

Остановимся чуть подробнее на подходах к формам предоставления донорами помощи, так как в зависимости от этого страна-реципиент обязана следовать принимаемым договоренностям. Как правило, в исследованиях выделяются два подхода к организации формы оказания помощи в сфере образования: широкий секторный подход и прямая поддержка бюджета страны-реципиента [24].

Широкий секторный подход представляет собой оказание всевозможного финансирования для поддержки проведения реформы в конкретной политической сфере и программе расходов, реализуемых правительством страны при условии применения общего подхода по сектору, а также полагаясь на установленные правительством процедуры распределения средств и отчетности. Ключевым актором является правительство страны-реципиента. По сути, такая форма является историческим продолжением проектной формы предоставления помощи развитию. Основным преимуществом широкого секторного подхода является развитие у страны-реципиента способности к руководству и укреплению государственных процедур, поиск и использование положительного опыта своего региона, а также в некотором смысле упрощенный порядок отчетности за освоение средств. В таком случае поддержка донора включает политическое консультирование и содействие в развитии политических институтов, стратегическое планирование, финансовое управление и создание партнерств. Правительства же стран-реципиентов участвуют в процессе принятия решений и должны продемонстрировать политическую волю и способность к разработке реализации помощи (планирование, формулировка приоритетов и мониторинг результатов), а также умение вести политический диалог на высоком уровне (согласование и подписание Меморандумов о понимании и различных Партнерств). Такой подход используется новыми донорами (Китаем,

Индией, ЮАР), которые активно вкладывают усилия в развитие определенных секторов в регионах Африки.

Форма прямого бюджетирования или предоставления помощи стране-реципиенту предполагает перевод средств напрямую в бюджет³. Условия оказания такой формы помощи могут быть «связывающими» (примерно как “*tied aid*”), но в любом случае от министров образования требуется еще более гибкие способности ведения переговоров с донорами, чтобы избежать стратегических ошибок в национальной политике, хотя все выделенные средства поступают сначала в казначейство и только потом распределяются по ведомствам. Такая форма скорее выгодна для доноров, поскольку упрощает процедуру предоставления помощи и требований отчетности. Одной из первых стран, перешедших на такую форму оказания помощи, стала Великобритания.

Таким образом, ЦРТ представляют собой не технические цели, а инструмент для измерения прогресса человеческого развития, социальных и экономических прав и свобод, «инструмент мобилизации усилий к действию» [24, с. 397]. С другой стороны, ЦРТ по сектору образования – это составляющие обязательств по развитию, принятые странами – членами «Группы восьми», разделившими ответственность за ситуацию, сложившуюся в результате глобального экономического развития (когда рост богатства происходил за счет экономических потерь других стран) в беднейших странах⁴.

Как показывает ретроспективный анализ исполнения обязательств по образованию в сфере содействия развитию [26, с. 126], средний уровень исполнения по странам «Группы восьми» составляет 46% (3-е место после списания задолженностей и здравоохранения), средний уровень исполнения за период с 2002 по 2008 г. – 32% (наименьшее значение среди других сфер развития). Данный результат подтверждает стремление стран прилагать усилия для достижения количественных показателей ЦРТ, из которых измерение сферы образова-

ния при экономическом балансе и распределении финансовых ресурсов остается наименее обеспеченной.

Как уже отмечалось, появление темы образования в приоритетах председательства в «Группе восьми» стало новым импульсом для расширения и углубления задач и инструментов решения проблем образования. Россия также внесла вклад в эти процессы. В рамках своего первого председательства в клубе развитых государств в 2006 г. в качестве одной из приоритетных тем была названа тема образования.

Также в Москве состоялась Встреча министров образования, которая до этого созывалась только в период председательства Японии в 2000 г. В Заключении председателя была зафиксирована готовность стран «Группы восьми» содействовать становлению инновационного общества за счет обеспечения надежных основ образования и подготовки и вложений в область исследований человеческих ресурсов и профессиональных знаний. Министры в очередной раз выразили приверженность улучшению всех аспектов качества образования [7].

Итогом саммита 2006 г. для образовательной сферы стало принятие декларации «Образование для инновационного общества в XXI в.» с признанием, что цели по ликвидации гендерного неравенства в системе начального и среднего образования не были достигнуты. Таким образом, страны вновь подтвердили приверженность целям содействия развитию, в том числе и в образовании, и обещали сосредоточить усилия на их достижении к 2015 г.

Говоря о России, трудно не отметить имеющийся опыт содействия развитию и оказания технической помощи развитию в сфере образования, накопленный за время существования СССР. Советские специалисты обучали граждан развивающихся стран рабочим и техническим профессиям не только в СССР, но и у них на родине, в процессе строительства промышленных, сельскохозяйственных и энергетических объектов, объектов транспортной инфраструктуры (железные дороги, автомагистрали, морские и речные пути) в Алжире, Афганистане, Бангладеш, Бирме, Гвинее, Египте, Индии, Ираке, Иране, Ливии, Мали, Непале, Нигерии, Пакистане, Сирии, Сомали, Турции, Уганде, Эфиопии и других странах. Помощь предоставлялась в форме широкого секторного подхода: оказывалось техническое содействие за счет советской техники и специалистов, а также кредитов. Отмечается [9, с. 228–229], что лишь за период 1957–1976 гг. удалось подготовить около 350 тыс. квалифици-

³ Одним из ярких примеров успеха широкого секторного подхода и неудачного прямого бюджетирования является Руанда [22].

⁴ Доклады об исполнении обязательства странами – членами «Группы восьми» и «Группы двадцати» доступны на сайте Исследовательского центра «Группы восьми» Университета Торонто (Канада) (<http://www.g8.utoronto.ca>) и Института международных организаций и международного сотрудничества ГУ ВШЭ (<http://www.iori.hse.ru>).

рованных рабочих и представителей среднего технического персонала. Советский Союз помогал развивающимся государствам в организации собственной системы обучения рабочих и кадров среднего технического персонала, или, как сейчас принято говорить, развивать способность к развитию (capacity building). Так, за период существования СССР при экономическом и техническом содействии были созданы средние специальные учебные заведения в 36 странах, а также центры профессионального и технического образования.

Современная Россия, может быть и не такими темпами как другие страны – члены «Группы восьми», но постепенно вносит свой вклад в содействие образованию для развития. Продолжая традиции СССР, Россия предоставляет стипендии для обучения иностранных студентов, число которых должно увеличиться до 10 тыс. человек⁵.

Россия стремится соответствовать современным требованиям и уделяет особое внимание качеству образования. Совместно со Всемирным банком правительство России реализует проект, направленный на повышение качества образования в странах с низким уровнем доходов (четыре страны Африки, две страны Центральной Азии и одна страна Юго-Восточной Азии)⁶.

Для России содействие по сектору образования сегодня пока не является приоритетной сферой. Отчасти это связано с модернизацией и реформами образования, происходящими внутри страны, отчасти обусловлено геополитическими интересами, сосредоточенными в энергетической сфере, отчасти отсутствием национального агентства по координации оказания помощи содействия развитию, в том числе и по сектору образования. Поэтому стремиться делать так, как делают другие традиционные доноры, Россия не готова по объективным экономическим причинам и вследствие незавершенности внутренних реформ. Но в то же вре-

мя Россия признает и ЦРТ, и обязательства по достижению равенства доступа в образовании, и сделала ставку не на масштабное, а на постепенное качественное оказание помощи в сотрудничестве с главным мировым «контролером расходовемых средств» – Всемирным банком.

Литература

1. Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей // Всемирная конференция по образованию для всех. 5–9 марта 1990 г. Джомтьен (Таиланд). URL: <http://www.un.org/russian/document/declarat/jomtien.pdf> (дата обращения: 01.11.2010).
2. Всеобщая декларация прав человека // ООН, 1948. URL: <http://www.un.org/russian/document/declarat/declhr.htm> (дата обращения: 01.11.2010).
3. Гамбургская декларация об обучении взрослых // Пятая Международная конференция по образованию взрослых. 14–18 июля 1997 г. Гамбург (Германия). URL: http://www.un.org/russian/events/literacy/hamburg_decl.pdf (дата обращения: 01.11.2010).
4. Горбунова Е.М., Ларионова М.В. Эволюция проблематики образования в контексте приоритетов и обязательств «Группы восьми» // Вестник международных организаций. 2006. № 3. URL: http://www.iori.hse.ru/g8/a_material/evolution_problem_G8.pdf (дата обращения: 01.11.2010).
5. Декларация о ликвидации неграмотности в ходе Десятилетия развития ООН. 13-я Генеральная конференция ЮНЕСКО, 1964. URL: http://www.un.org/russian/events/literacy/1964decl_educ.pdf (дата обращения: 01.11.2010).
6. Зайцев Ю.К., Ларионова М.В. Исполнение странами – членами «Группы восьми» обязательств по содействию развитию // Вестник международных организаций. 2009. № 3. С. 124–168.
7. Ларионова М.В. Выполнение решений «Группы восьми» в сфере образования: роль международных организаций // Вестник международных организаций. 2006. № 6.
8. Медведев С.А., Томашов И.А. Знание и образование как глобальные общественные блага // Вестник международных организаций. 2009. № 2. С. 121–125.
9. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы / под ред. М.К. Горшкова, Ф.Э. Шереги. М.: ЦСПиМ, 2010.
10. Салми Дж. Сценарии устойчивого финансирования высшего образования // Вестник международных организаций. 2010. № 1. URL: http://www.iori.hse.ru/publications/herald/material/1_10/Financial_Stability.pdf (дата обращения: 01.11.2010).

⁵ Выступление специального представителя МИД России по взаимодействию с Альянсом цивилизаций К.В. Шувалова на 3-м форуме Альянса цивилизаций, Рио-де-Жанейро, 28 мая 2010 г. // Официальный сайт Министерства иностранных дел Российской Федерации. 01.06.2010. URL: http://www.mid.ru/brp_4.nsf/0/458DB10D6AF25B85C32577340055CCCF (дата обращения: 01.11.2010).

⁶ Российская программа содействия образованию в целях развития (READ). Программа действует с 2008 г. Подробнее см.: READ Annual Report 2009. URL: www.siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1256666213814/READ_AnnualReport_2009_web.pdf (дата обращения: 01.11.2010).

11. Цель развития тысячелетия № 2: Обеспечение всеобщего начального образования // Информационный бюллетень ООН. Департамент общественной информации ООН – ДООИ/2650 В. Сентябрь 2010. URL: http://www.un.org/ru/mdg/pdf/fact_sheet_goal_2.pdf (дата обращения: 01.11.2010).
12. Цель развития тысячелетия № 3: Поощрение равенства мужчин и женщин и расширение прав и возможностей женщин // Информационный бюллетень ООН. Департамент общественной информации ООН – ДООИ/2650 В. Сентябрь 2010. URL: http://www.un.org/ru/mdg/pdf/fact_sheet_goal_3.pdf (дата обращения: 01.11.2010).
13. Clemens M.A., Kenny C.J., Moss T.J. The Trouble with the MDGs: Confronting Expectations of Aid and Development Success // *World Development*. 2007. Vol. 35. No. 5. P. 735–751.
14. Cologne Charter “Aims and Ambitions for Lifelong Learning” // G8 Summit. Cologne. 1999 / UofT G8 Information Centre. URL: <http://www.g8.utoronto.ca/summit/1999koln/charter.htm> (дата обращения: 01.11.2010).
15. Dreher A., Nunnenkamp P., Thiele R. Does Aid for Education Educate Children? Evidence from Panel Data // *The World Bank Economic Review*. 2008. Vol. 22. No. 2. P. 291–314.
16. Fukuda-Parr S. Millennium Development Goals: Why They Matter // *Global Governance*. 2004. No. 10. P. 395–402.
17. Fukuda-Parr S. Reduction Inequality – The Missing MDG: A Content Review of PRSPs and Bilateral Donor Policy Statements // *IDS Bulletin*. 2010. Vol. 41. No. 1. P. 26–35.
18. Heyneman S.P. Development Aid in Education: a Personal View // *International Journal of Educational Development*. 1999. No. 19. P. 183–190.
19. Inside the DAC. A Guide to the OECD Development Assistance Committee 2009–2010. OECD, 2009. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/32/40986871.pdf> (дата обращения: 01.11.2010).
20. King K. Aid and Education in the Developing World: the Role of Donor Agencies in Educational Analysis. Essex: Longman, 1991.
21. Mundy K., Murphy L. Transnational Advocacy, Global Civil Society: Emerging Evidence from the Field of Education // *Comparative Education Review*. 2001. No. 45. P. 85–126.
22. Roberts J. Poverty Reduction Outcomes in Education and Health: Public Expenditure and Aid // ODI Working Paper 210. L.: Overseas Development Institute, 2003.
23. Rwanda: Country Assistance Plan. DFID, 2004.
24. Smith H. Ownership and Capacity: Do Current Donor Approaches Help or Hinder the Achievement of International and National Targets for Education? // *International Journal of Educational Development*. 2005. No. 25. P. 445–455.
25. Unterhalter E. Global Inequality, Capabilities, Social Justice: The Millennium Development Goal for Gender Equality in Education // *International Journal of Educational Development*. 2005. No. 25. P. 111–122.