



UNESCO Bangkok
Asia and Pacific Regional Bureau
for Education



亚太地区

亚太地区全民教育十年回顾报告

全民教育
目标

3

生活技能和 终身学习



联合国教科文组织曼谷办事处、联合国儿童基金会 编写
联合国教科文组织国际农村教育研究与培训中心 组织翻译

亚太地区

全民教育十年回顾报告



生活技能和 终身学习

联合国教科文组织曼谷办事处、联合国儿童基金会驻东亚及太平洋地区办事处和联合国儿童基金会驻南亚地区办事处出版

www.unesco.org/bangkok, www.unicef.org/eapro, www.unicef.org/rosa and www.unicef.org/southasia

© UNESCO and UNICEF 2013

版权所有

ISBN 978-92-9223-454-6 (Print version)

ISBN 978-92-9223-455-3 (Electronic version)

本出版物所使用的名称及其材料编制方式并不意味着联合国教科文组织和联合国儿童基金会对任何国家、领土、城市或地区，或其当局的法律地位，或对其边界或界限划分表示任何意见。

本出版物呈现的数据和信息以及发表的意见，并不一定代表联合国教科文组织和联合国儿童基金会的观点。

联合国教科文组织和联合国儿童基金会致力于广泛传播信息，为此，欢迎垂询本出版物或其他出版物的重印、改编、再版或翻译事宜。如欲了解更多情况请联系 ikm.bgk@unesco.org。

设计 / 版面：Sirisak Chaiyasook

图片：

封面 (从左至右)：1. © UNESCO/A. Hakeem, 2-3. © UNESCO/S. Chaiyasook, 4 © UNESCO Dhaka.

封底 (从左至右)：1. © UNESCO Dhaka, 2. © UNESCO/A. Hakeem,
3. © UNESCO/S. ChaiyasookAIMS/12/019-1000

中文版序言

全民教育 (Education for All) 作为一项国际教育合作的主张, 最早是 1985 年在泰国曼谷召开的“亚洲及太平洋地区教育部长和经济计划部长会议”上提出来的。

1990 年, 联合国教科文组织、联合国儿童基金会、联合国开发计划署、世界银行联合在泰国宗滴恩召开了“世界全民教育大会”, 明确提出了“全民教育”的概念。2000 年 4 月, 联合国教科文组织“世界教育论坛”在塞内加尔首都达喀尔召开, 通过了《达喀尔行动纲领》, 使得全民教育的目标更为具体化并确定了时间表。

2000-2015 年全民教育的六大目标是: 大幅度提高幼儿保育和教育水平; 普及免费初等教育; 使成人文盲减少一半; 提升青年和成人的生活技能; 缩小教育中的性别差距; 提高各级教育质量。

此后, 国际社会、各国政府在实现全民教育六项目标方面所做出的努力有目共睹, 许多国家已经取得了显著成就。然而令人遗憾的是, 尽管大多数国家政府和相关参与机构履行了承诺, 采取了一系列行动举措, 但是很多发展中国家都无法实现预期目标。

事实上, 全球实现全民教育的关键点在发展中国家, 难点在农村地区。1991 年中国同联合国教科文组织、联合国儿童基金会、联合国开发计划署和世界银行在山东泰安共同召开了“国际农村教育研讨会”, “农村教育”首次被国际组织正式承认。时任联合国教科文组织总干事马约尔在会议发言时指出: “在(世界)最不发达的国家中, 农村人口占总人口的 82%; 在所有发展中国家中, 农村人口占 67%。”世界上还有“一亿多(学龄)儿童没有接受初等教育的机会。最不发达国家接受初等以上教育人口的比例为 37%, 发展中国家为 60%, 工业国家为 98%。农村文盲率是城市的一倍。”因此, 推进全民教育(特别是普及初等教育和扫除文盲)的关键在农村。

国际农村教育研究与培训中心 (INRULED) 作为中国政府与教科文组织上世纪 90 年代初期合作的产物, 为实现全民教育的各项目标做出了一定的贡献, 被誉为“南—南合作”的典范。

亚洲和太平洋地区聚居着 61% 的世界人口, 是全民教育运动稳定发展的重要力量。通过《亚太地区全民教育十年回顾报告》系列出版物, 联合国教科文组织亚太办事处和联合国儿童基金会从亚太地区的视角出发, 重新审视了这一行动。这六本报告以翔实的数据资料为基础, 评估了亚太地区国家十年内 (2000-2010 年) 全民教育的进展情况, 包括所取得的成就和面临的挑战, 希望通过分析和分享上述信息, 帮助各国政府调整或采取政策改革和战略措施, 加速实现全民教育目标。

中国政府自 1990 年以来积极推进普及九年义务教育和扫除青壮年文盲, 大力发展农村教育, 这为全民教育的发展做出了积极贡献, 成为少数实现全民教育目标的发展中国家之一。但是, 随着社会经济的不断发展, 中国现阶段的全民教育工作还要面对和解决不断出现的新问题, 如教育均衡发展以及公平与质量方面的问题。

在 2015 年即将来临之际, 我们将《亚太地区全民教育十年回顾报告》(共 6 册) 翻译成中文,

希望能借此传播和呈现亚太地区全民教育工作的规模和深度，分享区域内国家政府及相关机构在探索六项目标实现进程方面所获得的经验和值得借鉴的政策和措施。

《亚太地区全民教育十年回顾报告》系列中文版是共同努力的成果，由联合国教科文组织国际农村教育研究与培训中心的同事翻译，我在此特别要感谢他们的支持。他们是：《目标一报告》译者池瑾博士和殷惠娟女士，《目标二报告》译者葛艺女士，《目标三报告》译者萧淑贞博士，《目标四报告》译者秦行音博士、马跃女士和陈婷婷女士，《目标五报告》译者赵玉池博士，以及《目标六报告》译者刘静博士和葛艺女士。还要感谢葛艺女士为本报告的后期统稿工作所做出的努力。

全民教育作为人类历史上最大的国际教育合作活动，其持续时间之长、涉及领域之多、参加人员之广、动员资源之大、取得成果之丰也即将被载入史册。虽然全民教育运动即将结束，但是她所倡导的理念（教育的公平与质量、消除性别歧视、减少贫困、增加就业和促进社会和谐等）以及相关的工作领域、工作任务还将继续下去。

2014年5月，“全民教育全球会议”在阿曼首都马斯喀特召开。教科文组织提出了2015年后全球教育议程总体目标是：“确保到2030年实现全民享有公平、包容的良好教育和终身学习”。包含的七项建议指标在5月14日召开的部长级会议上获得通过，具体为：大幅提升学前教育的入园率；使所有儿童完成10年免费义务教育（包括一年学前教育）；提升成人识字率使其拥有参与社会生活必须的读写算技能；提高青年与成人获得体面工作所需要的知识技能和能力水平；所有学习者都具备全球公民和可持续发展的知识技能与态度；政府保障提供充足的教师；将公共教育经费增加至占GDP的4-6%，政府公共支出的15-20%。

我们诚挚地希望这一系列报告可以为中国国内的政策制定者、研究人员、教育工作者提供有益借鉴。由于能力有限，且时间紧迫，翻译中难免有疏漏，敬请广大读者批评、指正。

王力

国际农村教育研究与培训中心
(INRULED)
2014年5月

目录

缩略语	viii
序	x
前言	xi
致谢	xii
内容提要	1
主要结论和关键问题摘要	2
1 简介	5
1.1 基本原理和目标 3 的范围	6
1.2 学习需求、学习和生活技能课程	7
1.2.1 定义	7
1.3 目标 3 重点分析	10
2 现状、问题和挑战	11
2.1 中等教育	11
2.1.1 定义和范围	11
a. 一个评估进展的框架	12
2.1.2 进展和趋势	12
a. 区域概况	14
b. 不平衡的扩张：入学障碍	17
2.1.3 中等教育的质量	18
a. 教师资格和职前培训	20
b. 课程	22
c. 学习评估	22
d. 中等教育投入	23
e. 生活技能和中学课程	23
f. 生活技能教育的策略	24
g. 健康促进与艾滋病毒 / 艾滋病的预防	26
2.1.4 关键问题和仍然存在的挑战	27
2.1.5 优先行动领域和潜在的战略	27
2.2 技术和职业教育与培训：为工作的教育	27
2.2.1 定义和范围	28
2.2.2 进展和发展趋势	28
a. 区域概况	29
b. 中学的技术和职业教育与培训	30

c、中等教育的职业化	31
d. 正规技术和职业教育与培训毕业生的就业	31
e. 学徒制的进展	32
f. 雇主主导的培训	32
2.2.3 满足学习需求	32
a. 技术和职业教育与培训课程的一般科目	32
b. 生活技能和核心工作技能	33
c. 实施以能力为基础的学习	33
d. 需求驱动的职业教育与培训	33
e. 加强技术和职业教育与培训信息系统建设，改善指导服务	34
f. 全面和连贯的资格认证	34
g. 建立技术和职业教育与培训质量保障体系	34
2.2.4 关键问题和仍然存在的挑战	35
2.2.5 优先行动领域和潜在的战略	36
2.3 非正规教育	37
2.3.1 定义和范围	37
2.3.2 进展和发展趋势	38
a. 非正规教育的政策和战略概述	38
b. 同等学力项目	40
c. 生计和创收技能计划（IGPs）	43
d. 非正规教育中的生活技能	47
e. 社会心理技能	47
f. 健康、艾滋病毒 / 艾滋病和行为的改变	48
2.3.3 关键问题和存在的挑战	48
2.3.4 优先行动领域和潜在的战略	49
3 主要结论摘要	51
4 结论与建议	54
参考文献	57
统计附件	62

框注列表

框 1: 柬埔寨国家案例	25
--------------------	----

图示列表

图 1: 2000 年和 2009 年中等教育净入学率	13
图 2: 中等教育毛入学率 2000 年和 2009 年	14
图 3: 东亚和太平洋地区按照经济五分位的就学情况	16
图 4: 部分亚太地区国家中学入学的障碍	16
图 5: 师范大学入学要求的教育年限	18
图 6: 联合国大会特别会议 / 联合国艾滋病规划署指标 13 : 15-24 岁了解艾滋病 毒传播和预防知识的人口占总人口的百分比	25
图 7: 2000 年和 2009 年技术和职业教育与培训的学生在高中教育中的份额	29
图 8: 2002 年, 按照人均国内生产总值, 部分国家大专、非学位招生 (国际教育 分类 SB) 占职业教育与培训项目的百分比	31

表格列表

表 1: 部分国家对生活技能教育的定义	9
表 2: 教师管理政策概览	19
表 3: 部分亚太国家课程目标的范例	21
表 4: 亚太地区 7 国部分生活技能教育优先事项	24
表 5: 部分亚太国家同等学力项目简介	40
表 6: 部分亚洲国家通过非正规教育渠道开展的生活技能教育	47

缩略语

ADB	亚洲开发银行 (Asian Development Bank)
ALS	替代性学习系统 (菲律宾) (Alternative Learning Systems (Philippines))
APACC	亚洲太平洋评审和认证委员会 (Asia-Pacific Accreditation and Certification Commission)
ASEAN	东南亚国家联盟 (东盟) (Association of Southeast Asian Nations)
BANBEIS	孟加拉国教育信息和统计局 (Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics)
BRAC	孟加拉国农村发展委员会 (Bangladesh Rural Advancement Committee)
CASEL	学术、社会和情绪协同学习 (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning)
CHED	高等教育委员会 (菲律宾) (Commission on Higher Education (Philippines))
CI	创意产业 (creative industry)
CLC	社区学习中心 (Community Learning Centre)
CPSC	科伦坡员工计划学院 (政府间国际组织, 菲律宾) (Colombo Plan Staff College (intergovernmental international organization, Philippines))
DVV	德国国际成人教育协会 (Deutschen Volkshochschul-Verbandes (German Adult Education Association International))
EDN	十年回顾报告 (亚太地全民教育十年回顾报告) [End-of-Decade Note (Asia-Pacific End of Decade Notes on Education for All)]
EFA	全民教育 (Education for All)
EMIS	教育管理信息系统 (Education Management Information System)
EXCEL	扩展和继续教育与学习 (缅甸) (Expanded and Continuous Education and Learning (Myanmar))
FAO	粮食及农业组织 (Food and Agriculture Organization)
FLEMMS	功能性扫盲、教育和大众媒体调查 (functional literacy, education and mass media survey)
GDP	国内生产总值 (gross domestic product)
GER	毛入学率 (gross enrolment rate)
GMR	全球监测报告 (全民教育) [Global Monitoring Report (EFA)]
HIV/AIDS	艾滋病毒 / 艾滋病 (人类免疫缺陷病毒 / 获得性免疫缺陷综合症) (Human Immunodeficiency Virus/ Acquired Immune Deficiency Syndrome)
IBE	国际教育局 (International Bureau of Education)
ICT	信息通信技术 (Information and Communication Technologies)
IEA	国际教育成就评价协会 (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)
IGP	创收项目 (income-generation programme)
ILO	国际劳工组织 (International Labour Organization)
ISCED	国际教育标准分类 (International Standard Classification of Education)
IVET	初级职业教育和培训 (initial vocational education and training)
KWAPM KWAPM	贫困大学生信托基金 (马来西亚) (Poor Students Trust Fund (Malaysia))
LADCA	老挝发展与合作协会 (Lao Development and Cooperation Association)
Lao PDR	老挝 (Lao People's Democratic Republic)
LEARN	扫盲和教育在阿富汗: 现在! (Literacy and Education in Afghanistan: Right Now!)
LMI	劳动力市场信息 (labour market information)
LSE	生活技能教育 (life skills education)
LSHE	生活技能促进艾滋病毒教育计划 (柬埔寨) (Life Skills for HIV Education programme (Cambodia))
MDA	十年中期评估 (全民教育) [Mid-Decade Assessment (EFA)]
MICS	多指标集群调查 (Mixed Indicators Cluster Survey)
MOE	教育部 (Ministry of Education)
MoEYS	教育、青年和体育部 (柬埔寨) [Ministry of Education Youth and Sport (Cambodia)]
NER	净入学率 (net enrolment rate)
NFE	非正规教育 (Non-Formal Education)
NGO	非政府组织 (non-governmental organization)
NLAP	全国扫盲行动计划 (阿富汗) (National Literacy Action Plan (Afghanistan))
NORRIC	北欧国家认证信息中心 (Nordic National Recognition Information Centres)
NQF	国家资格框架 (National Qualification Framework)
OECD	经济合作与发展组织 (Organisation for Economic Co-operation and Development)
OOSCI	失学儿童全球倡议 (Out-of-School Children Global Initiative (UNICEF-UIS))
PAP	优先行动项目 (柬埔寨) (Priority Action Programme (Cambodia))
PISA	国际学生评价项目 (Programme for International Student Assessment)
SBA	校本考核 (school-based assessment)
SPN	国家教育体系 (文莱) (Sistem Pendidikan Negara Abad Ke-21 (Brunei Darussalam))
SWAp	全部门方法 (Sector-Wide Approach)

TIMSS	国际数学与科学趋势研究项目 (Trends in International Mathematics and Science Study)
TREE	农村经济赋权培训 (Training for Rural Economic Empowerment)
TVET	技术和职业教育与培训 (Technical-Vocational Education Training)
UNAIDS	联合国艾滋病规划署 (Joint United Nations Programme on HIV/AIDS)
UNESCAP	联合国亚太经济与社会委员会 (United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific)
UNESCO	联合国教科文组织 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
UNFPA	联合国人口基金 (United Nations Population Fund)
UNGASS	联合国大会特别会议 (United Nations General Assembly Special Session)
UNGEI	联合国女童教育计划 (United Nations Girls' Education Initiative)
UNICEF	联合国儿童基金会 (United Nations Children's Fund)
UNICEF EAPRO	联合国儿童基金会驻东亚及太平洋地区办事处 (UNICEF East Asia and Pacific Regional Office)
UNICEF ROSA	联合国儿童基金会驻南亚地区办事处 (UNICEF Regional Office for South Asia)
WDA	新加坡劳动力发展局 (Work Force Development Agency of Singapore)

“道理很简单：教育是消除贫困的最基本保障。教育意味着机会，在人生的各个阶段，它赋予了人们所需的知识、技能和自信，去创造更美好的未来。”

——联合国教科文组织总干事 伊琳娜·博科娃

1948年《世界人权宣言》第26条规定“人人都有受教育的权利”。教育不仅是一项基本人权，它还让人们接受了知识和技能，可以过上更好的生活，也为人类发展奠定了基础。但是，教育还不是一项被大家公认的权利，很多错失教育机会的人们也因此错过了改善生活的机会。

有鉴于此，1990年3月，各国政府、联合国机构、捐助者、非政府组织和民间社会团体在泰国宗滴恩召开的世界全民教育大会上共同做出了提供全民教育（EFA）的承诺。该承诺由155个国家政府、20个政府间组织代表和150个非政府机构代表缔结。宗滴恩世界全民教育大会上通过的《世界全民教育宣言》和《满足基本学习需要的行动纲领》重申了教育是一项基本人权，并敦促各国政府加大力度，到2000年满足所有人的基本学习需要（UNESCO, 1990）。

2000年全民教育评估表明，在宗滴恩做出的承诺并未兑现。因此，2000年4月，在塞内加尔首都达喀尔召开的世界全民教育论坛上，国际社会重申了实现全民教育的承诺，这次的目标时间为2015年。

达喀尔行动纲领规定了以下六个目标：

1. 扩大和改善幼儿，尤其是最脆弱及条件最差的幼儿的全面保育及教育。
2. 确保在2015年以前所有的儿童，尤其是女童，各方面条件较差的儿童及少数民族儿童都能接受和完成免费的和高质量的义务初等教育。
3. 确保通过平等获得必要的学习机会，学习各种生活技能，以满足所有青年及成年人的学习需求。
4. 2015年以前使成人特别是妇女的识字率提高百分之五十，并让所有成年人都享有接受基础教育和继续教育的平等机会。
5. 在2005年以前消除初等及中等教育中男女生人数不平衡的现象，并在2015年以前实现教育方面的男女平等，重点确保女青少年有充分和平等的机会接受和完成高质量的基础教育。
6. 全面提高教育质量，确保人人都能学好，特别是在读、写、算及基本生活技能习得方面都能取得受认可的、看得见的学习成果。

之后，2000年9月，189个国家齐聚联合国千年峰会，重申了其中的一些目标，并签署了千年宣言。宣言提出了在2015年之前实现的八项千年发展目标（MDGs），包括实现普及初等教育（MDG 2）和促进两性平等并赋予妇女权力（MDG 3）。大家的共识很明确，即实现全民教育也有助于实现其他千年发展目标。

十年回顾报告

2000 年代末期，亚太地区的专家回顾了本地区及各国的全民教育目标和指标的进展情况。其成果《亚太地区全民教育十年回顾报告》评估了各个全民教育目标实现过程中的进展情况、面临的问题和存在的挑战。

十年回顾报告突出了具有创新性的政策改革与策略的案例，特别是那些旨在减少入学和教育质量差距的案例。报告还强调，为了在本地区实现全民教育，需要解决政策、能力和治理的差距。

十年回顾报告由六本报告组成，每份报告对应一项全民教育目标。这些报告以亚太地区全民教育十年中期评估（2006-2008）成果为基础，考察了全民教育在 2000-2010 十年中取得的进展和差距。

每本十年回顾报告的第一部分分别提供了该项全民教育目标的进展综述。第二部分探讨了存在的挑战和需要优先解决的问题。每本报告的结尾都提出建议，应该采取哪些措施来加快实现 2015 年目标的进程。

尽管每本十年回顾报告谈论的都是亚太地区，但是它也强调了次区域面临的特有问题和挑战，这类似于全民教育全球监测报告。十年回顾报告从而涵盖了中亚、南亚和西亚、东亚和太平洋次区域。关于次区域国家划分的详情可参见每本十年回顾报告结尾处的统计附件。

前言

1990年，在泰国宗滴恩通过的《世界全民教育宣言》重申了教育是一项基本人权。

距离实现全民教育的目标还有不到四年的时间，现在来评估亚太地区的成就和不足正当其时，可以汲取经验，继续前行。了解和分享过去十年取得了哪些成就以及到2015年实现全民教育目标面临的主要障碍，这些信息都将帮助本地区国家和全民教育合作伙伴确定实现上述目标的方案和策略。全民教育的成功对实现千年发展目标至关重要，涵盖的领域有减贫、营养、儿童成活率和产妇保健。

在此背景下，亚太地区全民教育目标十年回顾报告审视了本地区在2000-2010年间取得的成就。报告凸显了各国实施的，尤其是解决教育差异的政策改革和策略，把它们作为潜在的范例，为前行之路提供最新的观念。

亚太地区经历了强劲的经济增长，大幅减少了贫困现象并确保更多的儿童入学。然而，这一进展遭到了扭曲；不断扩大的收入差距和获取基本公共服务的的不平等现象继续困扰着本地区，这带来了影响深远的挑战和长远后果。

实现六项目标的进展过程并不均衡，一些儿童群体被排除在外，如少数民族儿童、移民儿童、残疾儿童和南亚地区的女童。特别注意到，扩大幼儿保育和教育、减少失学人数和提高教育质量方面的进程缓慢。

为了确保地区的稳定与繁荣，我们必须解决这些不平等现象，我们必须保证为所有学习者提供优质教育。本地区的许多国家一直都在努力“惠及未受教育群体”，确保教育能够真正为全民服务。十年回顾报告旨在支持和强化本地区全民教育的动力、活力和承诺。

距离2015年还有不到四年的时间，我们正在和时间赛跑。我们需要焕发活力，集中行动，确保所有儿童公平获得优质教育的机会，并确保他们不会因为性别、地域、民族、残疾、社会经济地位或其他导致边缘化的原因而错失学校教育和学习机会。

联合国教科文组织和联合国儿童基金会致力于支持各国的工作，并与合作伙伴共同协作，加快到2015年实现全民教育指标的进程。十年回顾报告是在全民教育区域专题工作组的支持下开展的，由联合国教科文组织和联合国儿童基金会共同主持工作，报告是我们拓展支持和倡导全民教育的一种方式。

我们希望十年回顾报告能够有助于指导行动与干预措施，并最终能够加快实现全民教育目标的进程。



Gwang-Jo Kim
主任
联合国教科文组织曼谷办事处



Daniel Toole
区域主任
联合国儿童基金会
(驻东亚及太平洋地区办事处)



Karin Hulshof
区域主任
联合国儿童基金会
(驻南亚地区办事处)

致谢

亚太地区全民教育十年回顾报告的出版得到了许多个人和机构的支持、建议和投入。作为十年回顾报告出版物的组织方和协调方，联合国教科文组织和联合国儿童基金会对于那些为了本系列丛书的编写工作而奉献出时间的个人和组织表示感谢。

我们在此感谢全民教育区域专题工作组*的成员，他们志愿成为六个十年回顾报告小组的撰稿人和审核人，每份报告对应一项全民教育目标。他们提供的宝贵见解和投入在书中都得到了体现。

特别要感谢亚太地区的政府和非政府组织代表，他们为每本十年回顾报告的数版草案提出了意见，并做出了进一步的投入。

我们要感谢核心审核组的成员——Simon Ellis, Abdul Hakeem, Gwang-Chol Chang, Cliff Meyers 和 Margarete Sachs-Israel——他们的指导和意见对于完成这本十年回顾报告起到了至关重要的作用。Aurélie Acoca, Connie Lanhsin Chu, Kate Glazebrook, Leotes Helin, Le Thu Huong, Mary Anne Therese Manuson, Carey Neill, Michelle Osborne, Malisa Santigul, Sarah Tumen 和 Qian Yin 为核心小组提供了帮助。

关于生活技能和终生学习的十年回顾报告的初稿由 David Clarke 撰写。随后的起草工作由 Margarete Sachs-Israel 和 Cliff Meyers 负责，同时，Roshan Bajracharya, Gwang-Chol Chang, Youngsup Choi, Devashish Dutta, Le Thu Huong, Mary Anne Therese Manuson, Ichiro Miyazawa, Lien Pham, Kaoru Suzuki-Houghton 和 Ramya Vivekanandan 为此做出了投入。联合国教科文组织和联合国儿童基金会的同事负责报告的修改和定稿。目标三十年回顾报告由 Karen Emmons 和 Tani Ruiz 编辑。Margarete Sachs-Israel 和 Cliff Meyers 作为主管共同协调了报告的编写工作。

我们还要感谢报告的撰稿人和审核人：Min Bista, Greg Carl, Raquel Castillo, Piyamit Chomprasob, Matthieu Cognac, David Clarke, Malcolm Hazelman, Heribert Hinzen, Keith Holmes 和 Amy Jersild。特别应该提到联合国教科文组织统计研究所（UIS），它是十年回顾报告使用的可比较的国际教育数据的主要来源。

我们对参加 2011 年 7 月在韩国首尔召开的第十二次全民教育国家协调员地区会议的与会者表示感谢，他们审核了十年回顾报告并提出意见。

* 全民教育区域专题工作组网址：

<http://www.unesco.org/education/efa/efa-network/east-and-south-east-asia/twg-on-efa>

内容提要

全民教育目标 3 承诺通过合适的学习和生活技能项目，保证所有青年和成人的学习需求都能够得到满足。

目标 3 主要关注扩展学习和继续教育的机会，推进教育权利的实现。它包括青年和成年人的学习需要，包含各种形式的学习：正规教育、非正规教育、职业培训、远程教育、在岗培训和自学。目标 3 的目标人群是十岁以上的所有人。

目标 3 由三个独特的理念：学习需求、合适的学习和生活技能组成，它恪守“满足青年人和成年人的学习需要，是他们的福祉以及参与社会和工作关键基础”的承诺，这是跨越整个全民教育目标议程的捷径。

该地区的国家对于目标 3 的理解众说纷纭，实施方式也各不相同。细节水平低和缺乏明确的、可量化的目标，往往阻碍了对于进展的跟踪，也可能弱化政府行为对极其重要的教育领域的监管。此外，对目标 3 的监测框架缺乏共识也使对于进展的国际对比评测变得困难。

这本全民教育十年回顾报告呈现亚太国家在全民教育目标 3 方面的取得的进展。本回顾确定了国家在努力实现全民教育目标的过程中遇到的关键问题和挑战，并提出改进建议。

考虑到全民教育其他目标涉及的领域，本回顾将考察三个学习领域：

- 1、中等教育；
- 2、技术和职业教育与培训（TVET）；
- 3、非正规教育（NFE）。

我们将在这三个领域都审视生活技能教育，它涵盖社会心理技能、健康保健技能、艾滋病预防、生计和创收技能。

本回顾结构如下：每一个领域的分析都将涉及定义和背景、进展和趋势、满足学习者的需求、关键问题和仍然存在的挑战、优先事项和战略建议。由于缺乏经验性数据，本回顾只聚焦于在本地区实行的政策和项目倡议。受数据和信息所限，此次只对目标 3 的部分进展情况进行了评估。以下是主要的调查结果、关键问题和战略建议的摘要。

调查结果和关键问题摘要

中等教育

在亚太地区，中等教育已经取得了相当大的进步。然而，来自经济五分位组的最贫困家庭、偏远地区、女孩、少数民族、残疾人和有特殊需求的学生，在入学方面仍然存在严重的不平等。需要共同关注的问题是中等教育质量普遍不高，完成中等教育的学生知识和技能水平不高。如果没有进一步强有力的推进，在过去十年中取得的成果就会被销蚀。

生活技能教育现在已被整合在国家中等教育的学校课程中了，联合国儿童基金会的一项研究表明，主要通过三种方式开展生活技能教育：1、作为一个独立主题；2、嵌入一个主要的承载课程；3、灌输到课程的多个科目中。大体上，有两种提供生活技能教育的模式：第一种模式需要将生活技能融进特定的系统的问题或学科之中，比如，健康教育或者艾滋病预防；而第二种模式将生活技能整合为一种宽泛的教育方法。

技术和职业技能教育与培训（TVET）

尽管人们已经认识到技术和职业技能教育与培训对于经济增长的重要性，但是在亚太地区，参与正规的技术和职业技能教育培训仍然失衡。尤其是在改善难以触及的群体比如失业人员、农村和非正式工能够接受技术和职业技能教育培训方面仍然存在挑战。一个较大的边缘化群体是妇女、残疾人和贫困家庭成员，技术和职业技能教育与培训应能为这些群体提供必要的知识和技能，去打破低技能、低生产力和贫穷的循环。

技术和职业技能教育与培训课程已经进行了一些改革，比如包括一些相关的一般和专门的技能，但毕业生从学校向工作场所转换时，并不总是能够得到职业指南、咨询服务和经济资助。

生活技能和必要的工作技能已被纳入正规和非正规的技术和职业技能教育与培训的课程之中，这些技能也被称为核心、通用或者关键技能，在确保年轻人进入和参与劳动力市场时拥有必要的方面，正在发挥着重要作用。

非正规教育（NFE）

亚太地区的大部分国家都认识到了非正规教育在惠及边缘化和弱势群体的关键作用，已经实施了针对辍学青年和成人的非正规教育框架，但是，很多亚太国家缺乏质量管理标准化的非正规教育项目框架，包括同等学力项目、非正规的技术和职业技能教育与培训以及创收性项目（IGP）。缺乏足够的师资培训、资金和有效的质量保障机制，也加剧了非正规教育质量低劣的状况，另外，雇主也不太愿意承认非正规教育毕业生的资质。

生活技能教育无论是在同等学历项目还是创收项目中已经主流化，因此，生活教育的内容已经得到“将行为改变同特定的健康主题相联”的方法论的充实，这些主题包括卫生保健教育、吸烟和酒精预防以及获得与工作和生计相关的专门技能。随着“生活技能”的理念越来越被广泛使用，人们的理解也更宽泛，已经出现了很多将非正规教育用于艾滋病教育和生活技能教育的范例。

生活技能教育

通过审视生活技能和生活技能教育在亚太地区国家的应用情况，我们发现了三个并不互相排斥的独特方法，这些方法可做如下分类：

- 1、聚焦在社会心理技能，包括社会情感学习、领导力和自我管理；
- 2、聚焦在创收技能和生计发展；
- 3、聚焦在健康行为和降低风险的艾滋病预防。

生活技能教育项目以特定学习群体、项目内容和输送方式为目标。内容可以包括健康教育、艾滋病预防、职业培训或创收，项目可通过中学或非正规、校外设置输送。生活技能教育也经常融入儿童友好学校（CFS）的模式中，后者在联合国儿童基金会的支持下，正在推广到整个亚洲。许多国家根据本国具体情况，以不同的名义，开发了输送生活技能的教育和培训项目。然而，所有的生活技能项目，无论他们的方法和重点如何，都面临着共同的挑战，包括缺乏师资培训和能力以及与评估项目的效果（这需要测量技能和行为的变化）相关的困难。

战略和重要建议摘要

在分析各国已经取得的进步、面临的挑战、实现全民教育第三个目标的紧急事项的基础上，我们对教育系统的三个领域，也对生活技能教育提出以下建议：

战略 1：改善中等教育、技术和职业教育与培训以及非正规教育系统的信息库

- 没有这个信息系统的地方，开发一个在这三个教育领域内追踪入学和完成情况的教育管理信息系统（EMIS）；
- 追踪中等教育在教育系统尤其是与治理、财政、课程开发、教师培训和学习效果评价方面有关的改革；
- 分析劳动力市场对于通用技能和专门技能的需求，以此评价技术和职业教育与培训课程的针对性；
- 将私人企业纳入合作伙伴序列，以提升技术和职业教育与培训项目的质量、通路和针对性；
- 收集和扩散有关有效的非正规教育项目、实践、参与和效果的实证数据；
- 评估教育排斥所有边缘化群体的原因和状况。

战略 2：强化政策、战略和实施纲领

- 在中学，改革校本评估的实践和课后测验，更多地聚焦在学习成果上；
- 加强技术和职业教育与培训政策与社会经济发展战略和计划的一致性，保证技术和职业教育与培训的政策和项目能够应对快速变化的劳动力市场；
- 增进与私人企业和非公参与者的伙伴关系，在技术和职业教育与培训、中等教育和非正规教育方面促进雇主和产业之间的密切合作；
- 以适宜的法律和资源为支撑，通过清晰的战略和行动计划加强非正规教育政策，使之成为教育部门的计划和国家发展战略不可分割的一部分；
- 鼓励正规教育组织和雇主承认在正规的教育系统之外（比如同等学历教育和非正规的职业培训）获得的知识和技能。

战略 3：提高中等教育、技术和职业教育与培训和非正规教育的质量和针对性

- 强化中等教育的课程设置，较好地回应社会和工作场所的需求；
- 使生活技能教育在所有正规和非正规教育的课程主流化，技术和职业教育与培训及非正规教育项目也应如此；
- 将艾滋病教育纳入中等教育和非正规教育的课程以及课程辅助活动中；
- 基于对非正规教育目标人群的需求和环境的分析，设计项目，以保证非正规教育的针对性；
- 改善针对初中教师、技术和职业教育与培训教师和非正规教育协调人的职前和在职培训 ---- 特别是在信息技术和生活技能教育方面 ---- 的质量和机会。



简介

全民教育目标 3 是：“通过提供机会均等的合适的学习和生活技能项目，保证所有青年和成人的学习需求都能够得到满足。”

这个目标的外延是宽泛的，它包含所有青年和成人的学习需求，囊括了所有的学习形式：正规教育、非正规教育和非正式教育、职业培训、技能培训、远程教育、在职培训和自学（UNESCO,IBE, 2007）。

全民教育目标 3 申明，所有青年和成人的学习需求都应得到满足，然而，这些学习需求是什么以及如何衡量这些需求，并没有被清晰地界定出来。估计青年（15-24 岁）占据亚太地区人口总数的 17.9%，或者大致有 71 千万年轻人。世界上 61% 的年轻人（10-24 岁）生活在这个地区，意味着这是一个有着不同需求的多元化群体。比如，当大学培养了精湛的科学、计算机程序、经济和艺术专业的毕业生时，还有 690 万青年男女文盲（占据世界总量的 54%）生活在这个地区，成千上万的青年和成年人面临教育短缺、失业、和高职低就的挑战及不断适应社会、文化、经济和政治迅速变化的需求。

此外，对于“适合的学习”和“生活技能”项目也没有共同的理解。国际教育局的理解源自于德洛尔报告中论及的学习的四个支柱：学会求知、学会做事、学会做人、学会共处，它将生活技能界定为建立在独立的基础之上的自我管理和充分发挥作用必需的社会技能（UNESCO,IBE, 2007），联合国儿童基金会将生活技能界定为被公认为重要的社会心理和人际交往技能。然而，准确地讲，究竟哪种技能重要，要视具体背景而定，比如，决策能力在艾滋病毒 / 艾滋病预防上起重要作用，而冲突管理在一个和平教育的项目中则更加突显。按照儿童基金会的解释，最终是技能之间的连接能够产生强有力的行为效果，特别是在这种方法得到了其他战略比如媒体、政策和健康服务支持的地方，尤其如此（UNICEF, 2012）。

总而言之，目标 3 将一个高层次的宏图与一个低层次的细节合二为一，而且，迄今为止，就其概念性和监测框架还没有达成国际共识。这个目标范围广泛的性质，连同缺乏可以量化的目标和容易衡量的成果，都有碍对此方面的进展进行跟踪。这是一个教育政策和输送极其重要的领域，而缺乏基准已经削弱了政府对解决这个问题的尝试进行评估的能力。尽管面临界定和衡量的挑战，但目标 3 的核心原则是全民教育日程的基础，因为满足青年和成人的学习需求对于扩展生活和工作机会至关重要。

¹ 韦氏词典将“社会心理”界定为涉及社会心理和社会两个方面。

1.1 依据和目标 3 的范围

目标 3 中宽泛的目标在全球特别是亚太地区都引致了多种理解和阐释，这个地区的国家对于它的范围界定大有不同，所以，为实现此目标实施的国家政策、战略和项目也普遍不同。

对于目标 3 进一步的阐释宣称：“所有青年和成人都能得到获取知识、发展价值观、态度和技能的机会，从而使他们能够发展工作、充分参与社会、掌握他们自己的生活和继续学习的能力” (UNESCO, 2000, p. 16)。

这个阐释进一步强调需要扩展中等教育，提供一些青年友好的项目以保护年轻人，尤其是女青年，免受剥削性的劳动、失业、冲突和暴力、吸毒、学龄期怀孕和艾滋病的伤害，它也提及需要为所有年轻人，尤其是为那些失学，或者完成了学业但没有获得核心的识字、算术和生活技能者，提供继续学习的机会 (UNESCO, 2000)。

目标 3 也部分涉及了教育系统的一些特定次领域，那就是中等教育、技术和职业教育与培训、非正规教育、其他与学习内容有关的组成部分。其中一个领域就是生活技能，生活技能可被视作一个交叉主题，因为它与中等教育、技术和职业教育与培训、非正规教育都有关，而且，既包含在正规教育，也包含在非正规教育的学习内容中。

在本回顾中，成年人指 15 和 15 岁以上，年轻人指 10-24 岁的群体，青少年介于 10-19 岁²。虽然青少年、青年和成人的年龄范围重叠，但他们代表与众不同的分组。还应该注意的，该地区对于青少年和青年存在各种定义。以菲律宾为例，共和国法案 8044 将青年定义为 15-30 岁，而劳动和就业部的定义是 15-24 岁；在越南，青年法律将年轻人定义 16-30 岁，《青年发展战略》则定义为 15-34 岁 (FAO, ILO and UNESCO, 2009)。亚太国家对于年轻人年龄界定的不同增加了跨区域比较的难度。

而年轻人 (10-24 岁) 是目标 3 的主要目标群体，特别要提到青春期少女。在南亚，青少年的状况尤其令人担忧。根据联合国儿童基金会发布的《世界儿童报告 2011》的国家，在 2009 年，南亚有 335 万青少年，占人口总数 (UNICEF, 2011b)³ 的 21%。维·让麻查德兰说：“尽管有将童年、青春期从成年中划分出来的法定年龄限制，但在南亚，许多青少年和少年儿童仍在从事成人活动，如：在无组织的部门工作、童婚、在家照顾儿童和在冲突地区当兵” (UNESCO and Plan India, 2011, p.14)，这种情况对于被边缘化的青春期少女尤为严重。2008 年联合国的《惠及边缘化女青少年的联合项目框架》认为，“少女代表一个巨大的尚未开发的潜力：她们持有破解贫困代际循环和实现千年发展目标的钥匙” (UN Inter-agency Task Force on Adolescent Girls, 2008, p. 13)。

一方面是年轻人巨大的潜力和在他们经济、社会发展中扮演的重要角色，另一方面，是他们面临的挑战比如获得高质量教育的机会、高失业率和健康风险，基于这些原因，在全民教育目标 3 方面取得的成就对于这个地区的大部分国家具有重要意义。在越来越多的国家 (例如日本、

² 青春期是“介于童年与成年之间的一个非常特殊的阶段，在这个时期，人们不得不面对个人和社会经济变化的复杂的相互作用，努力实现从依赖到独立的“过渡”，有效地掌控自己的生活，承担社会承诺” (教科文组织，2004 年)。

³ 转引自：联合国教科文组织和印度计划，2011。“南亚区域会议。应对失学青少年的需求：南亚国家的经验。新德里。

韩国、泰国、中国），人口老龄化带来诸多挑战，包括需要成人不断地适应变化，并终身学习。区域教育系统所面临的挑战不仅是为所有人提供公平的机会，也要确保所提供的学习具有针对性，能够响应当今瞬息万变的世界的要求。

1.2 学习需求、学习和生活技能项目

1.2.1 定义

如上所述，《达喀尔行动纲领》对于“学习需求”、“学习”和“生活技能”项目没有提供清晰的定义，所以，本节将简要地深入了解一下，从《达喀尔行动纲领》颁布以来，在国际论述和亚太地区国家两个层面如何理解和界定这些语汇。

学习需求

无论在全球还是在地区范围内，学习问题在全民教育中还没有被置于重要地位或者阐明 (Bannerjee and Duflo, 2011)，结果导致全民教育报告的工作大大忽视了确定年轻人的学习需求，这是一个令人遗憾的疏忽。因为，显而易见，它是保证教育服务输送针对性的重要因素，对于讨论教育质量也至关重要。

当对于国际学生能力评价的范围和注意不断扩大的时候，好像研究者没有聚焦在评价学校在自身环境下满足个体学习者需求的能力上。从这个意义上讲，大体上，教育尤其是在制定学习议程框架时，只有很少的“客户权利”。

对于国际和亚太地区如何界定“学习需求”的分析突出了一个新兴的趋势，这个趋势集中在界定学习者期望了解、理解什么，学习结果（知识、技能和素质）能够得到运用，这些学习成果不仅在正规教育，而且在非正规教育和非正式的环境中也能获得。

亚太地区各国的教育部一直在持续改善确定儿童和青少年学习需求的途径，很多国家也认识到了改善学习机会、减少在入学机会和教育质量方面的不平等的必要性。

在最近的有关全民教育现状的国家报告中 (UNESCO, 2009b)，亚太地区国家已确定以下需要加强的领域或者需要开展的工作（与目标 3 涵盖的三个主要领域有关）：

中等教育：

- 中等教育课程改革（比如蒙古和日本 [UNESCO, 2009b; 2011g]）；
- 高中入学机会均等（比如柬埔寨）；
- 生活技能课程的开发（比如斐济、印度、老挝、缅甸、尼泊尔和斯里兰卡）。
技术和职业教育与培训
- 制定新的技术和职业教育与培训战略（比如孟加拉国、斐济、老挝、缅甸和泰国 [UNESCO, 2008a]）；

非正规教育

- 满足失学和边缘化儿童的学习需求（比如老挝、印度、印度尼西亚和尼泊尔）；
- 健康保健和艾滋病预防教育（比如孟加拉国和柬埔寨）；

生活技能

人们已经多次尝试去界定“生活技能”，结果依背景的不同而不同。

联合国儿童基金会最近的情况说明书对“生活技能”给出了这样的解释：

“生活技能是有助于产生适应能力和积极行为，以使个体能够有效应对日常生活的要求和挑战的社会心理能力”。这些技能可以被松散地归为三个大类：分析和运用信息的认知技能、个体能动性 and 自我管理的个人技能、与他人有效沟通和互动的人际交往技能。

(UNICEF, 2012).

生活技能广泛、多维度地体现了素质和技能，它包括拥有自我尊重、自我效能和志向——所有这些都是决定将来成果的至关重要的决定性因素。有关研究表明，在童年时，与学校他人——包括成人和同伴——关系的质量，是幸福最重要的方面（Camfield and Takafere, 2009）。此外，社会技能与毕业考试和在劳动力市场的成功具有积极的联系（Krishnan and Krutikova, 2010）。在2010年的一个研究中，弗拉维·崔哈发现非认知性能力对学校教育、学业测试、工资、青春期妊娠率、吸烟和其他很多社会和经济生活方面有直接的影响（Cunha, 2010）。

当我们审视以生活技能教育为基础的教育时，能够发现它们受到两种主要影响：一种是启发式教育理论，它强调社会心理能力（生活技能、社会情绪学习、学习行为）的重要性；另一种是艾滋病行为改变和降低风险理论，这种理论将生活技能视作解决艾滋病病毒或艾滋病传染问题的主要手段。在前者，生活技能教育是一种运用了互动和参与式的教与学的方法的教育态度，重在发展学习者的分析思维和解决问题的技能（同上），方法则包括经验性的和以活动为中心的教学模式。

技术、职业、创收和有偿就业的技能，连同人际交往技能和有关健康行为的知识（请参照下面的国家实例）构成了生活技能的第三个通行的定义。

《学业、社会 and 情绪的协同学习》（CASEL）确定了教育体系必须解决的五个核心维度，以使学生在伦理上能够有效地管理好自己、人际关系和将来的工作，这些维度是：自我意识、自我管理、社会意识、人际关系、负责任的决策（CASEL, 2003）。《学业、社会 and 情绪的协同学习》已经研发出工具和框架，评估学生与学校的连通性，衡量学习环境的社会和情绪氛围。

艾滋病毒 / 艾滋病教育专家为生活技能教育提供了另一种理论基础。联合国艾滋病联合规划署将以生活技能为基础的教育视作艾滋病预防的国际应对框架的关键组成部分（United Nations, 2001），“艾滋病生活技能教育保障项目”将知识、行为、技能和价值观揉合在一起，意在减少高风险的行为。一般各个国家会通过联合国双年度大会的特别会议（UNGASS）提交《国家进展报告》，汇报本国有关艾滋病生活技能教育的进展情况。在通常的全民教育筹资机制之外，艾滋病生活技能教育项目可以得到资金资助，结果是，早在2000年，艾滋病预防和生活技能之间就有了联系，反过来，又在全球塑造了全民教育目标3中“生活技能”的焦点。

亚太地区国家对于生活技能已有自己的界定，如表 1 所示：

表 1：部分国家对生活技能教育的界定

国家	对生活技能的界定
柬埔寨	<p>生活技能被界定为：能够做到知情的决策、有效沟通和自我管理，有助于健康、有作为的生活以保证成功解决日常问题的智力、个人、人际交往和职业技能（Policy for Curriculum Development, 2005–2009）。</p> <p>两种生活技能得到了承认（Policy for Life skills Education, 2006）：</p> <p>基本生活技能：包括一般生活技能和职前技能。一般生活技能包括个人卫生、安全、日常生活计划、组织、人际关系、道德和好公民。职前技能包括沟通、数学、问题解决和团队工作的技能。</p> <p>生涯技能：这包括有赖于当地需求、个人兴趣和职业技能的简单的生涯技能，职业技能需要长时间的培训课程和技术能力，以促进专业发展。</p>
印度尼西亚	<p>生活技能在《国家全民教育规划》中被界定为每个人都应拥有的技能或者能力，以适应、积极行动和面对日常生活中的各种挑战。</p> <p>生活技能被细分成：</p> <p>一般生活技能：这些是保证健康生活、合作、沟通、批判性思考、价值观和态度（纪律、责任和尊重他人）的社会心理技能</p> <p>专门技能：这些是学业和职业技能。重点强调了科学技能。</p>
老挝	<p>生活技能被界定为：</p> <p>人们提高生活质量需要的知识和能力，比如基本的职业技能和支持性活动如技术改进、产品开发和市场链条开发。</p> <p>生殖健康和环境是生活技能的组成部分。</p>
马来西亚	<p>马来西亚对于生活技能的定义基本上包括如下内容：</p> <p>基本技能：识字、算术和信息通讯技术技能。</p> <p>社会心理技能：反馈、个人和人际交往技能包括解决问题、批判性思考和沟通技能。</p> <p>实际或情境技能：技术或职业技能、创收技能和那些与健康、性别、家庭、环境和公民有关的技能。</p> <p>生存技能：与定向和流动相关的动手能力、行为管理、自我管理、自理能力和居家闲暇管理技能。</p>
缅甸	<p>适龄生活技能⁴课程包括个人健康和卫生、营养、身体发育和发展、生殖健康、精神健康、可预防的疾病如痢疾、疟疾、缺碘、肺结核、肝炎、艾滋病、酒精和药物的使用和滥用、环境卫生和健康。</p> <p>社会心理技能：包括决策、沟通、人际关系、同情、批判和创新思维、情绪和压力处理、培养自尊、自我表达和整合在课程中的技能。</p>
菲律宾	<p>生活技能被界定为积极和适应性行为的能力，使个人能够有效处理日常生活的要求、挑战、经验和情势，以下生活技能被认为至关重要：自我意识、同情、有效沟通、人际交往、决策、解决问题、创新性思维、批判性思维、情绪理解、压力应对、产品和创业技能。</p>
泰国	<p>教育部将生活技能界定为能使个人有效处理日常生活中的各种情况的特质或社会和社会心理能力。有关生活技能的教学大纲的主题涵盖医疗保健、艾滋病预防、药物滥用意识、安全、环境、道德和伦理、决策、问题解决、智力、人际交往和情商、对他人的理解和同情能力、情绪和压力管理。</p> <p>确定了四个基本生活技能：</p> <p>医疗保健和疾病预防；</p> <p>生命和财产安全、减灾和保护、社会秩序和安全、交通等；</p> <p>自然环境和环境资源的保护等；</p> <p>道德、伦理、可取的价值观念和特质。</p>

资料来源：EFA Mid-Decade Assessment Regional Synthesis Reports (UNESCO 2008a-d)。

⁴自 1998 年以来，在小学阶段，生活技能已经被强制性地作为核心课程中的一门独立的学科；2001 年以来成为中学联课的独立课程。

当我们分析亚太地区国家如何界定生活技能和生活技能教育的时候，能够追踪到三个独特的集群及在本地区通行的相应的方法。这些方法并不互相排斥，可作如此分类：

- 聚焦社会心理技能，包括社会情绪学习、领导力和自我管理；
- 聚焦创收技能和生计发展；
- 聚焦健康行为和降低风险的艾滋病预防。

这三种方法可以作为制定评估该地区生活技能教育的进展框架的基础，并为今后的行动提出建议。

1.3 目标 3 分析关注的重点

本回顾将集中确定和分析本地区在实现全民教育目标 3 方面的进展和趋势，审视中等教育、技术和职业教育与培训和非正规教育这三个分领域。在生活技能教育方面的进展，将聚焦在这三个领域如何运用如上所述的三种主要方法，实施生活技能教育。

由于缺乏用于分析的数据，报告的很多内容将以政策和本地区的国家发起的项目倡议为中心，又因为每个国家对于目标 3 有不同的理解，比较这些国家倡议哪个相对成功也有困难，所以，本《回顾》的目的不是要在国家间比较，而是呈现趋势，提出到 2015 年在亚太地区加速实现全民教育目标的建议。

后续的章节应被视作其他全民教育十年回顾报告的姊妹篇，他们也涉及了本回顾报告讨论的问题。

比如，全民教育目标 2 十年回顾报告描述向中等教育过渡的问题，所以，本报告在此不再赘述。中等教育的质量详见全民教育目标 6 十年回顾报告，性别差异是全民教育目标 5 十年回顾报告的主题，此处仅简要提及。然而，相关之处，还是会提供简短的摘要、必要的联系和参考。

2

现状、问题和挑战

2.1 中等教育

2.1.1 定义和背景

在教育的历程中，中等教育是一个转折点，它为年轻人更高一级的教育、职场和像大人一样地参与社会做准备。全民教育的成功和全球化带来的日益复杂的要求，需要政府将目光从小学教育投向中等教育和中学后教育。收录在《达喀尔行动纲领》中的对于全民教育目标 3 的扩展性评论说：“人口中没有一定比例的劳动力完成中等教育的国家，不可能发展出现代、开放的经济（UNESCO, 2000, p. 16）”。

平均而言，亚太地区中等教育的入学率已得到提高。随着大部分亚太地区国家在普及小学教育方面的不断进步和小学完成率的提高，各国正在致力于中等教育体系的重新定向和扩展（UNESCO, 2013）。经济增长和国家发展带来劳动力市场需求的不断变化，对技术工人的需求增长，这导致中等教育得到更多的关注。各国选择了不同的发展中等教育结构的路径，包括课程多样化、引进创新性的筹资机制和学生支持、增强对于学生学习效果的评估。该地区的各国政府也在努力保证这个层次的教育与相关的劳动力需求相适应。

因此，中等教育是有助于提供公平的接受适合的学习和生活技能项目机会的重要载体。然而，依照全民教育目标 3 评估中等教育的进展情况，首先需要一系列与中等教育及其课程有关的通用概念。

亚太地区国家对于中等教育的界定不尽相同。通常是 6-7 年，但可以横跨 4-7 年（UNESCO, 2011a）。按照 1997 年的《国际教育标准分类》（ISCED），中等教育通常分为初中（ISCED2）和高中（ISCED3），但是各个国家的分类和现实情况更复杂些。以印度为例，初中教育指小学高年级，是免费和义务初级教育的一部分；中等教育只包括初中高年级（IX-X 年级）和高中（XI-XII 年级）（NORRICK, 2006）；在孟加拉国，中等教育划分为初级、第二和高等三个层次（BANBEIS, 2006）。在菲律宾，中等教育（VII-XI）没有被划分为初级和高级（CHED, 1998）。为与《国际教育标准分类》（ISCED）保持一致，本《回顾》中的初中教育是《国际教育标准分类》中的 2，高中教育是《国际教育标准分类》的 3。

按照专业化的系统、类型和层次，中等教育提供的课程可以分为三类：

- 常规 / 学业：这类课程是为了发展学业技能，通常在高年级为学生提供相当多的选择，普通的核心课目一般需要认证。
- 多元 / 综合：这类课程将一门学术课程与一个或更多的职业领域结合起来；
- 职业 / 技术：这类课程提供有特色的职前或与专门工作相关的技能指导；

在实践中，为中等教育课程分类，比提出这三种类型的主题更困难，因为这三者的边界是

模糊的。随着各个国家采取开放入学和全覆盖的政策，扩展中等教育经常牵涉到课程的多元化，新项目会提供更宽泛的选择和与劳动力市场更强有力的联系。

a. 评估进展的框架

为中等教育确定一个共同的定义，并将课程分为宽泛的三类，就可能依照全民教育的目标，提出评估进展情况的框架。这个框架应该以全民教育目标（通过提供机会均等的合适的学习和生活技能项目，保证所有青年和成人的学习需求都能够得到满足）本身信奉的关键组成部分为基础。所以：

- 所有年轻人和成年人的学习需求要求必须衡量中等教育入学（提高入学率的政策）的进展情况；

- 入学平等的条款意味着也必须检视公平问题，尤其是面向弱势群体的政策和改革；

- 中等教育的针对性和质量是重要的分析维度，因为它们以提供合适的学习和生活技能项目为目标；

- 中等学校充足的资金、审慎和透明的管理是实现全民教育目标 3 基础的先决条件。

2.1.2 进展和趋势

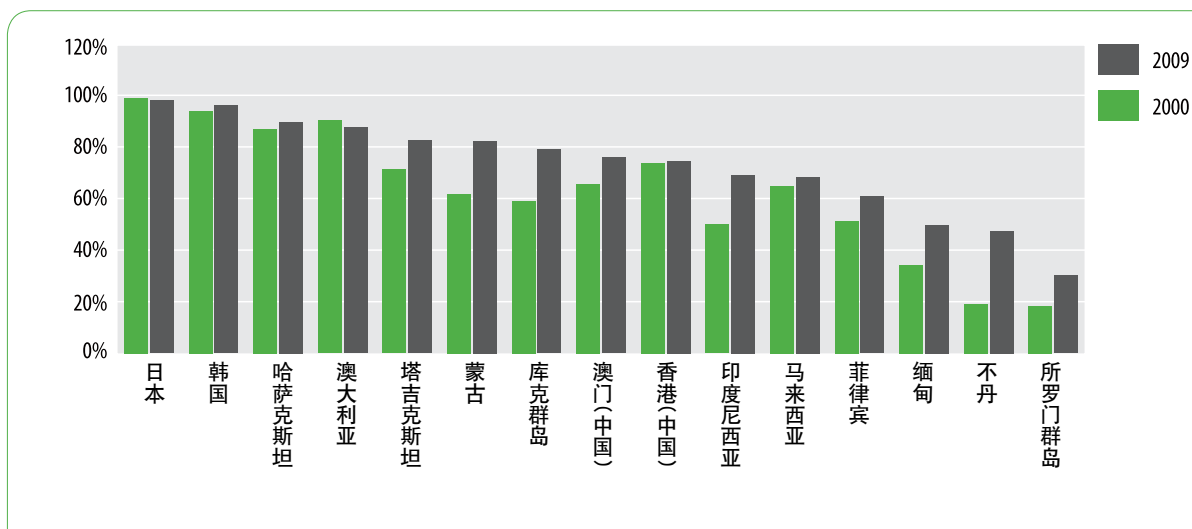
a. 地区概览

在过去的十年中，该地区几乎所有国家注册的中学总入学率都有大幅增长。截至 2009 年，亚洲和太平洋地区大约有 3.098 亿学生在中学就读，超过全球总量的 58%。自 2000 年，该地区有 2.486 亿学生就读，入学率以每年 2.7% 的平均增长率进一步提高。全球的入学率也有所增加，虽然只是 2% 的较低的增长率（参见统计附件）。

持续增长的中等教育参与率的趋势是令人鼓舞的，但是，入学率指标需要将绝对的数字放在具体的背景下，并回答类似这样的问题：还有多少孩子失学？以及国家中等教育系统表现如何？为了回答这些问题，一对指标被用来进行国家比较：净入学率（NER）和毛入学率（GER）。这种分析将中等教育作为一个整体进行调查，根据数据的可用性，既研究净入学率，也研究毛入学率。

整个地区的中等教育净入学率已经上升。如图 1 所示，在 2000 年至 2009 年间，有的国家和地区如不丹、澳门（中国）、库克群岛，印度尼西亚、蒙古、缅甸、所罗门群岛和塔吉克斯坦的中等教育净入学率提高了 10% 强。与此同时，起点较高的国家 -- 澳大利亚、日本、哈萨克斯坦和韩国 -- 增长率却非常缓慢，入学率甚至出现下降。高入学率国家的停滞现象不应该被忽略，因为超过 90% 的净入学率仍然代表大批学龄儿童在失学。

图 1: 中等教育净入学率, 2000 和 2009



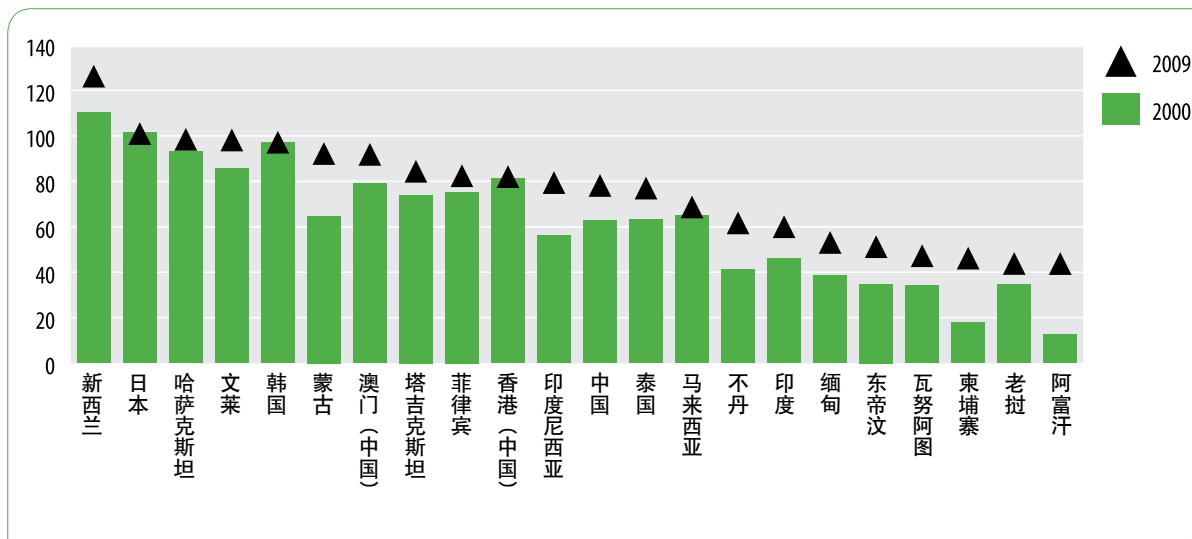
资料来源: Statistical Annex, UIS, 2012.

在亚洲太平洋地区的 49 个国家里, 只能获得 15 个(图 1)或者说 30% 的国家的净入学率数据, 但是, 同世界各地一样, 能更宽泛第获取到亚太地区的毛入学率。

图 2 表明, 在 2000-2009 年间, 很多国家的毛入学率得到了平稳的提升。以缅甸为例, 在此期间, 虽然 46.2% 的毛入学率结果表明, 仍然有为数众多的学生没有接受中等教育, 但入学率还是提高了一倍多。像中国、印度和印度尼西亚这样的国家, 注册的入学率数字也有极大的提高。与它们的净入学率相比, 在 2000 年记录在案的毛入学率就已达到 80% 的国家增长较缓。有几个国家的净入学率和毛入学率之间存在较大的差距: 不丹的净入学率是 47%, 但是毛入学率超过了 60%, 这表明教育系统非常低效, 或者学校系统没有按照为学生设计的课程教育孩子。

根据教科文组织统计研究所的说法, 毛入学率指接受给定层次的教育的小学生或学生, 不论其年龄大小, 在相应层级的教育水平正式的学龄人口总量中的占比, 它衡量的是在给定的教育层次上总体的参与水平, 表现了教育体系接纳特定年龄群体的能力。对于三级水平而言, 适龄人口通常是官方的中学毕业年龄 5 岁范围的人群。而另一方面, 净入学率是接受给定程度的教育的小学生或学生总数, 在理论上的相应年龄群体的占比, 它显现的是在给定的教育程度上, 相应层次的教育对于适龄儿童和青年的覆盖程度。

图 2: 中等教育的毛入学率, 2000 和 2009



资料来源: Statistical Annex, UIS, 2012.

毛入学率数据有益于进一步分别分析初级和高级的中等教育, 后者的成败与否会因总体的入学率数字变得模糊不清。中国、印度尼西亚、马来西亚、菲律宾和泰国的初中毛入学率达到了 90%, 虽然每个国家总的中等教育的毛入学率只有 80% 或以下 (参见统计附件)。

数据还表明, 整个地区存在中等教育的不均衡扩张和次区域不同的趋势。在中亚, 能够获得的统计数据 (净入学率和毛入学率) 表明, 绝大多数国家的中等教育都出现了迅猛扩张, 在 2008 年, 该地区的中等教育毛入学率从 86% 提高到了 97% (UNESCO, 2011d)。东亚地区的发达国家如韩国和日本, 中等教育的入学率已经和正在保持着较高水准, 净入学率达到了 90%。

东南亚的中等学校的参与已经扩大, 但远没有满足需求。平均而言, 在这个次区域, 2008 年只有一半的孩子上了初中学校 (UNESCO, 2011e)。

b. 不均衡的扩张: 入学的障碍

只有识别不能接受教育的障碍, 才能使决策者能够惠及那些没有上学的孩子。即便在全亚太地区教育的参与程度千变万化, 包括在初中和高中之间的不同, 但在入学上仍然存在共同的对于边缘群体影响最大的障碍。尽管对于中等教育入学障碍的研究没有像小学教育那样多, 但仍然有丰富的信息资源供本《回顾》去参考, 这些研究包括世界银行、儿童基金会和统计所的《辍学儿童全球倡议》(OOSCI) 和教科文组织关于中等教育的著作。

性别不平等

认识到教育领域的性别不平等在学前或者小学阶段就开始了, 并随着孩子年龄的增长而加剧, 全民教育运动和千年发展目标将到 2012 年, 在所有的教育阶段都实现性别平等作为目标之一。特别是青春期少女, 初中教育对于她们的赋权、发展和保护 (UNESCO, 2011b) 非常重要。然而, 现实是在很多亚太国家, 能够接受中等教育的女孩人数代表性不足。

在中学教育阶段, 九个亚太国家中就有六个国家的女孩的入学率低, 性别平等指数也低, 这个鸿沟在阿富汗和巴基斯坦最大, 但在印度的高中阶段也是问题, 北边的邦尤为严重。在亚

太地区东部的国家，柬埔寨、老挝和所罗门群岛女孩的入学率都低（UNICEF, 2011b）。在这些国家，妨碍女孩入学的因素包括社会 - 文化因素和现实情况，诸如早婚、早育、缺乏孕妇保健、家庭经济限制、需要女孩做家务和女孩的教育价值较小的看法等。此外，教育条件（距离、缺乏卫生设施）和女教师短缺，也可能阻止父母送女儿去中学（同上）。

与此同时，有些国家的中学教育已经实现了性别平等，包括中亚、太平洋次区域（巴布亚新几内亚、斐济、所罗门群岛、汤加和基里巴斯）和孟加拉国（UNGEI, 2009）。而在一些国家，中学的男孩比例偏低（如马来西亚、蒙古、菲律宾和泰国），对于这种现象，最常见的解释是与劳动力市场相关的“拉动”因素，吸引男孩去工作（特别是在经济紧迫的时期和背景下）以及女教师的比例偏高、缺乏积极的男性榜样和严格的课堂要求（UNGEI, 2011）。

亚太地区的各国政府制定了各种政策措施，解决中等教育的性别不平等。例如，柬埔寨在 2003 年制定了《柬埔寨性别教育政策》，随后 2006 年又出台了《2006 -2010 教育的性别主流化战略》和《教育的性别主流化质量标准和指标》，这些政策是在跨部门合作（SWAp）的背景下实行的，与部门计划和预算审查过程密切联系。

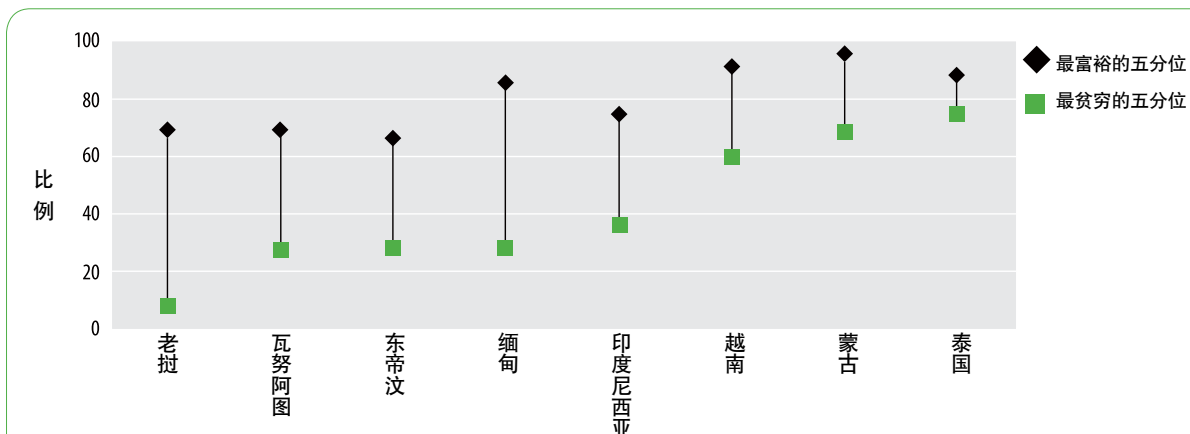
在一些国家，包括中国、老挝、蒙古和泰国，政策制定者已经授权从性别角度审视课程和学习材料，以识别和消除性别刻板印象和偏见。在其他背景下（印度尼西亚、柬埔寨和老挝），政府在教育部建立了国家的机制、结构和部门，确保关注性别问题（UNGEI, 2009）。激励计划是另一种常见的政策措施，这或许可以解释孟加拉国的中等教育取得的性别平等的成就（UNESCO, 2011b）。对于性别的详细讨论参见全民教育目标 5 的十年回顾报告。

社会经济的不平等

相对于经济状况处于五分位上层的学生，家庭社会经济地位低的中学生往往更弱势，这是由各种因素造成的：直接和间接的花费（学费、交通、制服、学校用品、项目和其他捐献）、机会成本、父母 / 孩子对于质量差的教育的理解和老师对于来自贫困家庭学生的期望低。

在老挝，只有 11-25% 的来自七个最贫困省份的儿童达到和完成了 11 年级（图 3）。在缅甸，只有 28% 来自最贫穷家庭的孩子在上中学，而来自最富有家庭的孩子则达到 86%（UNICEF, forthcoming），2011 年联合国儿童基金会的《世界儿童状况报告》次区域分析也印证了这些结果。根据这份报告，南亚地区作为一个整体，生活在最贫穷家庭的孩子比最富有家庭的孩子接受中等教育的几率低三成（UNICEF, 2011b）。

图 3: 按照经济五分位, 东亚和太平洋地区中学入学率较低的国家



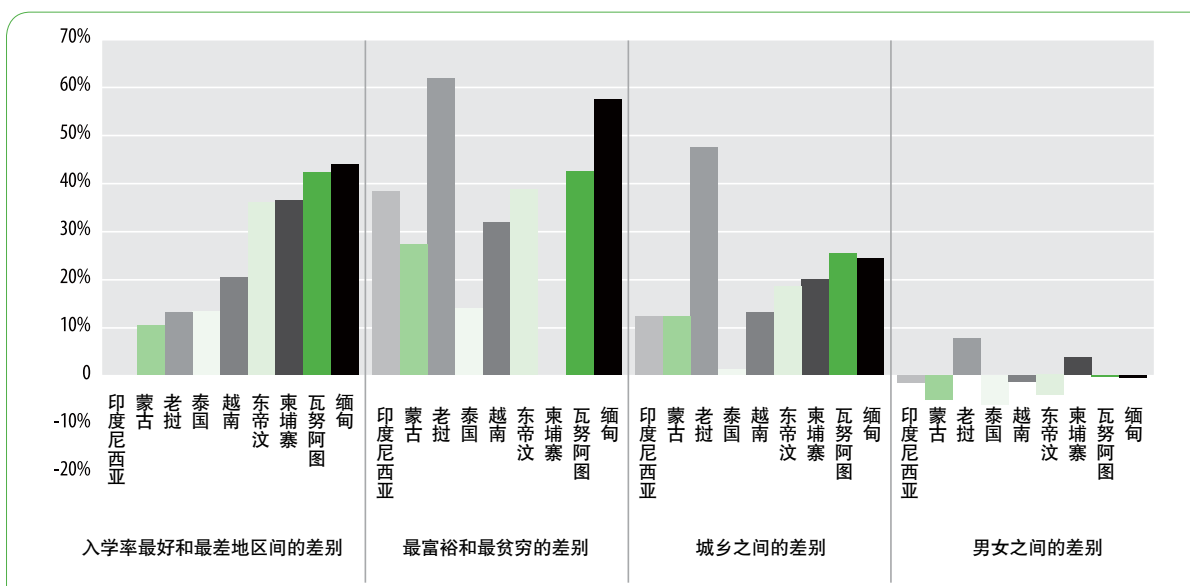
资料来源: MICS and DHS data analyzed in the Global Initiative on Out-of-School Children: East Asia and the Pacific Regional Study 2012 (UNICEF, forthcoming).

母亲的受教育程度重重地承载着家庭的社会经济状况, 也与孩子的中学入学强烈相关。例如, 在缅甸, 母亲接受过中等或高等教育的, 孩子上中学的比例是 84%, 母亲只上过小学的, 这个比例是 54%。在母亲没有接受过教育的地方, 这个比例只有 31%(UNICEF, forthcoming)。

地域和城乡差距

省、州和地区层面中等教育入学的区域性差异, 在一些多方司法管辖的大国如印度、印度尼西亚表现尤其显著。入学公平面临的一个共同挑战就是地域, 在印度尼西亚, 偏远地区和分散在巴布亚和苏拉威西岛的岛屿社区入学更为困难, 在那里, 中学通常距离村庄有相当的距离。在这种情况下, 孩子通常会在上完小学就辍学, 偏远和人口稀少的地理区域资源不足, 当地税收有限, 在影响国家做出对他们有利的资金分配规则方面, 面临更大的困难 (UNICEF, forthcoming)。图 4 总结了亚洲太平洋地区中等教育入学的经济和区域资源的不公平。

图 4: 亚洲太平洋地区部分国家中等教育入学的障碍



资料来源: MICS and DHS data analyzed in the Global Initiative on Out-of-School Children: East Asia and the Pacific Regional Study 2012 (UNICEF, forthcoming).

应对不公平现象的政策措施多种多样。一些国家直接向当地学校委员会提供学校助学金时，制定了对小型和弱势学校有利的资金分配规则。其他国家的政府提供政府间转移支付和专门的政策、干预措施，诸如寄宿设施和招待所，旨在解决使许多农村或偏远社区的孩子无法上中学的距离问题。一些国家提供交通援助，在泰国的案例中，政府推出了出借自行车的计划，帮助农村孩子上中学（UNESCO, 2011a）。

社会文化的不平等

根深蒂固的社会文化对于身份的定义，如南亚的种姓制度，对中等教育产生了代际影响。例如，在印度和尼泊尔，达利特和其他群体历史上一直遭受着教育歧视，尽管采取平权行动去消除它，但这种现象在中等教育中依然存在。在许多国家，农民工的孩子在中等教育领域代表一个完全的劣势身份。在缅甸和中国，外出务工家庭的孩子在入学和学习结果方面显然是弱势群体。在斯里兰卡，弱势儿童包括那些来自种植园社区、流浪儿童和受冲突影响的儿童（UNESCO, 2011a）。

少数民族群体在中等教育领域往往也人数较少。在越南，2007年在初中学习的少数民族达到学生总数的15%，这一比例在高中只有10%（UNESCO, 2010）。在菲律宾、尼泊尔和柬埔寨，近来的国家教育政策的变化以及对于基于母语的教育材料和教师培训的创新性投入，提升了基本的完成率和学习效果（UNESCO, 2007）。

残疾和特殊需要

亚洲、太平洋地区有关残疾儿童的数据比较缺乏。在泰国，残疾人融入中学教育的学生人数非常少。在越南，作为实行残疾儿童教育国家政策计划的一部分，开展了一个全国性的残疾儿童入学率调查，结果表明，46%的残疾儿童是文盲，三分之一从来没有上过学，85%没有上完小学（UNESCO, 2009c），阻碍残疾儿童接受教育的因素包括资源不足、身体不便、部门之间缺乏协调、沟通以及对残疾问题消极的文化心态。

抚养和教育残疾儿童也需要额外的家庭资源。孟加拉国开展的一项研究表明，残疾儿童的家长用于抚养孩子的设施和医疗保健的花费，比普通家庭高三倍（UNESCO, 2010a）。在很多案例中，这些额外花费使教育尤其是中等教育，对于来自贫穷家庭的特殊需要的儿童来说，花费过高。教育部需要制定政策、指南，提供必要的支持，以确保所有的中学都对残疾儿童友好，中等教育全民化对于残疾儿童才会变成一个现实。

2.1.3 中等教育的质量

通过中等教育获取知识、技能和能力有赖于学生所受教育的质量。此外，教育必须有针对性地满足学习者和潜在的私营雇主的需求。亚洲和太平洋地区的决策者需要优先考虑确保中等教育的质量。

泛泛而论，教育质量有几个关键要素：教师、课程、教学法和学习评估、评价。在亚太地区全民教育目标6十年回顾报告讨论这一领域正在进行的研究，包括国际学生评价项目（PISA）的结果和学习成果（UNESCO, 2012 b），针对目标3的目标，我们将集中从教师和课程的视角，审视教育系统已经和正在如何促进学生获取知识、技能和能力。

a 教师资格和职前培训

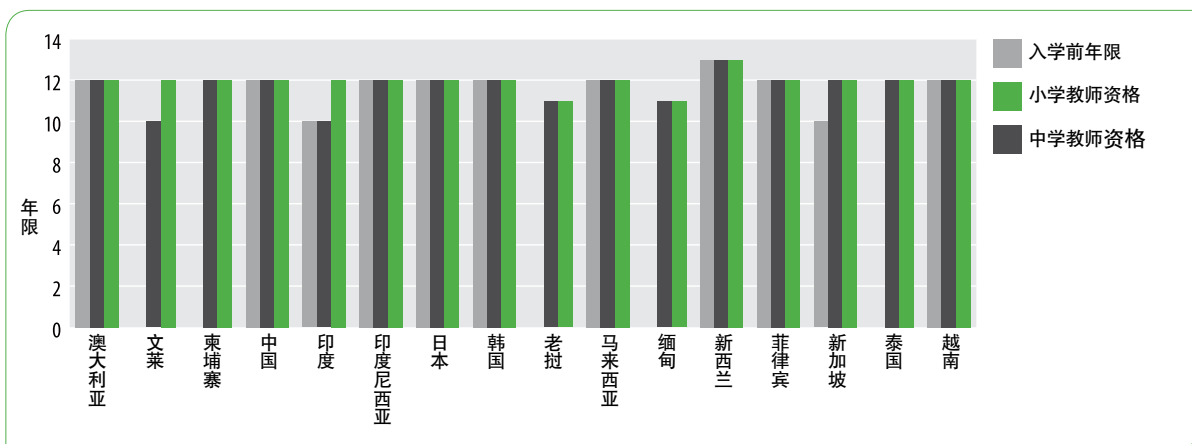
在提供中等教育质量方面，教师扮演着至关重要的角色，然而，相比其他水平和类型的教育，中学被认为更难吸引、培养和留住教师 (Gannicott, 2009)。

这个地区的许多国家不断表示担心中学教师的质量。尽管学生成绩与教师的贡献是混在一起的，他们的角色仍然被认为是至关重要的，困难在于如何界定和测量构成一个好老师的特征 (Gannicott, 2009)。

在过去的十年里，大多数亚太国家都致力于改善中学老师的技能，确保他们能够接受一个正规期限的岗前培训。日本和韩国的报告说，它们几乎所有的中学教师完全合格，即便在较不发达的国家，情况也与此类似。

除去文莱、印度、老挝和缅甸，在所有东盟 (东南亚国家联盟)+6 的国家，完成 12 年级是进入师范学院平均最低入学资格，上述几个国家的入学门槛是 10 或 11 年级 (见图 5)，较低的入门要求，加上期限更短的 (小学教师两年，中学教师三至四年) 教师培训课程，可能会对教师素质产生消极的影响。

图 5: 接受教师培训所需的受教育年限总数



资料来源: Compiled by UNESCO Bangkok from different sources.

在一些国家 (如新加坡、日本和韩国)，职前培训的期限是四年，这意味着这些老师往往具备更好的资格，因此更有可能实现学习效果。

从比较的视角看，审视成为初中或高中老师需具备的不同的最低资格很有趣。在东盟 +6 的 8 个国家，只需要具备国际教育标准分类的 4 级资格就可以成为初中老师，如下面的表 2 所示。然而，相同数量的国家，包括区域经济合作与发展组织 (OECD) 国家，要求初中教育具备更高的资格，特别是第三级的层次 (大多数情况下需要四年才能拿到学位)。至于高中教育，几乎所有的国家都要求教师具备三级 (国际教育标准分类 5) 资格，老挝是唯一的例外，只需要具备与初中教师一样的二级教师资格 (11 年的正规教育加上三年的职前教师培训) (UNESCO, 2013)。

表 2: 教师管理政策概览

	资格 (最低学习年限) / 在学年数 + 教师培训年数			教师标准			在职培训	教师标准	
				入门 考试 / 测试	试用期	资格证 续签 / 维持		工资 / 薪水增长	评价和 奖励 (i)
	学前	小学	中学						
澳大利亚	12 + 4							-	
文莱	-	10 + 3	12 + 4						-
柬埔寨	-	12 + 1	LS: 12 + 2 US: 12 + 4	-	-	-			-
中国	12	12	LS: 12 + 2 US: 12 + 4						
印度	10 + 1	10 + 1 or 12 + 1 (ii)	12 + 4	-	-	-			-
印度尼西亚	12 + 2	12 + 2	12 + 2						
日本	12 + 1		12 + 4						
韩国	12 + 2	12 + 4						-	
老挝	-	5(+4); 8(+3); 11(+1)	LS: 11 (+3) US: 11 + 4	-	-	-			-
马来西亚	12+3 or 4								
缅甸	-	11 + 2	11 + 3	-	-	-			-
新西兰	13 + 3		13 + 4						
菲律宾	12 + 4								-
新加坡	10 + 2	12 + 2							
泰国	-	12 + 2	LS: 12 + 2 US: 12 + 4						-
越南	12		LS: 12 + 3 US: 12 + 4	-	-	-			-

附注: i: 适当的评估和奖励措施;

ii: 根据不同邦教师短缺的程度而变化

资料来源: Compiled from various sources by UNESCO staff.

然而, 提高对于教师的资格和学术要求, 并不一定能确保一支高质量的教师队伍。此外, 有关研究还没有令人信服地证明教师资格与改善学生的学习呈正相关 (Gannicott, 2009)。尽管确保教师充分合格, 仍然是该地区许多政府的当务之急 (如大量有关这个话题的政策文件和研究论文表明的那样), 一些国家的政府也开始认识到教师的其他特性对于学生的学习效果也很重要。

加强教师的职前和在职培训

需要开发教师的技能, 提高职业积极性, 以满足中等教育变化的需求, 做到这一点, 需要将高质量的岗前培训和校本的在职培训平衡地结合起来, 制定吸引和留住优质教师的政策, 建立对于教师和管理者的问责机制, 改善校本管理 (Bruns, 2011)。信息和通讯技术也必须渗透到教师培训和教室中, 但要避免引发城乡学校之间新形式的不平等。

根据麦肯锡公司 (McKinsey and Company, 2007) 的建议, 该地区的几个国家包括日本、韩国、新加坡, 现在专注于吸引“对的人”从事教学工作, 例如, 通过瞄准顶尖的高中毕业生, 只招收那些具有天资和意愿从事教育的人, 进入师范院校。在这方面, 领头羊的例子是新加坡, 它由教育部和校长教师培训机构联合遴选教师, 在这个过程中, 不仅仅审核候选人的学术能力, 还要考察他们的动机和教学天分。同样, 中国台湾省也进行广泛深入的候选人筛选, 最后只接受少数人 (Gannicott, 2009)。

提高教学质量的另一个重要措施是持续的专业支持, 包括在职顾问和导师、学习机会、培训工作坊、校际访问和教师群中的同行咨询, 这些对于新教师在前几年的服务最重要, 也已经被证明对于留住老师也有积极的影响。根据实践者的经验, 在教师的第一个五年间, 在教师自己的教室环境下的培训和支持, 是最有效的促进专业发展的策略之一。除了老挝, 东盟+6个国家都有中学教师在职培训和持续的专业发展政策, 老挝对中学教师的培训是临时组织的 (UNESCO, 2013)。

b. 课程

目标明确的课程是提供高质量教育的先决条件, 同样, 也是教育政策的关键领域 (Gauthier, 2006)。初中通常应巩固在小学获得的知识和技能, 尤其是读写和计算能力, 课程通常包括核心科目, 如数学、自然和社会科学、健康教育、外语和公民教育。在科目专业化的意义上, 不同的学习领域, 比如科学和艺术 (UNESCO, 2011a), 是未分化的, 专业化在高中阶段开始, 并根据社会经济背景而变化。

许多政府明确表示, 中等教育的课程应该对学生进入高等教育或劳动力市场具有针对性, 应该为学生配备足够的知识、生活技能和 / 或放学后实际的生活技能。然而, 许多国家缺乏必要的人力和财政资源, 使之成为现实 (UNESCO, 2013)。下面的表3罗列了一些亚太国家的课程目标。

表 3: 部分亚太国家课程目标范例

澳大利亚	澳大利亚课程将为所有的年轻人装备在信息丰富的工作场所和全球化的世界中，茁壮成长和竞争所需的基本的技能、知识和能力。
文莱	文莱的新教育计划，考虑了为国家建设和人力资本发展服务的优质教育的关键方面，它的目标是通过提供以可信的质量保证为基准的均衡的课程或者具有国际水准的评估系统，实现优质教育。
柬埔寨	柬埔寨学校课程的目的是充分发挥全体学生的才华和能力，使他们能够成为智力、心灵、精神和身体平行和均衡发展的“能人”。
中国	如同 2001 年《国务院关于基础教育的改革与发展的决议》界定的那样，中国的学校课程为基础教育的目标服务： <ul style="list-style-type: none"> ● 培养热爱社会主义、继承中华民族优良传统、受过良好教育、有理想、有道德和爱国的新一代； ● 发展社会主义民主和法治以及尊重国家法律和社会规范的意识； ● 建立适当的世界观、人生观和价值观； ● 发展社会责任感； ● 发展创新精神、实践能力、科学和人文科学的知识基础以及环保问题意识； ● 养成良好的身体健康和心理素质、健康的审美品味和生活方式。
日本	在日本，标准的全国性课程被称为“学习课程”，旨在加强基本内容的教学和开发基于学生个体的需要和能力的教育。
新西兰	新西兰的课程旨在促进所有学生有坚实的知识基础和高水平的成绩，而且终身参与学习。
菲律宾	菲律宾的中学教育课程，旨在提高菲律宾学生的素质，并通过功能性扫盲，赋予他们终身学习的能力。
新加坡	新加坡的国家课程旨在培养每个孩子的潜能，发现自己的才能，并培养终身学习的热情。学生通过广泛的经验，发展他们将来的生活所需的技能和价值观。

资料来源：Compiled by UNESCO staff based on different sources.

所有亚太国家都有适当的中等教育课程框架，一些框架已经延续了相当长的一段时间（例如，尼泊尔自 1990 年以来就有高中的课程框架），这样就存在变得僵化和越来越失去针对性的风险，或者为了应对特定的新兴问题（比如艾滋病毒和艾滋病预防、防灾、气候变化、和平教育），作为增量的结果，积累到一个转折点。还有一些正在进行的学习目标和内容系统化改变的例子，如老挝在逐步实行 6-12 年级的改革。

在一些国家，中学课程的开发和修订在不同级别的政府或政府部门之间是分离的，例如，在 2006-2007 年修订初中课程之后，越南决定，在省级层面，一些历史和地理内容可以根据相应的规定本地化 (UNESCO, 2011a)。

在该地区的许多国家，课程开发目前身处教育改革的前沿，这通常涉及利用新的信息时代技术、改变过时的课程内容和满足学习者在竞争日益激烈的环境中工作所需配备的新技能和知识的需要。为提高经济竞争力进行教育改革，许多教育部门已经意识到开发注重生活技能，如批判性思维、人际交往技能、除了掌握知识之外的创造力的课程的重要性。

教育部也需要投资替代性的教育输送计划，以非传统的方式，如通过信息通信技术 (ICT)、社区混合班中学、夏季学习营和独立的模块化的学习。提供高质量的学习，为实现等效的中等教育—或获得专门的生计技能，与年长的青少年和成年人一起工作，需要考虑采用更加独立的学习方法和创新手段。例如，在孟加拉国，孟加拉国农村发展委员会 (BRAC) 为偏远的农村地区

和城市贫民窟的年轻人，提供了替代性的教育机会，鼓励他们之后转移到正式的部门 (UNESCO, 2008c)。

c. 学习评估

学生评价是教育过程不可分割的一部分，因为它在学习质量方面提供了重要信息。尽管学生评估的形式多种多样，但在国家的教育政策文件中，只有考试占据了显著的位置。

在亚洲和太平洋地区，国家的中等教育考试决定着进入下一个级别的教育——高等教育和更好的生活机会 (UNESCO, 2011a)。

考试成绩对于学生发展的重要性，意味着政府要承担确保检查系统完整和结果准确的压力。与基础教育向义务教育转变相一致和作为一种提高中等教育入学率的手段，澳大利亚、孟加拉国、印度和巴基斯坦已经取消了小学考试。此外，一组较少的国家和地区——澳大利亚、新西兰和香港（中国）已经取消了中考（同上）。

强调社区参与学校和校本评估 (SBAs) 的儿童友好学校的框架，在整个地区很常见。校本评估是一种更灵活的考试模型，注重批判性思维，而不是死记硬背。各国开发了他们自己的校本评估系统，几乎没有国家间的研究或经验分享。一些国家和地区，特别是澳大利亚、新西兰和香港（中国）——已经长时间使用校本评估作为评价改革的一部分，而其他国家，如马来西亚最近才引进它们。校本评估与许多教育的益处相关联，包括减少考试压力、更大的自主权和教师更多的灵活性、学生获得重要的技能，如批判性思维、创造力和创业精神的可能性更大。然而，最近在该地区实施校本评估的经验，突显了保证校本评估完整性和可比性的重要性，做到这一点需先确保能够有效地掌握和测量所有学生的学习成果 (UNESCO, 2011a)。

此外，亚洲和太平洋地区对于国际评估，比如经济合作与发展组织 (OECD) 的 PISA 和国际教育成就评价协会的 (IEA) 国际数学与科学趋势研究项目 (TIMSS)，越来越有兴趣，这种兴趣还会继续，因为越来越多的国家将国际评估视为开发更全面、先进的教育监测系统的一种手段，与全球范围内的同行比较他们学生的知识和技能，这些评估也允许国家随着时间的推移，检查学生表现的趋势，与其他国家建立工作联络、在这些问题上交换信息。由于 PISA 项目评估 15 岁孩子在阅读、数学和科学方面的能力，在中等教育层面，它被视为一个关键的质量指标。东亚有几个国家和地区，包括中国上海、韩国、中国香港和新加坡在 PISA 项目 2009 的测评中都位居世界前列 (OECD, 2010)。有关学习评估的更多详细信息，请参阅《目标 6 十年回顾报告》。

d. 为中等教育融资

应对中等教育面临的扩大入学、提高质量的挑战，如果不能调动和分配足够的资源，是无法实现的，因为中等教育的扩张，尤其是科目的专业化，使巨大的财政资源成为必需。

中亚和东亚将大约 3% 的国民生产总值 (GDP) 用于教育，南亚和西亚的比例略低于 4%。在这个地区，教育经费在政府总支出的占比（被认为是一个较好的衡量教育支出的方式）差别很大，从日本的 9% 到瓦努阿图的 28% 不等，当中亚 1990 年到 2008 年间的教育经费在政府总支出中所占的份额急剧下降时，其他大部分国家的教育经费在增长。在亚洲和太平洋地区，用于中等教育的经费只占国民生产总值的 1% 多一点，大约占政府支出的 5% (Tilak, forthcoming)。 尽管

数据有限，可用的信息表明，家庭和其他私人资源在中等教育的总经费中，占比不大，虽然一般家庭确实需要支付学费（特别是在高中阶段）。

使边缘化群体更有机会接受中等教育的措施包括免收学费，柬埔寨、老挝、马来西亚、蒙古和泰国已经在初中阶段和某些高中，免除了学费；印尼启动了一项国家计划，为孩子正常上初中的贫困家庭每月发放津贴；马来西亚设立了贫困学生信托基金(KWAPM)，帮助生活在贫穷线以下的家庭的孩子读完中学(UNESCO, 2008b)；在孟加拉国，一项为女孩接受初中教育专设的中等教育津贴计划为大部分大城市以外的女孩每月提供津贴，那些读到9和10级的还会额外得到支付新书和考试的费用；在印度，在种姓制度中被边缘化的群体也从这样的计划受益，包括用于入学考试与入学后的学习的奖学金(UNESCO, 2008c)。

在私人家教方面的支出也是这个地区的一个重要现象，这是由高风险的考试和重视教育的社会文化传统驱动的。例如，在乌兹别克斯坦，家教的费用位居家庭支出的第二位；在韩国，近3/5的初中学生和超过一半的高中生参加私人辅导(Bray, 2007)。

e. 生活技能和中学课程

该地区的许多国家正在将全民教育目标3所倡导的生活技能教育整合到国家中学课程之中，联合国儿童基金会的一份报告确认了正在这样做的三种方式：1) 作为一个独立的科目；2) 插入到一个主要载体的科目中；和3) 注入到全部课程中的几个科目。这种模式反映了在生活技能教育中的一种二分法，本质上有两种输送方式：第一种方式将生活技能教育应用于一个特定的主题问题或学科，比如健康教育或艾滋病毒预防；第二种方式将生活技能教育整合为一个广泛的教育方法。前者利用一组专门的与需要解决的问题一致的生活技能；后者融入一组通用的生活技能的教和学习，这些技能适合多样化的社会背景，包括学校本身(UNICEF, 2007a)。

f. 生活技能教育战略

生活技能教育的项目计划根据目标群体，因内容、输送方法的不同而不同。内容可能包括健康教育、艾滋病预防、职业或创收培训，项目可能在中学课程中占据重要位置，或者在非正规教育、校外的环境中输送。生活技能教育通常也被整合到儿童友好学校的模型中。表4标示了本地区7个国家的生活技能教育的目标群体和输送方法：

表 4: 亚太地区 7 国部分生活技能教育优先事项

国家	校本教育	失学的目标群体
孟加拉国	评估中学课程。 组织生活技能教育工作小组。 开发生活技能教育课程大纲（6-10 年级）。	将生活技能教育在课程中主流化。
柬埔寨	在 8-11 年级开展生活技能教育。	为 13-18 岁的失学青少年开展艾滋病预防教育。
尼泊尔	组织生活技能教育工作小组。 将生活技能教育整合到健康教育的国家课程中。	为教育同伴提供生活技能教育的材料。 对脆弱的失学青年进行生活技能教育。
巴基斯坦	为教育部的课程体系开发通用的生活技能包	为失学青少年，包括最危险的那些，试点生活技能包。 制定青少年和年轻人艾滋病预防国家战略。
菲律宾	加强生殖健康教育，促进使用联合国人口基金（UNFPA）的模块	加强生殖健康教育，促进在非正规教育中使用联合国人口基金（UNFPA）的模块
泰国	将生活技能教育用于艾滋病预防。	在为农民工子女和家庭开办的非正规教育课堂上，开展生活技能教育。
越南	将生活技能教育在课程中主流化。	为失学儿童进行以社区为基础的生活技能教育

资料来源：UNICEF, 2003, 2005.

一些国家，如斯里兰卡，有为正规教育充分开发的生活技能课程；尼泊尔已修订了课程，引进了生活技能；生活技能也是马尔代夫中学课程的一部分；孟加拉国和不丹将生活技能教育纳入正规教育 and 非正规教育中 (UNESCO, 2008a)。

所有在湄公河次区域的国家，已经制订了有关生活技能的国家政策和法律，但是它们的定义、策略和计划差别很大，《全民教育中期评估报告》(MDA) 指出，本区域的生活技能和终身学习的发展进展缓慢 (UNESCO, 2008a)。

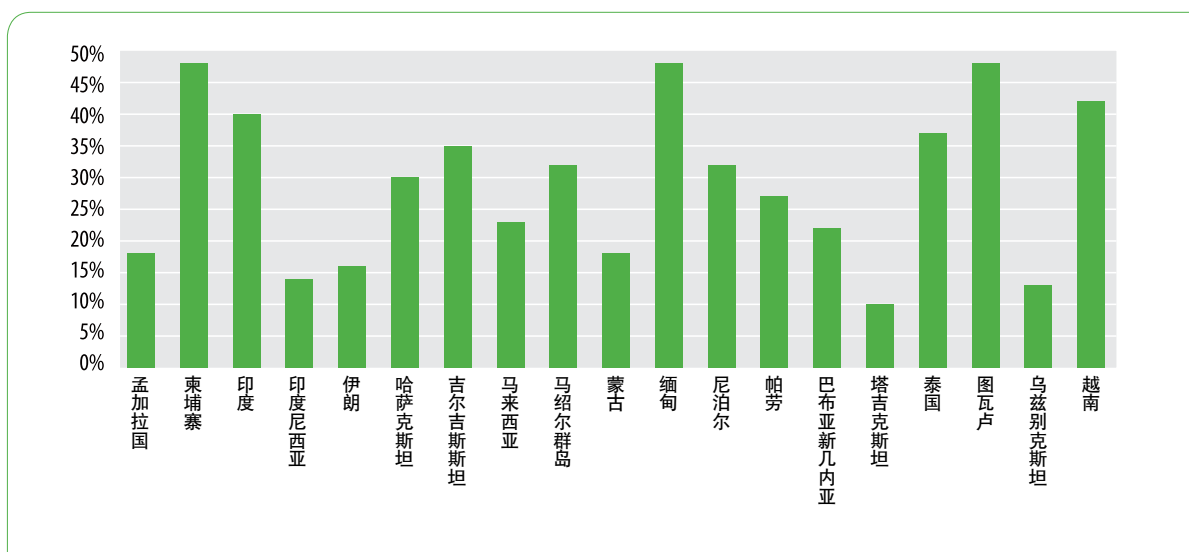
g. 健康促进和艾滋病毒 / 艾滋病预防

以生活技能为基础的教育艾滋病预防方面的重要性，在《联合国大会艾滋病特别会议艾滋病承诺宣言》(United Nations, 2001) 中得到认可。它明确指出，确保年轻人发展出为减少艾滋病毒感染风险所需的生活技能，这一点很重要。

为在 2010 年响应《艾滋病承诺宣言》，亚洲和太平洋地区的许多国家提交了实施防止艾滋病毒的国家项目的报告。

图 6 呈现了部分国家与艾滋病承诺宣言 / 联合国艾滋病规划署的指标 13 有关的最新数据，这个指标报告本地区 15 至 24 岁年龄段的人口中，知晓艾滋病毒传播和预防知识的比例。

图 6：艾滋病承诺宣言 / 联合国艾滋病规划署指标 13：15 至 24 岁知晓艾滋病毒传播和预防知识的人口比例



资料来源：UNAIDS Database, available at: <http://data.un.org/Data.aspx?d=UNAIDS&f=inID%3a5>

有关指标 13 的数据显示，该地区在艾滋病毒传播和预防教育方面，没有国家取得显著进步。许多国家无法提供数据，那些能够提供数据的，他们的年轻人对这方面的知识也知之甚少。除了柬埔寨、缅甸和图瓦卢，大多数国家只有明显低于一半的青年人口拥有艾滋病毒的传播和预防知识。联合国大会艾滋病特别会议 / 联合国艾滋病规划署的数据似乎表明，在许多亚太国家，有关艾滋病毒和艾滋病的生活技能教育才刚刚开始。

框 1：缅甸的案例

在 2005 年，柬埔寨不仅将 Life Skills for HIV Education（生活技能教育促进艾滋病毒教育 LSHE）的项目引进到小学、中学，也引进到社区，惠及校外青年，为国家在 14 个省应对艾滋病毒做出了贡献。这个 LSHE 项目已经成功地提高了 6 年级学生对艾滋病毒、艾滋病、性和生殖健康的全面知识，这些是由学校《知识 -- 态度 --- 行为调查》评估的。项目学校的学生比非项目学校的学生，在 LSHE 的内容、（对于涉及艾滋病毒感染者的假想情况）态度上得分明显较高，并熟悉如拒绝、拖延和谈判之类的技能。个别访谈和专题小组讨论确认，项目地区的男孩和女孩对于他们所学的东西，知识丰富、善于沟通和自信，但研究未能展现出学生在熟练掌握技能之外的行为改变（World Education, 2012）。

2.1.4 关键问题和仍然存在的挑战

尽管一直努力改善亚洲和太平洋地区的中等教育，但发展仍然相当缓慢和不平衡。如果没有强有力的推动，许多努力和成果就可能会被销蚀。旧的和新的挑战将在一些地区带来进展进一步缓慢的威胁，或者消解已经取得的成功。下面将描述一些确认的关键挑战。

不均匀的区域招生扩张

尽管该地区总的中学入学率有大幅增长，但初中和高中的入学率情况仍然千变万化。西南亚洲的许多孩子仍在辍学，或参加不适合他们年龄的年级。在国家内部，中学入学的不平等在经济五分位中最低的家庭、某些偏远和人口稀少的地区、特定的少数民族、残疾和有特殊需要的儿童，尤其明显；根据社会和文化背景，男孩和女孩之间也有不平等。

提供适合的学习和生活技能

教育部门面临建立一个为学生提供在社会上能用得上的、进入劳动力市场必需的知识、技能和能力的教育系统的挑战，生活技能教育可以帮助年轻人和青少年获得他们需要的能力，也能应对多样化的学生群体的学习需求。一个精心设计、引入使用参与式方法、基于生活技能的教育，也有助于形成“为生活学习”的教学方法，影响中等教育的质量。

需要更好的教师培训和教师管理

确保中学的教师质量是一个持续的关注，应更加注意进入师范大学所需的最低学习年限的要求，以及岗前培训的持续时间。入学要求低，外加教师培训课程时间短，对于教师质量会造成负面影响。

需要改革学习评估的实践

一般而言，在整个地区，学生、家长和老师都十分重视考试，导致产生“为考试而教学”、死记硬背和私人辅导的现象，在进入更高一级的学习的遴选过程中，考试是唯一决定因素的国家里，这种情况尤为严重，我们期望的教育在塑造未来一代扮演的角色和衡量学习成功的方式之间存在割裂，这导致了在课堂实践中，不培养合作学习、批判性思维或不采用以儿童为中心的方法。

从学校到工作的转变

需要进一步考虑学校和劳动力市场之间的联系，学校和雇主之间需要协调，以确保将合适的通用技能和专门的职业技能的课程组合起来，满足工作的要求。

保证充足的资金

在许多国家，高成本的中学教育是穷人的一个屏障。中等教育的直接成本不仅主要由学生和他们的家庭承担，这是一个很大的限制，有些特定的社会阶层还要承担被高质量的中等教育排除在外的间接成本。能够确保中等教育接受更多的被边缘化的人群，需要足够的资金，这个地区需要采取一系列政策措施应对资金壁垒。然而，这些群体中的大量儿童和年轻人仍然被排除在学校系统之外。

2.1.5. 需要采取行动的重点领域和潜在的策略

促进入学更公平

我们需要对年轻人为什么不上中学有更清晰的理解，做到这一点，需要增加资金投入，用于研究这种排斥的范围和性质。惠及那些难以接触到的群体，必须创新输送和支持的方式，包括社会保护措施，如为家庭提供与上学和儿童的教育成效有关的激励和财政支持等。

还需要加强监测系统，因为迄今为止，各国对于小学的教育信息管理系统比中学的投入要多。有效的监测系统可以帮助教育部门确定哪些青少年没有上中学，据此设计目标明确的政策。

高质量的有针对性的课程，包括生活技能教育

该地区的国家需要优先考虑开发、实施中学的课程（对应年轻人的学习需要）和适当的教育方法。生活技能教育应该贯穿在整个课程中，包括同技术和职业教育与培训学校提供的类似的职业学科。需要持续关注青少年艾滋病教育的课程和相应的课外活动，特别是艾滋病的传播途径和预防方法，这应该成为更加全面的教学大纲的一部分。

改革中学的考试

中等教育层次的评估被认为姗姗来迟，教育部门应该将注意力从教学仅仅为通过学术测试，转向评估效果，包括就业能力、生计和生活技能。

提供足够的资金

任何改革的成功都取决于资金支持。财政部门需要加大对于中等教育的投入，也要为所有人能够接受优质的基础教育，提供保护性投资。学校基础设施需要投资，以容纳越来越多的学生，这一点不容忽视——创新性地与非国有部门建立合作关系，可能有助于解决问题。

2.2 技术和职业教育与培训：教育为工作服务

2.2.1 定义和背景

技术和职业教育与培训 (TVET) 与全民教育目标 3 中的生活技能的组成部分相关。技术和职业教育与培训或者教育为工作世界服务，有助于培养年轻人和成人的职业生涯路径。随着越来越多的人参加和完成基础教育，在使人们有尊严地工作、养活他们自己和家庭以及成为受尊重的社会成员方面，技术和职业教育与培训和技能培训在现在比以往任何时候都起着至关重要的作用。鉴于其实用的导向，技术和职业教育与培训吸引了政府相当大的兴趣，越来越被视作促进社会经济发展、减少贫困、促进劳动力市场包容的主要手段。下面提供一个概念性的框架，帮助我们理解技术和职业教育与培训，指导我们的分析。

技术和职业教育与培训的目的是为参与者提供成为劳动力所需要的实用的知识和技能。除了通识教育之外，技术教育包括学习技术和相关的科学、习得实践技能、态度、各领域的与职业有关的理解和知识。相比之下，职业培训通常用于描述与专门的相关职业技能有关的短期培训。

技术和职业教育与培训的范围和输送系统往往因具体的国家环境和社会经济情况不同而不同,技术和职业教育与培训可在不同层次上,面向不同的目标群体和年龄组,由不同类型的机构,包括技术和职业学校(公立和私立)、非政府组织(NGO)、私人企业和学徒培训中心,通过正规的、非正规的和非正式学习实现。

在过去,人们用各种术语描述现在构成技术和职业教育与培训的某些元素。1999年,在首尔举办了第二届技术和职业教育与培训国际大会,与会者达成共识,认为“技术和职业教育与培训”是最适当和全面的术语,技术和职业教育与培训迄今仍然被广泛用于指“获取与工作世界相关的知识和技能”(UNESCO, 1999)。

分析的领域

本章审视亚太地区技术和职业教育与培训的发展趋势和提供技术和职业教育与培训的不同类型。然而,值得注意的是,在这个环节中,由政府和雇主实施的正规的技术和职业教育与培训项目的统计是有限的,非正规和非正式的技术和职业教育与培训的数据也不易获得。本节将讨论入学、公平、针对性和质量、辅之以特定国家的例子,还将简要分析大致的技术和职业教育与培训投入和融进生活技能教育的方法。

2.2.2 进展和趋势

联合国教科文组织曼谷办事处在2011年为第三次技术和职业教育与培训国际大会准备的亚太地区的背景文件是这个报告的主要参考资料,这一部分还利用了其他各种资源,包括联合国教科文组织统计研究所(UNESCO-UIS)、国际劳工组织(ILO)、亚洲开发银行、世界银行(ADB)、科伦坡计划员工大学和联合国亚太经济与社会委员会(ESCAP)的报告、研究和数据,所有这些国际组织对于亚洲、太平洋地区的定义不同,但尽管国家分组不同,总体的统计数据是一致的,呈现出了在本地区观察到的一般模式。

a. 地区概述

亚洲及太平洋地区的经济差距很大,不同的国家处于不同的经济发展阶段。这一点在《2010-2011年全球竞争力指数》可以看得很明显,新加坡排名第3,而东帝汶在全球136个国家中位列133(World Economic Forum, 2011)。因此,亚太地区每个国家的技术和职业教育与培训系统必须适应其经济的独特要求。

尽管该地区的大多数国家对于技术和职业教育与培训的整体期望非常相似,但它们的直接目标和战略明显不同。有的在特定领域,正遭受技能短缺之苦,而另一些则无法带来足够的就业岗位,容纳劳动力市场的进入者。比如,虽然中亚国家有许多相似的特征,包括他们由于共有的苏联的历史,而几乎完全一致的技术和职业教育与培训系统,但它们仍然采取不同的战略,实现技能发展的系统性的改善。在2007-2009年间,哈萨克斯坦机构为技术和职业教育与培训机构提供49亿坚戈(大约相当于3300万美元),用于升级设施、设备和资源库。而另一方面,塔吉克斯坦只能为技术和职业教育与培训的教师提供低于全国平均水平的工资(UNESCO, 2011c)。

技术和职业教育与培训项目得到了改进,特别是在组织和管理结构、职业标准的发展、建立财政激励、结果的问责制、与行业合作等领域(UNESCO, 2011c)。

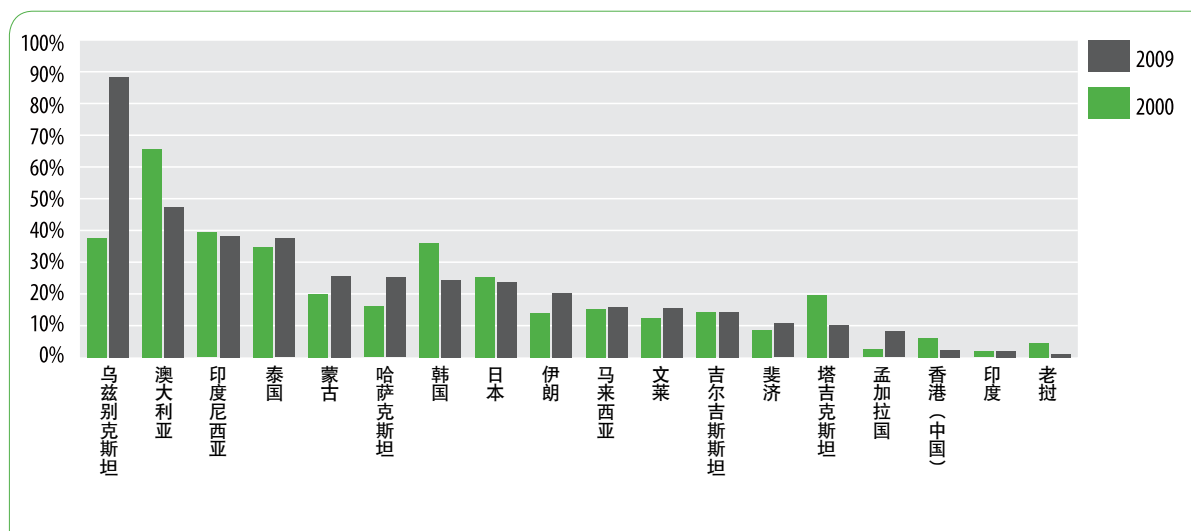
也存在几种共同的趋势。最明显的是，中等技术和职业教育与培训在很大程度上，由男性主导，次区域的数字更突显了这一点：在东亚、太平洋和中亚地区，48%的参加者是女性，在南亚和西亚，相应的数字仅为30%。在国家层面，在斐济、印度、伊朗、哈萨克斯坦、吉尔吉斯斯坦和塔吉克斯坦，女性只占参与中等技术和职业教育与培训人口的30%，香港（中国）只有10%。在这一趋势上，例外的是越南，尽管总体参与率较低，但女孩多于男孩；还有中国，则实现了性别平等（参见统计附件）。

b. 中等技术和职业教育与培训

在中等教育的背景下，正规的技术和职业教育与培训相对的规模可参见图7，图表绘制了在2000年和2009年，参加技术和职业教育与培训的高中学生的比例。在2009年，亚太地区国家中，技术和职业教育与培训学生在所有高中学生中占比最高的有乌兹别克斯坦（88%）、澳大利亚（47%）、印度尼西亚（39%）、泰国（37%）和蒙古（25%）。应该注意的是，乌兹别克斯坦高中技术和职业教育与培训的高入学率是由于政府政策促进和鼓励学生就读职业学校，高中阶段实行义务教育（UNESCO, 2012a）。

在这九年间，乌兹别克斯坦和哈萨克斯坦拥有中等技术和职业教育与培训比例最高的增长率，分别为29%和8%（图7）。与此同时，澳大利亚、香港（中国）、印度尼西亚、日本、韩国和塔吉克斯坦注册入学人数的增长在下降。这些年在入学和增长率上的差异，突显出参加技术和职业教育与培训如何取决于国内环境。

图7: 2000和2009年参加技术和职业教育与培训的高中学生的比例



资料来源：Statistical Annex, UIS, 2012.

简而言之，技术和职业教育与培训入学的变化反映了每个国家对技能进化的要求。技术和职业教育与培训的比例在韩国已经下降，它反映了技术和知识密集行业的快速扩张，导致对于传统的技术和职业教育与培训毕业生的需求较低。日本面临着类似的情形，这也导致了它在高中和第三级的技术和职业教育与培训上下滑。相比之下，在越南，经济的快速工业化引发了技术和职业教育与培训入学率的增长 (UNESCO, 2011 c)。

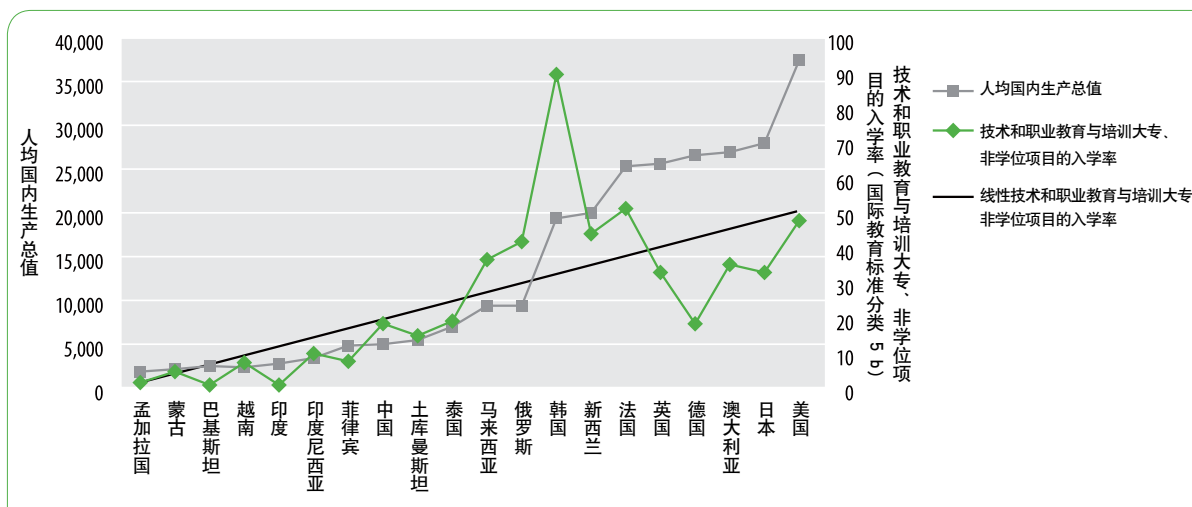
然而，低入学率和入学率下降并不一定表示降低技术和职业教育与培训的重要性，一个典型的例子就是老挝，虽然由于资源限制，技术和职业教育与培训的毕业生缺乏就业机会，高中技术和职业教育与培训的比例最低，但老挝政府已经制定了一个雄心勃勃的目标，到 2015 年，技术和职业教育与培训领域的高中技术和职业教育与培训的学生将占到所有中学学生的 25% (ADB, 2015)。

c. 中等教育的职业化

该地区的许多国家对中等教育的职业化特别感兴趣，将之视为毕业生提供就业所需的技能和知识的途径。虽然这种态度遭到热议，其有效性也受到质疑，但它却有着坚实的政治支持。老挝和孟加拉国正在考虑将职业流引入一般中学，许多中等收入国家在这方面已经向前发展 (UNESCO, 2011 c)，例如，马来西亚在中等教育阶段有多元流的输送系统，不仅为专业学校，也为普通学校提供技术和职业教育与培训，为专业学校提供更加深入的、分为三个不同流的技术和职业教育与培训课程：技术、职业和技能。在马来西亚的普通高中学校，职业课程覆盖范围广泛，包括建筑、家政和农业科学。马来西亚的“多样流”系统最终会顾及更多的多样性、关注学生的兴趣和为国家提供技术熟练、知识渊博的员工 (Ministry of Human Resources of Malaysia, 2011)。

在后中学教育层面，国际教育标准 4 级资格 (非大专后中学) 和 5b (大专第一阶段“实践导向/具体职业”) 是为在技术、管理和专业的职业领域就业设计的。联合国教科文组织的统计数据表明，同非洲、北美、南美、欧洲和大洋洲 (UIS-UNEVOC, 2006) 相比，亚洲在 5 b 级的平均入学率位列最高的第三位，但亚洲和太平洋地区至少有一半的国家在四级职业项目上没有招生。鉴于后中学大专级别技术和职业教育与培训学生的比例 (大专、非学位 ISCED 5b) 和人均收入间的强相关性，该地区的许多国家已经采取措施，改善更高一级的职业教育，为年轻人创造更多选择，满足日益增加的对技能和知识的需求 (参见图 8)。

图 8：部分国家技术和职业教育与培训大专、非学位项目的入学率（国际教育标准分类 5 b）和人均国民生产总值的百分比，2002 年



资料来源：Education and Skills: Strategies for Accelerated Development in Asia and the Pacific, ADB, 2009.

d. 正规技术和职业教育与培训毕业生的就业

在整个亚太地区，刚毕业的技术和职业教育与培训毕业生如何成功地找到工作，情形是不同的，因为就业能力也取决于更广泛的宏观经济等因素，如劳动力的规模、工资水平和岗位的创造率 (UNESCO, 2011 c)。

在哈萨克斯坦，毕业后次年的就业率在 2009 年达到 82%，尽管只有大约三分之一的被聘用人员符合技能要求。在吉尔吉斯斯坦和塔吉克斯坦，为失业者和学生在假期组织毕业生招聘会，然而，这些并不是特别有效，因为他们通常只是引导年轻人，去填补低薪职位的空缺 (CPSC, 2011)。在斯里兰卡，内战的结束带来一个建设热潮，需要大量的熟练工人，提高了土木建筑和管道工程的能力。在过去的几年中，中国中等技术和职业教育与培训的毕业生就业率达到 95%，对这类毕业生的需求和高就业率，也可以在马来西亚、韩国、中国台湾省观察到 (UNESCO, 2011c)。

并不是所有亚太国家都能够始终保证让技术和职业教育与培训的毕业生就业，中亚中部和南亚的情况就尤为严峻。在巴基斯坦，理工科的毕业生就业率低。世界银行的一项研究结果表明，在孟加拉国，只有 10% 的技术和职业教育与培训毕业生能够就业，其中只有 5% 是女性。大约 45% 的毕业生失业，相同比例的毕业生转而寻求进一步的教育。那些有工作的、具备职业资质的人员的工资低于普通教育体系的毕业生，这表明可能存在供需之间的不匹配，需求通用技能或者缺乏就业空缺 (World Bank, 2007)。

e. 学徒制的进展

很久以来，学徒制一直是为年轻人提供工作经验的工具，一个在工作中学习的机会和就业的途径。在该地区存在两种类型的学徒制：有组织的，由雇主和劳工组织指导；传统的，让不上学的青年与非正式经济的工匠大师一起工作。

有组织的学徒制为学生提供职业培训和有指导的工作经验，雇主和培训机构之间的正式合同经常联系着实习的这两个元素，这样的安排在澳大利亚、新西兰和新加坡比较常见，例如，

新加坡在表演艺术、设计、公共关系、出版和音乐方面有创意产业 (CI) 学徒制，由两个部分组成：在职培训和创意产业技能资格义务培训项目。由雇主组织的学徒制的持续时间在 3 至 12 个月间 (WDA, 2010)。

对于非正式就业比较多的国家，传统的学徒制可能是最主要的技能发展的源泉。这种类型的培训有几个优点，包括集中在如融资等实践技能，它也是包容性的，能够满足那些不符合正式学徒制的要求或居住在地理上孤立的地区的人们需求。然而，这种项目在支持一个国家或次区域的经济由因素 - 驱动转向效率 - 驱动方面，作用有限 (UNESCO, 2011c)。国家可以通过将它们与其他措施如小额贷款链接，增强传统学徒制。在印度，这种方法被用来增加生活在泰米尔纳德邦的农村妇女的金融安全与幸福。同样，在塔吉克斯坦，由妇女中心在农村地区组织的缝纫和食品保存课程，连同小额贷款一起，提高了妇女的就业率 (ILO, 2011)。

f. 雇主主导的培训

雇主主导的培训的好处是自律和自筹经费，然而，它是有选择性的，能够进入中小企业的工人少，正式培训的水平低。通常，培训不会建立在公平的基础上，公共干预可以帮助扩展受训机会。与东亚的同行相比，南亚的企业往往较少关注发展他们工人的技能，东亚地区快速增长的经济需要高度熟练的人力资源。

在过去的几年中，雇主主导的培训的一个重要趋势是对“学习型组织”的兴趣日益浓厚，这源于跨国公司在技能发展中使用规模经济。通常，领先的公司为技能发展开发标准和项目，有时甚至为培训提供设施和人员。亚太地区的两家公司例证了这一趋势：泰国暹罗水泥集团已经建立了一个知识管理数据库系统，按照新的实践，更新培训计划；还有日本丰田，其 T3 计划的目标人群是 2011 和 2012 的学生，为他们在丰田提供一天的带薪工作机会，半天在技术和继续教育机构，三天半在学校 (UNESCO, 2011c)。

中国社科院人口与劳动经济研究所的研究强调了职工教育和公司业绩之间的关系。在中国进行的一项研究表明，当工人的受教育年限增加相当于一年，制造业的生产力就会提高 17% (UNESCO, 2011c)。

2.2.3 满足学习需求

a. 技术和职业教育与培训的一般主干课程

在该地区，培训从“职业终身化”向“没有终身就业保障”的方法的转变是一种新的挑战。各国正试图平衡通用和专门技能的发展，以确保学生可以适应变化的劳动力市场，技术变化增强了技术和职业教育与培训中通用教育的重要性，以此拓宽学生的职业关注，并开发自己适应和传播新技术的能力。根据不同的发展阶段，国家正在鼓励他们既接触一般技能，也接触专门技能。更多地强调通用教育的要素，特别是在发达国家，这种方法已经在高生产率的领域呈现出有效的性能。在韩国的一些中学，学术和职业学生的课程有 75% 是共享的，这使职业学校的学生拥有通往高等教育的新途径 (UNESCO, 2005)。

在高中以及技术和职业教育与培训院校，学术和职业教育的日益融合，对于经济发展处于创新 - 驱动阶段的国家大有裨益。在中亚，技术和职业教育与培训课程历来保留了通用的学习，包括外语、数学和科学，主要是为教育，而不是与职业相关的目的。目前，通用的学习仍然是

正规技术和职业教育与培训的一部分。一些国家如印度正在调整三级职业项目，以包含更多的普通教育元素和更通用的职业准备的形式 (UNESCO, 2005)。

b. 生活技能和核心工作技能

无论在正规还是非正规的技术和职业教育与培训中，生活技能和核心工作技能相互融合是另一种趋势。2006年，新加坡劳动力发展机构确定了10个适用于所有行业的基本技能⁵。自那时起，就在这些领域提供了课程，尤其是为那些没有任何正式的资格证书的人，提供一个《国家创新和技术证书课程》替代性的入门凭证。自2001年以来，菲律宾的资格都是基于三种能力：基本（通用工作技能）、常见的（专门行业）和核心（专门职业）。一些基本能力的例子是：主导职场沟通、带领小团队、发展和练习谈判技巧、解决与工作活动相关的问题。在菲律宾，生活技能被集成到“开始和提高你的业务能力”标准之中。

c. 实现以能力为基础的学习

经济结构性变化，特别是快节奏的技术变革，极大地刺激了许多东盟+6的国家进行技术和职业教育与培训课程改革，很多国家引入了以能力为基础的培训以确保恰当地适应变化的业务需求。以能力为基础的培训侧重于结果——换句话说，就是获得能力。它使用行业竞争力标准作为技术和职业教育与培训课程开发的基础，课程通常是模块化的结构，以提供更大的灵活性，包括在岗和离岗的部分，这一改革是面向发展雇主认可的相对标准的技能。在东盟+6国家、澳大利亚、印度尼西亚、日本、韩国、老挝、越南和新加坡已经引入了以能力为基础的培训标准 (UNESCO, 2013)。

d. 需求驱动的技术和职业教育与培训

该地区的证据表明，需求驱动的技术和职业教育与培训是经济发展的一个重要因素，因为它回应市场对专门能力的需求，这也保证了技术和职业教育与培训毕业生具有较高的就业能力。一个国家的经济形象和特征塑造了劳动力需求，反过来，劳动力需求应反映在技术和职业教育与培训提供的类型上。一个需求驱动的培训系统应满足劳动力市场的需求，包括激励培训供应者以及灵活的培训输送方式。在技术和职业教育与培训的所有阶段，雇主里里外外地参与到治理结构中，对于确保需求驱动的技术和职业教育与培训同样重要。

印度有关技能的国家政策发轫于2009年，致力于重建由劳动力市场需要指导的、需求驱动的技术和职业教育与培训系统。在越南，劳动力市场需求指导着技术和职业教育与培训系统，课程传授方式灵活。具体来说，结合相关行业需求，职业培训部着手开发一个新的以能力为基础的国家课程 (Ministry of Education and Training of Viet Nam, 2006)。澳大利亚强调行业和雇主的强有力的参与，它的《国家资格框架》汇聚了技术和职业教育与培训的主要参与者——产业、工会、政府、公平组织和实践者——监督质量保证，确保澳大利亚技术和职业教育与培训的一致性。

《菲律宾发展规划》(2011-2016) 包括通过加强产学链接、更好的劳动力市场信息传播和职业指导，改善关键技能和高层次职业的供需匹配的战略 (National Economic and Development Authority of the Philippines, 2011)。

⁵ 工作场所的读写能力和计算能力；信息和通信技术；解决问题和决策；主动和进取精神；沟通和关系管理；终身学习；全球化思维；自我管理；与工作相关的生活技能；健康和工作场所的安全。

e. 加强技术和职业教育与培训信息系统，改进指导服务

引入需求驱动的技术和职业教育与培训，需要综合的劳动力市场信息和分析，数据应该可靠并实时更新，为技术和职业教育与培训提供政策评估和项目发展的依据。虽然有些国家已经开展了其他专门的调查，但家庭劳动力调查是这类信息的主要来源。例如，孟加拉国已经对公司进行了全国职业工资的调查，在越南，工商业联合会商会对行业最低工资进行了一项调查 (ILO, 2011)。

一些亚太地区的国家最近才开始着手劳动力市场分析。印度尼西亚、尼泊尔、斯里兰卡和越南于 2008 年开始发布劳动力市场报告；哈萨克斯坦和蒙古最近也开始报告；柬埔寨计划到 2011 年完成普通劳动力调查；斯里兰卡正在为技术和职业教育与培训部门开发劳动力市场信息系统；巴基斯坦的劳动和人力部已经兑现承诺，建立了劳动力市场信息分析部门，以支持项目设计、雇佣政策和人力资源开发；越南建立了一个新的劳动力市场信息中心，支持劳动力市场分析 (ILO, 2011)。

在快速变化的工作环境中，人们需要足够灵活，去掌握、适应并将他们的知识应用和转移到一也能独立和创造性地回应不同的背景。在印度尼西亚和越南，职业咨询和生活技能已经融入针对一些最弱势省份年轻人的技术和职业教育与培训项目中 (ILO, 2011)。

所有这些举措都旨在使男性和女性都带着相关的技能去工作，并能受益于工作场所的学习活动。在初始的职业培训和其他培训项目中，将通用技能和专门技能混合在一起，为进一步的学习和拥有更大的灵活性以适应不断变化的劳动力市场的条件，奠定了基础。

f. 全面和一致的资格系统

为使培训资格标准化，亚太国家已经开始引入《国家资格框架》(NQFs)。《国家资格框架》是根据一组标准，针对不同层次的学习成果进行资格分类的工具。

在建立《国家资格框架》时，不丹和斯里兰卡强调以产业指定的能力标准作为基准点的基础；巴基斯坦成立了全国职业和技术培训委员会，通过促进调节并提供政策方向，强化技术和职业教育与培训的质量，这个委员会也保证公众和私营部门都能输送技能培训，它目前正在为技术和职业教育与培训毕业生工作的所有部门，开发国家的职业技能标准、课程、行业技能测验认证和认证系统。

中亚国家没有《国家资格框架》，但他们都有教育标准（大多数需要更新和与专业的产业标准相联系）。印度通过《行业认可的国家职业标准》监管能力的标准化 (CPSC, 2011)。

除了《国家资格框架》，亚太国家正在开发《地区资格框架》。孟加拉国、印度尼西亚、老挝和泰国已开发出《区域能力标准模型》，促进技能和资格的互认，许多国家已经在制造业、旅游业、建设和农业等关键行业，使用区域能力标准模型 (ILO, 2011)。

g. 建立技术和职业教育与培训质量保证系统

技术和职业教育与培训机构通过认证，确保质量，在改善技术和职业教育与培训质量方面扮演着重要的角色。亚太鉴定和认证委员会 (APACC) 是公认的一个技术和职业教育与培训认证的区域性机构，它促进了该地区人力资源的跨国流动。巴基斯坦、蒙古和孟加拉国一些机构已

经通过 APACC 的认证。在菲律宾，APACC 已经被制定为国家技术教育和技能发展部管理的所有 126 个技术和职业教育与培训机构的“第三方认证机构”(UNESCO, 2011c)。

各国为资格认证成立了不同的政府机构。在哈萨克斯坦，一个国家认证中心负责高等教育与技术和职业教育与培训的认证；马来西亚成立了一个资质认证机构，授权大专或更高教育水平(理工学院和社区学院)的学术课程，促进集中关注行业需求的资格认证和衔接；在老挝，教育部的教育标准和质量保证中心 2011 年开发了技术和职业教育与培训质量保证手册(UNESCO, 2011c)。

随着广泛的质量保证系统的开发，有政策开始尝试改善技术和职业教育与培训的某些专门方面。2011 年，菲律宾技术和职业教育与培训的《培训师/评估员资格框架》被批准，通过汇集对技术培训-评估师的资格认证，确保技术和职业教育与培训一以贯之。该框架包括四个层次：一级资格培训师/评估师；二级培训设计师/开发者；第三级培训主管和导师和第四级级大师培训师(UNESCO, 2011c)。

2.2.4 关键问题和仍然存在的挑战

整个地区技术和职业教育与培训的参与水平参差不齐

尽管承认技术和职业教育与培训对于经济增长很重要，但整个地区的入学率相差很大，技术和职业教育与培训在一些国家仍然是一个不受欢迎的选择。许多国家已经采取措施，促进中等职业教育与高等教育培训，为学生创造更多的选择，满足劳动力市场的需求。拥有知识密集型产业的国家，如日本和韩国，对技术和职业教育与培训的需求很低，但新兴工业化经济体的需求却增加了。总而言之，在过去的十年中，技术和职业教育与培训的参与率已呈现下降的趋势，该领域得到的政府投资相对较少。

减少技术和职业教育与培训和普通教育之间的界限

普通教育的“职业化”趋势和技术与职业教育与培训“普通化”的趋势值得注意，普通教育和职业教育之间的分界线正在模糊。随着东盟+6 国家日益以知识型经济为基础，职业学校的学生在他们专门的职业教育之外，还需要全方位的基础。考虑到今天不断变化的技能要求，通用技能越来越重要。技术、生活技能和核心工作能力成为技术和职业教育与培训教授课程中通用课程的组成部分，而在普通教育中，生活技能和核心工作技能正越来越职业化。

全面和连贯的资格系统

近年来，由于经济全球化，在国家和地区层面，建立资格框架的兴趣都日益增长。政府认识到这些机制在国家层面确保所有的学位、职业资格和标准一致性的重要性，反过来，这也带来了政府开发共同和透明的标准的必要性，以之作为提高学生和劳动力流动和促进国内外劳动力市场的一体化的重要一步。

需要建立技术和职业教育与培训质量保证系统

通过认证过程，技术和职业教育与培训机构和教学员工保证质量的积极性都在上升。在国家和地区层面，都已经为认证设立了不同的机构。

缺乏工作培训的机会

令人担忧的现实是，在该地区的发展中国家，许多雇主不为员工培训投资，这可能对经济增长产生严重影响。

需要通过定期和详细的数据收集，加强技术和职业教育与培训项目的监测和评价

全面的劳动力市场信息 (LMI) 和分析是监控技能需求的重要工具，对于建立需求驱动的技术和职业教育与培训也至关重要。数据应该可靠、及时，为技术和职业教育与培训提供政策评估和规划发展的基础。家庭劳动力调查是信息的主要来源，针对全国雇主的专门技能的需求调查很少，或只在某些省份或部门进行。决策者对收集更多有关工作技能需求的详细数据的重要性认识有限，大多数国家最近才开始收集数据，一些国家尚未对劳动力进行定期调查。

监测和评价毕业生对于劳动力市场的参与

大多数发展中国家没有广泛开展毕业生的跟踪研究，削弱了政府以证据为基础的决策能力。

2.2.5 优先的行动领域和潜在的策略

鼓励参与技术和职业教育与培训

许多政府已经投入大量精力和资源，通过各种渠道如社区学习和其他非正规的培训中心，增加人们获得技术和职业教育与培训的机会。很明显，这些举措应该持久，采取进一步的政策措施，吸引更多人参加技术和职业教育与培训，这一点正变得越来越必要。

两种鼓励参与的策略可能是有效的。第一种是财政支持技术和职业教育与培训学生，一些例子包括培训津贴（提供学习期间的每日津贴）、贷款和小额信贷帮助新企业的创业。必须考虑进行严格的经济情况调查，以确定申请人是否需要资金支持。如果资源允许，一个可靠的受益者的财务状况信息系统对于技术和职业教育与培训政策和决策者将非常有用。第二种是咨询和指导服务，这一点对技术和职业教育与培训感兴趣的年轻人和成年人非常有益。为了吸引更多的人参加技术和职业教育与培训，所有的年轻人和成人都应该得到覆盖全国的咨询和指导服务。公民社会组织可以参与这些项目，协助管理技术和职业教育与培训参与者的支持系统。

改善治理系统，确保技术和职业教育与培训的针对性

当务之急是技术和职业教育与培训政策与决定劳动和技能需求的其他因素应该保持一致。特别是，作为技术发展日新月异的结果，对通用技能的日益增长的需求，需要超越技术和职业教育与培训政策狭隘限制的方法。确保技术和职业教育与培训的针对性，需要从更全面的角度看待人力资源发展，考虑重要的教育政策，特别是那些中等和高等教育政策。

一个全面的技术和职业教育与培训战略必须包括所有负责经济和产业政策的部门，以及管理、提供教育和社会保护的部门。为了让技术和职业教育与培训的相关政策能够切合当地的需求和背景，技术和职业教育与培训治理系统的地方分权可能是适当的，但仍需保持全国一致的标准和资格。仔细审查技术和职业教育与培训政策发展的历史背景和地方政府的政策制定和实施能力，对于客观地评估实现预期结果的可行性是必要的。没有基于这些方面的详细规划和分析，技术和职业教育与培训治理的权力下放只能产生有限的影响，或导致政策失败。

加强技术和职业教育与培训政策与社会经济发展战略的一致性

所有的政府都承认技术和职业教育与培训政策与国家的经济发展战略匹配的重要性，这一点在许多纳入技术和职业教育与培训的实际计划中是明显的。然而，这些并不总是如人所愿地转化为现实。根据发展议程，必须改善技术和职业教育与培训政策的实施。例如，在一些国家，制定产业政策很少或没有政策协调，没有明确考虑如何获得所需的劳动力。这种类型的决策不仅会减弱经济增长，也会减少技术和职业教育与培训对于发展的贡献。

虽然解决业务部门面临的迫在眉睫的技能差距或短缺很重要，但技术和职业教育与培训的决策者还应该考虑技能发展的长期方向，努力制定超越短期劳动力需求的前瞻性政策。

加强雇主在技术和职业教育与培训决策和实施中的参与

在国家向需求驱动的技术和职业教育与培训的转化中，雇主参与技术和职业教育与培训政策的制定和推出至关重要。亚洲开发银行的一项研究发现，在接受调查的雇主中，只有不到 7% 通过国家机构和咨询委员会，就技术和职业教育与培训提出建议 (ADB, 2009)。在尼泊尔、斯里兰卡、吉尔吉斯斯坦和塔吉克斯坦，课程、项目设计和标准开发的行业参与尤其低。中小企业和非正式部门的雇主面临的挑战一直存在，特别是在发展中国家。政府需要继续努力，采取系统的方式，让雇主参与制定技术和职业教育与培训政策。

2.3 非正规教育

2.3.1 定义和背景

《达喀尔行动框架》进一步阐释了全民教育目标 3，它申明所有的年轻人都应获得受教育的机会，特别是那些失学的。应对失学者、难触及的人群和年长的学习者的学习需求最常用的方法就是非正规教育，这个方法在亚太地区为人们所熟知。2011 年的《全民教育全球监测报告》这样描述非正规教育：

“它的特色是学习活动是在正规教育系统之外组织的，这个词汇通常与正规教育、非正式教育相对照。在不同的背景下，非正规教育包含旨在传授成人扫盲、针对失学儿童和年轻人的基础教育、生活技能和一般文化的教育活动，这些活动通常具有明确的学习目标，但因颁发的学习证书、所在的组织结构不同，学习时间长短不一。”

(UNESCO,2011,p.361)

非正规教育的特点是学习内容、教育和学习方法多样、灵活，所以，能够应对学习者的特殊需求。尽管非正规教育以所有年龄的学习者为目标，并从终身学习的角度提供，但它主要的目标人群还是失学儿童、青少年、年轻人和成人。关键的项目包括年轻人和成人基础和扫盲后项目、小学、中学和大专层次的同等学力项目、生计和创收项目、生活技能和创业技能培训项目 (UNESCO,2000)。

非正规教育还具有参与者和相关方多元的特点。教育部通常有一个非正规教育处或部门，负责设计非正规教育政策和项目，其他部比如社会事务部、劳动部、妇女事务部、健康和农业

部门也执行他们自己的非正规教育推广项目。然而，在大多数国家，在非正规教育中，从资金和优先权的角度看，政府角色是有限的，往往是公民社会组织赞助和实行了大部分的项目 (Fleming, et al., 2008)。

评估的方面

全民教育目标 4 十年回顾报告已经对于年轻人和成人扫盲面临的挑战进行了深入分析，所以，针对目标 3 的挑战本回顾不再赘述，对于非正规教育将集中在：

- 同等学力项目；
- 生计和创收技能培训；

另外，还包括在非正规教育中如何突显生活技能这一部分。

2.3.2 进步和趋势

a. 非正规教育政策和战略概述

这一部分突出了与全民教育目标 3 有关的非正规教育和终身学习的国家政策和战略的有选择的概述。

在 2006 年，孟加拉国采取了富有前瞻性的非正规教育政策框架，涵盖了全民教育目标 3 涉及的大部分非正规的学习需求，它牢牢地坚持这个认知：非正规教育可以用改善生活和生计需要的知识和技能武装人们，特别是那些处境不利人群 (Ministry of Primary and Mass Education of Bangladesh, 2006)。这个框架旨在为那些从来没有上过小学和在小学阶段辍学的 16-24 岁和 25 岁以上的人群提供第二次机会。它也想促进打通职业、创业和就业有关的技能发展的非正规通道，连同支持取得小额信贷或资助 (同上)。最后，它努力让正规和非正规的教育资格对等 (Manzoor, 2009)。

在国家宪法的强有力的支持下，柬埔寨的非正规教育国家政策 (2002/2003) 赋予非正规教育与正规教育同样的正式地位，宪法规定公民享有接受所有层次的高质量教育的权利。主要的非正规教育项目有：扫盲后、重新入学、同等学力和补充教育，还有技能和职业培训项目。这项政策规定，非正规教育的课程应该包括改善生活质量，特别是与卫生保健、艾滋病毒和艾滋病预防、性别、文化、和平和日常生活中的公民道德有关的内容 [Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS) of Cambodia, 2002, 2008, 2010]。

尼泊尔的非正规教育政策包括为失学青少年提供培训和支持，在当地的层面上，发展他们对生计有用的技术和职业技能。为回应全民教育目标 3，在更广泛的背景下，尼泊尔非正规教育政策包括生活技能教育的发展。国家发展规划强调以技能为基础的训练和生活技能，但没有量化目标 (Government of Nepal, 2007)。提供适当的学习和生活技能战略，包括正式部门的技能课程改革，以将生活技能纳入小学和中学课程，也使成人扫盲计划能够针对生活技能的背景。然而，非正规教育改革的努力受阻于数据缺乏。为了解决这个问题，尼泊尔的政策 9 要求开发一个常见的数据库 (非正式教育管理信息系统)，让参与非正规教育项目的机构共享 (同上)。

印度尼西亚的20/2003法律(第二十六条)这样定义非正规教育：在终身教育的背景下，它取代、补充和/或填补充正规教育(Government of Indonesia, 2003)。非正规教育包括生活技能、扫盲、职业培训和同等学力的项目等等。印度尼西亚的正规和非正规教育政策(2009-2015)包括将青年和成年人生活技能教育的能力建设作为促进就业的扶贫战略。该政策还包括针对成年人的生活技能导向的扫盲和同等学力项目(UNESCO, 2008b)。

在菲律宾，通过替代学习系统(ALS)提供生活技能课程。RA 9155规定，国家替代学习系统还应包括失学青年和成人学习者，这一基础教育的目标是，通过非正式和非正规教育给他们提供成为一个有爱心、自力更生、富有成效和爱国的公民所需的技能、知识和价值观。将生活技能发展扩展到所有菲律宾人---尤其是那些在正规系统之外的人---的政策和战略是到位了，这些都需要财政的优先投入，但在2007年，只有不到1%的教育预算被分配到替代性学习系统(UNESCO, 2008b)。

泰国的目的是创建一个“学习社会”，非正规教育在帮助这个国家实现全民教育目标方面，扮演着重要角色。泰国为失学青年和成年人提供的非正规教育的核心类别包括识字和计算、同等学力和生活技能培训项目、创收、非正式的职业培训(Sitragool, 2007)。泰国的非正规教育政策更具包容性，并集成到终身教育里，它有三个主题：a)生活技能；b)终身学习；和c)技术和职业技能教育和培训。生活技能和终身学习的目标群体包括所有人群，包括那些没有参加过正规学习的和弱势群体。泰国的做法中有一个有趣的元素就是，视私人提供者情况，给学习者尤其是对弱势群体提供教育券或贷款，使他们获取适当的教育和培训(UNESCO, 2008a)。

老挝的《教育部门发展框架》(2009-2015)要求增加非正规教育项目的入学人数。在2010年，教育部的非正式教育处修订了非正规教育政策，为失学儿童、青年和各级辍学学生创造机会，让他们在相当于正规教育的基础上，接收非正规教育。修改后的非正规教育政策也旨在为缺乏足够的学习和技能的人创造机会，并通过创收和生活技能项目为公民赋权(Ministry of Education, Lao PDR, 2010)。这项新政策与国家经济增长、消除贫困的战略密切相关，其中包括以提供扫盲、继续教育、职业技能培训和终身学习机会为目标的非正规教育(dvv international, 2011)。

Manzoor (2009)引述了韩国成人教育与终身学习的发展情况，或可作为其他亚太国家的蓝本。韩国终身学习的战略旨在建立一个“全体公民随时随地都可以找到足够的学习机会的学习型社会”(Manzoor, 2009, p.27)。为此，韩国已经建立了全面的法律框架：除了正规学校教育，2007年的《终身教育法案》将终身学习像所有类型的系统性教育一样概念化，包括同等学力教育、职业能力建设和公民参与教育(同上)。

这个模式的优势是它自然地具有法律约束力，这一点被如下事实证明：在这个方案里，教育部、科学和技术部需要每五年制定一个国家终身教育推广计划。韩国的地方政府也需要制定类似的计划，成立区域委员会去实施计划。Manzoor (2009)引用的韩国国家报告宣称“第二阶段的国家终身学习推广计划(2008-2012)的政策目标是：在人们生活的每一个阶段，为人们提供量身定做的学习计划，调整终身学习的计划以适应个人的职业周期发生的变化，扩展弱势群体参与终身学习活动的机会”(p.28)。

b. 同等学力项目

界定同等学力项目

非正规教育的同等学力项目通常是失学的儿童、青少年和青年设计的，典型的非正规教育的同等学力项目是为没有接受正规的基础教育或辍学的孩子和青年组织的。这些项目旨在提供相当于正规教育的替代性教育，为成功完成学习计划的毕业生进入主流的正式系统提供可能。在整个地区，这类项目的范围和持续时间差别很大，一些国家只提供小学或中学的同等学力项目，有的国家两个都提供。同等学力项目的主要提供者有所不同，在泰国、印尼、印度和菲律宾，同等学力项目是由政府提供的，而孟加拉国的主要是非政府组织提供的（Fleming, et al., 2008）。

区域概况

在整个地区，越来越多的国家已经意识到需要非正规教育和替代性的输送方法，为大量还没有完成教育的青少年和年轻人提供基础教育。一些国家提供同等学力教育项目已有几十年（例如，泰国、菲律宾、印尼和印度），而其他国家则只是在过去的几年里才确立了同等学力教育的政策和系统。本节将检视选定的国家的同等学力项目（UNESCO, 2006）。

在同等学力教育项目成熟的国家，项目得到了政策和立法的完全支持，它们的授权和认证被政府、社区、家庭和学习者广泛认可（UNESCO, 2006）。相反，在同等学力项目相对比较新的国家，通常只由非政府组织提供有限的政策支持。在某些情况下，即使直接由政府支持，通过同等学力获得的资格，也不被雇主或社区承认，因为同等学力项目仍然没有被完全认可为一种有效的教育形式。在大多数我们审查的国家中，绝大多数课程是学术性的，大多数也包括生活技能——分配给每个领域的比例不同（Fleming, et al., 2008）。

在本地区内，同等学力项目的政策和立法有相当大的不同。一些国家既有一般的承认受教育的权利宪法规定，又有提供同等学力项目的专门立法，而其他国家只有后者。一些国家在一般的教育法律的大伞下，提供同等学力项目，其他国家仍然没有将同等学力项目置于宪法或法律的框架内。部分亚太国家的情形都在表 5 中标识。

表 5: 部分亚太国家同等学力项目的情况

国家	同等学力项目层次	同等学力项目提供者	同等学力项目规模——每年的学习者数量
泰国	小学 初中 高中	政府	大规模 --- 超过 20 万
印度尼西亚	小学 初中 高中	政府（包括网络教学）	大规模 --- 超过 20 万
柬埔寨	小学	政府和非政府组织	小规模 ---- 少于 3000
缅甸	小学 初中	自治市	小规模 ---- 少于 5000
蒙古	小学 初中	政府	小规模 ---- 少于 5000
老挝	小学 初中 高中	政府	小规模 ---- 少于 3000
菲律宾	小学 初中	政府 非政府组织和以宗教信仰为基础的组织	大规模 --- 超过 20 万
越南	小学 初中 高中	政府	中等规模—少于 1 万

资料来源：Fleming, et al., 2008.

整个地区同等学力项目的范围也不同。在缅甸，第一级的同等学力项目相当于正式的基础教育的三年级，二级相当于五年级，同等学力的课程与正式的小学课程一样，包括缅甸语、英语、数学和涵盖生活技能、自然和社会环境的综合学习 (Government of Myanmar, 2012)。

泰国针对非正规教育颁布了一系列立法措施。1999 年的教育法案确立了青年和成年人的同等学力教育的三个层次：小学同等学力 (六年级)；初中同等学力 (9 年级)；高中同等学力 (12 年级)。每一个层次由四个 20 周的学期组成，在两年内完成。2003 年，在国家基础教育课程支持下，泰国教育部开始调控非正规教育。非正规教育采用正规教育标准的课程长度、教学、评估，新采用的同等学力课程包括四个主题：泰国、数学、科学和外语及四个额外的专题：社会、商业、发展和生活技能发展 (Fleming, et al., 2008)。

印尼提供三个水平的同等学力项目。学习包 A 专门满足 4-6 年级退学的学习者；学习包 B 复制在初中教的这些技能；包 C 复制在高中教的这些技能。政府已将 A 和 B 学习包优先化，最受学习者欢迎的是学习包 B。与泰国一样，印尼的同等学力项目也基于国家的正规教育课程。同等学力课程针对宗教、公民和社会科学、印度尼西亚语言和文学、英语、数学和物理。除了学术能力，它还包括生活技能——包括诸如生计技能、家务管理、当地经济和职业道德的专题 (Fleming, et al., 2008)。

尼泊尔已制定了一项同等学力教育的新政策，作为总体非正规教育政策的一个组成部分。政策 2 规定为那些被剥夺了教育机会或辍学的人提供相当于正规教育的非正规教育，非正规教育部门通过地方官员、非政府组织和以宗教为基础的组织实施项目 (Government of Nepal, 2007)。

该地区有关非正规教育的数量和质量的的数据差异很大，一些国家收集入学和毕业率，而其他国家也收集辍学率和按性别的个体数据。在整个地区，注册初中同等学力项目的学生上小学的多，然而，总入学率绝对值较小。该地区同等学力项目可用的入学率和毕业率数据有限，但现有的信息表明同等学力项目的成功完成率不高。在国家公布的统计数据中，只有平均 30% 的学生通过了最后考试，另有三分之一考试失败，最后的三分之一没有完成课程。这个发人深省地发现意味着近 70% 参加“第二次机会”教育项目的学生第二次失败了 (Fleming, et al., 2008)。

泰国在 2003 年 --2006 之间，共有 1, 970, 376 同等学力的学习者 (1, 097, 722 男性和 872, 654 个女性)。在这些被录取的人中，35% 的毕业了。在这 35% 毕业的人中，23% 的完成了小学同等学力的学习，31% 完成了初中学习，40% 完成了高中学习。总辍学率为 37%，具体分解为小学同等学力的辍学率为 53%，初中同等学力的辍学率 42%，高中辍学率 31% (Fleming, et al., 2008)。

在蒙古，2006 年有 3899 名参加非正规同等学力项目的学习者，包括 2608 名小学教育和 1291 名基础教育同等学力的学习者。在 2008 年，2089 名的学习者 (1985 在小学教育和 1104 在基础教育) 参加非正规同等学力项目，在 2006 年和 2008 年之间的辍学率超过 46%。有趣的是，蒙古政府预计这一数字到 2015 年将进一步下降 (Fleming, et al., 2008)。

在菲律宾，2007 年有 51979 名学习者参加了同等学力考试 (5688 名小学同等学力和 46291 初中同等学力)。其中，只有 12425 人或 24% 通过了考试 (1538 名小学和 10887 名初中同等学力)。

在 2008 年 69784 名学习者相等考试 (6581 小学同等学力和 62933 初中同等学力, 只有 20542 或 29% 通过了考试 (Fleming, et al., 2008).

输送机制

同等学力项目的管理系统取决于提供者的政策。比如, 在学校的环境里, 由正式的老师加班, 提供同等学力课程。在印度, 同等学力项目由政府和非政府组织实施, 输送方式可以更加灵活。由政府管理的同等学力项目会卷入资源分配的政治问题, 面临与有效沟通和有效的资金支出相关的问题。一般来说, 该地区的证据表明, 由非政府组织、宗教为基础的组织 and 私营部门管理的同等学力项目有更大的灵活性和更强有力的内部控制。

在菲律宾, 替代性学习系统得到了政府支持, 但在管理上非常独立。这种类型的同等学力项目通常是由非政府组织或社区支持的, 他们有权管理当地人群、董事会或委员会的进程 (弗莱明等, 2008)。非政府组织和捐助者的一个缺点就是他们不能无限期地为同等学力项目提供资金支持, 如果政府资源仍然有限, 就会影响这类项目的可持续性。家庭和社区拥有同等学力项目的所有权, 对于这类项目的成功非常重要, 尽管这些项目主要的资助通常不是来源于财政, 但与当地相关的形式和本土知识构成了学习的一部分。

在该地区, 同等学力项目的提供者的透明度和项目监督管理水平不同。监管往往薄弱, 技术和财务监督通常是资金不足。支持同等学力项目的政府资源往往非常有限, 而在非政府组织支持的同等学力项目中, 为确保透明度和效率, 各种机制都存在, 包括制定教师和行政经理的行为准则。定期报告的流程和在学生最终考试结果的基础上, 额外支付老师工资, 都是进一步促进提升该地区同等学力项目管理和输送的透明度的举措 (Fleming, et al., 2008)。

来自印度、印尼、菲律宾和泰国的国家报告表明, 由于资源缺乏, 同等学力项目满足不了学习者的需求。评估同等学力项目的成本和效益是一个复杂的过程, 因为资金的来源和形式不同, 花费也不同, 然而, 这四个国家的报告发现, 同等学力项目成本效益比确实很高。当政府是主要的提供者和承担项目成本的很大一部分, 如在泰国, 相比正规教育, 同等学力项目性价比比较高, 因为它相对便宜 (UNESCO, 2006)。

认证

在完成一个同等学力项目后, 根据国家考试成绩与各种构建到实际课程中的测试和评估, 授予学习者证书。例如, 在印尼有两种评价, 即个体的自我评估和结业考试。个人自我评价被集成到了每个模块, 国家教育部的同等学力项目考试部门的评估中心一年组织两次考试, 以确保质量控制, 正式承认完成了学习项目的人。有趣的是, 印尼已经开发了同等学力项目课程的在线模块以及在线考试, 考试也是每年举行两次。几个知名的同等学力项目学生, 包括部长的女儿, 完成课程后, 被媒体报道, 这也是努力提高同等学力项目地位的广泛宣传的一部分 (Fleming, et al., 2008)。

为了让同等学力项目具有与正规教育相同的价值和信誉, 对于他们的评价和认证, 需要被政府、高等院校、劳动力市场、行业 and 全社会承认是平等的, 做到这一点, 不仅仅需要政策, 也需要战略性的公共宣传的努力, 将同等学力的地位提高到远远超出目标群体成员的程度。

资金

一个国家对非正规教育的承诺体现在对同等学力财政资源投入的数量上。同等学力项目的资金来源有所不同，在那些由非正规教育部门实施同等学力项目的国家，资金支持比那些在正规系统提供“替代性输送”的同等学力的课程，肯定更有限，正规系统享有更多的资源可供自己支配。例如，菲律宾只有1%的教育预算用于非正规教育。为了惠及大量的辍学儿童，基础教育部门已经将同等学力项目作为替代性的输送系统的一部分 (UNESCO, 2008b)。

该地区的证据表明，政府支持的同等学力项目的一般导向是为学龄儿童、失学人口提供学习机会，实现将教育扩展到所有孩子的国家目标。政府倾向于支持其他目标人群的同等学力项目，以促进实现国民就业和发展目标。支持力度最大的政府不仅为当地机构的同等学力项目提供资金支持，或认可同等学力项目的提供者，也允许他们使用政府建筑、供应材料、支持认可项目和老师，并承认通过同等学力项目获得的资格 (UNESCO, 2008b)。

c. 生计和创收技能项目 (IGPs)

定义和背景

技术和职业技能教育与培训已被认为对于发展青年和成人的、以市场为导向的适合的技能很重要，也被视为全民教育目标3的一个关键组成部分（参见本回顾的技术和职业技能教育与培训部分）。然而，我们需要区分正规和非正规的技术和职业技能教育与培训。

正规的技术和职业技能教育与培训是为那些已经成功完成正规教育和满足专门的技术和职业技能教育与培训院校入学要求的人服务，但因为很多青少年和青年没有完成学业，不符合这些标准。为了谋生，许多人在非正式的经济部门工作，非正式经济很庞大，在某些情况下，在一些国家，甚至超过了正式经济。例如在南亚，据说非正式经济提供了大约70%的就业机会 (dvv international, 2011)。

获得非正规部门所需的技能不是在学校或通过正规的技术和职业技能教育与培训能够获得的，但很大程度上，是通过一个不受监管的方式完成的。在这种情况下，非正规的技术和职业技能教育与培训不需要正式的证书，例如，传统的学徒和短期培训课程能为失学的青年和成年人有效地提供实践的技能培训。

在许多国家，技术和职业技能教育与培训政策包括正规和非正规的渠道，各种部门包括劳动和教育部，承担实施的责任。与此同时，提供非正规的技术和职业技能教育与培训的往往由许多不同的相关者，特别是非政府组织和社区组织。

还应该提及农村领域，特别是在发展中国家，在农村推广工作支持下，技能通常从上一代传给下一代。因为在这个行业几乎没有正式的培训，专业化和加强现有的传统知识和技能至关重要，这一点很重要，不仅因为更有利于作物生产、畜牧业和水资源管理，也有利于减灾及生态保护 (dvv international, 2011)。

非正规的技术和职业技能培训包括通过短期课程提供的生计和创收项目 (IGP)，这些项目旨在帮助学习者获得或升级他们的技术和职业技能，反过来，也许会让它们改变职业，改善他们目前的职业前景或在社区开办一个小生意。加强创收是扶贫的一种最有效的方法 (dvv international, 2011)。

为了帮助学习者自主创业，创收项目也教授创业技能，包括如何进行市场调查、计划一个小商业、市场营销和会计，导师可以包括当地传统的工匠、来自学校或技术学院的专家和农村推广的人员。如下面所讨论的，有许多创新的收入培训项目。该地区的证据表明，当创收项目配合上扫盲培训和小额贷款计划时最成功。然而，创收项目非常多样化，由来源广泛的人员在实施。在大多数国家，没有全面的创收项目规划，也没有关于质量或预期学习成果的标准化的规范，不存在有关非正规的职业技能培训的清晰的政策和标准。

区域概况

由于提供这些领域的全面信息和进展、趋势的比较数据有困难，我们将有选择地呈现部分国家的方法和项目的实例。

技能发展在阿富汗已经在政策层面被认为是一个发展的关键因素。全国扫盲行动计划(NLAP) 不仅为综合的扫盲教育，也为商业职业技能、农业和卫生提供了机会。全国扫盲行动计划承诺为至少 360000 名成年人 (Government of Afghanistan,2009) 提供职业生产技能培训。一个由联合国教科文组织在阿富汗实施的 NLAP 框架下的学习项目是 LEARN(Literacy and Education in Afghanistan: Right Now!, 阿富汗的扫盲和教育：现在!)。LEARN 学习的目标是，通过在不同社区示范一个结合识字、生计和生活技能的整体方法，提高扫盲项目的质量。在 2011 年，该项目培训了 15000 名村民 (60% 是女性) 和 258 名国家 / 区级政府官员。尽管全国扫盲行动计划以对 10% 的成年人进行职业技能培训为目标，然而他们获得的技能并没有得到正规技术和职业技能教育与培训的认可 (dvv international,2011)。

在阿富汗的扫盲计划背景下，劳动部、社会事务部、烈士和残疾人部的国家技能发展计划下的技能开发项目，也提供了一系列广泛的技能发展项目。然而，这个计划没有考虑帮助国家实现全民教育目标 3，目标 3 的重点是与私营部门合作，开展技术和职业技能教育和培训以及技能培训。

在孟加拉国，有很多通常由公民社会提供的非正规、创收技能培训的项目。一个例子就是由国家非政府组织农村发展委员会运营的针对青少年和青年的创新项目。农村发展委员会青少年发展计划包括生活技能、嫁妆、童婚、生育和婚姻登记、性别和儿童权利、虐待、性等社会问题的课程和如艾滋病毒和艾滋病的生殖卫生问题以及生计培训 (Manzoor, 2009)。孟加拉国的另一个例子是大众科学教育中心的项目，它成功地将识字与农村地区的创收培训与扶贫目标结合起来。该项目为那些没有获得教育或早早辍学的儿童、青少年和对于获得生计教育感兴趣的青少年服务 (Islam and Ahmadullah, 2007)。

柬埔寨已经被联合国教科文组织作为一个提供生活技能和终身学习的良好实践。自 2000 年以来，柬埔寨政府实施了多捐赠机构优先行动计划 (PAP)，支持了 42 家技能培训机构、30 个社区学习中心 (CLCs) 和基于社区学习中心的培训项目。人民行动党试图通过更好的部门间协调和与非政府组织的协调，提高效率，非政府组织是提供职业培训方面的主要合作伙伴 (UNESCO, 2008a)。

在老挝，各种各样的利益相关者在这一领域提供了许多项目，包括政府部门、联合国有关组织、国际发展机构和公民社会。在一个国家最贫穷的地区，救济世界饥饿组织、NORMAI、老挝开发与合作协会 (LADCA) 和德国成人教育协会于 2010 年发起了一个非正规的职业技能培训项目，提供了对于需求和挑战的有趣的理解。一个有关培训需求的调查显示，在非正规的技

术和职业培训需求中，要求农村技能发展和农业有关技能培训的比例高。鉴于高辍学率和青年从农村迁移到城市地区，农村的职业技能发展被认为至关重要。虽然需要开展更多的对于培训需求的研究，但从现有的研究中，可以明显看出，在老挝，非正规的职业和技术培训必须高度灵活和符合应对农村人口的实际需要 (dvv international, 2011)。

菲律宾是政府支持非正规教育项目以及许多非政府组织积极为边缘化群体提供创收课程的发源地。在 2003 年进行的功能性扫盲、教育和大众传媒调查 (FLEMMS) 显示，在为失学儿童、青少年和成人学习者提供的成人识字教育和生计项目中，生计培训是最受欢迎的 (UNESCO, 2008b)。

在中亚地区的一个案例研究中，季杨科欧大卫认为，在塔吉克斯坦和吉尔吉斯斯坦，当前教育系统的主要困难都与技术和职业教育和培训的水平较低和有限有关。为了解决这个问题，需要为弱势群体人口提供替代性的培训。在 2002 年，一个德国的发展机构，德国国际成人教育协会开始在乌兹别克斯坦和吉尔吉斯斯坦为失业者和社会弱势群体实施非正规成人学习和教育的专业培训课程。在乌兹别克斯坦，专业的职业教育和培训学院正在用于非正规的技能培训。在进行劳动力市场调查后，选定了 10 个包括缝纫、焊接、五金和办公室行政的试点模块，开发成课程，提供给失业人员。但是，目前院校给成人课程分配的时间和关注较少 (dvv international, 2011)。

吉尔吉斯斯坦和塔吉克斯坦也正在实施同类项目。在塔吉克斯坦，国家正在努力获得通过教育和非正规教育扶贫的项目的支持，这些项目重点对于青年进行初级技术和职业教育与培训以及对于成人的专业教育。其他例子是在吉尔吉斯斯坦农村的非正规技能培训项目。在这些国家中，新获得的技能已经允许先前失业的参加者找到新的就业机会，这显示非正规技术和职业培训有助于扶贫 (同上)。

许多作为扶贫措施的倡议都发生在亚太地区。例如，斯里兰卡有农村经济赋权培训 (TREE)，已经被纳入国家反贫困计划；在巴基斯坦，农村经济赋权培训 (TREE) 在技术和职业教育与培训中主流化 (通过技能开发的首相计划)，成功率很高：约 91% 的年轻妇女和 76% 的青年男子在培训后，找到付薪的工作或从事个体经营。

在地方政府、雇主和培训机构的支持下，中国已经实施了为年轻农村妇女、男子与城市农民工量身定做的职业技能培训计划；在柬埔寨，政府机构与民间社会合作增加了对妇女的创业培训，反过来，注册企业的妇女的比例从 2006 年的 6% 增至 2009 年的 11% (ILO, 2011)。

所谓的成人技术与职业教育培训课程也属于非正规教育范畴，这些项目重点集中在减贫，通常在负责劳动和 / 或社会保障的部门监督下，通过成人教育中心网络运行，他们主要为失业或弱势群体提供短期课程，这些中心由政府或私人机构资助。整个地区的经验表明，多数民营职业教育与培训提供者往往集中在“软”领域，以节约在生产中进行培训所需的车间和其他设施成本。

在塔吉克斯坦，21 个成人中心在 2009 年为 8,815 失业人员提供了培训。成人教育在塔吉克斯坦是一个相对较新的概念，被视作为与贫困作斗争、让技能发展适应劳动力市场需求的工具。成人中心可以为商业课程的毕业生启动自己的生意，提供小额贷款，并提高该国的个体经营水平。另一种为塔吉克斯坦青年提供技能学习的结构是青年中心网络，它为技能发展提供短期课程 (ADB, 2009)。

在发达的亚太国家，针对失业人士的培训计划中，只有38%带来了工作，只有23%的项目提高了失业者的收入，但是，总的来说，大体上针对妇女的和在大规模裁员之前启动的培训计划结果更好（ADB, 2009）。

政策

本地区没有专门针对非正规的技术和职业技能培训以及创收项目的政策。凡是非正规的技术和职业教育培训政策确实存在的地方，它们通常是更广泛的非正规教育政策的一部分，或者作为其他为失学者提供培训的一个战略。技术和职业教育与培训的政策通常由劳动部制定，通常包括非正规教育的要素，国家也已经制定了战略，通过非正规的职业和技术培训活动，惠及弱势群体。非正规教育政策的实施仍然是一个挑战，而有些政策确实表达了非正规的技术和职业技能培训的重要性，但这并不一定能够转化为行动，项目是在无计划和未协调的状态下实施的（Fleming, et al., 2008）。

入学和参与

没有全面的国家或次国家有关非正规技能培训和创收项目的入学和参与的数据，但有一些经验证据。许多创收项目仅在社区一级提供小型项目，必须做出努力，以维持和将有效的项目扩大为大型项目，其重要性需要被传递到决策者和其他利益相关者，如正规技术和职业培训机构。项目宣传活动需要有证据支持，这一点至关重要，同全民教育目标3的所有因素一样，现在急需改进非正规的技术和职业教育与培训的数据。

输送机制

每个部委都提供某种形式的创收项目，主要有教育部、劳动部，在某些情况下，妇女事务部及青年和体育部也参与。在许多国家，这类培训也由发展机构和民间社会提供。在大多数情况下，这些部门无法协调他们之间的活动，往往谁也不知道谁在干什么，导致重叠和资源浪费（UNESCO, 2005b）。

公平

作为一项规则，非正规的技术和职业教育与培训和创收项目的目标是弱势群体，也被视为减贫战略的一部分，这点在各自的非正规教育的政策中得到了阐明（如柬埔寨，见非正规教育政策）。一般情况下，这些政策特别关注妇女和女童。对于一些国家，更大的性别敏感的方法在职业培训时是必需的，一些类型的培训通常在男性中比较流行（例如，汽车修理、木工、焊接等），另一些则在妇女中更流行（如编织、缝纫等）。某些课程无论对于男人还是女人，都是平等相关的，如农村发展培训课程，但即便如此，更多的男人比女性更倾向参加这个培训（Ministry of Education of Bhutan, 2011），这就带来一个挑战，因为很多农活是由妇女承担，或者由男女两者共同分担的，需要男女双方的敏感和意识提升，也要采取措施促使妇女和女孩参加这样的培训。

d. 非正规教育中的生活技能

非正规教育中的生活技能教育的定义

如前所述，整个地区对生活技能的定义大大不同。所有国家都有将生活技能引入非正规教育情境的国家政策和立法，各国使用这个词汇论及非正规教育项目采用的过程、方法以及课程

包含的内容。然而，非正规教育中的生活技能没有明确的区域定义，对于哪些应被列为非正规教育生活技能的案例也没有一致的理解（UNESCO, 2008a）。

区域概况

将生活技能教育纳入非正规教育的进展有快有慢，面临的挑战包括资金有限、缺乏足够的人力资源和非正规教育优先级别低。表 6 提供了该地区九个国家通过非正规教育渠道进行生活技能教育，采取的各种输送方式的简要概况。

表 6：部分亚洲国家通过非正规教育渠道开展的生活技能教育

国家	生活技能教育的类型
孟加拉国	在非正规教育中为城市的童工进行生活技能教育。 为工作的青少年预防艾滋病，制定生活技能战略。
柬埔寨	为 13-18 岁的失学儿童开展艾滋病预防教育。
尼泊尔	为教育同行提供生活技能教育的材料。
哈萨克斯坦	为大多数脆弱的年轻人开展艾滋病和吸毒预防教育。
巴基斯坦	在失学，包括处于最危险境地的青少年中试点生活技能教育包。 为青少年和年轻人制定艾滋病预防国家战略。
菲律宾	加强生殖健康教育，促进在非正规教育中使用联合国人口基金会的模式。
泰国	为流动儿童和他们的家庭在非正规教育中提供生活技能教育。
土库曼斯坦	为处于最危险境地的青少年和年轻人开展安全行为的生活技能教育。
越南	为失学儿童提供以社区为基础的生活技能教育。

资料来源：UNESCO, 2008a-d.

对于这本《十年回顾报告》而言，我们将使用早前引入的生活技能的框架去分析：非正规教育的生活技能聚焦在社会心理，非正规教育的生活技能为健康、艾滋病毒 / 艾滋病预防和行为改变（上一节的生计和创收技能培训已经讨论过非正规教育的创收的生活技能）。

e. 社会心理技巧

就中等教育而言，大多数已将生活技能主流化的非正规教育项目已经具有了很丰富的内容。方法论上，非正规教育项目都很好地情景化了生活技能教育的行为主义模式和自律、决策和沟通的原则。

例如，缅甸正在为失学儿童实施扩大和继续教育与学习（EXCEL）项目，它采用了三管齐下的战略：一）能力建设；二）倡导以及三）参与。它为选定的从事非正规教育的非政府组织进行组织和项目能力建设，为最脆弱的儿童提高以生活技能为基础的教育。EXCEL 的目标是：

- i. 为没有或接受教育机会有限的孩子提供生活技能的学习机会（即失学、流浪儿童、童工和其他弱势儿童）；
- ii. 通过装备必要的生活技能，支持、促进失学儿童和童工重返社会；
- iii. 增强儿童在自己社区的参与。

它的内容涵盖一系列议题，包括生活技能、艾滋病预防、人身安全、滥用药物、生殖健康和健康促进，重点关注学习者获取和练习核心生活技能——如批判性思维、领导力、自我效能和解决问题的能力。联合国儿童基金会的教育计划（2006-2010）为 Excel 设定教育 7 万多儿童的目标（UNICEF, 2011a）。如今，它已被修正和扩展为国家项目。

f. 健康、艾滋病毒 / 艾滋病和行为的改变

随着生活技能已经被非正规教育主流化，它的内容通过与专门的健康议题有关的促进行为改变的方法论得到补充，这些议题包括卫生 / 卫生教育、吸烟和酗酒的预防和 / 或获得有关就业和生计的专门技能。由于“生活技能”一词越来越被广泛使用，对它的解释也更宽泛，我们可以在文献中找到许多非正规教育被用于艾滋病教育和生活技能的例子。

在相当多的案例中，非正规教育的标准课程已经被修改，包括了领导力、批判性思维和沟通能力等对减少危险行为非常关键的内容，虽然这一点很难从研究的角度去辨别。另外一些课程也已被改编为包括专门的艾滋病毒传播途径和预防的信息，虽然这样的内容往往不够形象或图文并茂（Fleming et al., 2008）。

2.3.3 关键问题和存在的挑战

该地区迫切需要非正规教育，尤其是因为它在减少贫困方面的作用，但现实是，它缺乏足够的认可和支持。从终身学习的角度，如果要使人口中的边缘化群体都可以接触到有针对性的高质量的教育，这个问题亟待解决。涉及的主要领域详述如下：

参与不均

在许多国家，非正规教育处于低优先级别。无论是通过非正规的技术和职业教育与培训、创收技能的培训还是同等学力项目，非正规教育往往被视为逊色于普通教育。在亚洲和太平洋地区，同等学力项目的参与程度相当不均衡，一些国家报告的入学率高，其他国家的低。参与非正规职业教育对弱势群体，如失业者、农民工和在非正规经济领域工作、妇女、残疾人和贫困家庭的成员，仍然是一个问题。

缺少政策和规划

虽然大多数亚太国家有非正规教育的政策，但它们既并不充分，也没有变成明确的计划、战略以及资金充足或置于强制性的法律框架下的项目。因此，非正规教育课程往往是在计划外和未经协调的状态下实施的。在大多数情况下，同等学力项目、非正规的技术和职业技能教育与培训和创收项目被嵌入到整体的非正规教育政策之中，只有少数例外，如柬埔寨有一个专门的同等学力项目政策（MoEYS of Cambodia, 2008）。

协调不足和缺乏伙伴关系

除了教育部，非正规教育是由多种其他利益相关者实施的，包括其他政府部门、民间社会和私营部门。在大多数国家，既没有各利益相关方正在进行的活动的全面信息，在它们之间也没有协调。

课程改革

由于学习内容不适合，不对应学习者的需求，加上不恰当的教学方法，导致同等学力项目、非正规的技术和职业技能教育与培训和创收技能培训往往质量低。非正规教育的学习者的需求是多样的，生活技能和创收技能培训项目的内容需要强有力地情境化。此外，青年和成人已经积累的知识，往往得不到考虑。

教师质量

非正规教育的教师常常没有接受过好的培训，工资和社会地位低。岗前培训可能短至两个星期，在大多数情况下，没有在职培训，这些因素对于非正规教育课程的质量有着显著影响。

缺乏认证和质量保证

在许多国家，非正规教育没有规范的质量框架或质量保证机制，需要各个层面专业的方法，去应对这一挑战。一些亚太国家仍然看低所有类型的非正规教育的价值，它的证书和文凭并不总能得到正规教育体系和劳动力市场的认可。

数据缺失

由于非正规教育的供给、参与和结果没有全面的数据，包括技能培训项目和创收项目，这会影响到规划和质量保证，带来监测向政策目标进展的困难。此外，很少有资料或成功实践案例的知识分享，去告知决策者和实践者，这两者都迫切需要更好的数据工作。

缺乏监测和评估

很少有系统的、制度化的监测和评估，只有少数几个国家拥有非正规教育监测系统，能定期提供数据。

资金不足

大多数国家用于非正规教育的资金都不足。

2.3.4 优先行动领域和潜在战略

改善机会 加强政策和实施

应加强非正规的技术、职业培训和同等学力项目的政策，制定清晰的战略、联系和行动计划，并变成系统化的项目，如创收项目。政策应该基于全体部门的视角看待非正规教育，与国家整体发展计划建立明确的联系，它们也应纳入教育部内非正规教育以外的部门。也需要注意管理私营部门、非政府组织和其他非国家提供者的作用的政策，伙伴关系可以帮助政府惠及最难接触到的群体。完善规划，实施和监测方案要求各利益攸关方之间更好的协作和协调。为了让更多的人能接受非正规教育，在政府和国际层面都需要增加资金投入。

加强非正规的技术和职业教育与培训、同等学力项目和生活技能的质量和针对性

为回应学习者的需要，项目需要情景化，国家应该制定国家标准和规范，确保培训质量得到保证。技能培训必须更紧密地与劳动力市场需求联系在一起，可能也需要基于调查。

加强非正规教育的生活技能和创收技能培训

生活技能教育在用他们所需要的能力装备年轻人和青少年方面，发挥着重要作用。鉴于非正规教育往往有利于最边缘化的群体，确保生活技能教育纳入非正规教育课程就显得尤为重要，要努力保持和扩大成功和有效的项目。

一般情况下，应重点聚焦非正规教育的生活技能和创收技能培训，非正规教育在传统上主要关注成人扫盲的领域。在一个既定的项目中，给学习者提供的培训需要在技术、职业、扫盲和生活技能之间保持适当的平衡，同时，通过非正规的技术和职业教育与培训和创收项目获得的知识和技能，必须得到正规的劳动力市场的认可，以确保接受非正规教育的人能够有效地进入市场。

开发全面数据的研究

必须开展针对非正规技能培训的研究，必须了解它对于参与者的经济和社会影响以及有效项目的构成因素。通过对有效实践的研究、文字记录和知识传播，对非正规的职业教育与培训课程和同等学力项目开展系统的数据收集，可以为规划、实施和监测提供有用的信息。

3

主要结论摘要

本节将简单概述对中等教育、技术和职业教育与培训、非正规教育和生活技能项目的主要结论。

A. 中学教育

入学率大幅增长但区域扩张不均衡

在过去的十年中，在亚洲和太平洋地区，几乎所有的国家都经历了中学总入学率的大幅增长，该地区的增长速度普遍高于全球的增长率。然而，全区域的初中和高中教育的扩张一直不均衡，在次区域和国内层面都存在大量的差距。

通过课程改革和教师培训，更好地提高质量

为了提高中学课程的针对性，许多国家已经开始通过在课堂上的教学和学习过程中引入或扩大使用 ICT，加强科技教育，注重教授内容广泛的认知、社交和工作技巧，以培养解决问题、创造性、主动性和全球融合的能力。

一些国家的正规中学教育拥有充分发展的生活技能课程，而其他国家则有包括生活技能的非正规教育。课程改革的关键问题是要确保通用和专门的职业技能能够适当混合，以符合劳动力市场需求。泛泛而言，青年和成人的生活技能的进展一直缓慢。

为了提高教师质量，一些国家把重点放在吸引“合适的人”——那些有动机和能力教学的——和提高正规的岗前培训的要求。此外，还需要改善校本管理的政策，包括对教师和学校管理人员的专业支持机制。

需要改革中学的评估方法

“应试教育”和死记硬背的现象根深蒂固，家教辅导盛行，这种情况在通过考试遴选进入更高一级教育的国家更为严重，这只能阻碍有意义的学习。如果不在中学阶段进行重大改革，学校很可能会继续应试教育，孩子们的学习将集中在从黑板上复制和从核心课本中背诵段落。从这个角度来看，中学教育中的考试改革姗姗来迟。

解决中学教育的资金问题

中学教育扩张必然需要庞大的财政资源支持，特别是因为学科的专业化。而亚太地区的中学教育较少依赖外部援助，各国普遍都在推行增加资金、包括公私伙伴关系和财政分权的发展战略，尽管后者如果没有精心实施，可能会导致更大的次区域差距。亚太国家越来越多地尝试用不同的融资和治理模式，以有效地扩大中学教育，而主要目标仍然是改善边缘化群体的参与机会。

B. 技术和职业教育与培训

参与职业教育的区域差别很大

在整个地区，技术和职业教育与培训入学的趋势不同，技术和职业教育与培训在许多国家仍然不受欢迎。职业教育入学情况的改变是不断变化的技能要求在每个国家的反映。日本、韩国和其他技术迅速扩大、拥有知识密集行业的国家，对于传统的技术和职业教育与培训毕业生的需求减少了，而发展中国家和那些产业基地正在成长的国家，这个需求往往在增加。

技术和职业教育与培训课程改革包括通用、专门及生活技能的发展

许多培训政策都包括初级和持续的技术和职业教育与培训，以满足劳动力市场的需求，并促进经济增长，这就需要劳动力市场的需求信息、对于培训机构的激励以及灵活的培训方法。在确保需求驱动的技术和职业教育与培训方面，用人单位参与到各个阶段的输送和治理结构中同样重要。在正规和非正规的技术和职业教育与培训都纳入生活技能和核心工作技能，是值得注意的，这些技能在确保青少年具备必要的核心能力、进入和参与劳动力市场方面，作用显著。

全面而连贯的资格制度

为了规范资格认证，亚太国家已经开始引入国家资格框架。国家资格框架是根据一套不同层次学习成果的标准，进行资格分类的工具，这些都可以保证有合适的共同标准，促进国家和国际劳动力市场的标准化，提高学生和毕业生的流动性。

C. 非正规教育

改善非正规的技术和职业教育与培训的参与

改善脆弱和难以接触到的人群，如失业者、农村和非正规经济的工人，获得非正规的技术和职业教育与培训、生计和创收项目的机会，仍然是一个挑战。在国家或次国家层面，都没有有关非正规的技术和职业教育与培训和创收项目的入学和参与的全面数据，但有一些经验证据。许多创收项目只在社区层面以小项目的形式提供。

该地区同等学力项目的参与差别很大。根据国家报告，一些国家的参与水平高，一些国家的低。由于同等学力项目已被证明是为失学儿童和青年提供有效经济的第二次教育机会的方法，应努力去提高参与度。

需要加强非正规教育的政策、战略、治理和资金支持

在整个地区，越来越多的国家已经意识到需要用非正规教育和替代性输送方法为大批没有完成他们的教育的青少年和青年提供基础教育。然而，非正规教育深受认知度低、政策缺乏和资金不足的困扰，也饱受项目质量低、教师缺乏培训、缺乏大量的提供者之间的协调以及缺乏数据和监控之苦。因此，实施非正规教育的政策仍然是一个挑战。国家必须制定适当的政策和立法，实现同等学力项目的制度化，确保质量。

生活技能是非正规教育课程的重要组成部分

大多数纳入生活技能的非正规教育项目已经在这样做了，内容丰富多彩，包括生计技能、艾滋病预防、人身安全、滥用药物和生殖健康和促进健康，重点关注获得如批判性思维、领导能力、自治和解决问题之类的核心能力。生活教育的内容已经得到“将行为改变同特定的健康主题相联”的方法论的充实，这些主题包括卫生保健教育、吸烟和酒精预防和 / 或与工作和生计相关的专门技能。

4

结论与建议

由于缺乏明确的目标和指标，对于全民教育目标 3 又有多种理解和诠释，衡量亚洲和太平洋地区这方面的进展非常困难。尽管存在这些挑战，本回顾最清楚的一点就是目标 3 的重要性，以及在过去的十年，该地区的国家已经给予其各个组成部分越来越多的关注。目标 3 涉及到全民教育辩论的几个突出方面，也就是说，国家正专注于提高中等教育的入学率，通过扩张职业教育，回应迅速增长的经济对于熟练劳动力的高需求。至关重要的是，全民教育目标也认识到边缘化和弱势群体的学习需求和通过正规和非正规部门提供替代性学习机会（如同等学力项目）的重要性。此外，学习的问题现在已被置于 2015 年后的教育路线图和获得 21 世纪的技能以保持经济竞争力的非常核心的地位。作为 2015 年后教育议程的一个关键因素，目标 3 应该得到越来越多的关注，界定和范围应更清晰。

建议

下面提出对于战略和优先行动的建议，以加快所讨论的三个领域（中等教育、技术和职业教育与培训、非正规教育和生活技能）实现目标 3 的进程：

策略 1：加强信息库建设

改善统计和定性数据收集，跟踪中等教育的进展情况，这需要发展或加强教育管理信息系统，定期开展定量和定性的分析和研究。

- 拓宽分析，支持平等和有针对性的中学教育的发展。特别要注意的是，应该试图评估教育排斥的不同形式和原因，包括性别分析。
- 增强对中等教育改革的进展跟踪，特别是与管理、课程开发、利用信息通信技术、教师教育和学习效果评估有关的方面。
- 增加对劳动力市场技能需求的研究，使之与职业教育与培训课程提供的技能，能够进行有效的对比。文字记录和分析应定期更新，在针对性的意义上，为职业教育与培训课程提供规划以及评价。应定期对毕业生进行调查，评估就业结果，评估职业教育与培训课程的成效。
- 改进经验数据收集，提供有关非正规教育课程的实践、参与和成果的信息，这些数据对于适当地评价和监测非正规教育计划的有效性与效率、帮助组织、利益相关者和合作伙伴实施质量保证措施、为资金设定适当的目标，都很关键。
- 商定衡量生活技能教育的框架，其中包括指标、设置基准和目标，以及报告、评估和方法论的准则，跟踪学习的过程和结果。

策略2：加强政策、战略和实施框架

- 在需要的地方，改革中学考试，这个改变应该与课程内容和教学方法的改革齐头并进。
- 使技术和职业教育与培训政策和项目响应迅速变化的劳动力市场，这些应是基于劳动力市场调查的需求驱动，并应考虑重要的教育政策，包括中等和高等教育。
- 加强技术和职业教育与培训政策与社会经济发展计划的联系。为使技术和职业教育与培训对于发展的贡献最大化，各国政府既要应对迫在眉睫的技能差距，也要考虑长远的技能发展。
- 提高技术和职业教育与培训与社会和劳动力市场政策的整合度，吸引更多的人参加技术和职业教育与培训、帮助他们继续学习的政策措施，也越来越有必要，这些措施可以采取在校的咨询和指导服务、培训津贴、贷款和小额贷款的形式，帮助毕业生就业和创业。
- 加强公共和私营部门的伙伴关系，促进雇主和产业之间技术和职业教育与培训的紧密合作。培育公私伙伴关系需要政府更大的干预，产业参与制定技术和职业教育与培训政策，这两种策略在这方面是有效的。
- 通过适当的立法和资源的支持，使非正规教育成为教育部门计划和国家发展战略的一个组成部分，从终身学习的角度，非正规教育应被确认为一个实现受教育权利的途径。无论政府还是国际社会的捐助，都应增加用于非正规教育和替代性输送项目的资金。
- 在可能的地方，促进正规和非正规教育协同作用，这一点对于同等学力项目特别重要，这些项目应纳入小学和中学教育各部门，被视作基于替代性输送方式的正式途径，通过非正规教育和同等学力项目获得的标准和证书必须得到正规教育体系和劳动力市场认可，社交媒体活动宣传替代性输送和同等学力项目的价值和针对性，也应被视为改变公共舆论的手段。
- 加强负责非正规教育项目的国家组织建设，这就需要将能力发展作为目标、改善监测和数据，加强不同行为者之间的机构合作。所有有关各方（如大学、研究机构、私营部门和媒体）应该按照共同的政策和战略框架工作。
- 让非国有机构参与制定具体的政策、方案和措施，应对年轻人和青少年，尤其是女青少年和其他弱势群体的权利、需要和关注，需要各国政府制定与非国有机构合作的政策框架，包括通过伙伴关系和使用分包商，这不仅适合技术和职业教育与培训，也适合中学、同等学力项目和非正规教育。

策略3：提高教育的针对性 将生活技能主流化

- 开展中学教育课程改革。课程必须与21世纪的学习要求相关，各国应对目前的课程进行检讨并推动需要改革的地方，这可能要与改变他们学校的评估和考试制度结合起来。中学教育改革中的最佳做法和经验需要得到更好的记录和传播。
- 用“为生活学习”的方法，将生活技能教育主流化，纳入正规和非正规的中学课程和学习中。生活技能教育也应该成为评估项目的一部分，为非正规教育的学生——他们往往最边缘化，缺乏发展个人和社会能力的机会——进行生活技能教育，是很重要的。技术和职业教育与培训的学生需要通用的生活技能陪伴自己的专业学习。

- 让健康和艾滋病教育成为课程和课外活动的一部分。应将艾滋病传播途径和预防的教育作为一个更全面的教学大纲的一部分去输送，加紧努力使年轻人获得在他们的年龄需要的特定信息，以支持良好的性健康决策。创新和量身定制的方法可以包括信息和通信技术（如手机、社交媒体）。
- 改善中学教师的职前和在职培训。除了填充关键的在数量和质量方面的“教师差距”，教师队伍需要获得在课堂上使用的新技术和方法，还需要使用创新的教师培训系统，培养弱势群体中的中学生成为教师的助手，随着时间的推移，使他们走上获得全职教师资质的道路。
- 开展对非正规教育目标群体的需求和形势分析。根据目标3设计的所有活动，应先进行情况分析，概括出非正规教育目标群体的组成和特点，这些信息将使我们能够了解不公平的所在，须在资源和服务方面做出什么样的反应。
- 提高非正规教育项目输送的质量。为此，需要更好地培训非正规教育的辅导员，提高他们的地位和薪水。非正规教育课程必须模块化、灵活、因地制宜、对性别敏感，如果可能的话，用学习者自己的语言传授。应该多利用信息和通信技术，包括移动技术、DVD和互联网。非正规的技术和教育职业与培训项目必须根据基于现有的知识和技能设计，传统技能包括农业部门的，也需要专业化。

参考文献

Asian Development Bank (ADB). 'Education and Skills: Strategies for Accelerated Development in Asia and the Pacific'. Manila, ADB, 2009.

---. 'Lao PDR: Strengthening Technical and Vocational Education and Training Project'. Manila, ADB, 2011.

Bangladesh Bureau of Education Information and Statistics (BANBEIS). 'The Present Educational Structure of Bangladesh'. Bangladesh, BANBEIS, 2006. Available at: http://www.banbeis.gov.bd/es_bd.htm.

Bannerjee, A. and Duflo, E. *Poor economics. Rethinking poverty and the ways to end it*. London, Random House, 2011.

Bray, M. 'The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners'. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning, 2007.

Bruns, B. et al. 'Making Schools Work: New evidence on accountability reforms'. Washington DC, World Bank, 2011.

Camfield, L. and Takafero, Y. 'Children with a good life have to have school bags: Diverse understandings of well-being among older children in three Ethiopian communities'. Young lives working paper No 37. London, DFID, and Netherlands, Ministry of Foreign Affairs, 2009.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). 'Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs'. CASEL, 2003.

Colombo Plan Staff College (CPSC). 'TVET Perspectives in Asia-Pacific Region: Changing landscapes for a sustainable future'. Manila, CPSC, 2011.

Cunha, F. 'Estimating the Technology of Cognitive and Non Cognitive Skills Formation', NBER Working Paper 1566, 2010.

Department of Education, Culture and Sports (CHED). '1998 Fact Sheet'. Manila, CHED, 1998.

dvv international. 'Non-formal Skills Training – Adult Education for Decent Jobs and Better Lives. Supplement of Adult Education and Development'. Bonn, Germany, dvv international, 2011.

Fleming et al. 'Non-formal education equivalence and skills training programmes for out of school adolescents in East Asia and Pacific'. Desk review for The United Nations Children's Fund (UNICEF). UNICEF, 2008.

Food and Agriculture Organization (FAO), International Labour Organization (ILO) and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *Training and Employment Opportunities to Address Poverty Among Rural Youth*. Synthesis Report. Bangkok, UNESCO, 2009.

Gannicott, K. 'Teacher Numbers, Teacher Quality: Lessons from Secondary Education in Asia'. Bangkok, UNESCO, 2009.

Gauthier, R. 'The content of secondary education around the world: Present position and strategic choices'. Paris, UNESCO, 2006.

Gauthier, R. 'The content of secondary education around the world: Present position and strategic choices'. Paris, UNESCO, 2006.

Government of Afghanistan. 'National Action Plan for Literacy'. Kabul, Government of Afghanistan, 2009.

- Government of Cambodia. 'Policy for Life skills Education'. Phnom Penh, Government of Cambodia, 2006.
- Government of Myanmar. 'Education for All: Access to and Quality of Education in Myanmar'. Naypyidaw, Government of Myanmar, 2012.
- Government of Nepal. 'Non Formal Education Policy'. Kathmandu, Ministry of Education of Nepal, 2007.
- Government of Pakistan. 'Pakistan country paper on status of EFA'. Islamabad, Government of Pakistan, 2011.
- Government of the Islamic Republic of Iran. 'Status of EFA statistics and indicators in terms of quality and access'. Tehran, Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran, 2010.
- Hill, P. 'Examination Systems'. Volume 2 of Asia-Pacific Secondary Education System Review Series. Bangkok, UNESCO, 2010.
- International Labor Organization (ILO). *Building a sustainable future with decent work in Asia and the Pacific*. Report of the Director-General in the 15th Asia and the Pacific Regional Meeting, Kyoto, Japan, 2011.
- Islam, M. and Ahmadullah, M. 'The innovative elements in non-formal education of Bangladesh: Perspective of income generating programmes for poverty alleviation'. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, Vol. 3, Issue 3, pp. 89-104, 2007.
- Knowles, M. *The Adult Learner*. Gulf Professional Publishing, 1998.
- Krishnan, P. and Krutikova, S. 'Can non-cognitive skills be raised? Evidence from poor neighborhoods in urban India'. London, Nuffield Foundation and DFID, 2010.
- Manzoor, A. 'The state and development of adult learning and education in Asia and the Pacific'. Regional Synthesis Report. Hamburg: UNESCO-UIL, 2009.
- McKinsey and Company. 'How the world's best-performing school systems come out on top'. London, McKinsey and Company, 2007.
- Ministry of Education and Training of Viet Nam. 'Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Viet Nam', 2006. Available at: <http://en.moet.gov.vn/?page=6.7&view=4403>
- Ministry of Education of Bhutan. 'A Report on a Pilot NFE-MIS Project in Bhutan (2009-2011)'. Bhutan, Non-Formal and Continuing Education Division, Ministry of Education, 2011.
- Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS), Cambodia. 'Policy of Non-Formal Education'. Phnom Penh, MoEYS, Cambodia, 2002.
- . 'Policy on Non-Formal Education Equivalency Programme'. Phnom Penh, MoEYS, Cambodia, 2008.
- . 'Education Strategic Plan (2009-2013)'. Phnom Penh, MoEYS, Cambodia, 2010.
- Ministry of Education of China. 'The Education and Training of China's Rural Migrants'. Beijing, Ministry of Education of China, 2003.
- Ministry of Education of Lao PDR. 'Analysis Report of Non Formal Education Policy'. Vientiane, Lao Department of Non-formal Education, 2010.
- Ministry of Human Resources of Malaysia. 'Key Reforms in Revitalising Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Malaysia'. Kuala Lumpur, Government of Malaysia, 2011.
- Ministry of Primary and Mass Education of Bangladesh. 'Non-Formal Education Policy', 2006. Available at : http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Bangladesh/Bangladesh_NFE_policy_2006.pdf
- Misko, Josie. 'Recognition and credit transfer processes. Vocational education and training in Australia, the United Kingdom and Germany'. Adelaide, National Centre for Vocational Education Research, 2006.
- National Economic and Development Authority of the Philippines. 'Philippine Development Plan 2011-2016', 2011. Available at: <http://www.neda.gov.ph/PDP/2011-2016/default.asp>
- Nordic Recognition Information Centres (NORRIC). 'The System of Education in India'. NORRIC, 2006.

OECD. 'PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do', 2009. Available at: <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>

Sitragool, W. 'Thailand Non-Formal Education. Country Profile prepared for the EFA Global Monitoring Report 2008 by 2015: Will we make it?' UNESCO, 2007.

Tilak, J.B.G. 'Financing of Secondary Education in the Asia-Pacific Region'. Bangkok, UNESCO, forthcoming.

UNAIDS. 'UNGASS HIV/AIDS Online Database'. UNAIDS, 2010. Available at: <http://data.un.org/Data.aspx?d=UNAIDS&f=inID%3A2>

---. *Securing the future. Synthesis of Strategic Information on HIV and Young People*. Geneva, UNAIDS, 2011.

UNESCO and Plan India. *South Asian Regional Conference. Responding to the needs of Out of School Adolescents. Experiences of South Asian Countries*. New Delhi, UNESCO, p. 14, 2011.

UNESCO Institute for Statistics (UIS). *Global Education Digest*. Montreal, UIS, 2012.

UIS-UNEVOC. *Participation in formal technical and vocational education and training programmes worldwide: An initial statistical study*. Bonn, Germany, UNEVOC, 2006.

UNESCO International Bureau of Education (IBE). *Thesaurus 6th Edition, 2nd Revision*. Geneva, UNESCO IBE, 2007.

UNESCO. *International Standard Classification of Education (ISCED)*. Paris, UNESCO, 1997.

---. *Second International Congress on Technical and Vocational Education*. Paris, UNESCO, 1999. Available at: <http://www.unesco.org/education/educprog/tve/nseoul/docse/cove.html>

---. *Expanded Commentary, Dakar Framework for Action*. Paris, UNESCO, 2000.

---. *Empowering Youth through National Policies*. Paris, UNESCO, 2004.

---. *Education Today Newsletter, April-June 2005*. Paris, UNESCO, 2005a.

---. *NFE-MIS Handbook: Developing a Sub-National Non-Formal Education Management Information System*. Paris, UNESCO, 2005b.

---. *Bangkok. Equivalency Programmes (EPs) for Promoting Lifelong Learning*. Bangkok, UNESCO, 2006.

---. *Mother Tongue-based Literacy Programmes: Case Studies of Good Practice in Asia*. Bangkok, UNESCO, 2007.

---. *Education for All Mid-Decade Assessment Report: The Mekong Sub-region*. Bangkok, UNESCO, 2008a.

---. *Education for All Mid-Decade Assessment Report: The Insular South-East Asia Sub-Region*. Bangkok, UNESCO, 2008b.

---. *Education for All Mid-Decade Assessment Report: The South Asia Sub-Region*. Bangkok, UNESCO, 2008c.

---. *Education for All Mid-Decade Assessment Report: The Central Asia Sub-Region*. Bangkok, UNESCO, 2008d.

---. *Education Indicators: Technical Guidelines*. Paris, UNESCO, 2009a.

---. *Secondary Education Regional Information Base: Country Profile – Mongolia*. Bangkok, UNESCO, 2009b.

---. *Case Studies on the Inclusion of Children with Disabilities*. Bangkok, UNESCO, 2009c.

---. *Education for All Global Monitoring Report Regional Overview: South and West Asia*. Paris, UNESCO, 2010a.

---. *National Education for All Mid-Decade Assessment Reports, 2010b*. <http://www.unescobkk.org/education/efa/mda/nationalreports>

---. *Examination Systems. Volume 1 of Asia-Pacific Education System Review Series*. Bangkok, UNESCO, 2011a.

---. *Access to Secondary Education. Volume 2 of Asia-Pacific Education System Review Series*. Bangkok, UNESCO, 2011b.

- . 'Asia-Pacific Regional Background Paper for the Third International Congress on TVET'. Bangkok, UNESCO, 2011c.
- . *Education for All Global Monitoring Report 2011. Regional Overview: Central and Eastern Europe and Asia*. Paris, UNESCO, 2011d.
- . *Education for All Global Monitoring Report 2011. Regional Overview: South and West Asia*. Paris, UNESCO, 2011e.
- . *Global Monitoring Report 2011: Armed Conflict and Education*. Paris, UNESCO, 2011f.
- . *Secondary Education Regional Information Base: Country Profile - Japan*. Bangkok, UNESCO, 2011g.
- . *Education Systems Profile: Uzbekistan*. Bangkok, UNESCO, 2012a. Available at: <http://www.unescobkk.org/education/resources/education-system-profiles/uzbekistan/higher-tvet/>
- . *End of Decade Note on Education for All Goal 6, Quality Education*. Bangkok, UNESCO, 2012b.
- . *End of Decade Note on Education for All Goal 2, Universal Primary Education*. Bangkok, UNESCO, 2013.
- . *Education Systems in ASEAN+6 Countries: A Comparative Analysis of Selected Educational Issues. Comparative analytical report prepared for the Myanmar Comprehensive Education Sector Review*. Bangkok, UNESCO, forthcoming a.
- United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI). *Education for All Mid-Decade Assessment: Gender Equality in Education – East Asia and the Pacific – Progress Note*. Bangkok, UNICEF, 2009.
- . *East Asia and Pacific Study on Why Boys Do Poorly in School*, Bangkok, UNICEF, 2011. Available at: http://www.ungei.org/news/files/newsletter_2011.05_final3.pdf
- United Nations Children's Fund (UNICEF) and UNAIDS. *Report on the Regional Forum on Life skills-Based Education for Behaviour Development and Change*. Bangkok, UNICEF, 2004.
- UNICEF. *Summary of Current Status of Support to Life skills-Based Education through Schools in the East Asia and Pacific Region*, 2003.
- . *Report of the South Asia Regional Forum on Life Skills-Based Education*. Kathmandu, UNICEF Regional Office for South Asia, 2005.
- . *Stocktaking of life skills-based education*. Occasional Paper. New York, UNICEF, 2007a.
- . *Description of Operations for the UNICEF Education Programme, Burma/Myanmar 2006-2010*. Yangon, UNICEF, 2007b.
- . *Analysis of the Situation of Children in Vietnam*. Hanoi, UNICEF, 2010.
- . *Quantitative assessment of Extended and Continuous Education and Learning (EXCEL) project on out of school children (10-17 years old) of 33 Townships*. Yangon, UNICEF, 2011a.
- . *The State of the World's Children 2011. Adolescence - An Age of Opportunity*. New York, UNICEF, 2011b.
- . 'Life Skills' (Online life skills education [LSE] fact sheet), 2012. Available at: http://www.unicef.org/lifeskills/index_4105.html
- . 'Global Initiative on Out-of-School Children: East Asia and the Pacific Regional Study 2012'. Working Draft. Bangkok, UNICEF Regional Office for East Asia and the Pacific, forthcoming.
- United Nations Inter-Agency Task Force on Adolescent Girls. 'Fulfilling the Rights of Marginalized Adolescent Girls: A Joint Programming Framework'. Pre-final Draft prepared for Technical Consultation, Paris, October 20-22, 2008.
- United Nations. *UNGASS: Declaration of Commitment on HIV/AIDS*. New York, United Nations, 2001.
- . *Adolescents in India, a profile*. New Delhi, United Nations, 2006.

Work Force Development Agency of Singapore (WDA). 'Create Industries Apprenticeship Scheme'. Singapore, WDA, 2010.

World Bank. 'Learning for Working Opportunities: An Assessment of the Vocational Education and Training in Bangladesh'. Washington DC, World Bank, 2007.

---. 'Education for All in Bangladesh: Where does Bangladesh stand in achieving the EFA goals by 2015?' Dhaka, World Bank, 2008.

World Economic Forum. 'Global Competitiveness Report 2010-2011'. Geneva, World Economic Forum, 2011.

World Education. 'Life Skills for HIV and AIDS Education', 2012. Available at: http://cambodia.worlded.org/Work/life_skills_hiv.htm.

统计附件

附件 1：全民教育十年回顾报告涵盖的次区域和国家

- **中亚（6个国家）：**

哈萨克斯坦，吉尔吉斯斯坦，蒙古，塔吉克斯坦，土库曼斯坦，乌兹别克斯坦

- **东亚（17个国家 / 地区）：**

文莱，柬埔寨，中国，朝鲜，香港（中国），印度尼西亚，日本，老挝，（澳门）中国，马来西亚，缅甸，菲律宾，韩国，新加坡，泰国，东帝汶，越南

- **太平洋地区（17个国家 / 地区）：**

澳大利亚，库克群岛，斐济，基里巴斯，马绍尔群岛，密克罗尼西亚（联邦），瑙鲁，巴布亚新几内亚，新西兰，纽埃，帕劳，萨摩亚，所罗门群岛，托克劳，汤加，图瓦卢，瓦努阿图

- **南亚和西亚（9个国家）：**

阿富汗，孟加拉国，不丹，印度，伊朗，马尔代夫，尼泊尔，巴基斯坦，斯里兰卡

附件 2：全民教育目标 3：中等教育入学率

区域 国家或地区	参考年份	入学情况			技术和职业项目的入学情况 (%)						净入学率			
		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目			中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3)		初中教育 (国际教育标准分类 2)		高中教育 (国际教育标准分类 3)		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目			
		MF (000)	% F	% Private	MF	% F	MF	% F	MF	% F	MF	M	F	GPI
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
中亚														
哈萨克斯坦	2009	1,714 ⁺¹	48 ⁺¹	1 ⁺¹	7 ⁺¹	30 ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	25 ⁺¹	30 ⁺¹	90 ⁺¹	90 ⁺¹	89 ⁺¹	0.99 ⁺¹
	2005	2,040	49	1	5	34	.	.	18	34	89	89	89	0.99
	2000	2,003	50	1	4	36	.	.	16	36	87 ^{**}	86 ^{**}	88 ^{**}	1.02 ^{**}
	1990	2,187	...	...	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...
吉尔吉斯斯坦	2009	679 [*]	49 [*]	1 [*]	3 [*]	30 [*]	.	.	14 [*]	30 [*]	79 [*]	79 [*]	80 [*]	1.01 [*]
	2005	721	49	1	4	36	.	.	16	36	81	80	81	1.01
	2000	659	50	-	4	36	.	.	14	36	...	...	...	...
	1990	656	50	...	8	50	...	...	...	...	...	...	...	...
蒙古	2009	306	51	7	9	45	.	.	26	45	82	79	85	1.07
	2005	339	52	4	6	50	.	.	20	50	84	80	89	1.12
	2000	226	55	-	4	51	.	.	20	51	62	56	68	1.22
	1990	301 ⁺¹	53 ⁺¹	...	9 ⁺¹	49 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...
塔吉克斯坦	2009	1,019 ⁻¹	46 ⁻¹	. ⁻¹	2 ⁻¹	30 ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	10 ⁻¹	30 ⁻¹	83 ⁻¹	88 ⁻¹	77 ⁻¹	0.88 ⁻¹
	2005	984	45	.	2	27	.	.	13	27	80	87	73	0.85
	2000	795	46	.	3	32	.	.	20	32	71 ^{**}	76 ^{**}	66 ^{**}	0.87 ^{**}
	1990	829 ⁺¹	...	...	5 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...
土库曼斯坦	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
乌兹别克斯坦	2009	4,506	49	.	31	49	.	.	88	49	92	93	91	0.98
	2005	4,516	48	...	17	47	.	.	57	47	...	...	...	...
	2000	3,566	49	...	11	44	.	.	38	44	...	...	...	...
	1990	3,186	...	...	8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
东亚														
文莱	2009	48	49	13	8	39	.	.	16	39	89	88	91	1.03
	2005	44	49	13	7	41	.	.	15	41	87	85	90	1.05
	2000	35	50	11	5	36	.	.	12	36	...	...	...	...
	1990	26 ⁺¹	50 ⁺¹	...	5 ⁺¹	36 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...
柬埔寨	2009	...	...	...	...	...	.	.	...	...	...	...	...	...
	2005	812 ⁺¹	43 ⁺¹	1 ⁺¹	2 ⁺¹	39 ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	6 ⁺¹	39 ⁺¹	31 ⁺¹	33 ⁺¹	28 ⁺¹	0.86 ⁺¹
	2000	351	35	1	2	39	.	.	7	39	16	21	12	0.56
	1990	264 ⁺¹	...	...	3 ⁺¹	17 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...
中国	2009	100,392	48	10	20	50	-	47	44	50	...	...	...	...
	2005	101,195 ⁺¹	48 ⁺¹	7 ⁺¹	15 ⁺¹	51 ⁺¹	0.69 ⁺¹	46 ⁺¹	38 ⁺¹	51 ⁺¹	...	...	...	...
	2000	86,517 ⁺¹	47 ^{**+1} ⁺¹	. ⁺¹	...	...	...	...	...	...
	1990	51,799	41	...	11	36	...	...	...	...	...	...	...	...
朝鲜	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
香港 (中国)	2009	512	49	16	1	10	.	.	2	10	75 [*]	73 [*]	76 [*]	1.03 [*]
	2005	498	49	12	2	15	.	.	4	15	75 [*]	74 [*]	76 [*]	1.02 [*]
	2000	490 ⁺¹	48 ⁺¹	...	3 ⁺¹	10 ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	6 ⁺¹	10 ⁺¹	74 ^{*,+1}	74 ^{*,+1}	73 ^{*,+1}	0.98 ^{*,+1}
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

区域 国家或地区	参考年份	入学情况			技术和职业项目的入学情况 (%)						净入学率			
		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目			中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3)		初中教育 (国际教育标准分类 2)		高中教育 (国际教育标准分类 3)		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目			
		MF (000)	% F	% Private	MF	% F	MF	% F	MF	% F	MF	M	F	GPI
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
印度尼西亚	2009	19,521	49	43	16	41	.	.	38	41	69	69	68	0.98
	2005	15,993	49**	44	14	42	.	.	34	42	59**	60**	59**	0.99**
	2000	14,264**	48**	43**	14**	43**	**	**	39**	43**	50**	51**	48**	0.95**
	1990	10,965 ⁺¹	45 ⁺¹	...	13 ⁺¹	39 ⁺¹	...	...	...	...	40 ⁺¹	42 ⁺¹	37 ⁺¹	0.88 ⁺¹
日本	2009	7,300	49	19	12	43	.	.	24	43	98	98	99	1.00
	2005	7,561 ⁺¹	49 ⁺¹	19 ⁺¹	13 ⁺¹	43 ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	25 ⁺¹	43 ⁺¹	98 ⁺¹	98 ⁺¹	98 ⁺¹	1.00 ⁺¹
	2000	8,782	49	18	13	45	.	.	25	45	99**	99**	100**	1.01**
	1990	11,144	49	...	13	47	...	...	...	...	...	...	...	...
老挝	2009	412 ⁻¹	44 ⁻¹	2 ⁻¹	1 ⁻¹	40 ⁻¹	- ⁻¹	40 ⁻¹	1 ⁻¹	40 ⁻¹	...	...	...	...
	2005	394	42	2	1	37	-	62	3	34	36	39	33	0.85
	2000	265	41	1	1	36	-	21	5	36	28	31	24	0.78
	1990	138	40	...	3	33	...	...	...	...	...	...	...	...
澳门 (中国)	2009	39	49	95	3	45	.	.	6	45	76	76	76	1.00
	2005	47	49	94	5	46	5	41	6	51	76	75	78	1.04
	2000	35	50	93	6	45	7	44	5	48	66	63	68	1.08
	1990	17	52	...	4	5	...	...	...	...	47	44	51	1.15
马来西亚	2009	2,537 ⁻¹	51 ⁻¹	4 ⁻¹	7 ⁻¹	43 ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	16 ⁻¹	43 ⁻¹	68** ⁻¹	66** ⁻¹	71** ⁻¹	1.07** ⁻¹
	2005	2,489	51	3	6	43	.	.	14	43	69	66	72	1.10
	2000	2,205	51	6	6	41	.	.	15	41	65	62	68	1.09
	1990	1,456	51	...	4	49	...	...	...	...	...	...	...	...
缅甸	2009	2,813	50	3	-	.	.	.	.	50	49	50	50	1.02
	2005	2,589	49	.	-	.	.	.	.	43	43	42	42	0.97
	2000	2,268	51	.	-	.	.	.	.	34	33	35	35	1.05
	1990	1,139	48	...	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...
菲律宾	2009	6,509 ⁻¹	51 ⁻¹	20 ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	61 ⁻¹	55 ⁻¹	66 ⁻¹	1.19 ⁻¹
	2005	6,352	52	20	.	.	.	.	.	.	59	54	65	1.20
	2000	5,386 ⁺¹	51 ⁺¹	23 ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	51 ⁺¹	47 ⁺¹	56 ⁺¹	1.18 ⁺¹
	1990	3,962	50	...	-	.	...	...	...	...	...	...	...	...
韩国	2009	3,986	47	32	12	45	.	.	24	45	96**	98**	94**	0.96**
	2005	3,786	47	33	13	46	.	.	28	46	95	96	94	0.98
	2000	3,959	48	40	19	49	.	.	36	49	94	94	93	0.99
	1990	4,560 ⁺¹	48 ⁺¹	...	18 ⁺¹	53 ⁺¹	...	...	...	...	87 ⁺¹	89 ⁺¹	86 ⁺¹	0.97 ⁺¹
新加坡	2009	232	48	6	12	35	12	34	11	36	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	221	47	...	13	24	...	...	...	...	...	...	...	...
泰国	2009	4,807 ⁺¹	51 ⁺¹	16 ⁺¹	16 ⁺¹	43 ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	37 ⁺¹	43 ⁺¹	...	...	...	...
	2005	4,530 ⁺¹	51 ⁺¹	15 ⁺¹	16 ⁺¹	45 ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	40 ⁺¹	45 ⁺¹	66 ⁺¹	63 ⁺¹	70 ⁺¹	1.11 ⁺¹
	2000	4,072 ⁺¹	49** ⁺¹	9 ⁺¹	15 ⁺¹	48 ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	35 ⁺¹	48 ⁺¹	...	...	...	...
	1990	2,118	50	...	16	48	...	...	...	...	...	...	...	...
东帝汶	2009	84	...	22	5	...	.	.	13	...	...	...	...	...
	2005	75	49	...	4	40	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	40** ⁺¹	-** ⁺¹	. ⁺¹	** ⁺¹	. ⁺¹	-** ⁺¹	. ⁺¹	23** ⁺¹	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
越南	2009	...	...	...	...	...	...	.	...	...	...	...	...	...
	2005	9,939	49	10**	5	55	.	.	14	55	...	...	...	...
	2000	7,926	47	11	2	51	.	.	8	51	61**	...	...	...
	1990	3,652	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...

区域 国家或地区	参考年份	入学情况			技术和职业项目的入学情况 (%)						净入学率			
		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目			中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3)		初中教育 (国际教育标准分类 2)		高中教育 (国际教育标准分类 3)		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目			
		MF (000)	% F	% Private	MF	% F	MF	% F	MF	% F	MF	M	F	GPI
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
太平洋地区														
澳大利亚	2009	2,255	48	33	32	43	21	47	47	41	88	87	88	1.02
	2005	2,497	48	27	41	44	22	48	61	42	86	86	87	1.02
	2000	2,589	49	24	47	47	27	49	66	47	90**	89**	91**	1.02**
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
库克群岛	2009	1.9 ⁺¹	50 ⁺¹	14 ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	79 ⁺¹	76 ⁺¹	82 ⁺¹	1.08 ⁺¹
	2005	1.9 ⁺¹	49 ⁺¹	19 ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	. ⁺¹	...	...	...	...
	2000	1.8 ⁻¹	50 ⁻¹	13 ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	59 ⁻¹	57 ⁻¹	61 ⁻¹	1.07 ⁻¹
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
斐济	2009	99 ⁻¹	50 ⁻¹	92 ⁻¹	3 ⁻¹	31 ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	11 ⁻¹	31 ⁻¹	...	...	...	...
	2005	102 ⁻¹	50 ⁻¹	92 ⁻¹	3 ⁻¹	28 ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	8 ⁻¹	28 ⁻¹	81 ⁺¹	78 ⁺¹	84 ⁺¹	1.07 ⁺¹
	2000	98	51	...	3	40	.	.	9	40	76**	73**	80**	1.10**
	1990	85 ⁺¹	48 ⁺¹	...	7 ⁺¹	30 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...
基里巴斯	2009	12 ⁻¹	51 ⁻¹ ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	... ⁻¹	... ⁻¹	... ⁻¹	... ⁻¹
	2005	11	52	...	.	.	.^{**}	.^{**}	.^{**}	.^{**}	67**	64**	71**	1.10**
	2000	12	61	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...
	1990	3.0	49	...	8	16	...	...	...	...	...	...	...	...
马绍尔群岛	2009	5.2	50	21	...	...	.^{**}	.^{**}	...	...	...	...	...	...
	2005	5.3	49	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...
	2000	6.0 ⁻¹	50 ⁻¹	35 ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
密克罗尼西亚 (联邦)	2009	15 ⁺² ⁻²	. ⁻²	...	...	...	...	...	...
	2005	14	49	...	...	...	.	.	...	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
瑙鲁	2009	0.69 ⁻²	51 ⁻²	. ⁻²	. ⁻²	. ⁻²	. ⁻²	. ⁻²	. ⁻²	. ⁻²	...	...	...	...
	2005	0.60	51	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...
	2000	0.66	54	...	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
新西兰	2009	543	49	23	21	49	.	.	40	49	96	95	97	1.02
	2005	526	50	22	...	...	.	.	...	...	...	...	...	...
	2000	444	50	10	...	...	.	.	...	...	...	...	...	...
	1990	341	49	...	3	49	...	...	...	...	...	...	...	...
纽埃	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	0.21	48	...	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	0.27 ⁻¹	54 ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	93 ⁺¹	91 ⁺¹	96 ⁺¹	1.05 ⁺¹
	1990	0.30 ⁺¹	53 ⁺¹ ⁺¹	. ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...
帕劳	2009	2.4 ⁻²	50 ⁺²	28 ⁻²	. ⁻²	. ⁻²	. ⁻²	. ⁻²	. ⁻²	. ⁻²	...	...	...	...
	2005	2.3 ⁻¹	50 ⁻¹	28 ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	. ⁻¹	...	...	...	...
	2000	1.9	48	29	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
巴布亚新几内亚	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	66	38	...	12	35	...	...	...	...	...	...	...	...

区域 国家或地区	参考年份	入学情况			技术和职业项目的入学情况 (%)						净入学率			
		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目			中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3)		初中教育 (国际教育标准分类 2)		高中教育 (国际教育标准分类 3)		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目			
		MF (000)	% F	% Private	MF	% F	MF	% F	MF	% F	MF	M	F	GPI
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
萨摩亚	2009	25	51	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...
	2005	24 ⁻¹	51 ⁻¹	32 ⁻¹	.. ⁻¹	.. ⁻¹	.. ⁻¹	.. ⁻¹	.. ⁻¹	.. ⁻¹	64 ^{**,-1}	60 ^{**,-1}	68 ^{**,-1}	1.13 ^{**,-1}
	2000	22	50	32	.	.	.	.	.	.	64	60	69	1.14
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
所罗门群岛	2009	27 ⁻²	44 ⁻²	27 ⁻²	.. ⁻²	.. ⁻²	.. ⁻²	.. ⁻²	.. ⁻²	.. ⁻²	30 ⁻²	32 ⁻²	29 ⁻²	0.90 ⁻²
	2005	26 ⁺¹	43 ⁺¹	26 ⁺¹	.. ⁺¹	.. ⁺¹	.. ⁺¹	.. ⁺¹	.. ⁺¹	.. ⁺¹	34 ⁺¹	36 ⁺¹	31 ⁺¹	0.84 ⁺¹
	2000	14	42	...	.	.	.	.	.	.	18	20	17	0.82
	1990	5.6	37	...	-	.	...	...	...	...	...	...	...	...
托克劳	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	0.18	49	.	.	.	**	.	**	.	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
汤加	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	14 ⁻¹	49 ^{**,-1}	...	8 ⁻¹	32 ^{**,-1}	3 ^{**,-1}	38 ^{**,-1}	18 ^{**,-1}	31 ^{**,-1}	71 ^{**,-1}	64 ^{**,-1}	79 ^{**,-1}	1.22 ^{**,-1}
	2000	15 ⁻¹	50 ⁻¹	73 ⁻¹	6 ⁻¹	41 ⁻¹	2 ⁻¹	49 ⁻¹	16 ⁻¹	39 ⁻¹	72 ⁻¹	68 ⁻¹	76 ⁻¹	1.11 ⁻¹
	1990	15	48	...	4	44	...	...	...	...	...	...	...	...
图瓦卢	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	0.91 ⁺¹	46 ⁺¹ ⁺¹	.. ⁺¹	...	...	...	...	...	...
	1990	0.63	47	...	5	-	...	...	...	...	...	...	...	...
瓦努阿图	2009	18	50	...	-	.	-	.	-	.	...	...	...	...
	2005	14 ⁻¹	45 ⁻¹	...	23 ⁻¹	30 ⁻¹	...	...	...	...	38 ^{**,-1}	41 ^{**,-1}	35 ^{**,-1}	0.87 ^{**,-1}
	2000	10	52	27	18	41	6	47	58	39	33 ^{**}	31 ^{**}	35 ^{**}	1.14 ^{**}
	1990	4.2 ⁺¹	43 ⁺¹	...	6 ⁺¹	38 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...
南亚和西亚														
阿富汗	2009	1,716	31	...	1	32	.	.	5	32	...	...	...	...
	2005	651	23	...	1	10	-	.	5	10	...	...	...	...
	2000	362 ⁺¹	.. ⁻¹ ⁺¹	.. ⁺¹	.. ⁺¹	.. ⁺¹	.. ⁺¹	.. ⁺¹	...	...	...	...
	1990	282 ⁺¹	32 ⁺¹ ⁺¹	.. ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...
孟加拉国	2009 ⁻¹	.. ⁻¹	8 ⁻¹	30 ⁻¹	...	...	...	...
	2005	10,109	51	96	2	30	.	.	5	30	40	39	41	1.06
	2000	10,329	50	96	1	25	.	.	3	25	41	41	41	1.02
	1990	3,593	33	...	1	8	...	...	...	...	...	...	...	...
不丹	2009	57	49	12	-	.	.	.	-	-	47	46	49	1.07
	2005	42	47	8	1	34	.	.	8	34	35 ^{**}	35 ^{**}	35 ^{**}	1.00 ^{**}
	2000	23	45	...	-	.	.	.	-	.	19	19	19	1.00
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
印度	2009	101,784 ⁻¹	45 ⁻¹	...	1 ⁻¹	25 ⁻¹	.. ⁻¹	.. ⁻¹	2 ⁻¹	25 ⁻¹	...	...	...	...
	2005	89,462	43	...	1	15 ^{**}	.	.	2	15^{**}	...	...	...	...
	2000	71,031	40	42	1	20	.	.	2	20	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
伊朗	2009	7,929	47	...	11	30	.	.	20	30	...	...	...	...
	2005	9,066	48	9 ^{**}	10	38	.	.	19	38	...	...	...	...
	2000	9,955	47	...	7	38	.	.	14	38	...	...	...	...
	1990	4,697	40	...	5	20	...	...	...	...	47	53	40	0.75

区域 国家或地区	参考年份	入学情况			技术和职业项目的入学情况 (%)						净入学率			
		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目			中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3)		初中教育 (国际教育标准分类 2)		高中教育 (国际教育标准分类 3)		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目			
		MF (000)	% F	% Private	MF	% F	MF	% F	MF	% F	MF	M	F	GPI
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
马尔代夫	2009	...	...	...	...	...	.	.	...	...	...	...	...
	2005	29**,-1	52**,-1	11**,-1	4**,-1	30**,-1	.-1	.-1	41**,-1	30**,-1	...	...	...
	2000	20	51	17	2	45	.	.	42	45	39**	36**	42**	1.17**
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
尼泊尔	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	2,054	45**	27	1	22**	.	.	4	22**	...	...	...
	2000	1,502+1	40+1	16+1	1+1	20+1	+.1	+.1	4+1	20+1	...	...	...
	1990	709	29	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
巴基斯坦	2009	9,433	43	32	4*	41*	.	.	10*	41*	33*	36*	29*	0.79*
	2005	7,994**	42**	32**	3**	42**	.	.	7**	42**	28**	32**	25**	0.77**
	2000	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	3,665	28	...	1	21	...	...	...	...	...	...	...	...
斯里兰卡	2009	...	...	...	...	...	.	.	...	...	...	...	...
	2005	2,332**,-1	49**,-1	2**,-1	...	...	**,-1	.-1	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	+.1	+.1	...	...	...	...	...
	1990	2,082	51	...	-	.	...	...	...	...	...	...	...
地区平均水平														
世界	2009	531,248**	48**	...	11**	45	1**	45	24**	45	60**	65**	55**	0.85**
	2005	509,920	47	...	10	45	1	...	23	45	57**	61**	52**	0.86**
	2000	450,736	47	...	10	45**	1	...	26	45**	52**	56**	48**	0.85**
	1990	331,107	44	...	12	43	...	...	...	...	...	...	...	...
阿拉伯国家	2009	29,611	47	...	9	39	3	22	20	44	59**	61**	57**	0.94**
	2005	28,140	47	...	13	42**	3	28	28	44**	57**	59**	55**	0.92**
	2000	23,398	46	...	14	43**	3	34**	34	45**	51**	53**	48**	0.91**
	1990	16,024	42	...	10	38	...	...	...	...	...	...	...	...
中欧和东欧	2009	30,825**	48**	...	20**	40**	0.2**	45	47**	40**	81**	81**	80**	0.99**
	2005	36,027	48	...	18	40	0.2	44	44	40	81**	82**	80**	0.97**
	2000	40,685	48	...	18	39	0.0	18	49	39	81**	81**	80**	0.99**
	1990	36,136	48**	...	23	42**	...	...	...	...	...	...	...	...
中亚	2009	10,688	49	...	17	48	-	.	54	48	88	89	87	0.98
	2005	10,966	48	...	9	44	-	.	34	44	86**	87**	84**	0.97**
	2000	9,576	49	...	6	41	-	.	25	41	78**	79**	78**	0.99**
	1990	9,557	...	...	8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
东亚和太平洋地区	2009	163,323	48	...	16	48	0.5	43	38	48	...	...	...	...
	2005	160,672**	48**	...	13**	48**	0.6**	37**	33**	48**	65**	64**	65**	1.02**
	2000	136,343	47**	...	14	47**	0.4	44	41	47**	59**	60**	57**	0.96**
	1990	96,025	44	...	11	41	...	...	...	...	...	...	...	...
拉丁美洲和加勒比海地区	2009	59,959**	51**	...	11**	54**	4**	57	21**	53**	73**	71**	76**	1.07**
	2005	58,435	51	...	10	53	4	57	19	51	69	67	72	1.08
	2000	55,223	51	...	10	54	4	55	20	54	61	60	63	1.06
	1990	36,205**	51**	...	15**	52**	...	...	...	...	46**	...	...	...
北美和西欧	2009	61,947	49	...	13	42	1	41	26	42	90	89	91	1.02
	2005	62,850	49	...	15	44	2	41	30	44	90	89	91	1.02
	2000	60,945	49	...	13	46	1	52	27	46	87	86	88	1.02
	1990	56,519	49	...	17	45	...	...	...	...	...	...	...	...

区域 国家或地区	参考年份	入学情况			技术和职业项目的入学情况 (%)						净入学率			
		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目			中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3)		初中教育 (国际教育标准分类 2)		高中教育 (国际教育标准分类 3)		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目			
		MF (000)	% F	% Private	MF	% F	MF	% F	MF	% F	MF	M	F	GPI
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
南亚和西亚	2009	135,765**	45**	...	2**	30**	-	.	4**	30**	...	...	...	...
	2005	121,701	44	...	2	29	-	.	4	29	...	...	...	...
	2000	102,576	41	...	1	29	-	.	4	29	...	...	...	...
	1990	65,608**	35**	...	2**	24**	...	...	...	...	...	...	...	...
撒哈拉以南非洲	2009	39,130	44	...	7	39	3	38**	16	40	...	...	...	...
	2005	31,131	44	...	7	39**	3	39**	13	39**	24**	...	...	...
	2000	21,989	44	...	7	37**	4	37**	11	37**	19**	21**	17**	0.81**
	1990	15,033	43	...	5	37**	...	...	...	...	...	...	...	...

区域 国家或地区	参考年份	毛入学率											
		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目				初中教育 (国际教育标准分类 2) 全部项目				高中教育 (国际教育标准分类 3) 全部项目			
		MF	M	F	GPI	MF	M	F	GPI	MF	M	F	GPI
		(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)
中亚													
哈萨克斯坦	2009	98 ⁺¹	100 ⁺¹	97 ⁺¹	0.98 ⁺¹	107 ⁺¹	107 ⁺¹	107 ⁺¹	1.00 ⁺¹	81 ⁺¹	85 ⁺¹	76 ⁺¹	0.90 ⁺¹
	2005	95	96	95	0.98	98	99	98	1.00	88	90	86	0.95
	2000	93	92	94	1.02	91	89	93	1.04	99	101	97	0.95
	1990	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
吉尔吉斯斯坦	2009	84 [*]	84 [*]	85 [*]	1.01 [*]	92	92	92	1.01	65 [*]	64 [*]	66 [*]	1.03 [*]
	2005	86	86	87	1.01	90	90	90	1.00	77	76	78	1.03
	2000	84	83	86	1.03	83	82	84	1.03	88	86	89	1.04
	1990	103	103	102	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...
蒙古	2009	92	89	95	1.07	95	93	97	1.05	87	82	92	1.11
	2005	92	87	97	1.11	98	95	101	1.07	81	73	89	1.22
	2000	65	58	71	1.22	74	68	80	1.18	44	36	52	1.43
	1990	82 ⁺¹	77 ⁺¹	88 ⁺¹	1.14 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...
塔吉克斯坦	2009	84 ⁻¹	90 ⁻¹	78 ⁻¹	0.87 ⁻¹	95 ⁻¹	99 ⁻¹	91 ⁻¹	0.92 ⁻¹	59 ⁻¹	69 ⁻¹	48 ⁻¹	0.70 ⁻¹
	2005	82	90	75	0.83	93	98	88	0.89	55	68	41	0.61
	2000	74	80	68	0.86	84	88	79	0.90	45	55	35	0.64
	1990	102 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
土库曼斯坦	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
乌兹别克斯坦	2009	104	104	103	0.99	97	97	96	0.98	120	120	120	1.00
	2005	100	102	99	0.97	96	97	96	0.98	110	114	106	0.93
	2000	88	89	86	0.97	83	83	83	0.99	101	105	96	0.91
	1990	101	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
东亚													
文莱	2009	98	97	99	1.02	116	119	113	0.95	85	81	89	1.09
	2005	96	94	98	1.04	116	118	113	0.95	80	74	86	1.16
	2000	85	83	88	1.06	113	112	114	1.01	64	59	69	1.16
	1990	77 ⁺¹	73 ⁺¹	80 ⁺¹	1.09 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...

区域 国家或地区	参考年份	毛入学率											
		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目				初中教育 (国际教育标准分类 2) 全部项目				高中教育 (国际教育标准分类 3) 全部项目			
		MF	M	F	GPI	MF	M	F	GPI	MF	M	F	GPI
		(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)
柬埔寨	2009	46 ⁺¹	...	...	...	56	58	54	0.93	...	...	...	...
	2005	38 ⁺¹	42 ⁺¹	33 ⁺¹	0.79 ⁺¹	53 ⁺¹	57 ⁺¹	48 ⁺¹	0.84 ⁺¹	21 ⁺¹	26 ⁺¹	17 ⁺¹	0.65 ⁺¹
	2000	18	23	13	0.55	23	30	17	0.56	12	16	8	0.52
	1990	25 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
中国	2009	78	76	81	1.07	92	90	95	1.05	66	63	69	1.09
	2005	72 ⁺¹	71 ⁺¹	73 ⁺¹	1.03 ⁺¹	94 ⁺¹	93 ⁺¹	96 ⁺¹	1.03 ⁺¹	52 ⁺¹	51 ⁺¹	53 ⁺¹	1.03 ⁺¹
	2000	63 ⁺¹	64 ^{**+1}	61 ^{**+1}	0.95 ^{**+1}	85 ⁺¹	86 ⁺¹	83 ⁺¹	0.97 ⁺¹	37 ⁺¹	39 ^{**+1}	36 ^{**+1}	0.92 ^{**+1}
	1990	38	44	33	0.74	...	...	...	...	...	...	...	...
朝鲜	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
香港(中国)	2009	82	81	83	1.03	96	96	96	1.01	72	70	74	1.05
	2005	82	82	83	1.01	96	97	95	0.98	71	70	73	1.04
	2000	81 ⁺¹	83 ⁺¹	80 ⁺¹	0.97 ⁺¹	102 ⁺¹	103 ⁺¹	100 ⁺¹	0.97 ⁺¹	67 ⁺¹	68 ⁺¹	66 ⁺¹	0.97 ⁺¹
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
印度尼西亚	2009	79	80	79	0.99	93	93	94	1.02	66	67	64	0.96
	2005	64	65 ^{**}	64 ^{**}	0.99 ^{**}	78	77 ^{**}	78 ^{**}	1.02 ^{**}	51	52 ^{**}	49 ^{**}	0.95 ^{**}
	2000	56 ^{**}	58 ^{**}	55 ^{**}	0.95 ^{**}	71 ^{**}	73 ^{**}	70 ^{**}	0.96 ^{**}	41 ^{**}	42 ^{**}	40 ^{**}	0.94 ^{**}
	1990	46 ⁺¹	50 ⁺¹	42 ⁺¹	0.83 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...
日本	2009	101	101	101	1.00	102	102	101	1.00	101	100	101	1.00
	2005	101 ⁺¹	101 ⁺¹	101 ⁺¹	1.00 ⁺¹	100 ⁺¹	100 ⁺¹	100 ⁺¹	1.00 ⁺¹	102 ⁺¹	101 ⁺¹	102 ⁺¹	1.00 ⁺¹
	2000	101	101	102	1.01	103	103	103	1.00	100	99	101	1.02
	1990	96	95	97	1.02	...	...	...	...	...	...	...	...
老挝	2009	44 ⁻¹	48 ⁻¹	39 ⁻¹	0.81 ⁻¹	53 ⁻¹	58 ⁻¹	47 ⁻¹	0.82 ⁻¹	34 ⁻¹	38 ⁻¹	30 ⁻¹	0.78 ⁻¹
	2005	45	51	39	0.76	54	60	47	0.79	36	41	30	0.71
	2000	34	40	28	0.70	45	53	38	0.72	22	27	18	0.67
	1990	24	28	19	0.68	...	...	...	...	...	...	...	...
澳门(中国)	2009	92	94	90	0.96	111	114	107	0.94	77	77	76	0.99
	2005	95	95	95	1.00	115	117	113	0.96	77	75	79	1.06
	2000	79	77	81	1.05	98	96	100	1.04	57	55	60	1.10
	1990	61	58	64	1.10	...	...	...	...	...	...	...	...
马来西亚	2009	69 ⁻¹	66 ⁻¹	71 ⁻¹	1.07 ⁻¹	94 ⁻¹	93 ⁻¹	94 ⁻¹	1.01 ⁻¹	50 ⁻¹	46 ⁻¹	54 ⁻¹	1.17 ⁻¹
	2005	69	66	72	1.10	90	89	91	1.02	53	48	58	1.22
	2000	65	62	68	1.08	91	89	93	1.04	45	41	48	1.16
	1990	56	54	58	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...
缅甸	2009	53	53	54	1.02	61	61	61	1.00	38	36	40	1.09
	2005	46	47	46	0.97	53	53	52	0.96	34	34	34	1.00
	2000	38	37	39	1.06	42	42	42	1.01	31	29	34	1.18
	1990	20	21	20	0.93	...	...	...	...	...	...	...	...
菲律宾	2009	82 ⁻¹	79 ⁻¹	86 ⁻¹	1.09 ⁻¹	88 ⁻¹	86 ⁻¹	91 ⁻¹	1.07 ⁻¹	65 ⁻¹	59 ⁻¹	71 ⁻¹	1.20 ⁻¹
	2005	83	79	88	1.12	85	82	89	1.09	77	70	85	1.21
	2000	75 ⁺¹	72 ⁺¹	79 ⁺¹	1.10 ⁺¹	79 ⁺¹	76 ⁺¹	82 ⁺¹	1.07 ⁺¹	64 ⁺¹	58 ⁺¹	69 ⁺¹	1.19 ⁺¹
	1990	71	70	72	1.03	...	...	...	...	...	...	...	...

区域 国家或地区	参考年份	毛入学率											
		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目				初中教育 (国际教育标准分类 2) 全部项目				高中教育 (国际教育标准分类 3) 全部项目			
		MF	M	F	GPI	MF	M	F	GPI	MF	M	F	GPI
		(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)
韩国	2009	97	99	95	0.96	99	101	97	0.96	95	97	94	0.97
	2005	97	98	95	0.98	97	99	96	0.97	95	96	94	0.98
	2000	97	98	97	0.99	100	100	101	1.01	94	96	93	0.98
	1990	91 ⁺¹	93 ⁺¹	90 ⁺¹	0.96 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...
新加坡	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
泰国	2009	77 ⁺¹	74 ⁺¹	80 ⁺¹	1.08 ⁺¹	92 ⁺¹	92 ⁺¹	92 ⁺¹	1.00 ⁺¹	63 ⁺¹	57 ⁺¹	68 ⁻¹	1.19 ⁺¹
	2005	70 ⁺¹	68 ⁺¹	73 ⁺¹	1.08 ⁺¹	85 ⁺¹	85 ⁺¹	86 ⁺¹	1.02 ⁺¹	55 ⁺¹	51 ⁺¹	60 ⁺¹	1.18 ⁺¹
	2000	63 ⁺¹	64 ^{**+1}	62 ^{**+1}	0.97 ^{**+1}	71 ⁺¹	74 ⁺¹	69 ⁺¹	0.93 ⁺¹	55 ⁺¹	54 ^{**+1}	56 ^{**+1}	1.04 ^{**+1}
	1990	29	28	30	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...
东帝汶	2009	51	...	...	...	60	59	60	1.01	41	...	...	...
	2005	55	55	55	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	35 ^{**+1}	...	...	...	42 ^{**+1}	...	...	...	27 ^{**+1}	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
越南	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	65	68	62	0.91	79	83	76	0.92	43	45	41	0.91
	1990	35	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
太平洋地区													
澳大利亚	2009	133	135	130	0.96	115	116	115	0.99	166	173	160	0.92
	2005	148	152	145	0.96	113	113	113	1.00	219	230	208	0.91
	2000	162	162	162	1.00	119	118	120	1.01	247	248	246	0.99
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
库克群岛	2009	84 ⁺¹	80 ⁺¹	88 ⁺¹	1.10 ⁺¹	97 ⁺¹	95 ⁺¹	99 ⁺¹	1.04 ⁺¹	67 ⁺¹	61 ⁺¹	74 ⁺¹	1.21 ⁺¹
	2005	80 ^{**+1}	76 ^{**+1}	85 ^{**+1}	1.12 ^{**+1}	94 ^{**+1}	94 ^{**+1}	95 ^{**+1}	1.01 ^{**+1}	60 ^{**+1}	52 ^{**+1}	70 ^{**+1}	1.37 ^{**+1}
	2000	60 ⁻¹	58 ⁻¹	63 ⁻¹	1.08 ⁻¹	80 ⁻¹	81 ⁻¹	79 ⁻¹	0.99 ⁻¹	39 ⁻¹	34 ⁻¹	44 ⁻¹	1.29 ⁻¹
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
斐济	2009	81 ⁻¹	78 ⁻¹	84 ⁻¹	1.07 ⁻¹	94 ⁻¹	92 ⁻¹	96 ⁻¹	1.05 ⁻¹	62 ⁻¹	59 ⁻¹	66 ⁻¹	1.12 ⁻¹
	2005	86 ⁻¹	83 ⁻¹	89 ⁻¹	1.07 ⁻¹	98 ⁻¹	96 ⁻¹	100 ⁻¹	1.05 ⁻¹	70 ⁻¹	66 ⁻¹	74 ⁻¹	1.12 ⁻¹
	2000	80	77	84	1.09	96	93	100	1.07	59	56	63	1.14
	1990	76 ⁺¹	78 ⁺¹	75 ⁺¹	0.97 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...
基里巴斯	2009	85 ⁻¹	81 ⁻¹	89 ⁻¹	1.11 ⁻¹	98 ⁻¹	96 ⁻¹	100 ⁻¹	1.04 ⁻¹	71 ⁻¹	65 ⁻¹	78 ⁻¹	1.21 ⁻¹
	2005	87	82	92	1.13	106 ^{**}	104 ^{**}	108 ^{**}	1.04 ^{**}	67 ^{**}	58 ^{**}	76 ^{**}	1.30 ^{**}
	2000	100	76	125	1.64	69	67	70	1.04	135	86	185	2.15
	1990	38	39	36	0.94	...	...	...	...	...	...	...	...
马绍尔群岛	2009	78	76	80	1.05	93	92	94	1.03	70	68	73	1.07
	2005	69	69	69	1.01	98	100	96	0.96	57	56	58	1.04
	2000	66 ⁻¹	64 ⁻¹	69 ⁻¹	1.07 ⁻¹	91 ⁻¹	88 ⁻¹	93 ⁻¹	1.06 ⁻¹	52 ⁻¹	51 ⁻¹	54 ⁻¹	1.08 ⁻¹
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
密克罗尼西亚 (联邦)	2009	91 ^{**+2}	...	...	...	100 ⁻²	100 ⁻²	99 ⁻²	0.99 ⁻²	...	...	...	...
	2005	83	80	86	1.07	101	96	106	1.10	74	72	76	1.05
	2000	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

区域 国家或地区	参考年份	毛入学率											
		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目				初中教育 (国际教育标准分类 2) 全部项目				高中教育 (国际教育标准分类 3) 全部项目			
		MF	M	F	GPI	MF	M	F	GPI	MF	M	F	GPI
		(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)
瑙鲁	2009	54 ⁺²	49 ⁺²	58 ⁺²	1.17 ⁺²	56 ⁺²	52 ⁺²	60 ⁺²	1.16 ⁺²	49 ⁺²	44 ⁺²	53 ⁺²	1.20 ⁺²
	2005	47 [*]	44 [*]	50 [*]	1.13 [*]
	2000	47 [*]	43 [*]	51 [*]	1.17 [*]
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
新西兰	2009	126	124	129	1.04	105	105	105	1.00	153	147	158	1.07
	2005	120	116	124	1.07	103	104	103	0.99	143	134	153	1.14
	2000	110	107	114	1.06	101	101	100	0.99	124	116	132	1.14
	1990	90	90	90	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...
纽埃	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	105 [*]	83 [*]	148 [*]	1.78 [*]
	2000	98 ⁺¹	93 ⁺¹	103 ⁺¹	1.10 ⁺¹	91 ⁺¹	97 ⁺¹	86 ⁺¹	0.88 ⁺¹	63 ⁺¹	67 ⁺¹	59 ⁺¹	0.89 ⁺¹
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
帕劳	2009	96 ⁺²	97 ⁺²	95 ⁺²	0.98 ⁺²	98 ⁺²	...	...	...	94 ⁺²	93 ⁺²	94 ⁺²	1.01 ⁺²
	2005	99 ⁺¹	98 ⁺¹	100 ⁺¹	1.02 ⁺¹	105 ⁺¹	108 ⁺¹	101 ⁺¹	0.93 ⁺¹	94 ⁺¹	88 ⁺¹	99 ⁺¹	1.12 ⁺¹
	2000	86 [*]	85 [*]	88 [*]	1.03 [*]	92 [*]	89 [*]	96 [*]	1.08 [*]	81 [*]	81 [*]	80 [*]	0.99 [*]
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
巴布亚 新几内亚	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	11	14	8	0.60	...	...	...	...	...	...	...	...
萨摩亚	2009	76	72	81	1.13	96	95	97	1.02	67	61	74	1.21
	2005	78 ⁻¹	74 ⁻¹	83 ⁻¹	1.12 ⁻¹	97 ⁻¹	97 ⁻¹	97 ⁻¹	1.00 ⁻¹	70 ⁻¹	64 ⁻¹	77 ⁻¹	1.20 ⁻¹
	2000	78	73	83	1.14	95	93	97	1.05	70	64	77	1.20
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
所罗门群岛	2009	35 ⁻²	38 ⁻²	32 ⁻²	0.84 ⁻²	54 ⁻²	56 ⁻²	51 ⁻²	0.90 ⁻²	19 ⁻²	22 ⁻²	16 ⁻²	0.72 ⁻²
	2005	34 ⁺¹	37 ⁺¹	31 ⁺¹	0.84 ⁺¹	52 ⁺¹	55 ⁺¹	49 ⁺¹	0.89 ⁺¹	20 ⁺¹	23 ⁺¹	17 ⁺¹	0.75 ⁺¹
	2000	20	22	18	0.79	34	37	31	0.83	9	10	7	0.70
	1990	14	17	11	0.64	...	...	...	...	...	...	...	...
托克劳	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	92 [*]	92 [*]	93 [*]	1.01 [*]	102 ^{**}	97 ^{**}	107 ^{**}	1.11 ^{**}	78 ^{**}	85 ^{**}	72 ^{**}	0.85 ^{**}
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
汤加	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	103 ^{**+1}	99 ^{**+1}	107 ^{**+1}	1.08 ^{**+1}	99 ^{**+1}	100 ^{**+1}	97 ^{**+1}	0.97 ^{**+1}	111 ^{**+1}	96 ^{**+1}	128 ^{**+1}	1.32 ^{**+1}
	2000	101 ⁻¹	96 ⁻¹	107 ⁻¹	1.11 ⁻¹	106 ⁻¹	103 ⁻¹	110 ⁻¹	1.06 ⁻¹	92 ⁻¹	82 ⁻¹	102 ⁻¹	1.24 ⁻¹
	1990	97	97	97	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...
图瓦卢	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	80 ⁺¹	76 ⁺¹	84 ⁺¹	1.10 ⁺¹	96 ⁺¹	91 ⁺¹	102 ⁺¹	1.11 ⁺¹	39 ⁺¹	39 ⁺¹	38 ⁺¹	0.98 ⁺¹
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
瓦努阿图	2009	47	45	49	1.09	48	46	51	1.11	46	44	47	1.07
	2005	40 ⁻¹	43 ⁻¹	37 ⁻¹	0.86 ⁻¹	46 ^{**+1}	46 ^{**+1}	47 ^{**+1}	1.04 ^{**+1}	31 ^{**+1}	39 ^{**+1}	23 ^{**+1}	0.58 ^{**+1}
	2000	34	32	36	1.14	43	39	48	1.23	20	21	18	0.87
	1990	18 ⁺¹	20 ⁺¹	16 ⁺¹	0.80 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...

区域 国家或地区	参考年份	毛入学率											
		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目				初中教育 (国际教育标准分类 2) 全部项目				高中教育 (国际教育标准分类 3) 全部项目			
		MF	M	F	GPI	MF	M	F	GPI	MF	M	F	GPI
		(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)
南亚和西亚													
阿富汗	2009	44	58	28	0.49	62	80	42	0.52	24	33	14	0.41
	2005	19	29	9	0.33	26	38	13	0.35	12	18	5	0.28
	2000	13 ⁺¹	25 ⁺¹	- ⁺¹	- ⁺¹	13 ⁺¹	26 ⁺¹	- ⁺¹	- ⁺¹	12 ⁺¹	23 ⁺¹	- ⁺¹	- ⁺¹
	1990	16 ⁺¹	21 ⁺¹	11 ⁺¹	0.51 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...
孟加拉国	2009	...	...	...	...	56 ⁻¹	51 ⁻¹	62 ⁻¹	1.21 ⁻¹	31 ⁻¹	31 ⁻¹	32 ⁻¹	1.01 ⁻¹
	2005	43	42	44	1.06	61	58	65	1.12	29	29	28	0.97
	2000	44	44	44	1.02	60	57	64	1.13	32	34	29	0.88
	1990	18	24	12	0.51	...	...	...	...	...	...	...	...
不丹	2009	62	62	61	0.99	74	73	75	1.04	38	42	35	0.84
	2005	46	48	43	0.88	54	56	53	0.95	28	33	22	0.65
	2000	41	45	37	0.82	49	53	45	0.86	33	37	28	0.76
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
印度	2009	60 ⁻¹	64 ⁻¹	56 ⁻¹	0.88 ⁻¹	77 ⁻¹	79 ⁻¹	74 ⁻¹	0.93 ⁻¹	47 ⁻¹	51 ⁻¹	42 ⁻¹	0.82 ⁻¹
	2005	54	59	49	0.82	71	75	66	0.87	41	47	35	0.75
	2000	46	54	38	0.71	62	71	52	0.73	34	40	27	0.68
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
伊朗	2009	83	85	81	0.95	100	102	97	0.95	73	76	71	0.94
	2005	77	78	75	0.97	97	101	92	0.91	64	63	65	1.03
	2000	82	85	78	0.93	102	110	94	0.86	67	67	67	1.00
	1990	52	60	43	0.72	...	...	...	...	...	...	...	...
马尔代夫	2009	...	...	...	...	122	120	125	1.03	...	...	...	...
	2005	73 ^{**,-1}	69 ^{**,-1}	78 ^{**,-1}	1.13 ^{**,-1}	110 ⁻¹	101 ⁻¹	119 ⁻¹	1.18 ⁻¹	18 ^{**,-1}	21 ^{**,-1}	15 ^{**,-1}	0.70 ^{**,-1}
	2000	54	52	56	1.09	83	79	88	1.11	8	8	7	0.80
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
尼泊尔	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	46	49 ^{**}	43 ^{**}	0.86 ^{**}	72	77	67	0.88	25	27 ^{**}	22 ^{**}	0.82 ^{**}
	2000	38 ⁺¹	44 ⁺¹	32 ⁺¹	0.72 ⁺¹	54 ⁺¹	61 ⁺¹	46 ⁺¹	0.76 ⁺¹	25 ⁺¹	30 ⁺¹	20 ⁺¹	0.65 ⁺¹
	1990	32	44	19	0.44	...	...	...	...	...	...	...	...
巴基斯坦	2009	33	37	29	0.79	44	49	38	0.78	25	28	22	0.80
	2005	29 ^{**}	32 ^{**}	25 ^{**}	0.78 ^{**}	38	43	32	0.73	22 ^{**}	24 ^{**}	20 ^{**}	0.84 ^{**}
	2000	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	20	28	12	0.42	...	...	...	...	...	...	...	...
斯里兰卡	2009	...	...	...	...	104	103	105	1.03	...	...	...	...
	2005	87 ^{**,-1}	86 ^{**,-1}	88 ^{**,-1}	1.02 ^{**,-1}	104 ^{**,-1}	101 ^{**,-1}	106 ^{**,-1}	1.05 ^{**,-1}	72 ^{**,-1}	73 ^{**,-1}	71 ^{**,-1}	0.97 ^{**,-1}
	2000	...	...	...	...	97 ⁺¹	97 ⁺¹	98 ⁺¹	1.01 ⁺¹	...	...	...	...
	1990	72	69	74	1.08	...	...	...	...	...	...	...	...
地区平均水平													
世界	2009	68 ^{**}	69 ^{**}	67 ^{**}	0.97 ^{**}	80 ^{**}	81 ^{**}	79 ^{**}	0.97 ^{**}	56 ^{**}	57 ^{**}	55 ^{**}	0.97 ^{**}
	2005	65	66	63	0.95	78	80	76	0.95	52	53	50	0.94
	2000	60	62	57	0.92	73	76	70	0.92	46	48	44	0.92
	1990	50	54	45	0.84	...	...	...	...	...	...	...	...
阿拉伯国家	2009	68	71	65	0.92	87	91	82	0.90	48	49	47	0.95
	2005	66	69	64	0.92	80	84	75	0.89	52	53	51	0.97
	2000	59	62	55	0.89	73	78	69	0.88	44	46	41	0.91
	1990	52	59	44	0.75	...	...	...	...	...	...	...	...

区域 国家或地区	参考年份	毛入学率											
		中等教育总体情况 (国际教育标准分类 2-3) 全部项目				初中教育 (国际教育标准分类 2) 全部项目				高中教育 (国际教育标准分类 3) 全部项目			
		MF	M	F	GPI	MF	M	F	GPI	MF	M	F	GPI
		(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)
中欧和东欧	2009	88**	90**	87**	0.96**	92**	92**	91**	0.98**	84**	86**	81**	0.94**
	2005	87	89	85	0.96	89	90	87	0.96	85	87	83	0.95
	2000	88	90	86	0.96	93	94	92	0.97	80	83	77	0.93
	1990	85	87**	83**	0.95**	...	...	...	...	...	...	...	...
中亚	2009	96	97	95	0.98	97	98	96	0.98	94	95	93	0.98
	2005	93	95	91	0.96	95	96	94	0.98	87	90	84	0.93
	2000	84	85	84	0.98	84	84	84	1.00	84	87	82	0.94
	1990	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
东亚和太平洋地区	2009	78	76	80	1.05	90	89	91	1.03	66	64	68	1.07
	2005	71**	71**	72**	1.01**	89**	88**	89**	1.01**	54**	53**	54**	1.00**
	2000	63	65**	62**	0.96**	78	80**	77**	0.96**	45	46**	44**	0.96**
	1990	45	49	41	0.83	...	...	...	...	...	...	...	...
拉丁美洲和加勒比海地区	2009	90**	86**	93**	1.08**	102**	100**	104**	1.04**	75**	69**	80**	1.16**
	2005	88	85	91	1.08	100	98	102	1.04	73	69	78	1.13
	2000	83	81	86	1.07	99	98	101	1.03	65	60	69	1.14
	1990	61**	59**	63**	1.06**	...	...	...	...	...	...	...	...
北美和西欧	2009	100	100	100	1.00	103	103	102	0.99	98	97	98	1.01
	2005	101	100	101	1.01	104	105	104	0.99	97	96	98	1.03
	2000	100	99	100	1.01	103	103	102	0.99	97	95	98	1.03
	1990	93	92	93	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...
南亚和西亚	2009	56**	59**	52**	0.89**	71**	74**	69**	0.93**	44**	47**	40**	0.84**
	2005	51	55	47	0.84	67	71	63	0.88	38	43	34	0.80
	2000	46	52	39	0.76	62	69	54	0.77	33	38	28	0.74
	1990	36**	45**	26**	0.59**	...	...	...	...	...	...	...	...
撒哈拉以南非洲	2009	36	40	32	0.79	43	48	39	0.80	27	31	24	0.76
	2005	31	35	27	0.78	37	41	32	0.78	25	28	22	0.78
	2000	25	28	22	0.80	29	32	26	0.80	20	22	18	0.82
	1990	23	26	19	0.75	...	...	...	...	...	...	...	...

注释:

数据来源于联合国教科文组织统计研究所 (UIS) 2011 年 10 月数据库。

符号:

... 没有相关数据

** 国家数据: 统计研究所估计数据

地区平均水平: 部分估计数据是因为国家数据覆盖范围不完整 (25%-75% 的人口)

* 国家估计数据

地区平均水平: 大量估计数据是因为国家数据覆盖范围不完整 (25% 以上的人口)

n 零数值

a 不适用

x⁺ⁿ 引用参考年份后 n 年的学年或财年数据

x⁻ⁿ 引用参考年份前 n 年的学年或财年数据



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

UNESCO Bangkok
Asia and Pacific Regional Bureau for Education

Mom Luang Pin Malakul Centenary Building
920 Sukhumvit Road, Prakanong, Klongtoey
Bangkok 10110, Thailand
E-mail: bangkok@unesco.org
Website: www.unesco.org/bangkok
Tel: +66-2-3910577 Fax: +66-2-3910866

unicef 
unite for children

UNICEF East Asia and Pacific Regional Office (EAPRO)

19 Phra Atit Road
Chanasongkram, Phra Nakorn
Bangkok 10200, Thailand
E-mail: eapro@unicef.org
Website: www.unicef.org/eapro
Tel: +662-356-9499 Fax: +662-280-3563

UNICEF Regional Office for South Asia (ROSA)

Lekhnath Marg, Kathmandu, Nepal
E-mail: rosa@unicef.org
Website: www.unicef.org/rosa and
www.unicef.org/southasia
Tel: +977-1-4417-082
Fax: +977-1-4419-479 and 4418-466