



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

UNESCO Bangkok
Asia and Pacific Regional Bureau
for Education



unite for children

亚太地区

亚太地区全民教育十年回顾报告



教育质量



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



教育质量

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 2012

版权所有

ISBN 978-92-9223-416-4 (Print version)

ISBN 978-92-9223-417-1 (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/Islamabad, 2. © UNESCO/S. Chaiyasook, 3. © UNICEF/ITAL2008-0017/Michele Mazzone, 4. © UNESCO/Islamabad

封底 (从左至右)：1. © UNESCO/R. Manowalailao, 2. © UNESCO/Islamabad, 3. © UNESCO/S. Chaiyasook

AIMS/12/023-1000

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，《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	vii
序	viii
前言	x
致谢	xi
内容提要	2
1. 背景	3
1.1 十年回顾报告质量分报告简介	3
1.2 界定质量：回顾评估中的概念和范围	4
1.3 学习成绩	8
1.4 导致学习边缘化的因素	15
2. 进展、问题与挑战	19
2.1 教学时间	19
2.2 教科书	22
2.3 教师	27
2.4 评价体系	36
3. 优先领域和可能的策略	41
3.1 重点强调学习成绩	41
3.2 提升课堂教与学的效率	42
3.3 改善学校管理	43
4. 结论	45
参考文献	46
统计附件	53

框注列表

框 1: 达喀尔行动纲领关于教育质量的论述	5
框 2: 联合国教科文组织和儿童权利公约对质量的定义	5
框 3: 合同制教师及其质量	36

图示列表

图 1: 理解教育质量的框架	6
图 2: 爱生学校框架	7
图 3: 亚太地区某些国家 / 经济体学生的阅读、数学和科学平均成绩, 2009	9
图 4: 某些国家学生的数学评价成绩 (上图, TIMSS) (下图, PISA)	10
图 5: 印度 5 年级学生在两种阅读类型上的成绩百分比变化趋势, 2007–2010	11
图 6: 菲律宾全国 6 年级学生测试得分趋势, 2006–2010	11
图 7: 印度达到阅读标准一水平的各年级学生比例, 2006–2010	13
图 8: 年级巩固率, 根据收入五分位数划分, 巴基斯坦和印度尼西亚	16
图 9: 按地区划分的官方年度教学时间中值	18
图 10: 尼泊尔部分地区 3 年级的学习任务估计时间	21
图 11: 部分国家按教师从事的教育水平所规定的职前教师培训年限, 2005 年–2010 年	28
图 12: 部分国家初等教育受训教师比例, 2000 年和 2009 年	29
图 13: 授课教师在职培训课程类型的学生百分比, 马来西亚和菲律宾	30
图 14: 越南 5 年级师生的省级数学平均分数之间的关系, 2004 年	31
图 15: 初中教师年薪占人均国内生产总值的百分比, 2008 年	33
图 16: 1995 年—1999 年和 2000 年—2006 年间, 至少开展了一次国家评估的国家比例, 按次区域划分	38

表格列表

表 1: 2000–2009 年某些国家 / 经济体 (或领地) 学生阅读分数变化	12
表 2: 各种低年级阅读评价基线调查结果	14
表 3: 按教育等级划分的部分国家公立学校法定教学时间	20
表 4: 2000 年以来亚太地区参与国际评估的情况	37

缩略词

ADB	亚洲开发银行 (Asian Development Bank)
APEC	亚太经贸合作组织 (Asia-Pacific Economic Cooperation)
BRAC	孟加拉国康复援助委员会 (Bangladesh Rehabilitation Assistance Committee)
CFS	爱生学校 (Child Friendly Schools)
EDN	亚太地区全民教育十年回顾报告 [End of Decade Note (Asia-Pacific End of Decade Notes on Education for All)]
ECCE	幼儿保育和教育 (Early Childhood Care and Education)
EFA	全民教育 (Education for All)
EGRA	小学低年级阅读能力评估 (Early Grade Reading Assessment)
EMIS	教育管理信息系统 (Education Management Information System)
EQUIP	教育质量改进项目 (Education Quality Improvement Programme)
FMRP	财务管理改革项目 (Financial Management Reform Programme)
GDP	国内生产总值 (gross domestic product)
ICT	信息通信技术 (Information Communication Technology)
IEA	国际教育成就评估协会 (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)
KERIS	韩国教育与科研情报服务部 (Korea Education and Research Information Service)
Lao PDR	老挝 (Lao People's Democratic Republic)
PMPTK	教师与教育专业人员质量改进项目 (Peningkatan Mutu Pendidik dan Tenaga Kependidikan (Quality Improvement of Teacher and Education Professionals))
PTR	生师比 (pupil-teacher ratio)
MDGs	千年发展目标 (Millennium Development Goals)
MDA	(全民教育)十年中期评估 (Mid-Decade Assessment)
MESC	教育、体育与文化部 (萨摩亚) (Ministry of Education, Sports & Culture (Samoa))
MOE	教育部 (Ministry of Education)
MOET	教育与培训部 (越南) [Ministry of Education and Training (Viet Nam)]
NCTB	国家课程与教科书委员会 (孟加拉国) (National Curriculum and Textbook Board (Bangladesh))
NESDB	国家经济与社会发展部 (泰国) [National Economic and Social Development Board (Thailand)]
NGO	非政府组织 (Non-Government Organization)
OBEC	基础教育委员会办公室 (泰国) [Office of the Basic Education Commission (Thailand)]
OECD	经济合作与发展组织 (Organisation for Economic Co-operation and Development)
PACE-A	阿富汗伙伴合作提升社区教育项目 (Partnership Advancing Community-based Education in Afghanistan)
PISA	国际学生评价项目 (Programme for International Student Assessment)
PTR	生师比 (Pupil-Teacher Ratio)
SABER	教育成就系统推进项目 (Systems Approach for Better Education Results)
SAFED	南亚教育发展论坛 (South Asian Forum for Education Development)
TIMSS	国际数学与科学趋势研究项目 (Trends in International Mathematics and Science Study)
UIS	联合国教科文组织统计研究所 (UNESCO Institute for Statistics)
UNESCAP	联合国亚洲及太平洋经济与社会发展委员会 (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)
UN-HABITAT	联合国人居署 (United Nations Human Settlements Programme)
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)
USAID	美国国际开发署 (United States Agency for International Development)
WEI	世界教育指标项目 (World Education Indicators programme)

“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年解决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 十年中期取得的进展和差距。

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。

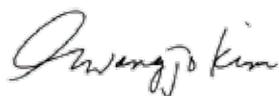
实现六项目标的进展过程并不均衡，一些儿童群体被排除在外，如少数民族儿童、移民儿童、残疾儿童和南亚地区的女童。特别注意到，扩展幼儿保育和教育、减少失学人数和提高教育质量方面的进程缓慢。

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创建的，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、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；他们提供的宝贵见解和投入在每本书中都得到了体现。

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做出了进一步的投入。

我们要感谢核心审核组的成员——Gwang-Chol Chang, Simon Ellis, Abdul Hakeem 和 Cliff Meyers——他们的指导和意见对于完成十年回顾系列报告起到了至关重要的作用。Aurélie Acoca, Kate Glazebrook, Leotes Lugo Helin, Fuchsia Hepworth, Nana Kirita, Sena Lee, Rachel McCarthy, Tanaporn Perapate, Kevin Richtscheid, Margarete Sachs-Israel 和 Malisa Santigul 为核心小组提供了帮助。

关于教育质量进展情况的十年回顾报告由 Sena Lee 撰稿、Karen Emmons 编辑。Simon Ellis 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：Aurélie Acoca (UIS), Joel Bacha (Room to Read), Kate Glazebrook (UNESCO Bangkok), Maki Hayashikawa (UNICEF EAPRO), Fuchsia Hepworth (UNESCO Bangkok), Le Thu Huong (UNESCO Bangkok), Josephine Lee (UNESCO Bangkok), Rachel McCarthy (UNESCO Bangkok), Ushio Miura (UNESCO), Tanaporn Perapate (UNICEF EAPRO) 和 Sarah Tumen (UNESCO Bangkok)。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。

联合国教科文组织和联合国儿童基金会还对参加 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.unescobkk.org/education/efa/efa-network/east-and-south-east-asia/twg-on-efa>

内容提要

在整个亚太地区，大多数国家在扩大各级教育的受教育机会方面已经取得了令人瞩目的成就。然而，有关教育质量提升的证据却显得不够充分，尤其是关于学生学业成就和与之相关的教学和学习条件改善方面的证据非常少。

亚太地区既包括一些具备世界一流教育体系的国家，也包括一些还在为普及基础教育而艰苦努力的国家。尽管这个地区有些比较富裕的国家已经在为很多发展中国家提供高级教育的机会了，然而，儿童缺乏基本的读写和算数技能的现象在这些较富裕国家仍然存在。对于这些国家的儿童来说，低劣的教育质量导致他们无法获得为了生存、参与社会生活并取得成功所需要的知识、技能、观念和价值。教育机会和教育质量无论是在国与国之间还是在一国之内，都存在巨大的差距。这也意味着，造成某些群体边缘化的因素不仅没有通过教育得到减轻，反而通过教育得以强化。

随着人们对教育质量的严峻形势担忧加剧，2000年达喀尔全民教育行动纲领（UNESCO）敏锐地将这一问题置于教育事业的核心地位，并将教育质量整合到全民教育运动当中。一系列关于教育质量的观念和框架应运而生。事实上，随着教育系统的发展，有质量的教育究竟由什么构成，这一问题让制定质量的“标准”变得异常困难。尽管如此，大部分的教育质量框架都将认知发展、社会与情感发展作为所有教育体系应该达成的主要目标。

监测教育质量的变化总是由于数据收集方式与测量方式存在的巨大差异而倍受困扰。例如，国际学生评估项目（PISA）的调查提供了详实的数据来说明各国教育系统在阅读、数学与科学教育领域的表现；最新的调查显示，有11个经济体的教育系统在阅读、数学和科学三个领域的表现都显著高于经济合作与发展组织国家的平均水平，其中有7个经济体¹是在亚太地区。

但是，关于所有国家教育质量的信息却非常少，这本专门关注教育质量的亚太地区全民教育十年回顾报告也发现关于亚太地区发展中国家学生学习水平的数据非常有限。已经获得的数据表明，亚太地区发展中国家教育质量的进步程度是杂乱且有限的。这些地区的学生在阅读与数学两方面的平均成绩只是接近甚至低于根据国际标准而设定的基本能力水平。尤其是小学低年级学生的阅读能力在很多国家都非常差，这个信号也预示着他们在接下来几年中的学习将严重受阻。根据学生个体或家庭特征因素，例如相对贫困、性别偏见、家庭语言和地理位置，调查证据显示，学生学习质量在国家之间存在巨大差异，在一国之内也存在同样显著的差异。更为重要的是，那些身在处境不利社区的儿童所获得的教育质量依旧低劣；那里的学校和教育系统常常没有能力对阻碍有质量学习的障碍，例如贫困、性别、语言和地理位置，做出积极的回应。

构成有质量教育的其他重要成分，在这一区域内的差异也很明显。普遍情况是，中小学的法定教学时间与国际建议的时间标准持平或者稍高；但是，实际的学习时间却远远低于国家规定和国际建议的标准。教学时间在各年级的分配也并不都是恰当的。此外，由于教育系统和学

¹ 澳大利亚、中国香港、日本、新西兰、韩国、中国上海和新加坡。

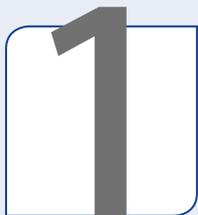
校疏于管理，例如教师缺勤率较高，非官方的学校关闭以及课堂教学时间无效利用，导致教学时间被无形消耗。一些不可预见的情况，例如地区冲突、自然灾害和学生缺勤，也导致学习时间被削减。严重的教学时间损耗在一些国家表现得尤为突出，这意味着有必要重视学校管理、教师管理和治理，从而帮助脆弱的学校和教育系统应对这一问题。

教科书是确保有质量学习的最重要投入之一。但是教科书短缺，教科书未能及时发放到偏远地区的学校，以及教学材料的质量不高，这些问题在亚太地区的很多发展中国家都普遍存在。现有的信息表明，教科书常常错误百出，与课程目标和教学时间不匹配，没有少数民族语言的版本，教科书无助于实施以学生为中心的教学和学习。毫无疑问，处境不利的儿童受到教科书供给和质量问题的影响最大。而且，开发有质量的教科书和定期发放教科书都取决于严格的监测、评估与研究，然而，现实情况却是这些工作常常开展不足，这种不足又进一步限制了根据本地需求开发有质量教科书的能力。政府与私人部门合作的能力低下以及糟糕的政策环境，也阻碍了政府利用竞争的杠杆引导私人部门的力量参与教科书的开发和发放。

教师的知识和技能也是确保教育质量的关键要素，教师质量也被视为决定学生学业成就的重要因素之一。然而，现有的数据显示，尽管教师达到任教资格的比例显著提高，但是教师实际的教学技能和学科知识却普遍是有限的。很多国家都要求为新任教师提供专门的入职阶段，以帮助新教师胜任工作，这也是提高新教师在入职最初几年留任率的有效举措。教师工作动力也是影响教师绩效的重要因素之一，然而关于教师动力的信息也非常有限，当前在一些国家还存在着较高的教师缺勤率，这意味着教师工作动力亟待提升。令人鼓舞的是，亚太地区各国越来越重视对教师质量的监测与评估。需要特别关注的问题包括：需要更多更好的教师，教师培训体系零散而虚弱，糟糕的工作环境以及学校领导力低下。

教育评价，包括大规模测评、课堂评估和考试等方式，对于测量和促进教育质量至关重要。随着越来越多的国家参与一些大规模的国际教育评价以诊断本国教育系统成效并找出改进领域，亚太地区在教育评价方面已有明显的改进。然而，现有评价仍然是传统方式的，注重对学生认知发展的评估，而对学生社会和情感发展维度的评估却远远不够。评价的信度和效度都有待进一步提高，尤其是那些在课堂上由未经培训的教师执行的评估。总体而言，我们需要格外重视提高系统的能力，以便更好地规划、设计和实施教育评价和考试，并依据评价结果来改进教师、学校和教育系统的工作效率。

尽管与教育质量相关的问题和挑战大都很独特，并且随各国本地情况不同而有所变化，但是，十年回顾报告仍然总结出在教育质量领域亟需关注的四个领域：第一，需要将关注点放在学习结果上，对教育目的和目标进行更为清晰的界定，改善信息系统对学习情况的关注，建立恰当而适宜的评价体系，加强相关研究以辨识影响学习的各种因素。第二，需要为教师和校长提供足够的培训和发展机会，确保课堂中的教学和学习过程得到支持。开发有质量的教科书并将它们发放给所有儿童，改善教师工作条件，这两项工作应当作为优先项目，才能确保有效的教学和学习。第三，需要提高学校管理的质量，包括制定绩效标准、加强督导、提升教师和校长的职业自主权、更好地利用信息、提升学校领导力。最后，大部分处境不利的儿童在受教育方面所遭遇的一系列障碍，要求我们在教育系统内部和外部要制定相关政策来确保所有的儿童都能够有机会获得有质量的教育。



背景

在亚太地区和全球范围，全民教育的六项目标已经取得实质性的进展。更多数量的儿童进入学校并在其中学习更久的时间，性别平等得以改善，小学阶段的性别平等进步尤为显著。由于各国不断改进小学教育质量，使得小学升入中学的学生数量增多。虽然由于挑战仍然存在，特别是那些由于贫困、地理位置、民族和语言而处境不利的儿童仍然处境艰难，但是，入学机会的显著增加的确反映了各国政府、社会团体和社区对教育的持续投入和担当。

尽管教育机会增加了，但证据表明教育质量的提升却是非常有限的，尤其是学生学习质量的提升。复读率较高、小学完成率却很低，这些现象都很普遍，也意味着教育效能低下²。关于学业成就的数据表明，尽管亚太地区也拥有世界一流的教育系统，然而发展中国家学生的学业成就平均水平却低得令人担忧。多年的学校教育却无法保证儿童学到基本的读写和算数技能。学生花在学校的时间没有让学生的知识和技能增加，无论是认知的还是非认知的知识与技能都鲜有增长，这的确是教育质量处于危险境地的明证。国家之间和一国之内存在的教育质量差距表明边缘群体的不利处境正在通过教育被复制，甚至加剧原有的不利处境。

本节将呈现关于教育质量多种维度的探讨，并讨论为实现全民教育 2015 年目标必须重视的教育质量问题和挑战。

1.1 十年回顾报告教育质量分报告简介

目标 6：全面提高教育质量，确保人人都能学好，使所有受教育者都能取得公认的、可衡量的学习成果，尤其是在读、写、算和基本生活技能方面。

2000 年 4 月在塞内加尔的达喀尔召开的世界教育论坛上，各国政府和发展组织重申他们对于在 2015 年实现全民教育目标的决心。《达喀尔行动框架》详细描述了全民教育六项目标以及达成目标的十二项策略。

2000-2010 年这十年过去了，有必要评估亚太地区整体以及这个区域中各个国家在实现全民教育目标进程中的位置。理解和分享这十年来取得的进展以及达成目标面临的障碍有助于本区域内的国家开发应对策略来加速实现未完成的目标。

亚太地区全民教育十年回顾报告考察全民教育每项目标到目前为时的进展。报告重点关注政策改革和实践策略方面的创新举措，尤其是为缩小差距付出的努力，以及为实现全民教育仍然需要的政策、能力和财政投入，并且关注千年发展目标中与教育相关的领域。十年回顾报告以

² 教育内部效能低下与教育质量低下紧密相关。尽管复读率和小学最后一年的巩固率主要在目标 2 的报告中探讨，但是在这本十年回顾评估的教育质量分报告中论及的问题对二者的影响跟这些问题对学习成绩的影响一样显著。

亚太地区全民教育十年中期（2006-2008）评估为基础，十年中期评估考察了亚太地区全民教育在 2000-2010 这十年中期取得的进展和差距。十年期终回顾报告旨在延续在亚太地区实现全民教育目标的态势、动力和担当，尤其致力于实现“惠及未受教育群体”（reaching the unreached）和“平等的全民教育”。

1.2 界定质量：回顾报告中的概念和范围

“有质量的教育”到底由什么构成，从来都是颇有争议的话题。关于这个话题的争论围绕着质量定义的范围展开，对质量指标以及测量指标所需数据的获取方式，很难达成一致意见。

《学习：财富蕴藏其中》是第一份解读教育质量且有影响力的报告，它将教育的目的分解为四大支柱：学会求知，学会做事，学会与人共处，学会做人。该报告的作者们认为学习的质量应该由个体在童年、青年和终身获取知识、技能、理解和尊重生活以及参与社会生活的能力来衡量（Delors et al.,1996）。

然而，在全民教育运动的背景之下，与扩大教育机会取得的进步相比，教育质量的提升却进展缓慢，这是因为这一目标本身比较含糊，导致提升教育质量的努力受到阻碍。2000 年以来，由于千年发展目标明确宣称要普及初等教育和实现性别平等，国际社会的努力绝大多数都放在扩大入学机会上，因此，关于教育系统该如何表现、学生该达成什么学业成就的考虑则非常少。

全民教育世界宣言（于 1990 年泰国宗滴恩世界教育大会上撰写）只是泛泛地提到了教育质量，主要从实现教育的適切性和公平性的角度论述教育质量有待提高（UNESCO, 1990）。缺乏具体的质量标准和目标，这在一定程度上是由于界定教育质量的指标并非易事导致的。同时，这也反映了在全民教育运动的初期，当时的优先事务就是普及教育机会和制定相关的政策。在全民教育运动初期，占据主导的行动是增加教育财政投入、基础设施和其他以投入为主的政策；教育项目大都关注教育发展的基本需求，例如设立助学金和入学激励等，而并未将学习成就作为教育项目的核心目标³。

2000 年，《达喀尔全民教育行动纲要指南》确立了教育质量的重要意义，促使人们普遍认识到质量才是教育的核心，也是达成全民教育目标的必要成分。在全民教育第六项目标中，行动纲要呼吁重视“全面提高教育质量，确保人人都能学好，使所有受教育者都能取得公认的、可衡量的学习成果，尤其是在读、写、算和基本生活技能方面（P.8）”。框 1 显示了教育质量的核心指标，包括高质量的学习者、学习过程、教学内容和教育体系应有的特征。

³ 唯一一个关注提高学生学习成绩的项目是一个肯尼亚的奖学金项目，以此激励学习成绩的提高。参见 Kremer, Miguel and Thornton, 2009。

框 1：达喀尔行动纲领关于教育质量的论述

各国政府和所有其他全民教育的合作伙伴必须同心协力确保所有儿童，无论其性别、财富、地理位置、语言或者种族，都能获得有质量的基础教育。成功的教育项目应具备以下特征：1) 健康、营养充分的且积极向上的学生；2) 受过良好训练的教师和积极的学习技巧；3) 充足的设施和学习材料；4) 可以用当地语言来教和学的课程，课程内容具有适切性，有助于教师和学生原有的知识与经验基础上继续发展；5) 学习环境不仅有鼓励学习的氛围，而且是包容的、对社会性别敏感的、健康而安全的场所；6) 对学业成就有清楚界定，而且对知识、技能、态度和价值观进行准确的评估；7) 参与性的治理和管理；以及 8) 尊重当地社区和文化，并将其纳入到教育当中。

资料来源：Dakar Framework for Action (UNESCO, 2000), paragraph 44. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

1.2.1 质量的概念和框架

尽管人们越来越多地对教育质量的重要性达成共识，但是，对于教育质量的界定却并未达成一致意见，而关于如何测量教育质量的争论则从未停息。与教育质量相关的一系列的定义和标准反映出人们对教育目的和目标的认知是多元的。但是无论怎样界定，正如全民教育 2005 年全球监测报告中界定的那样：对于质量的诉求，在教育文献中常常被提及的至少有两个要素：一是认知发展，一是社会和情感的发展（UNESCO，2004）。二者都被认为是教育系统应达成的重要目的。由联合国教科文组织和儿童权利公约分别表述的两份关于教育质量的框架，都对这两个因素做出了详细阐述（框 2）。

框 2：联合国教科文组织和儿童权利公约对质量的定义

联合国教科文组织对教育质量的界定是基于由二十一世纪教育委员会撰写的报告——《学习：财富蕴藏其中》列举的教育四大支柱：

- a) 学会求知，意味着学习者每天都学有所获，将原有的知识技能和外来的新要素相结合。
- b) 学会做事，强调将所学到的应用到实践当中。
- c) 学会与他人共处，强调学习消除歧视的关键技能，从而让所有人都有平等的机会去发展自我、发展家庭和社区。
- d) 学会做人，强调帮助个体获得全面且充分发展的能力所需要的技能。

儿童权利公约第 29 条第 1 点，缔约国一致认为教育儿童的目的应是：

- a) 最充分地发展儿童的个性、才智和身心能力；
- b) 培养对人权和基本自由以及《联合国宪章》所载各项原则的尊重；
- c) 培养对儿童的父母、其自身的文化认可、语言和价值观、儿童所居国家的民族价值观、其原籍国以及不同于其本国文明的尊重；
- d) 培养儿童本着各国人民、族裔、民族和宗教群体以及原为土著居民之间的谅解、和平、宽容、男女平等和友好的精神，在自由社会里过有责任感的生活；
- e) 培养对自然环境的尊重。

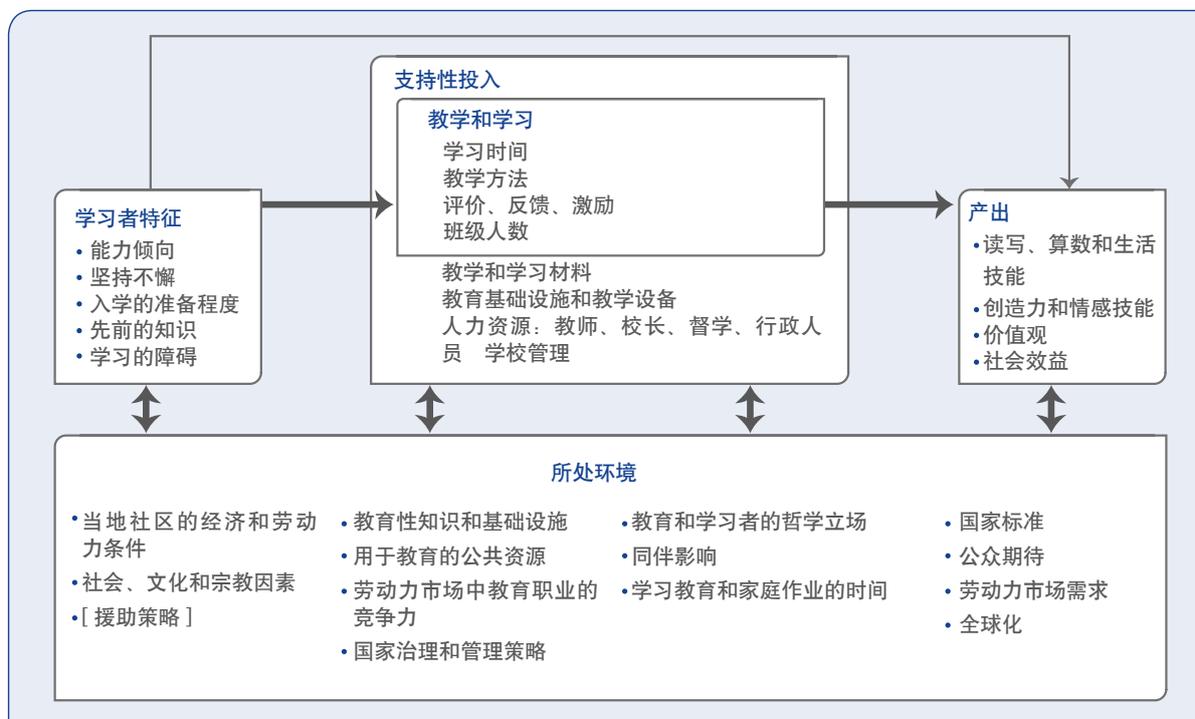
资料来源：Delors et al., 1996; UN General Assembly, 1989.

在全球以及亚太地区，越来越多的努力用在对教育质量的测量上，以此作为衡量教育质量的最终指标，这些测量主要通过国际评估和各种各样的国内学习评估方式来进行。尽管对诸如价值观、态度和情感发展等非学术性成就进行测量仍然存在巨大挑战，但这方面的工作也在逐步增加。由于缺乏以学习评估来作为衡量教育产出的恰当方式，其他一些指标，例如小学最后一年级的完成率、生师比率和小学完成率，尽管这些指标的作用有限，但也被用作测量教育质量的替代指标⁴。

人们对教育质量维度以及教育过程的知识也不断增加。教育文献中也出现一系列有关教育质量框架的内容，尽管这些框架的细节存在差别，但是仍然可以从中发现两种颇具影响力的话语：人力资本的话语方式和权利为本的话语方式。基于人力资本理论视角的教育质量框架通常强调线性的“投入-过程-产出”模式，认为在一个既定的组织环境中，投入人力和资源以产出结果。很多教育经济学家都采用这种模式，它为许多关于教育功能的研究奠定认识论和方法论基础，以此视角探讨教育资源的分配与使用的产出和效率（Barrett and Tikly, 2010）。

包括 2005 年全民教育全球监测报告采用的教育质量框架在内，一些从“投入-过程-产出”模式衍生而来的教育质量框架，也将原有模式进行扩展，将学习者特征和教育环境等要素纳入到框架中（图 1）。该质量框架呈现了教育体系内各部分之间互动的复杂性，有助于人们分析教育质量构成要素。但是，需要注意的是，投入、过程（或者如下图框架所称“支持性投入”）和产出相互之间的关系，在教育实践当中却并非线性单向，而是多层次多维度的互动，而且极易受到所在环境的影响。

图 1：教育质量理解框架



资料来源：UNESCO, 2004.

⁴ 这些指标通常都被视为实现全民教育第六项目标的核心指标，而且也用在亚太地区全民教育十年中期（Mid-decade assessment）评估。

与人力资本的方式不同，权利为本的质量话语更强调以平等的身份享有受教育的权利、教育过程中的权利、以及通过教育获得权利。基于权利的质量框架不仅强调为学习机会扫除障碍，而且要求学习经历具备内在价值并能提升儿童权利。以基于权利的方式来监测教育质量的创新教育项目中，最引人注目的是爱生学校模式（CFS），它将质量定义为六个维度（见图 2），并且认为教育质量植根于“整个儿童和所有儿童得以生存、保护、发展和参与的权利”（UNICEF, 2000, p. 4）。与投入 - 过程 - 产出模式相比，爱生学校模式提供了一种对质量的全面性理解。更为重要的是，爱生学校模式认识到教育质量是各个维度上质量的总和，而且每一个维度自身都很重要。

图 2：爱生学校框架



资料来源：UNICEF，2006。

没有哪一个质量框架是万能通用的。各国的经济、政治和社会 - 文化条件深刻地影响着教育的质量。尽管如此，这两种教育质量的解读方式反映在各种各样的全民教育国家报告和教育文件中。全民教育 2005 全球监测报告建议各国政府找出详细的方式来监测和提升教育质量，从而实现如下目标：

- 对教育目的和目标达成广泛共识；
- 形成教育质量分析框架，并细化各维度指标；
- 形成教育质量监测手段从而有助于重要的变量得以确认和评估；
- 教育质量提升框架，全面涵盖教育体系中相互关联的各个部分，但也允许未来改革和变化的可能 (UNESCO, 2004)。

尽管教育质量分析框架存在多样性，但是出于本次十年回顾评估的目的，本文中教育质量的分析参考选择了一系列构成教育质量的关键要素。主要包括认知和非认知的学习结果，教育系统识别和回应学习者边缘化危机的能力，以及在多大程度上帮助学校促进和提升学习质量（根据教师资源，课本，教学时间和评价的性质）。

本次评估尤其关注教师以及教师表现相关的变量，因为教师是学校层面决定学习质量的关键要素。十年回顾报告最后提出优先改进的领域，以加速实现全民教育 2015 年目标。

1.2.2 本报告与其他十年回顾报告的关联

教育机会和教育质量，二者天然的相互联系。让儿童走进学校并留在学校学习，取决于很多因素，然而最重要的还是教什么和如何教起着决定性作用。而这也反过来影响着家长对于教育质量的想法，最终决定是否选择送孩子入学。糟糕的教育质量无助于吸引和留住学生，而且也无法帮助学生获得有意义的学习结果。因此，十年回顾报告在第二项和第六项目标的分报告中提到的话题和问题是相互支持和补充的。为确保每份报告的分析深度，对全民教育第二项目标的报告涉及的是某些投入变量（水，卫生和保健设施，学校健康和营养，课程和非正规授课模式），讨论的问题包括复读、小学最后一年级完成率和小学完成率。教育质量相关的其他方面，如教师质量，都放在全民教育第六项目标的分报告中。还有些问题在这两份报告中都相互参照，以确保报告的一致性。

全民教育目标 6 与其他几项目标相互关联，因为从儿童早期教育到终身学习都涉及到教育质量。十年回顾报告更多关注基础教育和中等教育，以及学业方面的成就。关于儿童早期教育、生活技能、终身学习和成人读写等内容的报告分别放在目标 1，目标 3 和目标 4 的报告中。特别应注意的是，教育的相关性是教育质量的重要指标。关于教育、生活技能和就业过渡之间的联系，请阅读对全民教育第三项目标的回顾报告。

由于学生的背景和特征各不相同，例如他们在个体能力、社会 - 经济地位、贫困程度、民族和语言、地理位置和性别等方面都存在差异，因此学生所经历的教育质量也存在差异。回顾报告都尽可能地在文本中凸显这些要素。全民教育第五项目标的回顾报告则深入探讨了由于社会性别不同而带来的教育质量不均等。

1.3 学习成绩

有关学生学习成绩的信息，例如，学生在学习什么，哪些学生在学业上落后于人以及差别有多大，这些信息非常有限。特别是在亚太地区的发展中国家，这类信息就更加缺乏。然而，从在选定的几个国家进行的学习评价研究结果表明，学生的阅读和数学平均成绩接近于甚至低于应达到的基本能力标准，因此，教育在提高学习成绩方面的进步有限而且杂乱不清。而且很多国家的低年级学生阅读能力非常差，这是一个让人担忧的信号，因为糟糕的阅读能力必将阻碍他们未来的学习。国际和国家的学习评价结果都反映出国与国之间存在巨大差距，而在一国之内，学习成绩的不均衡程度几乎跟国家之间的差别一样大。

1.3.1 国家学习成绩水平

关于学生表现的现有数据表明，亚太地区不同的教育环境中，其教育状况是千差万别的。实际上，前文也提到，尽管这个地区产生了一些世界一流的教育体系，但是，还有很多国家和地区的教育仍然在为达到基本的学习标准而艰苦努力。

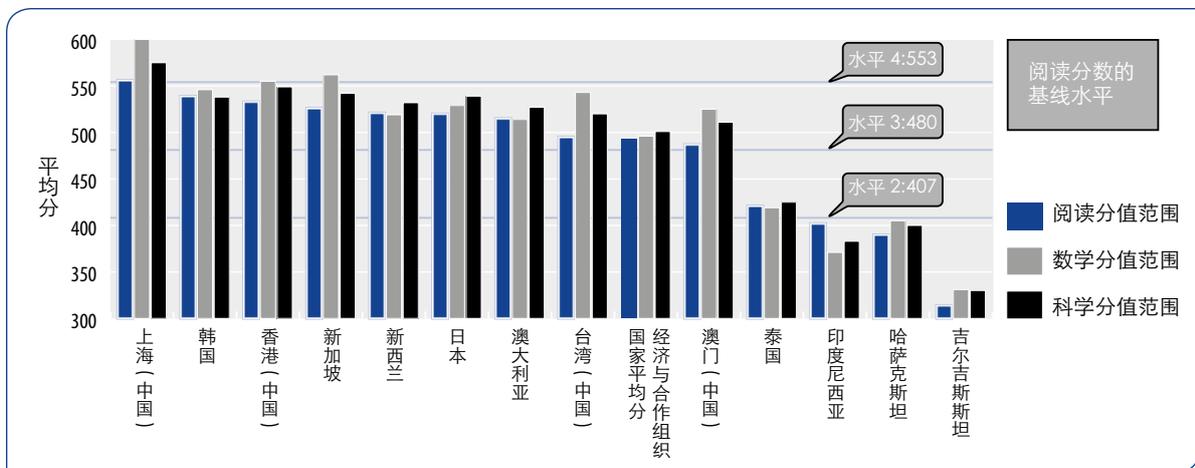
整个亚太地区，很多国家都参与了国际学习评价（尽管有些评价参与国家的数量较少），因此，可以从中获取信息以比较某些能力领域上的学生表现。最近完成的 2009 年国际学生评价项目（PISA）对 15 岁学生的阅读、科学和数学表现进行了测试。评价结果发现，亚太地区参加评价的 17 个经济体之间，其学生成绩存在显著变化。澳大利亚、中国香港、日本、新西兰、韩国和中国上海以及新加坡的学生成绩处于世界一流水平，他们在三个科目上的平均成绩都高于经济与合作组织（OECD）国家学生的平均水平。

与此相反的是，印度尼西亚、俄罗斯、哈萨克斯坦、吉尔吉斯斯坦、泰国和土耳其等国的学生在这三个科目上的成绩都显著低于经济与合作组织的平均分数。阅读平均分仅仅接近或低于基线流利水平 2（水平 2 被界定为有效参与社会生活的核心技能），这一结果值得严重关切。例如，泰国和印度尼西亚的学生阅读能力低于这一水平的比例分别高达 79% 和 87%。中国台湾省⁵和澳门特别行政区的学生在数学和科学两科目上的成绩都高于经合组织的平均分，但是在阅读上却仅仅持平或者略微低于经合组织的平均分（OECD, 2010b）。

评价结果也显示出来自发达国家和发展中国家相同年级学生在学习成绩上存在明显差距，这一点也说明，学习成绩与国家收入增长存在正相关关系。然而，评价也同时表明人均收入对学生成绩的影响只有非常微小的部分。例如，澳大利亚、日本、韩国和新西兰的学生阅读平均成绩显著高于美国学生，相对富裕的卡塔尔学生的阅读平均成绩却低于经济条件稍差的印度尼西亚和泰国的学生。最引人瞩目的发现是首次参加国际学生评价项目的中国上海，其学生的平均成绩达到 600 分，是全世界范围的最高分。从几年来参加国际学生评价项目的国家 / 经济体的整体情况来看，几乎所有国家 / 经济体学生的学习成绩都在增长，从这一点来说，亚太地区也拥有世界一流的教育体系（OECD, 2010b）。

尽管评价结果显示国家收入和教育表现之间相互关联，但是处于同一个发展层次的不同国家之间的教育质量差距也证明以“富裕意味着良好的教育和贫穷意味着糟糕的教育”来划分世界这一观点存在缺陷。国际学生评价项目也发现更为公平的教育系统有助于产生更好的学习成绩，并且也证明了一个普遍得到支持的信念，即高质量的教师、学校和教育系统与教育的财政投入同样重要⁶。

图 3：亚太地区某些国家 / 经济体学生的阅读、数学和科学平均成绩，2009



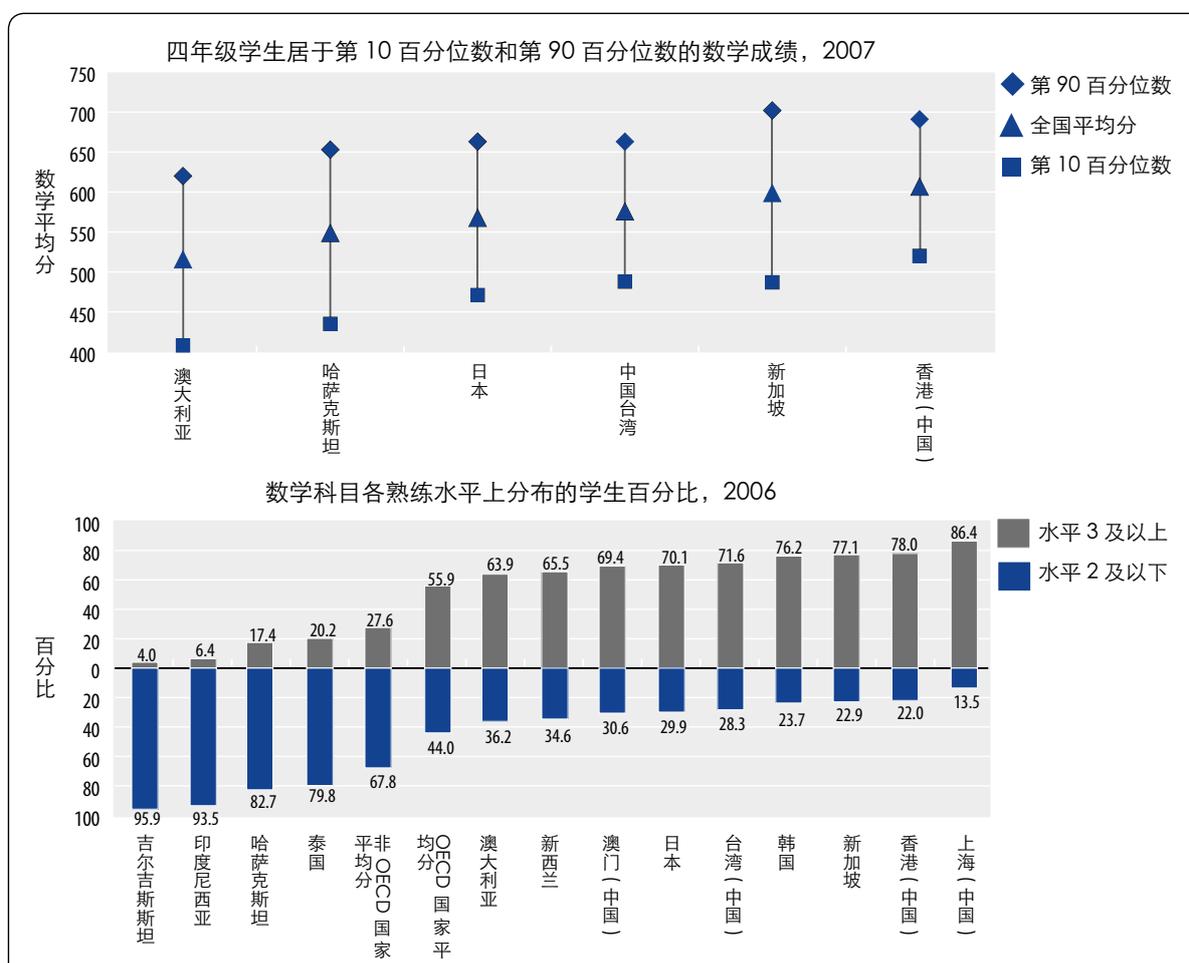
注释：经济与合作组织称中国台湾为中华台北。资料来源：OECD, 2010b.

⁵ 经济与合作组织将中国台湾称作中华台北。

⁶ 2009 年国际学生评估项目的结果也显示，尽管很多国家都增加了教育财政投入，但是 2000 年以来经济与合作组织国家学生的阅读平均分仍然停滞不前。参见 2009 PISA results, DECD, 2012b。

除了国际学生评估项目之外，国际数学与科学趋势研究项目 (TIMSS) 则专门测评四年级和八年级学生的数学和科学成绩。该项目 2007 年的研究结果表明，亚太地区参与测评的五个国家 / 经济体，包括中国香港、中国台湾、日本、韩国、新加坡，其学生平均成绩不仅名列世界前茅，而且与处于第二梯队具有相似成绩的国家（英格兰、匈牙利、俄罗斯以及美国）相比，他们超出世界平均水平更多 (IEA, 2008, P40)。如图 4 所示，分数之间的差距显示出，要缩小一国之内高分学生 and 低分学生之间的差距是一项颇有挑战的任务。经济与合作组织国家之外的国家，例如印度尼西亚、吉尔吉斯斯坦和泰国，其大多数学生的成绩都低于起码要求的水平。在不发达国家，一国之内学生成绩之间的差距甚至高于发达国家。亚太地区大部分的发展中国家，都需要同时应对两项挑战，既要提高全体学生的整体学习水平，又要缩小成绩差距实现学习结果的平等。

图 4：某些国家学生的数学评价成绩（上图，TIMSS）（下图，PISA）



注释：经济与合作组织称中国台湾为中华台北。
资料来源：IEA, 2008; OECD, 2010b.

尽管这些项目评价结果在国际范围内不具备可比性，但是，亚太地区各国自己实施的国家学业成绩评价越来越多，而且这些评价结果都进一步显示出学习成绩水平处于较低水准。这一结果毫无疑问让这些国家较高的入学率和小学完成率的成就黯然失色。主要包括以下的例子：

- 2010 年在印度农村地区进行的一项调查结果表明，五年级学生中仅有一半的人能够阅读二年级水平的文本，这意味着有 50% 的五年级学生根本不具备阅读能力。与 2007 年的调查结

果相比，当时能够阅读二年级水平文本的五年级学生是 42%，进步很小且非常有限。2010 年的调研结果还显示，数学成绩跟阅读成绩一样差，甚至还有降低的趋势，仅有 36% 的五年级学生能够解决简单的除法问题，而 2009 年的百分比是 39% (Pratham Resource Center, 2011)。

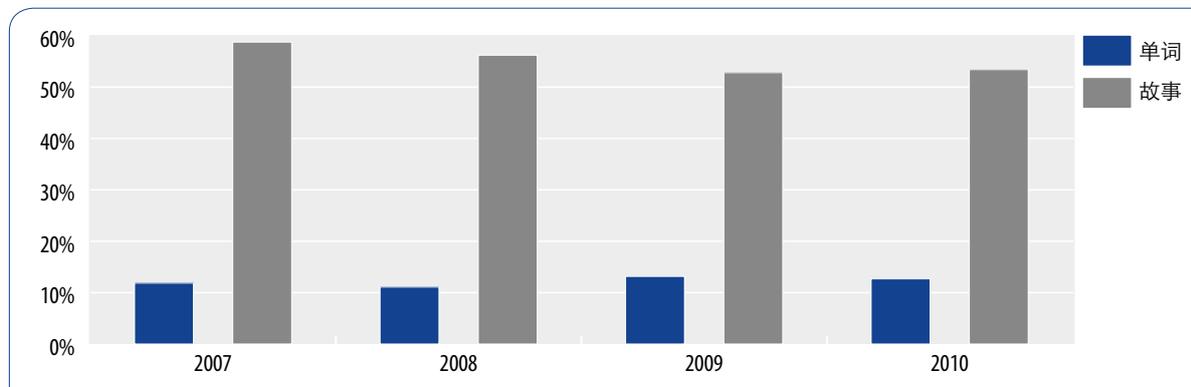
- 2010 年在巴基斯坦 28 个农村省份实施的调查显示，仅有 44% 的三年级学生能够阅读乌尔都语或本民族语的句子（水平一的文本），而在算术方面，39% 的四年级学生仅能辨识数字（水平一的标准） (South Asian Forum for Education Development, 2010)。

- 在泰国，2008 年针对 6 年级和 12 年级学生实施的全国成绩测试显示，学生在英语、数学、科学和社会科学的平均成绩等级都低于 50% (NESDB, 2008)。

- 菲律宾的 2009-2010 年度国家成绩测试也显示出较低的水平，六年级学生的数学和科学平均成绩都在 65% 以下，而菲律宾语的成绩则低于 75% (Department of Education, Philippines, 2011)。

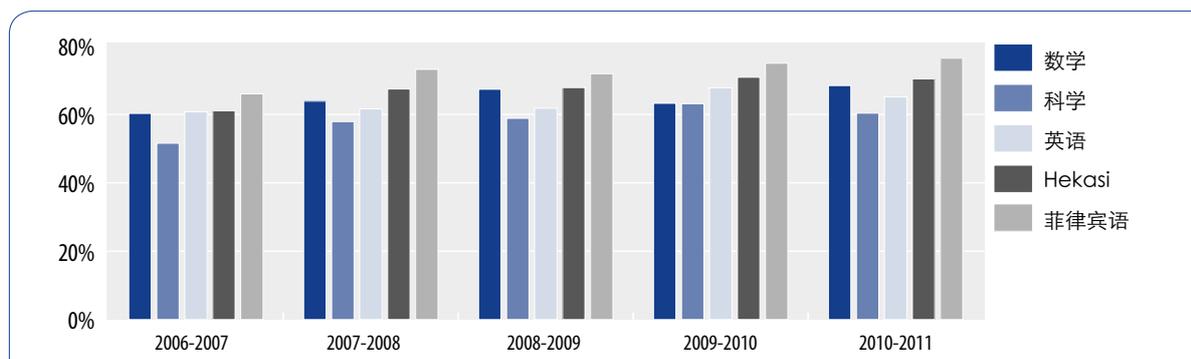
尽管 2000 年达喀尔会议已经意识到的学习成绩低下的问题，过去十年在学习成绩上取得的进展是有进有退的混合图景。尤其是，亚太地区发展中国家学生成绩停滞不前的状况需要重点关注。一份对 2000 年以来学生表现趋势的回顾报告发现有些国家正在奋力朝着提高学习成绩的方向上努力。印度农村地区学生的阅读成绩，2010 年能够阅读写给二年级学生的故事文本的五年级学生的比例甚至比 2007 年的比例还小，但是，2010 年能读出一个单词的学生比例却比 2007 年有所增加 (图 5)。与此相反，从 2005 年以来菲律宾学生在各个科目上都取得稳步的提高，尽管进步的幅度很小 (图 6)。

图 5：印度 5 年级学生在两种阅读类型上的成绩百分比变化趋势，2007-2010



资料来源：Pratham Resource Center, 2011. Available at: http://images2.asercentre.org/aserreports/ASER_2010_Report.pdf

图 6：菲律宾全国 6 年级学生测试得分趋势，2006-2010



注释：Hekasi 是指 HE-Heograpiya (地理)，KA-Kasaysayan (历史) 和 Si-Sibika (公民)

资料来源：Department of Education, Philippines, 2011. Available at: <http://www.deped.gov.ph/factsandfigures/default.asp>

国际学生评价项目的结果显示，从 2000 年到 2009 年，印度尼西亚学生的阅读成绩增加了 31 分，这在亚洲和太平洋地区参与评价的国家中是进步最大的（表 1）。特别值得一提的是，伴随学生平均成绩增加的是各成绩水平的平等性有所增加，因为，平均成绩增加的结果是由于亚太地区平均成绩最差的 12 个国家的学生平均成绩增加的结果。正如表 1 所示，表现低于基线熟练水平 2 的学生比例增长了 15% 以上。这与韩国的经验正好相反，在同一个时间段，韩国学生的平均成绩在原来已经很高的基础上，仍然有所增长；但是这种增长是由成绩最好的学生群体分数增加而导致的，而成绩较差群体所占的比例却没有改变。在泰国，学生在熟练水平 5 及以上的阅读平均分甚至低于十年前的水平，处于低段成绩的学生比例在 2009 年甚至高于 2010 年的比例。

表 1：2000–2009 年某些国家 / 经济体（或领地）学生阅读分数变化

国家 / 领地	2009 年阅读平均分	国家 / 领地		
		所有学生	低于熟练水平 2 的学生份额	处于熟练水平 5 及以上的学生份额
印度尼西亚	402	31	-15.2	N/A
泰国	421	-9	5.8	-0.2
澳大利亚	515	-13	1.8	-4.9
日本	520	-2	3.5	3.6
新西兰	521	-8	0.6-	3
香港（中国）	533	8	-0.8	2.9
韩国	539	15	0	7.2

资料来源：OECD, 2010b.

1.3.2 低年级学生阅读成绩的差距

研究表明，阅读和写作能力的开发必须在儿童早期就开始，而且，在人的一生中大脑只有一次这样的发展机会，这种发展对个体今后阅读能力产生巨大的影响（Cunningham and Stanovich, 1997）。如果学生没有按时学会阅读，那么他们阅读本年级的课本就会觉得困难重重，也导致他们对阅读产生负面情绪，进而影响到他们不愿意留在学校和完成学业。

由于大部分的国际和国家学生成绩评价都主要研究小学高年级学生的表现，因此，很难找到数据来衡量亚太地区发展中国家低年级学生的阅读技能水平。事实上，有研究已经意识到，国际和国内学生成绩评价所揭示出的糟糕学习成绩水平并非因为学生没有掌握学科知识，而是因为学生低下的阅读能力，导致他们无法阅读和理解课本或考试题目。因此，亚太地区的一些国家开始关注评估低年级学生的阅读能力，主要测试学生对元音和辅音的辨识程度、对简单词语的辨识、阅读流利程度和理解程度⁷。有几个国家已经开始采用低年级学生阅读能力评价（EGRA）模式来实施以样本为基础的评估，这些评价根据本国语言特点，界定各自的语言阅读能力水平标准测评学生的阅读水平⁸。由于语言标准和评价过程存在差异，这使得跨语言和跨国的比较研究变得非常困难⁹。

⁷ 根据研究结果，流利而快速的阅读与阅读理解之间有很大的关系。一般情况下，大约每分钟 40 个单词的速度被认为是理解文本的标识，但是由于语言种类不同，这个统计数是变化的。参见 Helen Abadzi, 2006.

⁸ EGRA 最初是由美国国际发展署发起的。参见 <https://www.eddataglobal.org>

⁹ 每个国家由于在语言结构、阅读掌握理论和地方实施评估实践等方面存在差异，各国的语言能力评价方法和分析都有差别，因此，对于学生的口头阅读流利程度进行跨语言和跨国的比较是不太恰当的。

很多评价结果都显示绝大多数发展中国家和新兴国家低年级学生的阅读成绩已经低于警戒线以下。相当比例的低年级学生一个单词都不会读，即使认识单词的学生理解文本意思也很困难。这样的后果是，随着学校年级的增加，很多学生没有掌握基本的阅读技巧，因而也无法参与到有意义的学习活动中。下文是从一些国家的全国性样本评价的结果中挑选出来的，这些发现同样让人担忧：

- 柬埔寨（2010）高棉语阅读基本等级一评价；在全国 18 个省 40 所学校对 1-6 年级大约 24,000 名学生进行了测试：

- 总计有 33% 的学生一个词都不会读；
- 总计有 28% 的学生不能辨认基本的元音和辅音；
- 总计有 46.6% 的学生能够阅读却不能理解文本（Ministry of Education, Youth and Sport, Cambodia, 2011）

- 东帝汶（2009）德顿语和葡萄牙语阅读基本等级一测试；在该国 40 所学校 1-3 年级的 900 名学生中实施，结果发现：

- 总计，70% 的将要完成一年级的学生和 40% 将要完成二年级的学生连一个词都不会读；
- 三分之二的三年级学生不能流利地阅读（Ministry of Education, Timor-Leste, 2011）。

- 汤加王国（2009）汤加语基本阅读等级一测试；在 60 个公立学校 1-3 年级大约 1200 名学生中实施，结果发现：

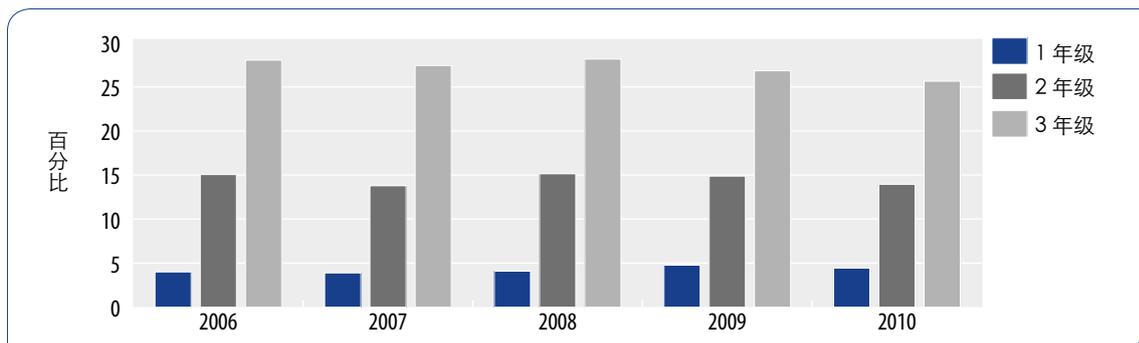
- 总计，37% 的一年级学生一个词都不会读；
- 总计有 66% 的三年级学生不能流利阅读（Ministry of Education, Tonga, 2011）。

- 瓦努阿图（2010）法语和英语测试；对 70 个学校的近 1300 名学生的两种语言都进行了测试：

- 73% 的一年学生和 37% 的二年级学生一个英语单词都不会读；
- 所有参加测试的学生中仅有 9% 的人能流利说英语，83% 的学生达到一般性理解；
- 80% 的一年级学生和 25% 的二年级学生一个法语单词都不会读；
- 所有参加测试的学生中 仅有 8% 的人能流利说法语，64% 的学生达到一般性理解（Ministry of Education, Vanuatu, 2011）。

- 印度农村地区，低年级学生的阅读水平从 2006 年到 2010 年几乎没有增长，这种情况更加让人沮丧。如表 7 所示，能够阅读小段文字的 1-3 年级学生的比例一直停滞，仅有一年级学生的表现略有增加。2010 年的测试显示，三年级学生中有近 75% 的人不能阅读小段文字，这意味着对低年级学生阅读水平进行监测评估极其必要（Pratham Resource Center, 2011）。

图 7：印度达到阅读标准一水平的各年级学生比例，2006-2011



资料来源：Pratham Resource Center, 2011.

●包括普拉汉资源中心(Pratham Resource Centre)阅读室(Room to Read)和救助儿童会(Save the Children)在内的很多非政府组织都采用类似低年级学生阅读能力评价(EGRA)的模式来进行基线调研和项目成果测评。尽管这些评价的结果不一定具备全国样本代表性,但是,也提供了有关这个地区年幼儿童阅读水平的有用的观察和信息(表2)。

●在巴基斯坦,令人吃惊的是,有91%的被测学生在将要学完二年级的时候连一个普什图语单词都不会认读;而有66%的学生不会认读一个乌尔都语单词。

●在尼泊尔,79%的被测二年级学生一个词都不会认读。

表 2: 各种低年级阅读评价基线调查结果

国家	评价项目	年份	语言	年级	样本量	一个词都不能认读的人数百分比
阿富汗	美国国际发展署/PACE-A	2007	达里语, 普什图语	二年级末期	309	21
尼泊尔	低年级阅读能力评价(EGRA)	2009	尼泊尔语	二年级中期	212	79
巴基斯坦	救助儿童会	2009	普什图语, 乌尔都语	二年级末期	234	91
马尼拉菲律宾	救助儿童会	2009	菲律宾语, 英语	二年级中期	160	1
棉兰老岛菲律宾			菲律宾语, 英语		160	2
			541		24	
					541	30

资料来源: Stannard, 2008; Schuh-Moore et al., 2010; Dowd et al., 2010; and Cao, 2010.

1.3.3 非认知性学习结果

除了学术性学习成就之外,绝大多数教育体系的重要目标还包括学生价值观、态度以及社会与情感维度的发展。在经济合作与发展组织的国家中实施的研究结果表明,这些方面的学习成果本身就很重要,更为重要的是,它们关系着单个学习者和社会整体的长远学业成功和社会情感幸福。然而,国际和国内的学生评价却大多倾向于测评有严格界定的学生知识,尤其是学科成绩部分,例如语言和数学,这些评价很少考察学生的非认知性学习结果。当然,诸如国际学生评价项目(PISA)和国际数学与科学趋势研究(TIMSS)这样的国际性评价,这种倾向正在发生改变。

在东亚和太平洋地区,逐渐出现对学生学术成绩之外的学习成果进行测量和提升的努力,一些项目开始关注学生的社会性和情感学习。2008年,联合国儿基会和美国研究协会(American Institute of Research)联合在柬埔寨、菲律宾和泰国选择了一些学校进行了学校氛围的调查研究,旨在探究学校中各方面群体在促进非学术学习上的期待程度。研究发现,尽管大多数学校都缺乏清晰而连贯的计划来提升学生社会和情感学习,但是,零散的努力的确存在,主要是通过公民教育和生活技能教育来实现的。研究也发现,教师、学校领导和家长都希望学生发展成为情感成熟,具备社会能力的人,而不仅仅期待他们在学术科目上成功;这意味着学校有必要采取连贯清晰的措施来帮助学生在社会和情感上的发展(UNECF, 2009a)。

2009年,中国教育部开展了对学生社会和情感学习的研究,考察学生在多大程度上感到自己“被支持、社交能力发展、安全、学习有挑战性、参与学习并引领学习”,以此来评估学生

所展示出的真实的社会和情感能力。研究发现，与学术性成就相似，由于受到学校地理位置、性别、年级和家庭背景等因素的影响，学生的社会和情感能力水平也存在较大差异。研究同时发现，学生学术成绩与其社会和情感能力水平存在密切的正相关关系，这说明二者之间存在的广泛意义上的关联即使在省级研究的情境下也是确实存在的（Ministry of Education, China, 2010）。

1.4 导致学习边缘化的因素

现有的关于学习成绩的数据反映出国家之间存在相当大的差距。关于亚太地区大多数发展中国家的这类信息呈现出的情况是拼凑的、零散的，尽管如此，我们仍能从中找到一些共性。个人和家庭背景显然关系到儿童的学习成就水平。学校并非在同等条件的情境中运作，学校却接纳有着多样化社会 - 经济背景的学生。由于极端贫困、严重的营养不良、语言被边缘化、性别歧视和其他影响因素，很多学生的学习机会严重受损。地理位置以及与学校和教育系统相关的因素也是导致学习结果不均等的原因。

1.4.1 学生和家庭背景

当学生在 6 岁达到平均入学年龄而进入学校读书时，一系列复杂的影响因素，包括天赋、社会经济和文化条件，都已经对他们作为学习者在学校课堂中参与学习和获得成功的机会产生了影响。当他们进入学校开始学习，这些因素尽管会随着时间发生变化，仍然对学生的学习机会产生影响。因为学生在学校中所经历和掌握的，不是增强就是抵消学生在学校之外的经验。某些学生特征，例如性别（参见十年回顾报告性别平等分报告），幼儿保育和教育（参见十年回顾报告幼儿保育和教育分报告），以及家庭背景因素，包括民族、语言和贫困，常常对学习成绩产生主导性的影响。在有些国家，种姓制度、移民地位和家庭结构也同样影响着学习。

如果学校教学语言与儿童在家使用的语言不是同一种语言的话，那么，儿童在家语言常常就是导致学习结果不平等的主要因素。在亚洲和太平洋地区，据统计有 3572 种民族语言存在，但只有 50 种语言被认定为学校使用的正式教学语言（Lewis, 2009）。尽管学校中存在极大的语言多样性，但是，学生却遭受听不懂教学媒介语言的困难，这对于少数民族学生的学习来说则是很大的障碍。相关研究获得一致性的结果，即如果学生在用自己不熟悉的语言进行学习之前，其母语口语词汇和音素意识不能继续使用和发展，那么他们的学习将遭遇阻碍（UNESCO, Bangkok, 2008b）。许多在语言上处于少数群体的学生都在学习上遭遇困境，这导致的结果是，他们要么在学校中处于非学习状态，要么辍学离校。

越来越多的研究表明，母语不是教学媒介语言的儿童在阅读和数学科目的成绩远远低于那些母语与教学语言一致的儿童（排除社会 - 经济背景和地理位置因素）（Flores-Crespo, 2007; McEwan and Trowbridge, 2007）。例如，在越南，90% 的赫蒙族学生成绩在平均在校年数中都分布在全国最底端的 20% 的位置（UNESCO, 2010）。

学生的社会经济特征，包括收入贫困、家长的教育背景和家庭教育资源，也都影响着学习成绩。尤其是贫困，它是阻碍学生学习最普遍的主导因素。尽管很多政府都尽力免除了基础教

育的学费，然而，包括交通费、校服、课本、课外活动等在内的上学基本花销和上学的机会成本，最贫困的家庭仍然是负担不起的。

- 即使贫困家庭的儿童入学了，他们的缺勤率也比较高而且在低年级辍学的可能性较高；这些学生读到小学最后一年的巩固率和中学的升学率都很低。有很多原因导致学生辍学，但研究显示，低收入家庭对学校教育的成本有着极高的敏感性，这意味着，随着年级增长学校费用和上学机会成本的增加，低收入家庭学生辍学的可能性也在增加（Orazem and King, 2008）。

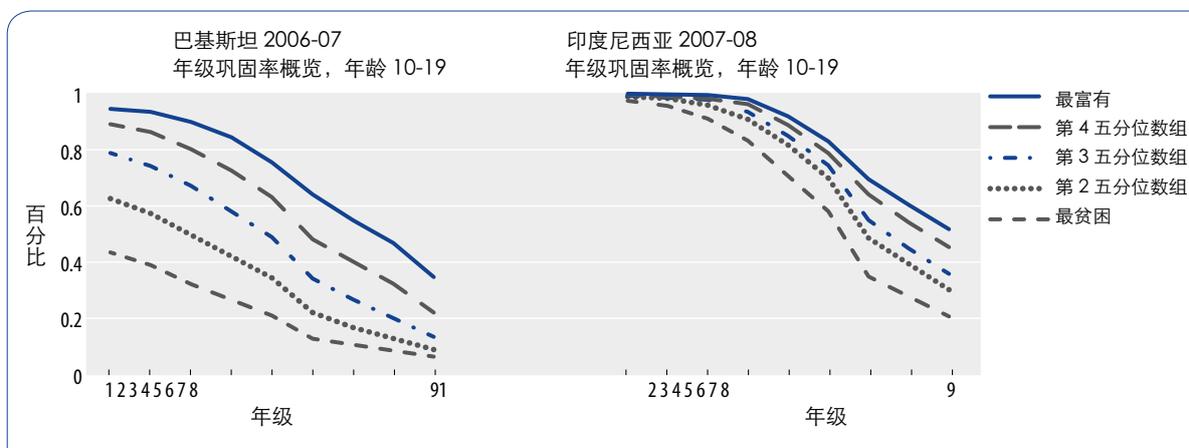
- 在印度，来自最低收入的五分位数组家庭的学生接受的学校教育平均为 5 年的，而来自最高收入的五分位数组家庭的学生接受的学校教育则超过 11 年（Ministry of Health and Family Welfare, India, 2007）。

- 在印度，最富有的五分位数组的妇女中，有 38.4% 的人接受了 12 年或 12 年以上的教育；而那些最贫困的五分位数组的妇女仅有 0.4% 达到这个教育程度。在男性当中，有 47.7% 的最富有的五分位数组男性接受了 12 年及 12 年以上的教育；而仅有 2.4% 的最贫困的五分位数组男性完成 12 年的教育。除此之外，最贫困的五分位数组中，有 46.5% 的男性和 76.6% 女性从未接受过任何教育，而在最富有的五分位数组中，没有接受过教育的男性和女性分别仅有 2% 和 8.2%（Ministry of Health and Family Welfare, India, 2007）。

- 在巴基斯坦和印度尼西亚，2006 年至 2008 年的调查显示（图 8），来自最贫困家庭的学生在 9 年级选择辍学的几率高来自富裕家庭学生 30%。

除此之外，来自贫困家庭的学生还可能是早期儿童养护和教育不足的，家庭教育资源缺乏，也没有机会获得私人辅导，这些都让他们的学习与其他没有遭受这些障碍的同学之间形成差距。糟糕的健康状况和营养不良，特别是缺碘和蛋白质热量缺乏，对儿童的脑发育产生负面影响。大量的证据表明，营养不良与学校出勤率、学习成绩之间存在密切关系（UNICEF, 2009b）。以家庭收入为变量来考察学生学习成绩的研究结果，清楚地显示出来自富裕家庭和贫困家庭的学生在学习成绩上差距显著。来自贫困家庭的学生辍学率非常高，而贫困学生与其同伴之间在学习上的差距甚至比研究评估出来的差距更显著。

图 8：年级巩固率，根据收入五分位数划分，巴基斯坦和印度尼西亚



资料来源：Calculations based on national Demographic and Household Surveys, cited in World Bank, 2011.

1.4.2 地理位置

居住地理位置与学生学习成绩的变化之间有着明显的联系。学习评价研究显示，在不同的地方和区域，城乡之间的学生在学习成绩上区别很大。

地方和区域之间的差距也常常反映出这些地方在家庭财富和收入（与天赋和历史投入相关）的区别，区域差距植根于民族和文化身份中，这又是导致差距的另一个因素。另一方面，城市与乡村的差别也意味着城乡学校在质量上存在严重差别。在农村地区人口密度较小，学生的家与学校之间距离较远是普遍现象，这种情况也对学生入学率、教师入职率以及二者的出勤率形成障碍。根据联合国教科文组织统计研究所（UIS）的调查显示，6.5%的马来西亚小学校长，8%的菲律宾小学校长和18.3%的斯里兰卡小学校长，汇报说他们的学生需要走5公里甚至更长的路程才能到达学校（UIS, 2008）。即使进入学校之后，农村地区的学生也有可能遭遇教学设备不足、高质量教师和学习材料缺乏等问题。本报告下一节将会谈到，现有的数据表明，总体来看，各国之间在教育资源和人力资源的分配和质量的这一指标，在地方层面上都存在显著的不均衡现象（UIS, 2008）。

学习成就的结果反映出教育质量上的差距。

●在菲律宾，2009年的一个小规模的低年级学生阅读评价研究发现，在棉兰老岛南部地区，不能认读菲律宾语和英语的三年级学生分别达到24%和30%，而在马尼拉这个比例却不到2%（Cao, 2010）。

●2010年的印度教育状况年度报告发现，喀拉拉邦，北阿坎德邦和孟加拉邦的学生在阅读评价中表现良好，五年级学生中不能阅读的学生不到25%；而在北方邦、古吉拉特邦和中央邦，不会阅读的五年级学生比例则超过45%（Pratham Resource Center, 2011）。

居住在城市贫民窟的学生是典型的边缘群体。全世界一半的人口居住在城市当中，发展中国家大约有三分之一的城市居民居住在贫民窟中（UN-HABITAT, 2008）。贫民窟居民大多居住在不健康的条件中，遭受营养不良、疾病和暴力的风险也很高。在很多情况下，城市贫民窟居民都是受贫困所迫从农村迁移到城市，由于缺乏正规的住所、出生证明以及做童工，贫民窟的学生更容易遭受额外的不平等，这些因素的综合作用也对儿童入学和学习成绩产生不利的影

响。处境不利学生所经历的是被边缘化的多重因素，这是政策需要考虑的重要问题。正如2010年的全民教育全球监测报告指出，“贫困、性别、民族以及其他特征的叠加与互动，加剧了处境不利的情况，这限制了机会并阻碍了社会流动”（UNESCO, 2010, p. 131）。

1.4.3 学校和教育系统因素

学生学习成绩也受到学校和教育体系自身质量的影响。国际研究结果表明，排除学生和家庭因素，学校层面因素的差别对学生学习成绩的影响也是显著可见的（Willms, 2006）。学校可能因为课堂教学资源不足、资源利用率不高、教师迟到和缺勤，以及教师语言与学生语言不一致（或者所有这些因素综合在一起）等因素导致学校质量不高。如果学校是充满欺凌、暴力的不安全环境，则会导致学生与教师、学校之间的关系疏离，学生的社会和情感能力都比较低。研究也发现，这些情况都会对学生的出勤、学习动机和学习成绩产生负面的影响（Zins et al., 2004; Durlak and Weissberg, 2007; UNICEF, 2011）。尽管存在这些问题，但是由于对学校绩效没

有评价和问责，因此这些缺点并没有引起足够的关注。

所有这些因素最终都会影响到学生的学习质量，处境不利的学生需要更多关注和支持来跨越学习的障碍，但要做到这些，成本却是很高的。无法提高质量的学校最终会将学生驱之门外，因为其他地方提供的机会也许好过待在糟糕的学校中。研究表明，学校和教育系统对于学习成绩的重要影响在处境不利的环境中显得尤为突出，因为高质量的学校有能力消除或缓解导致处境不利的因素对学生的消极影响（Baker et al., 2002）。然而，各国在学校质量上存在的明显差异，也说明亚太地区很多国家的教育体系实际上加剧了学生的不利处境。这些问题将在后文展开讨论，包括对构成有质量学校教育的关键因素的探讨——教学时间，教科书，教师和评价体系。

2

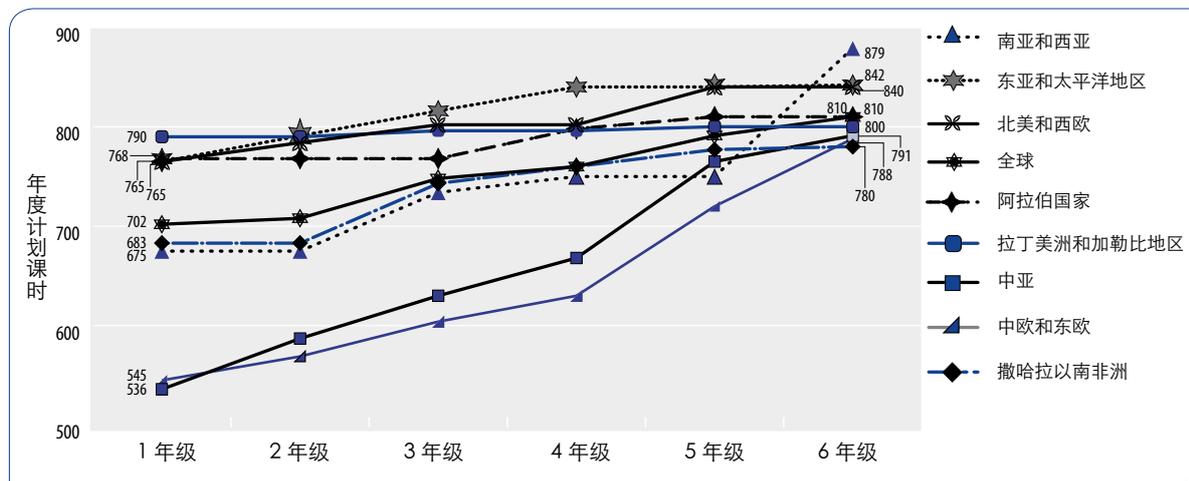
进展、问题与挑战

2.1 教学时间

大量的研究证实，教学和学习活动时间充足会对学习成绩产生很大的影响。根据许多国际机构和报告的统计，建议小学各年级最短教学时长（也被称为“学习机会”）为每学年 850-1,000 小时左右（除了休息和午餐时间）（World Bank, 2004a）。2005 年《全球检测报告》举例说明至少要有 850 小时的教学时间，或者是每周五天共计约 200 天的教学时间（UNESCO, 2004）。其中，80% 的时间需要专门用于学习活动（学习任务时间），这样才可能带来积极的学习成绩（Abadzi, 2006）。然而，在整个地区，无论是按年级划分的计划教学时间还是实际教学时间都还有很大的改进空间。

图 9 描述了按地区划分的官方计划教学时间的不同水平，以及平均教学时间随着年级的升高而增加。与其他地区相比，东亚和太平洋地区的国家政策规定的教学时间中值是世界最长的时间之一，从 1 年级的 765 小时逐步上升到 6 年级的 842 小时。南亚和西亚地区接近全球中值，但是随着年级的升高而急剧上升，从低年级的 675 小时增长到全世界最长的 6 年级教学时间，达到 879 小时（Amadio and Truong, 2007）。

图 9：按地区划分的官方年度教学时间中值



资料来源：Amadio and Truong, 2007

部分世界教育指标（WEI）国家（表 3）的数据反映了不同国家之间的差异（UIS, 2010）。一般情况下，亚洲国家所需的小学年度教学课时要远远超过建议课时，印度尼西亚、菲律宾和斯里兰卡需要 1,000 多小时的教学时间，相比之下，日本和韩国分别需要 705 小时和 755 小时。如果按年级划分，马来西亚的小学和初中的规定教学时间是相同的，而在斯里兰卡和泰国，与小学相比，中学需要更长的教学时间；这不同于经合组织国家的记录，经合组织国家从小学到中学的教学时间呈下降趋势。印度尼西亚是一个有趣的例外情况，小学教师希望教学时间有 1,260 小时，而中学教师只要求有 738 小时。

表 3：按教育等级划分的部分国家公立学校法定教学时间

国家	教学课时 / 年	
	初等教育	初中教育
	(1)	(2)
世界教育指标国家		
印度尼西亚 (2008)	1,260	738
马来西亚 (2007)	650	650
菲律宾 (2008)	1,182	1,182
俄罗斯 (2007)	656	845
斯里兰卡 (2008)	1,056	1,218
泰国 (2009)	740	925
经合组织国家		
澳大利亚 (2007)	877	815
日本 (2007)	705	600
新西兰 (2007)	985	968
韩国 (2007)	755	545

资料来源：Statistical Table 21, UIS, 2010.

虽然大多数国家规定了建议教学时间，但是各年级时间分配的差异在本地区许多国家并不合适。尤其是低年级的计划教学时间需要更多的关注。低年级的班级规模越大意味着学生可能在基础年级得到的个人关注最少。

- 在孟加拉国，5 年级的平均班级规模是 30 名学生，而 1 年级的平均班级规模是 59 名学生 (FMRP/Oxford Policy Management, 2006 as cited in UNESCO, 2010)。此外，低年级更有可能被设计成两班制或三班制上课日 (double- or triple-shift school days)，以此来满足高入学率的要求，从而限制了教学课时和学习机会。研究显示低年级的重要性在于，它们是学生掌握基本识字和计算能力的最佳岁月，分配给低年级的教学课时不足会对随后几年的学习成绩造成极为不利的影响。

尽管对教学时间有法定要求，但是在现实中，计划教学课时往往得不到满足。虽然没有与实际教学时间相关的系统数据和调查，但一些独立研究表明，时间“漏洞”普遍存在于大多数发展中国家。

- 在尼泊尔，2008 年一项针对一些小规模小学的研究发现，相较于正式规定的学习天数为每学年 192 天，一般学生只会经历 97 天的学习天数 (Dowd, 2009 as cited in UNESCO, 2010)。估计各个学校的教学时间都会有鲜明的差异。

- 在孟加拉国，2008 年对公立小学和注册的非公立小学进行的深度研究发现，排名后 10% 的公立学校 1-5 年级每年提供不到 500 课时的课程，而排名前 10% 的学校提供超过 860 课时的课程；非公立学校的平均教学课时甚至更少，相应课时数范围是 470-700 课时 (FMRP/Oxford Policy Management, 2006, as cited in UNESCO, 2010)。

2.1.1 问题与挑战

要努力确保计划教学时间与投入到教学和学习的实际时间保持一致，后者可能在学校和个人层面遇到各种阻碍，包括非正式的学校停课，教师和学生缺勤率高以及教学和学习实践水平不高，等等。

在学校层面，教育体系或学校的缺点会导致巨大的时间损失，如开学晚和 / 或比官方日历年开学早，以及学校在某一天上课晚或根本没有上课。原因多种多样，其中一些是由教育体系造成的，如教师配置、家长会和教师培训课程的时间晚，而另一些则是主观造成的，如教师流动性大或教师罢工。还有一些天数损失是由于不可预见的情况，如武装冲突或不利的天气条件，与准备充足、资源丰富的学校相比，贫困的、资源不足的学校不能有效地应对这两种冲击。

教学时间损失的出现也缘于发展中国家教育体系存在另一种普遍的弊病——教师缺勤。

- 在南亚，大量研究表明教师缺勤的发生率相当高。在印度，2004年在3,759所公立小学中进行了一项全国有代表性的调查，结果显示，平均有25%的教师在上课日的某个时间点缺勤，而马哈拉施特拉邦和恰尔肯德邦分别有38%和42%的教师缺勤（Chaudhury et al., 2004）。在乌代布尔邦，2005年的另一项研究发现，非政府组织开办的非正规教育中心的教师平均缺席率为38%（Duflo and Hanna, 2007）。

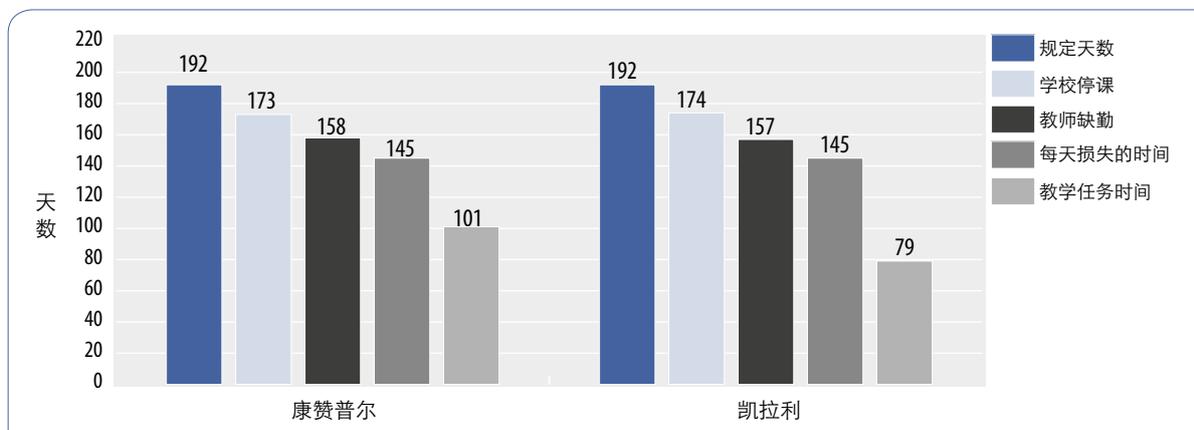
- 在巴基斯坦，2005年的一项调查发现西北边境省和旁遮普省的公立及私立学校的教师缺勤率在14%左右，还有一些纵向研究表明缺勤率接近24%（Sathar et al., 2005）。

许多研究调查了教师缺勤的潜在因素，其中责任心差、专业支持匮乏和薪资低被认为是最常见的原因。在印度3,000所公立学校的样本中，只有一名老师由于长期缺勤被辞退（Kremer et al., 2005）。不论出于什么原因，教师缺勤造成的教学时间损失及其对学习产生的最终影响已经得到许多研究的证实。例如，印度尼西亚的一项研究在对照了家庭特征、教师素质和学校条件后发现，较高的教师缺勤率导致四年级学生的数学成绩较低（Lewis and Lockheed, 2006: 67）。有些时候，教师的课堂缺勤表现为延迟到学校报到以及按规定去执行行政管理任务。例如，贫困社区的学校往往无法负担行政管理支持，需要依靠教师在教学之余履行管理职责（Chaudhury et al., 2005）。

教学任务浪费时间或浪费课堂时间（在此期间，学生应积极参与学习活动）也会造成教学时间的损失。在课堂中，“非学习任务时间”很常见，因为教师需要时间管理课堂和纪律，在教学资源有限的情况下，还需要时间做课程准备，比如复印材料和写板书。在管理和利用课堂时间方面，教师的整体素质（在下一节讨论）也极为重要。

图10描述的例子是关于时间损失以及由此产生的学习任务时间，这是基于2008年尼泊尔的一项学校效能研究，由教育质量改进项目2（EQUIP）与救助儿童会合作开展。扣除时间损失因素的累积效应后，康赞普尔地区用于教学的天数几乎只有规定天数的一半，而凯拉利地区几乎损失了60%的天数。

图 10：尼泊尔部分地区 3 年级的学习任务估计时间



资料来源：Schuh Moore et al. for USAID, EQUIP2 case study, 2010.

学生的高缺勤率和经常不参加学习活动会让教学时间损失的问题更加严重¹⁰。尽管许多家庭和学校因素会影响学生的就读率，但是自然灾害所带来的挑战在本地区尤为严重。根据联合国亚洲及太平洋经济社会委员会（UNESCAP）2010年的报告显示，本地区人口受自然灾害的影响几率是非洲人口的4倍，是欧洲和北美人口的25倍（UNESCAP, 2010）。本地区极易受到几乎所有类型自然灾害的伤害，从地震海啸到洪水干旱，同时由于气候变化，更危险的情况可能还会发生。2004年的印度洋地震和海啸、2008年的纳尔吉斯飓风以及2008年的四川地震只是过去十年中袭击本地区的数百次灾害中的少数事例。带来的影响不仅是人类生命的惨痛损失，也是对更广泛的社会经济领域的中长期影响。

在教育方面，校舍的损坏和低出勤率导致的中断情况可能会很严重，因为这增加了学生上学的外在困难，降低了家庭满足学校教育非正式或机会成本以及其他一些风险的能力。

- 在尼泊尔，据称2008年克溪洪水中断了近23,000名学生的教育，既有受灾家庭的学生，也有安置点学校的学生（Acharya and Aryal, 2008）。在这种情况下，教学时间难免受到影响，因为增加的班级规模超出了教师的管理能力，全日制被转化为两班制甚至三班制。灾害也对学生（和老师）有深刻的心理影响，如果没有适当的重视和关怀，他们的注意力和学习兴趣往往会退化。

总体而言，如此大规模的教学时间损失可能会在学习的连贯性和质量、学生的学习动机以及最终的学生学习成绩方面产生严重后果。教学时间损失的负面影响可能会更加明显地影响贫困偏远社区的处境不利学生，因为贫困家庭的学生不太可能有机会获得补救机会，如私人辅导。改善这种情况可能会充满挑战，无法解决的教室过度拥挤问题和修建学校时有限的财政能力让许多学校左右为难。然而，有限的教学时间和国家之间的差异有必要得到政策制定者的关注。可以通过政策干预措施进行改进，解决一系列与教师缺勤（薪资低，工作条件差，教师积极性不高）以及加强并扩大学校与教育体系管理和治理有关的问题。

2.2 教科书

学生手中的教科书对提高其所接受的教育质量至关重要。有绝对证据表明，教科书的主要作用是传递知识内容的首要渠道，也是在预测学业成绩方面最恒定积极的学校因素之一（Fuller and Clark, 1994）。

教科书是教学和学习过程中不可或缺的资源，在课程设置、内容和教学过程中对教师进行指导，同时，如果学生可以把课本带回家，就能通过自学和复习，学会拓展课堂以外的内容。在许多发展中国家和地区，特别是那些信息和通信技术（ICT）基础设施有限的国家和地区，教科书尤其重要，因为它们是最经济的方法之一，无论学校的条件或教师素质如何，可以确保用相同的标准把教育内容传递给学生。

在过去十年，亚太地区的许多国家加强了自己的承诺，确保每一位学生都可以拿到教科书，此外，大多数国家的教育政策和策略都认为有机会获得教科书是非常重要的。特别是对初等教育而言，取消学杂费以及免费提供教科书和其他用品（校服和校餐）加快实现了免费义务初等教育的过程。这在一些国家带来了明显的进展。

¹⁰ 学生经常缺勤会对学生的学习成绩以及受教育机会产生严重影响；需要大量的供求因素来解决并提高就读率。关于入学和就读的更多讨论见十年回顾报告目标 2。

- 在菲律宾，据称在小学和中学的重点学科领域已经实现了 1:1 的学生—教科书目标比例 (UNESCO Bangkok, 2008d)。

- 借助于一系列旨在改善教科书内容、出版和分配的项目，印度尼西亚的各个学科也报告说实现了 1:1 的学生—教科书比例 (UNESCO Bangkok, 2008d)。

然而，本地区的许多低收入国家在给所有小学阶段的学生提供教科书时存在着显著差距，而且中学阶段的差距更大。由于一系列的财政和技术限制，书籍费仍然很普遍，一些国家已经设定增量目标，逐步实现免费教科书的全面覆盖。

- 巴布亚新几内亚设定的目标是，到 2015 年为每两名小学生提供一本教科书，期望学生可以相互分享。此外，课程优先考虑提供某些核心学科（如语言和数学）的教科书 (Ministry of Education, Papua New Guinea, 2011)。

关于教科书供应和分配的官方数据很少，但是可靠的预测数据表明，进展情况缓慢或停滞，学生—教科书的平均比例在一些国家远远超过 1:1。

- 例如，在老挝，全国范围的老挝语和数学的学生—教科书比例在 3:1 和 4:1 之间 (ADB, 2008)。

- 据称大多数中亚国家存在短缺，有 20%—40% 的学生没有得到全套教材 (UNESCO Bangkok, 2008c)。

- 同样，许多南亚国家，包括印度、尼泊尔和斯里兰卡，都试图提供免费教科书。许多国家在其国家教育报告中确认，教科书匮乏问题仍然是提高教育质量的主要障碍 (UNESCO Bangkok, 2009)。

这种情况在处境不利的学校更为严峻，因为这些学校的服务对象是贫困偏远社区，成本和分配的双重挑战进一步抑制了教科书的供给。

- 例如，在老挝，尽管政府和发展伙伴不断强调并有针对性地援助最贫困地区，但是相比之下非贫困地区比最贫困地区获得教科书的机会更大。此外，“非核心”学科，如艺术、伦理学和社会科学，获得教科书的机会非常小。“我们周围的世界” (World Around Us) 是一门综合了自然科学和社会科学话题的学科，其学生—教科书比例高达 10:1，比语言和数学差很多 (ADB, 2008)。这种在某些学科中出现的教科书出版和分配的边缘化问题会不可避免地影响这些学科的整体学习机会。

除了供应有限，许多国家的教科书质量也值得密切关注。一些在质量方面最常见的差距包括技术错误，课程设置与实际教学时间存在偏差，以及无法反映语言的多样性。

错误：教科书漏洞百出会妨碍教学和学习的质量，特别是需要知识积累的学科。在一些国家，教科书里满是错误，这些国家的教科书标准普遍偏低并且执法不严，有些时候错误甚至不会被纠正。

- 在菲律宾，一名独立研究人员于 2004 年通过一篇备受关注的新闻报道把教科书出错的问题推向公众视野，这篇新闻称在该国的小学课本中发现了大批量的错误。虽然这名研究人员的论断的真实性受到质疑，但是这篇报道促使教育部开展了进一步的审查，发现了许多事实性错误，随后制定了严格的教科书采购和内容审查批准措施 (Lontoc, 2007)。

- 在印度，国家教育研究与培训委员会在2005年的审查中发现，1—5年级的“教科书内容糟糕，往往与事实不相符”（Raghavendra, 2005）。

在其他情况下，教科书成为了争议性的话题，这是由于课程设计和教材开发过程中固有的政治影响所导致的历史解读引起的。围绕社会科学和历史教科书的争议在本地区高收入和低收入国家都很常见，这表明需要加紧努力，确保教育可以实现在促进和平、理解和相互尊重方面的关键性作用。

课程目标与实际教学时间存在偏差：在一些国家，教科书并没有与课程目标保持高度一致和/或无视有效传授教学内容所需的教學时间这一实际情况，从而难以把它用作教师备课的有效指导方针。

- 在孟加拉国，非政府组织孟加拉国康复援助委员会（BRAC；译者注：现更名为“孟加拉国农村发展委员会” Bangladesh Rural Advancement Committee）关于一套小学课程系列教材的研究发现，2-4年级的教科书只反映了一半的课程能力，而5年级的教科书只反映了四分之一的课程能力（Roy, Akbar and Gomes, 2008）。

- 在柬埔寨，一篇关于1年级高棉语教科书的分析确认，与教好复杂的高棉文字所需的教學时间相比，这册教科书所需的时间就“太长了”，往往导致教师不能完成教科书的课程或者在年底匆匆结课，没有充分关注学生的掌握情况（Room to Read, 2010）。

无法反映语言的多样性：在整个亚太地区，各个国家的语言极富多样性，但是教科书只提供选定的主流语言。毫不奇怪，用一门教师和学生不懂的语言写成的教科书会明显限制教学和学习过程的质量。低年级学生在获取关键语言能力时遇到的挑战可能会限制他们随后几年的学习，导致高留级率和辍学率。

- 在东帝汶，教科书和教学材料只提供两种官方语言之一的葡萄牙语，但是会说这门语言的人口不到10%。根据世界银行独立评估小组的报告，如此缺乏基于母语的教科书和教师培训以及有限的学校基础设施是导致全体人口被评估为功能性文盲的主要根源（Independent Evaluation Group, 2011）。

然而，在一些国家，有关促进母语和双语教育的政策和计划已经取得了显著进展，在改善少数民族语言教科书的开发和供应方面实现了预期目标。

- 尼泊尔开发了一个模板，把开发少数民族语言教科书的指导方针涵盖其中（UNESCO Bangkok, 2009）。

- 在菲律宾，教育部关于“实现基于母语的多语教育制度化”（Institutionalizing Mother Tongue-Based Multilingual Education）的命令允许使用当地语言作为幼儿园到至少3年级的教学手段。尽管仍然需要开发当地语言的教材和核心教科书，但是这项措施非常有希望降低1、2年级的辍学率和留级率（Department of Education, Philippines, 2011）。

- 在越南，嘉莱省中部面向嘉莱族的小学实施了一项基于母语教育的试点项目；在茶荣省南部是面向高棉族，在老街省北部是面向赫蒙族，在这个项目中，开发当地语言的教科书和教材是提高少数民族儿童学习机会的一个不可或缺的过程（Ministry of Education and Training, Viet Nam and UNICEF Viet Nam, 2011）。

其他：某些国家高度集中的教科书开发过程也可能造成文化和当地知识的整合不足，从而限制了不同环境的教师和学生的参与相关性和参与程度。教科书传达课程内容的方式可能会有局限性，不能促进适合不同学习风格、能力和需求的学习过程。此外，性别偏见和成见在教科书中很常见，可能会导致教授和学习关于男性和女性的偏见角色¹¹。

2.2.1 问题与挑战

在许多国家，教科书的短缺在很大程度上关系到政府提供教育投入以及承担教科书开发、制作和分配成本的整体财政能力。然而，除了这些财政限制，还有其他相关问题和挑战需要加以解决，以确保给所有儿童提供有质量的教科书，这包括导致学生经历边缘化的多重差距，分配挑战，与私营部门合作，研究和开发的限制。

处境不利的学生面临的多重差距

对贫困偏远社区的教师和学生而言，教科书质量和供应不足的不利影响会比处境优越学校的学生更严重。研究表明，教师平均有60%的教学时间依赖于教科书，而低年级有高达90%的学习过程依赖于教科书，尤其是在数学课和历史课中（Textbook Development Institute, South Africa, 2009）。教科书的关键性作用对新教师来说甚至更重要，因为他们在逐步实践和检验教学方法并适应课堂环境。

这对缺少培训和技能、相对不合格的教师来说也是至关重要的。因此，对于几乎没有非常合格和有积极性的教师的贫困偏远社区学校而言，缺乏优质教科书意味着剥夺了学生的重要教学手段，在教师缺勤的情况下，也是唯一教学手段（关于教师素质差距的更多讨论见“教师”一节）。有限的教师指导手册也会大大降低处境不利地区学校的教学和学习质量。正如不丹国家全民教育十年中期评估报告指出，有必要开发优质教师指导标准，确保课程和课本内容传达给了学生（Ministry of Education, Bhutan, 2007）。

补充阅读材料在课后家庭学习支持中的重要性已经得到证实，对于没有教科书（特别是没有可以带回家的教科书）的学生来说，家庭书籍的重要性意义深远。然而，阅读材料对于来自处境不利家庭的学生来说往往是有限的。同样，学校图书馆的设立和使用与学生的阅读成绩紧密相关，但是处境不利社区的学校往往缺乏资源充足、维护恰当的图书馆。少数语言学生的情况尤其严峻，因为使用该类语言的书籍一般很少见。

与私营部门合作的分配挑战和有限的的能力

尽管购买教科书（特别是处境不利社区学校使用的教科书）的投入有政策承诺和项目努力，但是主要障碍往往在于政府的能力有限，不能确保及时分配到偏远或农村地区。复杂的道路条件以及许多处境不利社区的地点分散、难以到达，这些都对教科书的运送提出了挑战，会导致学校课程延误和整体教学时间减少。

- 在尼泊尔，2008年，一项关于政府支持社区学校成效的研究发现，只有11%的父母报告称学校的教科书在学年开始时得到按时运送，而55%的父母称在开学后2或3个月后才拿到教科书（National Council for Economic and Development Research, 2008）。

¹¹ 关于教科书性别成见的更多信息见十年回顾报告目标5

• 在菲律宾，近年来制定了许多政策指令改善了教科书的供应和质量，但是及时的分配仍然是一个瓶颈障碍（Esplanada, 2008）。

与延迟分配问题相关的情况是，在大多数国家，政府与私营部门合作密切，开发、出版和分配教科书，但是它们缺乏规划和制定质量保证机制的能力。此外，本地区的中低收入国家缺乏有质量的出版公司，这对竞争选拔过程提出了挑战，不能保证优质教科书的有效制作。由于供应商的选择范围有限，加上缺乏有力的标准和教育公私合作关系能力，非常有可能出现腐败的机会和不透明交易，造成政府或私营部门承担把劣质产品和服务提供给儿童的责任。例如菲律宾经历的情况是，教科书的采购最容易出现腐败，提高透明度、责任制和质量标准的措施是教科书改革政策最显著的特点（APEC, 2006）。

教科书的研究与开发薄弱

为了开发符合、吸引和反映不同情境以及教师和学生需求的教科书，可靠的措施是极其重要的，这些措施可以监测教科书的使用情况，评估其对教学和学习的影响。教科书需要反映当下对于儿童能力和技能的关切，如批判性思维，解决问题的能力 and 人际交往能力，这些在更广泛的社会经济和劳动力市场需求背景下日益重要。与此同时，快节奏的技术进步提供了新的机遇，转变了教科书等资源的使用方式和其他课堂资源的辅助方式。

但是，很少有国家投资教科书的研究与开发以及有关教育内容不同传递模式的新兴技术。一些国家在课程修订中做出了极大的努力，但还是不能保证对教科书做出适当的调整。毫不奇怪，一些表现最好的教育系统，如日本、韩国和新加坡，也都积极参与了教科书的研究和开发。近年来，把教科书转化为电子版已经在许多国家引起了人们的重视，既可以从网上下载和打印，也可以替代纸质教科书在电脑或平板电脑上使用。

一些国家，包括菲律宾、中国台湾和泰国，都在逐步探索并开发电子教科书。数字课本的潜在惠益包括克服分配挑战，降低制作成本和提高质量监测效率。例如，让公众——而不仅仅是教科书开发者——审查和找出潜在的错误可以加快发现并修改这些错误，让多个参与者以符合成本效益的方式进行投入。然而，新技术的应用必须基于当地的情况、有效的试验并证明有积极的影响，这样，教师和学生才能逐渐平等地获得这些惠益。如果没有坚实的规划和研究，结果可能会是加剧现有差距，而这些差距是以技术的获得机会和使用能力为基础的。

总之，因为教科书是对优质教育最关键的投入之一，各国政府应该通过更好的研究和开发以及制作和分配来优先改善它们的可获得性和质量。特别是改善的政府能力可以和私营部门形成成功的合作关系，其关键性作用不仅在于确保加强制作和分配到所有学校，还能利用创新性和创造力为纸质、电子或组合形式的教科书研究和开发做出贡献。如前所述，在整个地区，因为教科书的供应有限和质量低下而产生的负面影响对外境不利的群体更为明显，应该做出努力，把边缘化学生作为有质量的课本供应的对象，这一创举措施可以提高公平性以及优化教育。



2.3 教师

教师了解了什么和实践了什么被广泛认为是优质教育的核心，同时，确保他们得到足够的培训、资源和支持是提高学习成绩的唯一一个最重要的要求。教师是把普通资源转化为有效的教学和学习过程的最终环节：促进知识的建构而不是简单地传递信息，提高学生的分析和综合能力而不是简单的死记硬背，确保性别和文化敏感的实践活动，以及最终提供以学习者为中心的过程（而不是以教师为中心）。教师是学生的楷模，他们的基本态度、行为和仪表可能对学生的社会和情感发展产生巨大影响。

教师素质的重要性特别明显地表现在，它决定着来自处境不利的社会经济背景学生的成绩水平，有证据表明好的教学所产生的惠益有累积的特性。处境不利的学生在连续几年内得到有效教师的教导有可能会抵消其学习障碍（Hanushek and Rivkin, 2005; and Nye et al., 2004）。因此，缩小来自不同背景的学生之间差距的最有影响力的策略之一是，确保服务处境不利学生的学校有足够数量的好教师（Sanders et al., 2007）。在田纳西增值评估体系中——这种方法通过跟踪学生在其求学生涯中的进展情况，衡量教师对学生表现的影响——结果显示，8岁开始上学的学生在标准化考试中位于第50个百分位，在有实力的教师连续授课三年后平均上升到第90个百分位，而第50个百分位的学生在无效教师的授课下平均只取得第37个百分位的分数（Sanders et al., 2007）。这53个百分点的差异说明了教师效能如何让学生成绩产生巨大差异¹²。

什么类型的策略能够塑造教师素质以及提高课堂教学仍然是一个争论和研究的话题。虽然吸引、培训和留住优秀教师的政策措施是提高整个地区教育质量的首要之处，但是它们往往非常复杂、相互关联并依赖于更广泛的情境，才能在学生学习方面成功地产生积极的回报。事实上，关于哪些类型的政策能够最有效地提高教师素质，在实验证据上一直没有定论，特别是在发展中国家和处境最为不利的学校（Goldhaber, 2002）。一般认为某些因素是优秀教师的重要属性，然而，它们可以分为以下几类：教师能力（从培训和选拔中获得的学科知识和教学技能），经验（尤其是通过入职阶段得到支持的前四至五年）和动机。此外，教师的性别在许多发展中国家也会对学习产生影响（进一步讨论见十年回顾报告性别平等分报告）。下一节通过这些领域的可用数据回顾其进展和差距。

2.3.1 教师能力

许多研究表明，由获得坚实教学技能和相应认证的教师进行授课的学生往往比那些没有得到此类培训的教师进行授课的学生表现要好，但是培训和认证的作用不能一概而论，因为培训的质量和认证标准有很大差异（Darling-Hammond et al., 2001）。职前培训常常被认为是提高教师能力的主要手段，但在职培训、选拔标准和其他因素也对学生及其成绩产生了同样强大的影响。

在整个地区，各种形式的教师教育一直是也将继续成为教育方面的重要政策优先事项之一，同时，认证需要具体规定入职前的职前教师培训的最低年数。如图11所示，工业化国家对中小学教师培训的官方要求平均为四年时间，而发展中国家平均需要三年培训时间。然而，进入培训项目前所要求的受教育年限根据国家和水平而千差万别，累计受教育年限也会相应变化。通常，

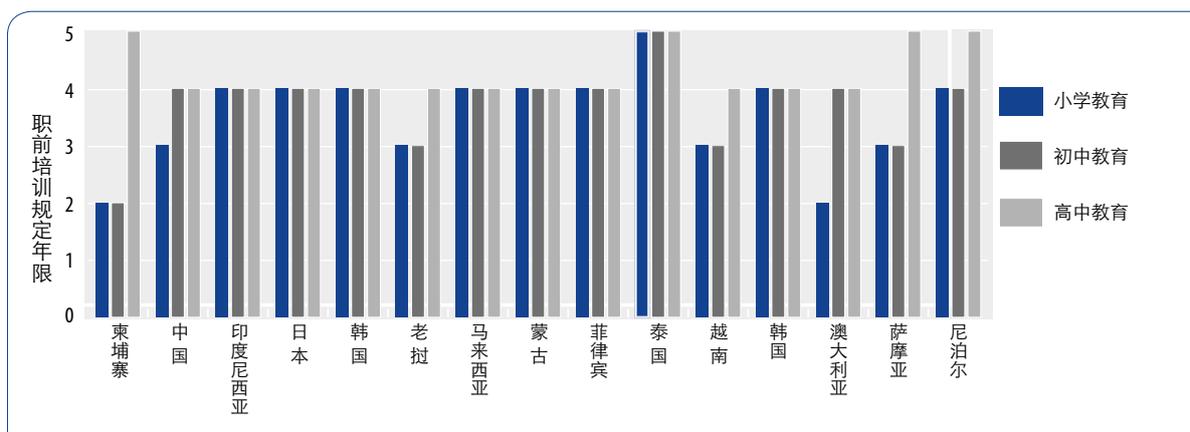
¹² 另请参阅：http://obs.rc.fas.harvard.edu/chetty/value_added.pdf。In addition, see work by John Hattie: [http:// growthmindseteaz.org/files/RC2003_Hattie_TeachersMakeADifference_1_.pdf](http://growthmindseteaz.org/files/RC2003_Hattie_TeachersMakeADifference_1_.pdf)

希望成为教师的人必须是中等教育毕业生，一些受教育年限的差异反映了中等教育学制年限的差别。在许多国家，受训教师也需要作为“见习教师”，完成一段时间的见习期，随后他们才能被正式认定为完全胜任教师工作。这段时期可以算作培训的一部分，应届毕业生可能在新入职时依然需要得到指导。

- 在老挝，小学教师在进入三年的培训前，需要具备8至11年的学校教育经历；中学教师在进入三或四年的教师培训前，需要具备10至11年的学校教育经历。

- 与此相反，泰国要求在进入四年的培训以及一年的实习前，需要具备12年的学校教育经历。

图 11：部分国家按教师从事的教育水平所规定的职前教师培训年限，2005 年 -2010 年



注释：* 中国的小学职前培训要求是三至四年，老挝的高中职前培训要求是四至五年。图中使用的数据是每个国家的最低要求。

资料来源：Santika and Cahyanto, 2009; UNESCO Bangkok, 2008a; Ministry of Education, Thailand, 2006; Ministry of Education and Training, Viet Nam, 2005; Department of Education, Australia, 2010; Ministry of Education, Sports and Culture, Samoa, 2007; Ministry of Education, Nepal, 2009.

整个亚太地区的受训教师比例变化适度，但也各不相同，只有蒙古、乌兹别克斯坦和越南的所有小学教师都接受了培训（图 12）。

- 与 2000 年相比，越南受过培训的小学教师比例据称从 80% 提高到 2009 年的近 100%。

- 缅甸取得了相似的进步，受过培训的小学教师为 99%，中学教师为 96%，与此相比，十年前还不到 70%。

两国还提高了中学教师的受训比例，即使在中小学阶段的入学率增加、师生比下降的情况下，它们依然这么做，说明国家对教师发展做出了可观的投入。

相比之下，受训教师的比例在大多数国家仍然严重不足，甚至在一些国家还出现了下降。

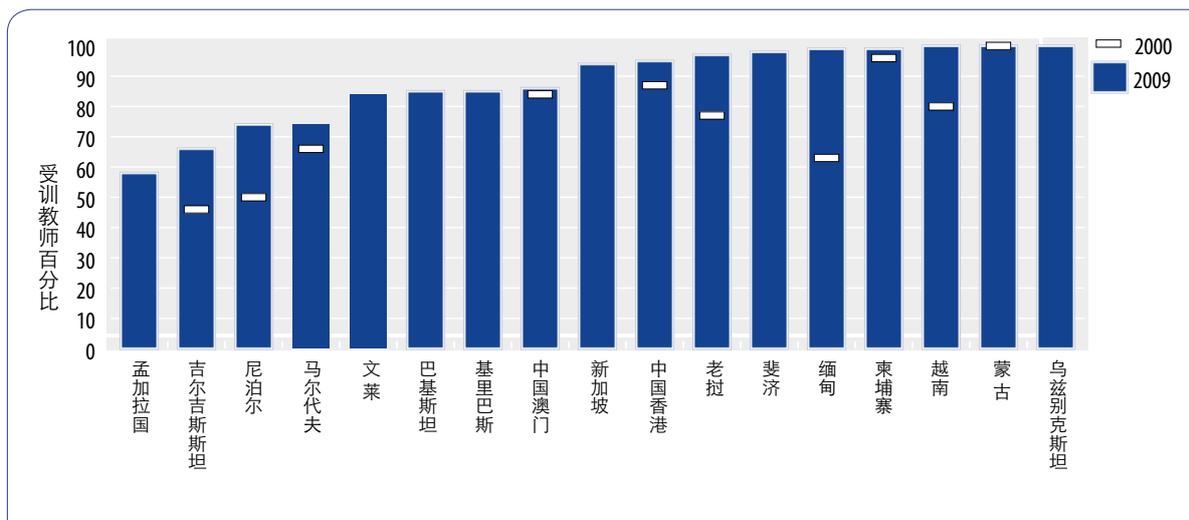
- 2009 年，在孟加拉国（58%），吉尔吉斯斯坦（66%），马尔代夫和尼泊尔（74%），受过培训的小学教师比例偏低（见书后统计附件）。

- 在不丹，受过培训的教师比例在 2000 年至 2006 年出现下降，在初等教育中，从 95% 下降到 92%（见统计附件）。

- 在老挝，据称受过培训的中学教师比例从 2000 年的 98% 下降到 2008 年的 87%（见统计附件）。

- 在中学阶段，据称只有乌兹别克斯坦（100%）和新加坡（92%）有超过 90% 的教师受过培训（见统计附件）。

图 12: 部分国家初等教育受训教师比例, 2000 年和 2009 年



资料来源: Statistical Annex, UIS, 2011.

一般来说, 中学阶段的受训教师差距要大于小学阶段, 如老挝的案例, 在 2008 年, 只有 87% 的中学教师受过培训, 而小学阶段是 97% (见统计附件)。

尽管加大了力度, 要求有培训与认证, 但是很难衡量教师技能实际水平的进展情况。培训项目的结构、内容和整体质量差别很大, 导致教师在国际和国内培训项目中所获取的技能水平存在差距。

- 根据统计研究所 2006 年的报告, 在 2002 年, 老挝有近 55% 的小学教师没有初中学历, 但该学历被普遍认为是进入教师行业的最低要求。
- 教师的受教育水平在尼泊尔也相对偏低, 2004 年只有 16% 的教师完成了高中学业 (UIS, 2006)。
- 在巴布亚新几内亚, 所有的小学教师都达到了相对较高的水平, 有中等后非高等教育经历, 这包括在高中教育后还要有一至两年的学习 (UIS, 2006)。

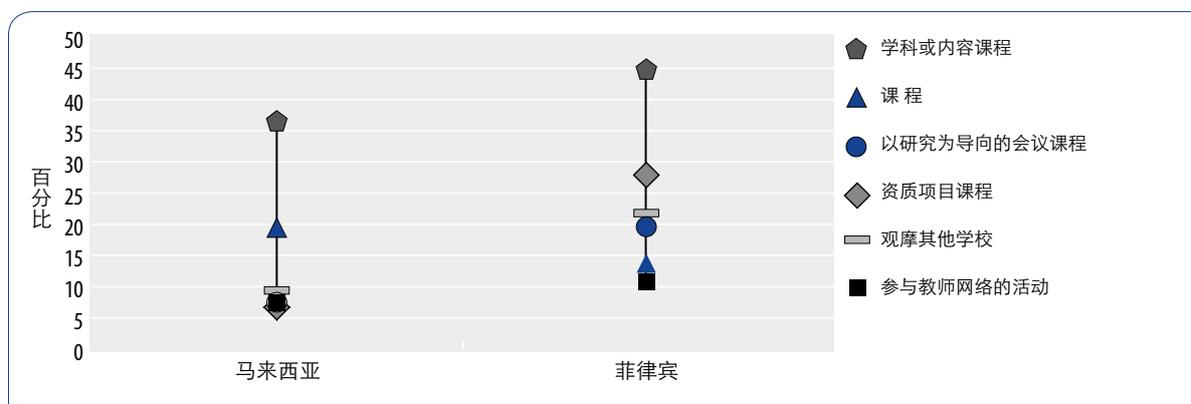
除了入职培训, 持续发展机会对教师追求终生职业历程至关重要, 可以获取最新的学科知识和教学技巧。在整个地区, 提供了一系列不同类型的在职培训, 让教师可以扩展知识和技能, 成为优质的专业教育人员。各个国家之间和国家内部提供的培训类型、频率和持续时间都不尽相同, 特别是在中低收入国家, 与职前培训相比, 在职培训似乎更缺乏标准化方法。在许多低收入国家, 参加暑假期间或 (在某些情况下) 学年中开展的一至两周的培训是大部分教师遇到的典型情况。这与新加坡和瑞典等国不同, 她们的教师每年必须进行 100 小时以上的专业发展培训 (Barber and Mourshed, 2007)。

- 在韩国, 从教三年之后, 教师才有资格选择参加一个为期五周 (大约 180 小时) 的专业发展项目, 从而可以获得与加薪和升职机会挂钩的高级证书。一旦完成了前三年的教学活动, 教师每三年时间还需要完成 90 小时的专业发展 (Kang and Hong, 2008)。

统计研究所的出版物《小学内部观察》 (A View Inside Primary Schools) 对一些国家提供的在职培训类型提出了独特的见解 (UIS, 2008)。例如, 如图 13 所示, 学科或方法课程是迄今为止最常见的小学教师培训类型, 40%-50% 学生的授课教师参与过此类培训。其他覆盖率相对较

高的培训在不同国家的差别很大，在菲律宾（高于25%）是资质项目、会议和观摩访问，在马来西亚（20%）是信息通信技术（ICT）。

图 13：授课教师在职培训课程类型的学生百分比，马来西亚和菲律宾



资料来源：Table A4.11, UIS, 2008.

本地区其他国家也可能依然会着重强调学科知识，特别是在低收入国家，很大（虽然呈下降趋势）比例的教师没有达到必要的教学资质，需要通过在职培训来满足这些要求。2010年亚太地区教师政策回顾报告指出，在许多国家，在职培训的本质往往是补救性和补偿性，而不是介绍新的理念、教育原则和其他创新性的技能（Thomas, 2010, pp. 17-19）。

提高持续专业发展项目的质量对教师来说至关重要，这样他们才能有机会获得内容和方法培训，加强职业成功所需要的其他必要技能，如行动研究技能，诊断教学，课堂管理和高阶技能。在一些国家，正在尝试一些小规模的在职培训创新模式，以此提高教师的教学实践。然而在其他国家，现有证据指出，教师教学实践呈现出令人担忧的趋势，实践方式主要是讲课、把课文抄在黑板上，鼓励背诵和死记硬背。尽管培训项目日益强调并推动“以学习者为中心”的教学实践，促进批判性思维和解决问题的能力，但是大部分教师都无法把这些原则在课堂上付诸实践。事实上，许多教师甚至还在疲于应付让学生集中注意力这种简单的任务。

- 在老挝，2009年发现有近三分之二的5年级学生在任务分配后“没有参与其中”，从而证明课堂缺乏富有活力的、互动式的教学和学习过程（Benveniste et al., 2010）。

教师具备的所授学科的知识是另一个有效预测学生表现的方法（Darling-Hammond, 1999; Goldhaber and Brewer, 2000; Rivkin et al., 2005）。然而，在整个地区，更常见的教师培训课程设计是提高教师的教学技能，而非帮他们构建学科知识，尽管有证据表明他们对后者有迫切需求（Thomas, 2010）。

部分国家的国家评估报告收集了有关教师学科知识的信息，揭示了教师的糟糕状态。

- 在泰国，用学生参加的学科考试对中学教师进行能力测试，结果非常惊人。根据2010年基础教育委员会（Office of Basic Education Commission）的报告，在近4,000名计算机科学教师中，有88%的教师没有通过考试。没有通过考试的教师比例——答对的问题不到59%——在生物（86%），数学（84%），物理（71%），化学（64%）和地球学（63%）中同样也很高（Bunnag, 2010）。

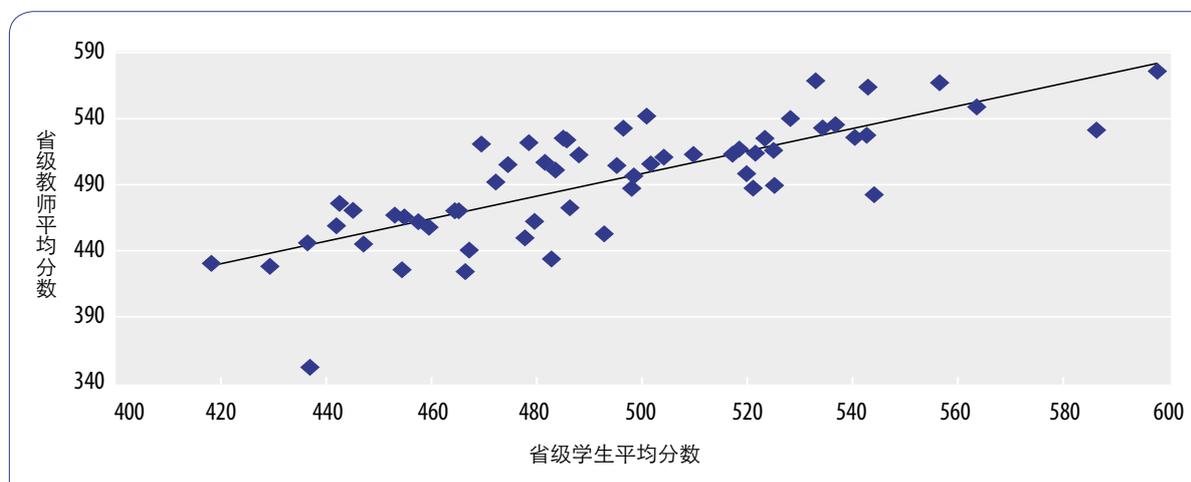
- 印度尼西亚于2008年面向中小学教师实施的教师能力倾向测验同样发现了令人沮丧的结果。小学教师做出正确回答的比例平均只有38%。对于中学教师来说，12门测试学科的平均百分比是45%，其中，数学和语言成绩分别为36%和51%（PMPTK，2008）。

- 在巴基斯坦，国家教育评价体系（National Education Assessment System）让4年级教师就学生的考试内容进行了测试，结果显示约有3%的教师分数低于学生的平均分数（Tayyab, 2008, as cited in Kellaghan et al., 2009）。

- 越南也发现了学科知识的严重缺失，2004年的5年级国家评估报告显示，最好的12%学生的阅读理解分数要优于最差的30%教师（图14）。

- 越南的数据揭示了教师学科知识和学生表现之间的密切关联，如图14所示。随着教师的数学平均成绩的上升，学生的平均分数也有所增加。这一发现促使政府通过在职培训和支持来提升教师的学科掌握情况。

图 14：越南 5 年级师生的省级数学平均分数之间的关系，2004 年



资料来源：World Bank, 2004b.

2.3.2 教师经验和动机

研究表明教师经验有助于提高其课堂效能，甚至于和学生的成绩水平呈正相关，但是在最初的四至五年教学活动之后，边际影响会逐渐消失（Hanushek et al., 2005）。因此，教师政策的一个重要目标是，适当地支持新教师的入职并留住他们，让其成为长期全心投入的专业人员。然而，正是在第一年的教学中，教师的流失率最高，这是由于沮丧、无力应付压力和缺乏足够的入职培训来帮助他们发展与儿童合作的技能。

整个地区缺乏教师流失率的可靠数据，但是入职过程的制度化取得了重大进展，预计这会对把教师留在本专业中产生积极的影响。无论是作为获得认证的职前培训项目的一部分，还是作为在校入职导师引导过程的一部分，入职过程都是一个机会，在有经验的教育工作者的监督和指导下，它让没有经验的教师发展出明确的职业身份，并探索课堂教师的职责。

- 在马来西亚，韩国，新加坡和泰国，教师资格认证要求受指导的教师必顺利完成入职过程。
- 在新西兰，由新西兰教师委员会（New Zealand Teachers' Council）支持的项目，即促进

毛利语教师更平缓的过渡，是一个巨大的成功，在入职阶段为“临时注册教师”提供有价值的社会意识和文化适应技能，让他们习惯应对不同的文化背景（Piggot-Irvine et al., 2009）。

最后，教师发挥其最大潜力的动机是至关重要的，因为即使是技能最熟练和最称职的教师如果没有把学生教好的动机，也不能传递知识。教师进入这个行业往往有内在的动机（如渴望与儿童一起工作），但是外在动机因素，如工资、工作条件、工作稳定性和职业成功，对他们的表现和是否留在本行业也很重要（OECD, 2009b）。衡量教师的动机水平是很复杂的，但是在许多低收入国家，教师的积极性往往很差，这是工作满意度、激励机制不够和专业自主性不足共同作用的结果（Benelle, 2004）。

在许多南亚国家，包括孟加拉国，印度和巴基斯坦，教师的积极性低下通常被认为是提高教育质量的一个重大挑战，也被认为是绩效标准恶化的原因，包括严重依赖以教师为中心的实践和教师的高缺勤率。在许多国家，推行了各种形式的绩效工资，试图激发更好的表现——但是也受到了批评；尽管一些举措带来了更高的教师出勤率和学生学习成绩分数，但是也会担心此类改革的实施成本太高、会推动“应试教育”，以及在缺乏透明的绩效评估体系的情况下，无法成为教师表现的可靠衡量指标。

由于缺乏实验证据，尚不清楚教师表现低下是否可以归因于动机低下或归因于学校和体系中更广泛的挑战，如工作条件差，工作超负荷，问责措施薄弱和专业地位低。在经合组织国家，研究一再表明，“与儿童合作”是教师工作满意度的主要决定因素，同时自我满意度价值（与金钱利益相对）是教学的动机（OECD, 2009b）。总体而言，在本地区大多数发展中国家教育体系环境不利的背景下，提高教师表现需要有应对学校和教育体系不同维度的策略，而这些维度影响了教师的日常实践活动。例如，最新的 PISA 研究结果发现，有良好纪律和健康师生关系的学校会产生更强的阅读结果（OECD, 2009b）。

2.3.3 问题与挑战

一系列多样化和复杂化的教师特性通常会和优质教师联系在一起，每一个特性都是由各种学校和教育体系政策与实践以及更广泛的社会经济和教育文化背景决定的。在整个地区，影响教师素质和教学实践的问题和挑战也同样是多样化和相互关联的，但尽管如此，它们也有共性的地方。一些最常见的问题会进一步讨论，包括教师质量与数量的挑战；零散的教师培训与发展体系；学校领导力薄弱；工作条件差，专业自主性和绩效评估有限；有效教师的分配不公。

质量与数量

初等教育入学率在过去十年中显著提高，这就需要大量的新增教师。2000年以来，不丹的小学教师人数增长了90%，尼泊尔增长了73%，印度尼西亚和基里巴斯增长了40%。东帝汶的比例几乎翻倍。同样，对于中等教育的需求增加也导致了教师队伍的大规模扩张，不丹的教师数量自2000年以来几乎翻了三倍，印度尼西亚、老挝和马来西亚在2000年至2009年间的增长超过了40%（见统计附件）。

许多国家的初等教育师生比在过去十年中已经出现了下降，但入学率的急剧增加对新教师的供给提出了更大的需求。尽管师生比提供了一个很好的人数标杆，是优质教育的有利条件，但是它对学习成绩的影响尚无确定的证据。班级规模一直是关于优质教学和学习政策与研究的

争论热点，这个衡量指标完全不同于师生比，但是又与其相关；它的影响性质尚无定论，在较低比例的效率方面引发了疑问，而这个比例与其他旨在改善教育质量的政策有关¹³。

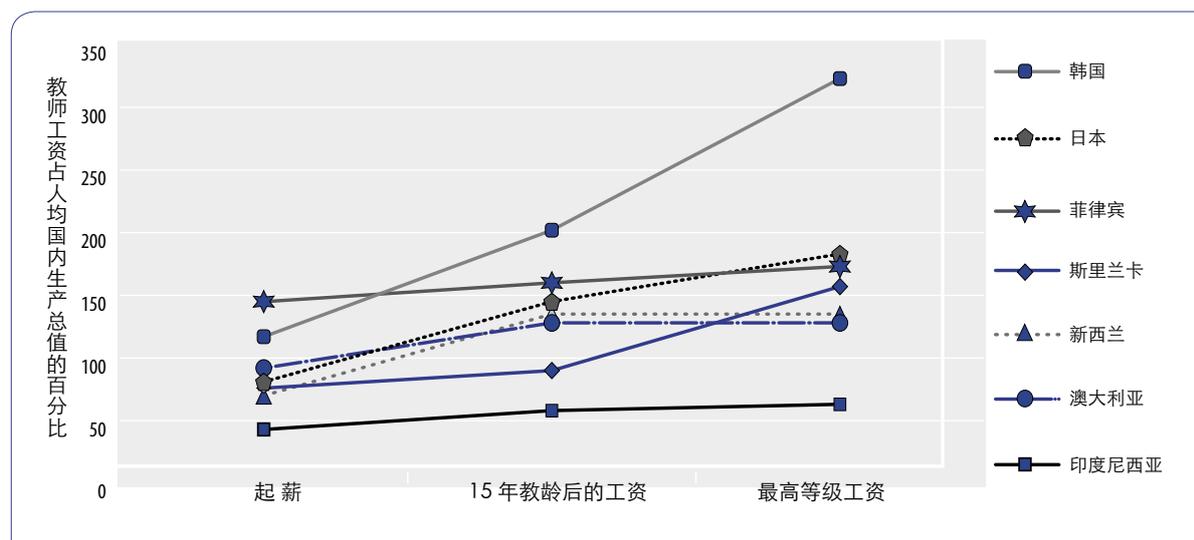
一个班级的规模是否能够确保质量要视各种因素而定，包括教师的关键特性、技能和工作条件，以及学校情况和学生。研究表明，较小的班级规模可以对处境不利学校的学生学习产生重要影响，相对而言，这种影响在其他学校会微不足道，这表明用统一的方法设定师生比用处不大¹⁴。对于那些参加了最新的 PISA 调查的国家来说，调查结果表明，表现出色的学校体系会优先考虑教师工资，而不是较小的班级规模（OECD, 2010b）。

平均有 80% 的教育预算是分配给教师，加上教学队伍的质量低，政府有必要探索政策选择，用具备成本效益的方式来改善教学和学习。在本地区教育体系表现出色的国家中，其经验具有重要的借鉴意义。在韩国，新加坡和中国台湾，政策要求投资给少量受过较好培训和工资较高的教师，相较于投资给大量不太合格和工资较低的教师，前者在教育体系中产生了更好的综合表现。此类政策也会让教学变得对最优秀的人才具有吸引力，带来一个更具竞争力的选拔过程，有助于提高教师的专业地位。

然而，在本地区的发展中国家，教师的起薪通常过低，与其他私营或公共行业相比毫无竞争力（图 15），同时，有限的加薪意味着让教师留在本行业的金钱激励措施是有限的。受人均国内生产总值影响，印度尼西亚的起薪是最低的，随着教龄的增长，工资上涨幅度也是最低的。尽管教师工资只是在教学中吸引和留住教师的其中一个因素，如果相对工资水平远远低于同类行业，就会促使教师离开，特别是发展中国家私营部门的机会正在日益增加。

在巴布亚新几内亚，最近给教师提供了在三年时间内工资和津贴上涨 16% 的机会——长期较差的工资和工作条件迫使许多教师离开教学岗位，转而从事主要私营部门的项目（Nanol, 2011）。

图 15: 初中教师年薪占人均国内生产总值的百分比，2008 年



资料来源: Statistical Table 24, UIS, 2010.

¹³ 师生比 (PTR) 是指教师总人数与学生总人数之比，而班级规模是指在每段教学时间中分配给一个或多个教师的学生人数。尽管班级规模一般会大于师生比，但是二者之间的区别在低收入地区的学校往往会相对较小，因为这些地区的教师需要分担行政职责。

¹⁴ 关于班级规模影响研究的回顾报告，见 Glewwe and Kremer, 2006。

零散的教师培训与发展体系

在本地区大多数发展中国家，教师教育体系的质量普遍较差，疲于为教师提供必要的教学、教师指导和学生引导技能。教师也需要在管理领域任职，以及在中学阶段要有职业生涯咨询能力，现有的教师培训体系都没有充分覆盖上述内容。

在许多国家，政府政策清晰地表述了教师培训项目的最低培训年限标准，项目范围从高校和教师培训学院到在职提供者。联合国教科文组织2008年关于亚太地区教师培训体系的回顾报告得出的结论是，普遍缺乏严格的认证程序来监控培训项目质量和执行培训项目的教职人员、培训项目课程以及各种投入的资质，同时也在缺乏监管的情况下进行项目运营。应届毕业生的教师资格认定过程不严，导致教师队伍的质量有很大的差异性（UNESCO Bangkok, 2008a）。

一旦教师被分配到岗，专业发展机会对他们来说就至关重要，可以让他们扩展已有知识，在培训阶段以外也能适应技术和新研究介绍的教育进步和创新，从而扩大自己的教学技能。不幸的是，在整个教师培训过程中存在很大的零散性，培训者来自不同的课程开发部门、高等教育机构、政府部门或捐助者以及非政府机构。在职培训提供者和高等教育机构之间有限的联系限制了联手开发培训课程的空间，使培训课程不能兼具实用性和理论性。大多数培训机会提供的是固化的、统一的课程和项目，没有考虑教师的不同需求，而这些需求往往源于学生的特点和学习风格的多样性（UNESCO Bangkok, 2008a）。结果是不论教师培训体系是涉及到语言、性别或其他学习特点，都未能构建满足学习者多样化需求的教学队伍。

学校领导力薄弱

学校领导在决定学校质量、阐明学校的教学和学习愿景、影响教职工的态度和行为以及塑造学校的整体氛围中都会起到重要作用。一个强有力的学校领导可以极大地提升学校表现，而处于薄弱领导力之下的学校必然会退化。然而，尽管学校领导有着重要作用，许多国家通常都没有足够重视并发展合格的和受过培训的学校领导。

尤其在一些国家，学校校长的教学领导力不足。学校领导的选拔过程正在发生变化，从以从业年数为选拔基础到以优点或资质水平为选拔基础。在大多数发展中国家，学校领导在很大程度上仍然是以从业年数为基础进行选拔，让老教师晋升到领导岗位，不考虑其他优点。随着人们日益要求提高教学队伍的质量，一些国家已经着手改善学校领导的资质水平，即要求那些有志于成为学校领导的长期工作的教师参加额外层次的培训。

在孟加拉国，这样的政策变化已经给教育体系带来了明显的困难，近四分之一的政府小学没有学校领导进行运营，由此造成了损害。年轻教师和年长教师的紧张关系进一步恶化，老教师不满年轻教师的升职，后者的经验少但有更好的资质，开始取代他们进入领导岗位（One World South Asia, 2009）。

学校领导的管理能力水平低下是值得关注的关健原因，相当大比例的学校领导很少或根本没有接受管理培训。

2008年，《小学内部观察》（A View Inside Primary Schools）的调查发现，在印度，马来西亚，菲律宾和斯里兰卡，学校领导接受的管理培训都相当短暂，从28天至68天不等。在印度，22%的学校领导甚至从来没有听说过有这样的管理课程。许多国家正在进行权力下放和逐渐把

责任转移到学校层面，在这种背景下，学校领导的管理能力只得到有限的关注，这令人担忧（UIS, 2008）。

工作条件差，专业自主性有限，绩效评估薄弱

通常把学生学习效果差归咎于教师及其缺乏积极性。但教师不是在孤立的工作。要想提供优质的教学，教师需要得到支持，获得必要的工具和有利条件，这样才能成功开展教学活动，从而维持他们的内在教学动机。在缺乏优质教育的其他重要基础的情况下，即使是最有经验的、积极性高的教师也只能勉强表现出最佳潜力并真正促进学生的学习。发达国家的经验表明，糟糕的表现会触发恶性循环，教师的自我效能感低下、工作满意度低下、表现糟糕（OECD, 2009b）。

工作条件差：在本地区的许多发展中国家，基础资源稀缺是一个现实问题，同时整体工作条件糟糕。因为教科书有限，教师不得不花费宝贵的课堂时间，把课文抄写在黑板上，而且由于教室有限，教师不得不进行多班制教学。在缺乏积极的学校培育气氛的情况下，他们可能会因为对少数学生进行必要的纪律处分和约束而分心。日本，韩国和新加坡等国的教师只把35%的时间用于学生教学，其他时间都用于备课和与其他教师开展协作学习。发展中国家的教师很少有机会获得这种嵌入式发展时间，他们把大部分时间都用在了教学上（Wei et al., 2009）。

总之，这些富有挑战性的条件扼杀了教师的能力，不能有效地利用课堂时间来开展互动的、以学习者为中心的实践，他们别无选择，只能通过说教和以讲授为主的教学方法匆匆结束课程。

在某些情况下，质量改革如果没有同期实施支持教师的措施，那么改革中出现的一些意想不到的影响就会损害教师的教学实践。例如，许多国家的教师都声称，如果不给他们提供支持课程转变的教师指导方针和手册，课程改革就会给他们带来额外的负担（Department of International Development, 2010）。

专业自主性有限：与其他表现出色的教育体系相比，本地区许多国家的教师专业自主性都很低，这有可能会打击教师的积极性并影响其表现。研究证明，为了增强教师的自主性，可以让教师参与学校的决策过程、积极主动地进行专业学习和允许在课堂指导过程中有灵活性，从而最终提高他们的教学实践、发展和专业性。芬兰，瑞典和瑞士等国的教师在一定程度上有最大限度的自主性；结合他们极高的专业地位，这造就了高质量的教学队伍和高水平的学生学习成果。专业自主性的运用必须考虑当地的实际情况，因为教师和学校领导的能力以及学校的实际情况都会影响政策的整体效果。教师持续发展会激发一流的课堂表现；如果教师在其教学实践中缺乏自主意识，就会阻碍教师改善自己对待学生学习的责任心。

绩效评估：教师绩效评估是整个地区大多数教育战略和国家行动计划的特点。但是监测的频率和涉及的工作人员有很大不同。模糊的标准和主观评估是普遍存在的挑战。在由学校督导进行教师绩效测评的国家，这类体系几乎完全没有实用性，因为它们的资源不足。

在老挝，许多小学的教师人数都少于三人。其“学校校长”位于另一个村庄，没有足够的资源来担负校长探访学校的费用。因此，通常都难以开展监督和监测工作（Ministry of Education, 2011）。即使进行了这些工作，其结果也很少会与特定的奖励或惩罚后果联系在一起，同时，也不会用旨在帮助提高教学实践的方式把这些结果传达给教师。缺乏一个系统透明的绩效评估体系会对加强教师整体绩效造成阻碍，这个体系应该基于一定的标准并与有形的后果相关联。

合格教师的配置不公

如同教育的其他领域，围绕教师效能的担忧最大，尤其是在那些为处境最为不利的学生提供服务的学校，这些学生来自贫困、偏远和少数民族社区。即使在那些全国范围的教师供应都很充足的国家，仍然存在向边缘化学校输送合格教师和领导的困难，特别是在中学阶段。尽管教师的整体资质水平都在提高，但是农村偏远学校有极大比例的资质较差的临时教师扎堆存在（见框 3 关于合同制教师的讨论）。在少数民族学校，很少有教师会说并理解学生使用的语言，这进一步增加了学习的挑战，这些挑战缘于教师和其他资源供应有限以及设施简陋。

几乎所有国家都试图解决这一问题，方法是实行奖励机制，如津贴、加薪、补贴、在偏远地区任职后进行升职或优先安排岗位，或者在某些情况下实行把岗位强制分配给新教师的方法。这些政策的效果并不明显，不能把足够数量的合格教师吸引并留在农村学校。这些学校面临的挑战过大，同时，专业成就有限，让积极性倍受打击，甚至连额外的金钱惠益都不足以发挥长期的影响。

框 3：合同制教师及其质量

在许多国家，教师需求与国家能力高度相关，特别是在农村和偏远地区。国家可能没有充足的教师储备或者足够的经济能力来扩大教师队伍。因此，许多政府为了满足日益增长的需求，聘用了合同制教师或代课教师，他们的工资相对低于公务员教师，不享受长期编制。在整个地区，合同制教师的类型、培训程度及其对课堂的影响都存在相当大的差异。尽管相关研究不多，但是这些教师的技能和专业地位普遍较低，人们担心因此而牺牲教学和学习的整体质量。

一些证据表明，合同制教师会发挥积极的影响，给学生带来相同或更好的学习成就，这是因为合同的短期性质刺激了这些教师提高其表现，旨在争取一个长久的岗位。具有成本效益的合同制教师对小学来说特别实用，因为那里所需的技术水平可能会低于中学教师。

不论是从劳工权益角度还是优质教育角度来看，有关合同制教师教学实践的问题都很复杂。合同制教师政策所具有的成本效益程度和是否可以成为长期替代传统编制的方法取决于他们授课的年级，以及在更大的背景下，取决于一个国家的教师供需状况。由于许多国家都面临着极大的供需缺口以及教师队伍的质量差距，有必要认真研究旨在提高教师整体质量的政策方案。

关于合同制教师的更多讨论，见 Fyfe，2007。

总之，提高教师质量要解决一系列复杂的问题和挑战，这涉及到吸引和留住强有力的人选，确保他们保持积极性，表现出最好的能力。这就要求政府不仅要加强教师发展政策，还要提高影响教师及其表现的学校和教育体系的各项条件，包括学校领导力、工作条件和绩效评估。特别是政府需要实施一系列旨在提高学校管理、绩效责任制和教师支持的政策。同样，应该优先解决不同社会经济背景下的学校之间的教师质量差距，填补各国之间和国家内部的质量鸿沟。

2.4 评估体系

学习评估体系¹⁵提供了一个重要的方式去衡量学生学到了什么及学到多少。通过找出落后学生的潜在改进领域和改进条件，它有助于人们找到有效的教育政策和实践设计与执行，从而

¹⁵ 这本十年回顾报告使用的“评估体系”是指一组旨在生成和使用学生学习与成绩信息（包括考试信息）的政策、实践和工具

进一步提高教育质量。随着各国政府努力改善学生的学习成果，人们越来越关注并加强学生评估体系，这表现在获取和使用学习与成绩信息的政策、实践和手段等方面。

总体而言，这个维度的进展情况在亚太地区各个国家之间各不相同，工业化国家和发展中国家之间在以下三种类型的活动上有着明显区别：大规模评估，课堂评估和考试。

大规模评估在教育系统层面评价的是教育的整体表现，提供实现学习目标及相关促成因素的信息¹⁶。精心设计的大规模评估会产生丰富的数据和信息，用于诊断教育体系在教师、学校投入、管理和其他因素方面的优势与劣势领域。

主要的大规模评估包括国际评估，如 PISA，TIMSS 和 PIRLS，每三至五年在阅读、数学和科学领域进行调查（表 4）。通过采用标准化考试，这些评估有助于比较各国之间的成绩水平，并监测政策和实践随着时间的推移而发生的变化，该标准化考试是按照国际定义的学习水平预期来开发的。大多数东亚发达国家和（越来越多的）一些中等收入国家，如印尼和泰国，参与了国际评估，将其结果作为教育改革的基础（Postlewaite, 2004）。然而，大多数发展中国家，特别是在南亚、中亚和太平洋次区域，没有参与进来。不同于其他地区，亚太地区没有整个地区的评估研究，因此也就没有潜在可用的评估来替代这些国际评估，尽管这些国际评估与亚太地区发展中国家的实际情况的适切度非常有限¹⁷。

表 4：2000 年以来亚太地区参与国际评估的情况

	PISA				TIMSS				PIRLS	
	2000	2003	2006	2009	1995	1999	2003	2007	2001	2006
澳大利亚	x	x	x	x	x	x	x	x		
中国					x					
中国（台湾）			x	x		x	x	x		x
中国（香港）	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
印度尼西亚	x		x	x	x	x	x	x		x
伊朗					x	x	x	x	x	
日本	x	x	x	x	x	x	x	x		
哈萨克斯坦								x		
中国（澳门）		x		x						
马来西亚						x	x	x		
新西兰	x		x	x	x	x			x	x
韩国	x	x	x	x	x	x	x	x		
菲律宾					x	x	x			
新加坡				x	x	x	x	x	x	x
中国（上海）				x						
泰国	x	x	x	x	x	x		x		

资料来源：OECD, 2009a. Available at: http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236225_1_1_1_1_1,00.html; National Center for Education Statistics, TIMSS, 2007 and PIRLS, 2006. Available at: <http://nces.ed.gov/timss> and <http://nces.ed.gov/surveys/pirls/released.asp>

¹⁶ 同上。

¹⁷ 地区学习评估研究的示例包括拉丁美洲教育质量评估实验室 (Latin American Laboratory for the Assessment of Quality in Education)、南部和东部非洲监测教育质量联合会 (the Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Educational Quality) 及法语国家教育部长会议教育制度分析计划 (the Programmed' analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN)。

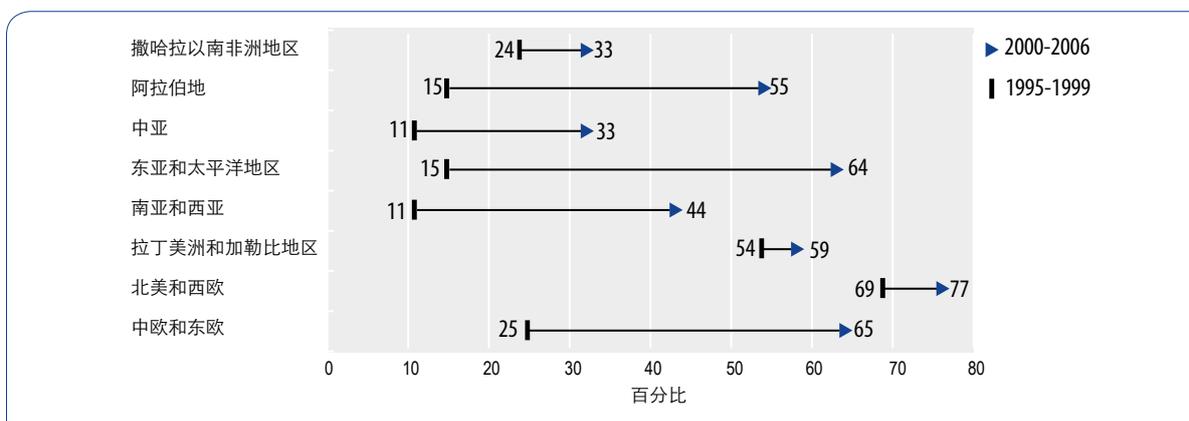
大规模评估也会在国家层面进行，尽管各个国家产生的结果来自不同的测量工具与设计，不具有可比性，但是它们根据国家所定义的标准提供了全国范围内特定学校的有用的学习成果信息。国家评估的使用频率在整个亚太次区域大大增加（图 16）。设计、实施、分析和使用结果的严谨性有相当大的变动可能，但是对于进行这类评估做出了越来越多的努力，这是一个令人鼓舞的迹象，通过评估改善教育和学习成果质量的重要性日益增加。

国家评估可用于收集影响学习成果的信息，包括学校资源和非学校因素，如学生、家庭和社区的特征。

- 越南进行的 2004 年全国教育评估揭示了学生在家中有个人学习角落的重要性，即使考虑了家庭环境的其他因素亦是如此。这个评估还强调了旨在提高学生学习的政策考量的其他重大领域，如三餐的规律性和缺勤天数（World Bank, 2004b）。

- 在不丹，针对教师的问卷调查被用来评估在职培训的参与程度和有待改善的政策领域（Powdyel, 2005）。

图 16: 1995 年—1999 年和 2000 年—2006 年间，至少开展了一次国家评估的国家比例，按次区域划分



资料来源：Benavot and Tanner, 2007.

课堂评估在常规课堂活动过程中进行，这可以及时和实时地提供学生学习的信息，以便反馈给教学与学习实践。课堂评估使用的工具和程序多种多样，同时，有充分的证据显示，高质量的课堂评估与学习成绩的改善高度相关，尤其是低成就学生的成绩提高明显（Black and William, 1998）。

课堂评估有益于加强对低年级学习水平的观察，尤其是在低收入国家，它们很少有国家评估，而大部分评估只关注小学的中高年级。低年级学习成果的评估在许多发展中国家仍然是一大挑战，这是由于教师不具备设计、执行和使用评估来改进其教学实践的能力。然而，近年来，学习在基础年级的核心作用——特别是在阅读方面——已经获得了越来越多的认可。与此相对应，在评估阅读水平方面做出的努力正在逐步加强。各种形式的低年级阅读评估（EGRA）已经在一些东亚和太平洋国家进行了试点，使用有趣的工具和手段评估低年级阅读情况¹⁸。

考试是一种识别单个学生在整个教育体系中进展情况的手段。例如，结果被用于决定是否

¹⁸ 见第 1 部分的亚洲和太平洋国家名单，这些国家已经试点实施了低年级阅读评估及相关结果。

让某个学生升入下一个年级，把学生分配到特定类型的学校或课程，毕业或入读大学。通过显示一个体系的效能，考试结果是对评价研究的有益补充（Hill，2010）。

在亚太地区，许多国家，包括文莱、斐济、印度尼西亚、伊朗、蒙古、新加坡和斯里兰卡，在小学、初中和高中阶段结束时进行考试，以此证明完成了课程，等待被选进下一个阶段和类型的学校或工作场所。其他国家，包括澳大利亚、孟加拉国、印度和巴基斯坦，在小学阶段结束时进行的旨在控制中学入学率的考试已经被废除，并且初中教育纳入义务教育，但可能依然要使用一系列的考试和评估来确认入学安排。

另一种常见的考试模式是面向大学申请的。一些国家的考试是在高中时期结束时用于评估以课程为基础的具体成绩（如中国，日本和哈萨克斯坦），而其他国家的考试是用于评估一般认知能力的标准化能力倾向（如吉尔吉斯斯坦和韩国）。

一般来说，考试被广泛使用，并在整个地区占据了非常重要的地位，是学生进入好学校和名牌大学、找到好工作和更好机会的必经之路（Hill，2010）。然而，考试具有高风险性，会导致一系列常见的担忧，因此需要进行严格审查，确保考试结果的高品质并被恰当使用。

2.4.1 问题与挑战

尽管质量评估体系的开发工作稳步推进，但是也存在一些问题和挑战，不容忽视。它们存在于评估和体系两方面，有必要确保提供了良好的评估，能够加强教育质量。下列内容涉及到这些问题和挑战：评估领域有限，技术差距，有利环境薄弱，考试政策薄弱，有限的问责制和信息使用。

评估层面

评估领域有限：国际评估在很大程度上局限于少数几个易于衡量的领域，如语言和数学。这些领域产生的结果成为频繁测量的内容，远远多于其他重要的关于学习的社会性维度的测量，这方面的学习也对个人和社会的发展产生了重要影响。教育体系的排名已经成为大多数国际体系的一个特征，同时也会造成“商品化”教育的风险，把教育的作用界定成一个生产站点。如果不仔细解读排名，一些国家可能以此作为采用某种教育模式或实践的契机，而这种模式或实践可能并不适用于那个特定的环境。

尽管通过国家评估还有机会来衡量学科成绩水平，但是大多数发展中国家实行的评估在很大程度上仍然局限于评估语言和数学，这缘于成本限制和专业知识。同样，关于批判性、非认知技能的评估（如价值观和态度）还是很薄弱，也就难以监测和改善这些测量所评估的学习成就。

技术局限性：由于技术专长有限，评估的信度和效度有待提高，尤其是考试、国家评估和课堂评估。国际评估通常具有更完善的设计，但是在那些成绩水平分布状况明显低于基准的国家，评估结果的价值则有限，难以辨别成绩的变化。特别是学习者的特点和需求的多样性意味着任何统一的评估或测试方法或手段都可能在提供有用的学习分析方面存在问题。如果把评估结果作为学生未来学习机会的筛选手段，那么一些学生处于边缘化的可能性——基于语言，能力或其他特点——就会非常高。例如，教师在进行课堂评估时可能对某些学生已有主观看法，有时这可能会限制该教师对这些学生所获得的知识和技能进行公正客观的分析。在考试中，如果只提供纸质版格式、只提供一种语言或只用一种语言书写作答、或者只在一个指定的地点考试，那么可能会给一些学生在展示自己学习所获时预先设定了障碍。

体系层面

有利环境薄弱：一个富有成效的评估体系需要有一个政策框架来管理定期的、系统性的评估活动，分配适当的预算，让教师具备必要的技能和技巧（Clarke, 2011）。在东亚地区，教育结果基准设置与系统测评项目（SABER：System Assessment and Benchmarking for Education Results）试点的最新结果表明，大多数国家有恰当的评估体系政策框架和预算（Vegas, 2011）。然而，观察性证据表明，教师往往缺乏足够的技能来开展评估活动，同时，有关评估方面的教师培训也不足。

考试政策薄弱：考试政策需要特别关注亚太地区，因为这里有过度竞争的倾向，可能带来的不利影响包括应试教学、课程面窄、学生负担过重和商业化辅导班（Hill, 2010）。教育和劳动力市场供求关系的动态变化也在确保有关考试政策最大限度地提高单个学习者的学习潜能方面造成了挑战。这对于来自处境不利背景的成绩落后的学生来说尤为重要，应该向他们提供充分的学习时间，让其有机会弥补学习方面的不足之处。

有限的问责制和信息使用：评估体系的价值不仅取决于其间产生的信息质量，也取决于把信息转达给有关各方的方式。不论是转达给家长、更广泛的公众、学校、决策者还是媒体，评估信息都需要通过适当的渠道进行有启发性的传递，以此提高学习动机、加强结果问责以及教育质量持续提升（Kellaghan et al., 2009）。

综上所述，改进评估体系是提高教育质量的关键。这需要监测教育体系的绩效和辨识需要改进的领域。如果教育评估要对教育过程产生影响，上述一系列问题与挑战需要得到重视和处理。最终，教育质量是通过教育成果的质量得到衡量的，政府要加强在监测和衡量成果方面的投资，以便不断提高本国教育质量。

3

优先领域和可能的策略

从各个方面看，与教育质量相关的问题和挑战在特定的社会、经济和文化环境中都有其独特性，而且随着本地情况不同而变化。尽管如此，教育质量低下的表现在亚太地区各个国家都有所呈现，尽管程度不同，但是，教育质量的提升空间却是巨大的。唯有改进教育质量，才能确保所有儿童享有高质量教育的权利。从这一点来说，每个教育体系需要制定一系列符合其发展需求和优先改进领域的改革策略和步骤。从本次十年回顾评估的角度，我们认为，为实现全民教育 2015 年目标，未来的改革有必要强调以下四个主题，在此基础上报告也提出了相应的改革建议。

3.1 突出强调学习成绩

高质量的教育不仅确保每个儿童接受教育的权利，而且也有助于促进儿童在态度、价值观和其他非认知性的发展，这些无论对个人还是社会、国家的未来福利来说，都是至关重要的。重新强调教育的这些终极目的是目前最紧迫的任务。从政策制定到监测与评估，提升教育质量涉及到一系列的努力，这些努力不仅需要建立在获得实践检验的知识基础之上，而且必须是目标清晰、对需求做出回应且可测量的。对教育目标的达成程度进行可靠而及时的测量，对于教育的持续进步至关重要。

具体来说，以下四个领域是需要优先考虑的：

1. 界定有质量教育的特征：建议教育相关各方就这一话题进行对话，包括家庭、民间组织和私营部门通过正式和非正式的对话，对教育质量的构成达成初步共识。每个国家都应界定出在各自的社会经济和文化环境下，教育的目标与策略。

2. 改善教育信息与管理系统：构成有质量教育的各种“构件”的发展程度及其达成教育目标的程度，需要通过清晰的业绩指标和常规的监测与评价来进行测评。这项工作涉及构建教育信息与管理系统，给予教育质量监测与评价资金和人力支持，并且注重监测评估人员的能力建设。教育信息与管理系统收集的信息应该被分解到学生层面，从而找出对其学习产生影响的各种变量。此外，教育部门应通过教育管理信息系统（EMIS）来更好地利用人口和家庭调查所获取的数据（参见关于信息使用的建议）为教育服务。

3. 开发恰当的评估系统：有必要开发一系列的评估系统，以测量各年龄阶段学生在知识、技能和能力方面的进步程度。低年级学生的基础阅读技能和非认知性学习结果，包括价值观、态度以及社会与情感学习，有关这些内容的信息存在严重缺失，这需要引起格外关注。除了全国性评估，也有必要培训教师掌握必要的课堂评估技能，从而加强常规性的课堂评价。这也有助于形成对学习，包括学术和其他各方面学习进行监测与评估的校园文化。

在亚太区域层面，一个区域性的评估测试对于各国的全国性教育评估将是很有价值的补充，这需要区域性评估根据亚洲和太平洋的地区情境条件设置相应的教育目标以及设置评估教育体系表现水平的标准。

4. 加大对教育质量研究和发展的投入：各个层面的教育政策和实践都需要建立在对如何促进学习的知识和理解之上，这些知识正是需要研究才能获得的。研究和创新项目应关注当前研究不足的领域，包括高质量的教科书的研发、有效的教师培训课程、学校管理、学生为本的教学实践等等。有必要加强相关人员的能力建设，帮助他们应对提升教育质量所面临的挑战和问题。首先需要帮助教育相关人员提高对各种教育创新项目和策略的利益和风险的认识，例如，学会利用教育中的信息技术（ICT），与私营部门和非政府组织建立合作伙伴关系，以及创新教育筹资方式。

3.2 提升课堂教与学的效率

教育的质量最终取决于课堂上的教学和学习过程。所有相关资源和过程都应当尽可能地让教学和学习达到最佳水平。教师应该在教学资源 and 过程两方面都获得支持，从而帮助他们具备基本的技能和动力去胜任教师工作并追求长远的专业发展。

具体来说，以下三个领域应当获得优先考虑：

1. 构建有效的教师培训和发展体系：应当改进教师培训体系，提供给教师在课堂实践中真正需要的能力，包括阅读教学（以恰当的语言进行），巩固学科知识，以及以学习者为中心的教学方法。应当加强教师职前教育和在职教育之间的合作与交流，确保二者的一致性，从而提高教师培训的成本效益以及精确性。有必要设置新教师入职期，在入职的关键第一年为新教师提供支持，入职期新老教师间的合作与交流应当作为常规工作得以制度化。有必要为学校领导提供足够的机会来巩固其领导技能，尤其是提升他们的教学领导力和教学管理能力。

2. 提供高质量的教科书：应当加大对教科书的投入力度，确保这种最基本的教育资源能定期、足额发放给每个学生。特别是，应该加大对教科书和教师指导用书的研究和规划，规范采购和发放工作，确保教科书和教师指导用书的数量和质量。应当开发以本地语言为媒介的教科书，确保所有语言背景的教师和学生都能获得有意义的学习。

3. 改善教师工作条件：在一些国家，教师糟糕的工作条件导致教学工作成为人们最不愿意的选择。总体来说，教师工作条件需要极大的改善才能吸引和留住最好的教师。教师获得比其他职业更有竞争力的薪酬固然重要，然而，报酬并非是影响教师工作动力的唯一因素。确保教师有足够的时间备课，降低其劳动强度，为教师提供适宜的行政支持，创造没有暴力和虐待的校园环境，学校领导为教师提供教学支持，所有这些都助于帮助教师顺利开展工作，提升教师对教学工作的满意度，并且增添教学职业的吸引力。

3.3 改善学校管理

教育质量存在的很多问题其实都是学校管理效率低下的表现。集权化体制下，教育的复杂性以及有效管理的困难，在很多国家都是突出的问题。近年来教育财政分权化，责任下放和给予地方更多的自主权和结果问责，这种趋势越来越明显（程度各有不同）。尽管教育放权的趋势是鼓励教育系统对本地需求做出更多的回应，但是也有必要考虑到各个地方履行责任的能力层次，从而确保放权能够产生公平的结果。

不管是集权的系统还是分权的系统，学校都需要得到有效的管理，也需要有一系列的基础性机制来支持学校运作，从而才能保证学校和教师责任心的提升。

具体来说，以下六个领域是需要优先考虑的：

1. 建立绩效标准和测量绩效的标准：需要建立关于学校和教师绩效表现的标准，并确保在标准中设置的指标是基于与有效教学密切相关的能力和行为的，而不是一些与课堂效率无关的模糊表述。有必要对学校和教师的表现进行经常的、且有目的性的测量。让测评效果更好的做法是，可以将绩效测评与实在的奖励和惩罚（金钱的或非金钱的）相结合。

2. 提升专业自主权：教师和学校领导需要足够程度的自主权，才能形成对自己本职工作的专业精神和责任感。将教师纳入到学校的决策过程，增加教师之间同伴合作的机会，鼓励教师在课堂教学中具备灵活性和自主选择，这些都是提升自主权的重要途径。学校领导在预算和人力资源管理方面的自主权（包括招聘、晋升和解雇）是学校层面非常重要的自治权，而且，国际学生评价项目（PISA）和其他评估的结果表明，这种自治权与高水平的教育绩效表现高度相关（OECD，2010b）。

3. 加强对学校领导的投入：学校领导为学校发展设置愿景和目标，为教师和学生提供必要的支持和指导，至关重要。有必要为学校领导提供恰当的管理和技术培训，从而提升学校领导力，也有必要赋予学校领导足够的专业自主权，确保学校领导承担起自己学校绩效和发展的责任。

4. 加强收集和利用教育信息和数据的能力：收集和利用有关学生表现和系统表现（包括学校的和教师的）的信息，是提升问责的有效途径。不管这些信息是否公开，或是在校内公布，还是针对个人开放，都应该定期全面地提供这些信息。最重要的是，教师应该利用这些信息来评估和改进自己的教学实践。使用教育信息也有潜在的风险——如果利用信息没有予以相应的支持手段，也存在许多潜在的风险：考试和表现的分数不一定都有效，而且也不是测量学生学业成就的精确手段；过分强调成绩分数可能导致副作用，例如学生在考试中作弊以及教师为应试而教学；缺乏足够的数据处理能力和工具的教师和学校领导可能会因为追求提升绩效的压力而变得消极。因此，在地方层面，必须首先考虑通过恰当的策略来提升学校和教师利用数据和信息的能力，从而推动数据和信息在提升教育质量上的能量。

5. 以全面的教育公平政策为目标：学校所处的环境并不能决定教育的内容，但它的确影响着教育是如何实施的。由于学校和家庭所处的社会经济条件、文化和地理环境对教育需求和教育服务的质量有着重要的影响，因此，适用于全体的、一刀切式的政策并非在任何环境下都能有效。处境最不利学生面临着多重的不平等。要确保真正的学习机会均等，需要我们制定全面而连贯一致的策略来保证处境不利儿童所接受教育的质量。

6. 教育系统和学校必须关注学生：在实现有效学习上存在的需求方面的困难。学生的学习能力和充分发展自身潜能的能力不仅受到学生和家庭特征的影响，而且也受到他们在校外遭受的不平等经历的影响——有些甚至会产生不可逆的作用。来自贫穷、处境不利家庭的儿童普遍缺乏儿童早期养护和发展，缺乏有质量的健康服务，严重的营养不良，家庭阅读材料有限，而且普遍缺乏一个支持和教养环境。学习或身体上的残疾同样阻碍儿童获得均等的学习机会。要确保边缘群体学生实现有质量的学习，教育系统需要辨识出各个层面上存在的导致边缘化的因素，并通过切实的策略来应对这些因素。一系列的教育政策，例如要求落实以母语为基础的双语教育和类似的项目，以及更宽泛的社会政策，例如，要求为儿童驱虫，提供学校营养餐，干净用水和卫生设施，以及儿童保护的 policy，都可以为处境不利的儿童和家庭提供一个公平开始的机会。

4

结论

亚太地区各国各区域的教育质量进展参差不齐，但却是稳步前进的。在过去的十年中，越来越多的关注教育质量各个维度的政策和措施在学校和教育系统中得以落实。在这一地区的某些国家，这些政策和措施在提高学生学业成绩上取得骄人的成就。然而，要全面提升教育质量，克服和应对削弱教育质量的诸多困难和挑战，还需要投入更大的努力——包括认知和非认知的学业成就——尤其是提高处境最不利学生的学业成就。导致不均等的因素通常与受教育机会相联系，例如贫困、地理位置和性别歧视，这些因素也会导致儿童所获的教育在质量上存在不均等。缩小受教育机会和学习质量的差距是亚太地区实现全民教育目标最为紧迫的任务。

从本次十年回顾评估中清晰地凸显出的问题并不是新发现——解决学校和教育系统所面临的复杂问题和挑战的“万能药”是不存在的。解决问题的途径必须依据当地实际情况，契合当地儿童和家庭的实际需求。对于本地区大部分发展中国家的处境不利的儿童来说，提升教育质量的任何努力都必须首先确保这些儿童在教学和学习过程中的基本需要得到满足。包括，无论教学策略多么有新意，教室中的设备多么先进，如果学生听不懂教学语言，就不可能学得好。而且，政策必须仔细规划且前后有序，设定具体可行的、且有时间限制的目标，都是成功实施和确保持续改进的关键。

普遍存在的教育质量不平等构成了大多数处境不利儿童所面临的挑战。儿童早期遭遇的缺陷，例如缺乏儿童早期发展的机会，以及儿童在校外被边缘化的因素，例如营养不良、任何形式的虐待或忽略，二者都会对儿童的学习质量产生长期而严重的影响。这反过来又会影响到这些学生在学校继续就读的巩固率和学业成就，并且还会影响到他们成年后的生活状态以及他们的子女未来的生活。对儿童基本权利被剥夺的关切，并不仅仅是道德上的使命，而且是实现长期的学习成绩提高这一目标成本效益最高的一种方式。

这些各不相同的结果也意味着亚太区各国家或地区之间可以相互学习和交流经验的可能。发展中国家面临的很多挑战既不是全新的也并非独一无二的，很多都可以通过地区内的知识和经验分享来获得更好的应对办法。

家庭和社区对儿童学习的重要作用千万不可被低估。有质量的学习并不能仅仅寄希望于好学校和好的教育系统。它需要家长在日常生活中为儿童设定恰当的期待，给予养育、支持和辅导。没有暴力的社区，儿童能在社区中安全参与各种校外活动，对于提高他们的身体发育和社会情感发展都是至关重要的。归根到底，成功的教育系统和学校就在于他们能够鼓励所有相关机构和人员参与到教育中来，并为所有儿童提供有质量的教育做出积极贡献。

参考文献

Abadzi, H. *Efficient Learning for the Poor: Insights from the frontier of cognitive neuroscience*. Washington, D.C.: World Bank, 2006.

Amadio, M. and N. Truong. *Worldwide Tendencies in the Use of the Term 'Basic Education' in K-12 Educational Programmes at the Start of the Twenty-First Century*, Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2008. Paris: UNESCO-IBE, 2007. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155541e.pdf>

Acharya, D. and B. Aryal. *A Study of Impact on Education after Koshi Flood*. Kathmandu: Co-Action Nepal, 2008.

Asian Development Bank (ADB). *Lao PDR: Sector-wide approach in education sector development; Technical assistance consultant's report*. Manila: ADB, 2008.

Asia-Pacific Economic Cooperation Study Center Network (APEC). *Anti-Corruption and Governance: The Philippine Experience*. Philippines: Philippine Institute for Development Studies, 2006. Available at: http://www.apec.org.au/docs/06ASCC_HCMC/06_9_1_1_Balboa.pdf

Baker, D.P., B. Goesling and G.K. Letendre. "Socioeconomic status, school quality and national economic development: A cross-national analysis of the 'Heyneman-Loxley effect' on mathematics and science achievement." *Comparative Education Review* 46, no. 3. 2002. pp. 291-312. Available at: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&%20%20_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ658065&ERICExtSearch_SearchType_0=%20%20no&accno=EJ658065

Barber, M. and M. Mourshed. *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey and Company, 2007.

Barrett, A. M. and L. Tikly. "Education quality: Research priorities and approaches in the global era", *Changing Educational Landscapes 4*, edited by Dimitris Mattheou, pp. 185-206. Netherlands: Springer, 2010.

Benavot, A. and E. Tanner. *The Growth of National Learning Assessments in the World, 1995-2006*. Paris: UNESCO, 2007.

Bennelle, P. *Teacher Motivation and Incentives in Sub-Saharan Africa and South Asia*. Brighton: Knowledge and Skills for Development, 2004. Available at: <http://www.mendeley.com/research/teacher-motivation-incentives-subsaharan-africa-asia-knowledge-skills-development-brighton/#page-1>

Benveniste, L., J. Marshall and L. Santibanez. *Teaching in Lao PDR*. Lao PDR: Human Development Sector of East Asia and Pacific Program, World Bank and Ministry of Education, 2010.

Black, P. and D. William. "Assessment and classroom learning," *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 5, no. 1. 1998. pp. 7-73.

Bunnag, S. "Teachers fail their own exam: Nationwide OBEC tests ring alarm bells," *Bangkok Post*, 8 June, 2010. Available at: <http://www.bangkokpost.com/news/local/38353/teachers-fail-exams-on-own-subjects>

Cao, Y. *Literacy Boost 2009 Assessment: Philippines*. Philippines: Prepared for Philippines Country Office, Save the Children, 2010.

Chaudhury, N., J. Hammer, M. Kremer, K. Muralidharan and F. H. Rogers. *Missing in Action: Teacher and health worker absence in developing countries* (draft). Washington, D.C.: World Bank, 2005. Available at: http://siteresources.worldbank.org/INTPUBSERV/Resources/Rogers_Absence_Global_JEP_may_2005.pdf

---. *Roll Call: Teacher absence in India*. Washington, D.C.: Development Economics Department, World Bank, 2004.

Clarke, M. *Framework for Building an Effective Assessment System*, Discussion paper. Washington, D.C.: The World Bank, 2011.

Cunningham, A. E. and K. E. Stanovich. "Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later". *Developmental Psychology* 33, no. 6. 1997. pp. 934-945. Available at: <http://www-gse.berkeley.edu/faculty/aecunningham/Earlyreadingacquisitionanditsrelationtoreadingexperienceandabilitytenyearsater.pdf>

Darling-Hammond, L. *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, December, 1999.

Darling-Hammond, L., B. Berry and A. Thoreson. "Does teacher certification matter? Evaluating the evidence". *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23, no. 1. 2001. pp. 57-77.

Delors, J., I. Al Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, W. Gorham, A. Kornhauser, M. Manley, M. Padrón Quero, M. A. Savané, K. Singh, R. Stavenhagen, M. W. Suhr, and Z. Nanzhao. *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century*. Paris: UNESCO, 1996.

Department of Education, Australia. *Employment and Workplace Relations*. Australia: Department of Education, 2010. Available at: <http://www.deewr.gov.au/schooling/pages/overview.aspx>

Department of Education, Philippines. *Factsheet - Basic education statistics* (as of November 11, 2011). Philippines: Department of Education, 2011. Available at: <http://www.deped.gov.ph>

Department for International Development. *Bilateral support to primary education*, Report by the Comptroller and Auditor General. London: National Audit Office, 2010.

Dowd, A. J. *A Day in School: Are students getting an opportunity to learn?* Paper presented at the Comparative and International Education Society Conference. Charleston, SC: 24 March, 2009.

Dowd, A. J., C. Ochoa, I. Alam, J. Pari, and J. Afsar Babar. *Literacy Boost Pakistan Baseline Report*. Prepared for Save the Children, 2010.

Duflo, E. and R. Hanna. *Monitoring Works: Getting teachers to come to school*. Boston: Massachusetts Institute of Technology, 2007.

Durlak, J. A. and R. P. Weissberg. *The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2007. Available at: <http://casel.org/wp-content/uploads/2011/04/ASP-Full.pdf>

Esplanada, J. E. "Lapus: DepEd procurement program cited by World Bank." *Philippine Daily Inquirer*, March 18, 2008. Available at: <http://newsinfo.inquirer.net/inquirerheadlines/nation/view/20080318-125389/Lapus-DepEd-procurement-program-cited-by-World-Bank>

Financial Management Reform Programme (FMRP). *Primary Education in Bangladesh: Assessing service delivery*. Dhaka/Oxford: FMRP/Oxford Policy Management (Social Sector Performance Surveys), 2006.

Flores-Crespo, P. "Ethnicity, identity and educational achievement in Mexico". *International Journal of Education and Development* 27, no. 3. 2007. pp. 331-339.

Fuller, B. and P. Clark. "Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy". *Review of Educational Research* 64, no. 1. 1994. pp. 119-157.

Fyfe, A. *The use of contract teachers in developing countries: Trends and impact*, Working Paper. Geneva: International Labour Office, 2007.

Goldhaber, D. D. "The mystery of good teaching: Surveying the evidence on student achievement and teachers' characteristics". *Education Next* 2, no. 1. 2002. pp. 50-55.

Goldhaber, D. D. and D. J. Brewer. "Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement". *Educational Evaluation and Policy Analysis* 22, no. 2. 2000. pp. 129-145.

Glewwe, P. and M. Kremer. "Schools, teachers and education outcomes in developing countries". *Handbook of the Economics of Education 2*, E. A. Hanushek and Finis Welsh (eds.), pp. 945-1017. Amsterdam: Elsevier, 2006.

Hanushek, E. A. and S. G. Rivkin. "Teacher Quality". *Handbook of the Economics of Education 2*, E. A. Hanushek and Finis Welsh (eds.), pp. 1051-1078. Amsterdam: Elsevier, 2005.

Hanushek, E. A., J. F. Kain, D. M. O'Brien and S. G. Rivkin. *The market for teacher quality*, NBER Working Paper 11154, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts, 2005. Available at: <http://www.nber.org/papers/w11154.pdf>

Hill, P. *Asia-Pacific secondary education system review series No. 1: Examination systems*. Bangkok: UNESCO, 2010.

Independent Evaluation Group. *Timor-Leste country program evaluation, 2000-2010: Evaluation of the World Bank Group program*. Washington, D.C.: The World Bank, 2011.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *TIMSS 2007 International Mathematics Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2008.

Kang, N. and M. Hong. "Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in Republic of Korea". *Educational Researcher* 37, no. 4. 2008. pp. 200-207.

Kellaghan, T., V. Greany and T. Murray. *Using Results of a National Assessment of Educational Achievement*, National Assessments of Educational Achievement Vol. 5. Washington, D.C.: The World Bank, 2009.

Kremer, M., E. Miguel and R. Thornton. "Incentives to Learn". *Review of Economics and Statistics* 91, no.3. 2009. pp. 437-456.

Kremer, M., N. Chaudhury, F. H. Rogers, K. Muralidharan and J. Hammer. "Teacher absence in India: A snapshot". *Journal of the European Economic Association* 3, no. 2-3. 2005. pp. 658-667. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1162/jeea.2005.3.2-3.658/abstract>

Lewis, M. P., ed. *Ethnologue: Languages of the world*, 16th edition. Dallas, Texas: SIL International, 2009.

Lewis, M., and M. Lockheed. *Inexcusable Absence: Why 60 million girls still aren't in school and what do to about it*. Washington D.C.: Center for Global Development, 2006.

Lontoc, J. F. B. "Straightening out the kinks: a look into Dep of Ed's textbook policy." *The UP Forum* 8, No. 4, Jul-Aug. 2007: University of the Philippines. Available at <http://www.up.edu.ph/upforum.php?issue=20&i=155> (Accessed on 10 August 2011).

McEwan, P. J. and M. Trowbridge. "The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools". *International Journal of Educational Development* 27, no. 1. 2007. pp. 61-76.

Ministry of Education, Bhutan. *National Education for All Mid-Decade Assessment report*. Bhutan: MOE, 2007.

Ministry of Education, China. *Social and Emotional Learning Survey*, Presentation by UNICEF China Country Office at UNICEF EAP Education Officers Meeting. China: MOE, 2010.

Ministry of Education, Lao PDR. *Country Paper*, Prepared for the Regional Policy Seminar on Towards Quality Learning for All in the Asia and the Pacific Region. Lao PDR: MOE, Government of Lao PDR, 2011.

Ministry of Education, Nepal. *School sector reform plan 2009–2015*. Kathmandu: MOE, 2009.

Ministry of Education, Papua New Guinea. *The Inaugural National Universal Basic Education Conference*. Port Moresby: National Research Institute, 11 July 2011. Available at: http://www.nri.org.pg/news/Presentations%202011/080711_%20Edn%20Minister%20Keynote%20Address.pdf

Ministry of Education, Timor-Leste. *Presentation to EAP EGRA Conference*, Sydney, Australia, April 12-14, 2011.

Ministry of Education, Thailand. *Education in Thailand 2005/2006*. Bangkok: MOE, 2006.

Ministry of Education, Tonga. *Presentation to EAP EGRA Conference*, Sydney, Australia, April 12-14, 2011.

Ministry of Education, Vanuatu. *Presentation to EAP EGRA Conference*, Sydney, Australia, April 12-14, 2011.

Ministry of Education, Sports and Culture, Samoa. *Education for All: Mid-term assessment report 2007*, Samoa: MESCS, 2007. Available at: http://www.mesc.gov.ws/pdf/efa_web.pdf

Ministry of Education and Training, Viet Nam. *Education Law*. Hanoi: MOET, 2005. Available at: <http://en.moet.gov.vn/?page=8.8&view=5101>

Ministry of Education and Training, Viet Nam and UNICEF Viet Nam. *Programme Brief – Action research on mother tongue-based bilingual education: Achieving quality, equitable education*. Ha Noi: MOET, 2011.

Ministry of Education, Youth and Sport, Cambodia. *Presentation to EAP EGRA Conference*, Sydney, Australia, April 12-14, 2011.

Ministry of Health and Family Welfare, India. *National Family Health Survey (NFHS-3) 2005–06 – Volume 1*. Deonar, Mumbai: International Institute for Population Sciences, 2007.

Nanol, F. "Pay rises to keep PNG teachers in classes". *Asia Pacific News*, 13 June 2011. Available at: <http://abcasiapacificnews.com/stories/201106/3242166.htm?desktop>

National Center for Education Statistics. "Trends in international mathematics and science study (TIMSS) participating countries in 1995, 1999, 2003 and 2007. IEA, 2007. Available at: <http://nces.ed.gov/timss/countries.asp>

---. "Progress in international reading literacy study (PIRLS), Participating countries in 2001 and 2006". IES, 2006. Available at: <http://nces.ed.gov/surveys/pirls/countries.asp>

National Council for Economic and Development Research, Nepal. *A study on the effectiveness of government support to community school*. Kathmandu: Department of Education, Ministry of Education and Sport, Government of Nepal, 2008.

National Economic and Social Development Board (NESDB). *NESDB Report, Thailand*. Bangkok: NESDB, 2008.

Nye, B., S. Konstantopoulos and L. V. Hedges. "How large are teacher effects?" in *Educational Evaluation and Policy Analysis* 26, no. 3. 2004. pp. 237-257.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *Education: Korea and Finland top OECD's latest PISA survey of education performance*. OECD, December 7, 2010a. Available at: http://www.namsmat.is/vefur/rannsoknir/PISA_2009/PISAnewsrelease.pdf

---. *PISA 2009 Results: What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. Paris: OECD, 2010b.

---. PISA Participating countries/economies in 2000, 2003, 2006 and 2009. OECD, 2009a. Available at: http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236225_1_1_1_1_1,00.html

---. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Paris: OECD, 2009. Available at: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>

One World South Asia. "Shortage of teachers in Bangladesh jeopardizes primary education". *One World South Asia*, March 18, 2009. Available at: <http://southasia.oneworld.net/todaysheadlines/shortage-of-teachers-in-bangladesh-jeopardises-primary-education>, (Accessed on 15 August 2011).

Orazem, P. and E. M. King. "Schooling in developing countries: The roles and supply, demand and government policy". *Handbook of Development Economics*, Vol. 4, edited by T. Schultz and John Strauss, 3475-3553. Amsterdam: Elsevier, 2008.

Piggot-Irvine, E., H. Aitken, J. Ritchie, P. B. Ferguson and F. McGrath. "Induction of newly qualified teachers in New Zealand". *Asia Pacific Journal of Teacher Education* 37, no. 2. 2009. pp. 175-198.

PMPTK (Directorate General for Improvement of Teachers and Education Professionals). *Presentation on costs associated with the Teacher Law of 2005*. Yogyakarta, Indonesia: August, 2008.

Postlewaite, T. N. *Monitoring Educational Achievement*. Paris: UNESCO International Institute of Educational Planning, Fundamentals of Educational Planning, 2004.

Powdyel, T. S. "The Bhutanese education assessment experience: Some reflections". *Prospects* 35, no. 1. 2005. pp. 45-57.

Pratham Resource Center. *Annual Status of Education Report (Rural), 2010 – Provisional*. New Delhi: ASER, Pratham Resource Center, January 2011. Available at: http://images2.asercentre.org/aserreports/ASER_2010_Report.pdf

Raghavendra, S. "India's unchecked textbook racket". *India Together*, February 2005. Available at: <http://www.indiatogether.org/2005/feb/edu-textbook.htm>

Rivkin, S. G., E. A. Hanushek and J. F. Kain. "Teachers, schools, and academic achievement". *Econometrica* 73, no. 2. March, 2005. pp. 417-458.

Room to Read. *Khmer Language Grade 1 Textbook Review*, draft. Cambodia: Room to Read, 2010.

Roy, G., S. Akbar and J. Gomes. *Reflection of Classwise Attainable Competencies at Primary Level: An analysis of NCTB Bangla textbooks*. Dhaka: BRAC, 2008.

Sanders, W., A. Saxton and B. Horn. "The Tennessee Value-Added Assessment System: A quantitative outcomes-based approach to educational assessment". *Grading Teachers, Grading Schools: Is achievement a valid measure?* Edited by J. Millman, pp. 163-168. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2007.

Santika, M. and J. Cahyanto. "Indonesia's innovative teacher training program for investing in the future", Presentation made at the 2009 APEID conference, 2009. Available at: http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/apeid/Conference/12thConference/ppt/4A2.pdf

Sathar Z. A., C. B. Lloyd, M. ul Haque, M. J. Grant and M. Khan. *Fewer and better children: Expanding choices and school fertility in rural Pakistan*. New York: Population Council, Policy Research Division, 2005.

Schuh Moore, A., J. DeStefano and E. Adelman. *Opportunity to Learn and Early Grade Reading Fluency to Measure School Effectiveness in Ethiopia, Guatemala, Honduras, and Nepal*, prepared for USAID/EQUIP2 Project, 2010. Available at: http://www.equip123.net/docs/e2-School_Effectiveness-Synthesis.pdf (Accessed 20 August 2010).

South Asian Forum for Education Development (SAFED). *Annual Status of Education Report Pakistan 2010 - National findings report*. Lahore: SAFED, 2010.

Stannard, H. *Results from a Rapid Reading and Numeracy Test: Assessing reading and numeracy achievement of community-based primary students in Afghanistan*. Prepared for USAID, 2008.

Tayyab, A. Personal communication. Oxford, United Kingdom: July 24, 2008.

Textbook Development Institute. *Quality Education: The textbook factor*, Submission to Parliamentary Portfolio Committee on Basic Education. Cape Town, South Africa: Portfolio Committee – Basic Education, National Assembly, 2009.

Thomas, E. *Teacher Policies in the Asia-Pacific and Other Regions: A review*, written for UNESCO Bangkok, Asia-Pacific Regional Seminar on Teacher Policies, 17-19 November 2010. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2010.

UNESCAP. *Protecting Development Gains: Reducing Disaster Vulnerability and Building Resilience in Asia and the Pacific*, The Asia Pacific Disaster Report 2010. Bangkok: UNESCAP, 2010.

UNESCO. *Education for All Global Monitoring Report 2010: Reaching the marginalized*. Paris: UNESCO, 2010.

---. *Education for All Global Monitoring Report 2005: The quality imperative*. Paris: UNESCO, 2004.

---. *The Dakar Framework for Action: Education for all: Meeting our collective commitments*. Paris: UNESCO, 2000. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

---. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Paris: UNESCO, 1990.

UNESCO Bangkok. *South Asia Education for All Mid-Decade Assessment: Subregional synthesis report*. Bangkok: UNESCO, 2009.

---. *Status of Teacher Education in the Asia-Pacific Region*, International Reading Association Report. Bangkok: UNESCO, 2008a.

---. *Improving the Quality of Mother Tongue-Based Literacy and Learning: Case studies from Asia, Africa and South America*. Bangkok: UNESCO, 2008b. Available at: <http://www.unescobkk.org/index.php?id=9050>

---. *Central Asia Education for All Mid-Decade Assessment Subregional Synthesis Report*. Bangkok: UNESCO, 2008c.

---. *Insular Southeast Asia Education for All Mid-Decade Assessment Subregional Synthesis Report*. Bangkok: UNESCO, 2008d.

UNESCO Institute for Statistics (UIS). *Global Education Digest 2010: Comparing education statistics across the world*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2010.

---. *A View Inside Primary Schools*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2008.

---. *Teachers and Education Quality: Monitoring global needs for 2015*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2006. Available at: www.uis.unesco.org/publications/teachers2006

UN General Assembly. *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations, 1989.

United Nations Children's Fund (UNICEF). *Child Protection in Education Settings: Findings from six countries in East Asia and the Pacific*. Bangkok: UNICEF EAPRO, 2011.

---. *Technical Assistance to Strengthen Social and Emotional Learning in Child Friendly Schools in UNICEF's East Asia and the Pacific region* (Draft report). Bangkok: UNICEF EAPRO, March 2009a.

---. *The State of the World's Children 2009*. New York: UNICEF, 2009b.

---. *Assessing Child-Friendly Schools*. Thailand: UNICEF EAPRO, 2006. Available at: http://www.unicef.org/eapro/Assessing_CFS.pdf

---. *Defining Quality in Education*. New York: UNICEF, 2000. Available at: <http://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF>

United Nations Human Settlements Programme (UN-HABITAT). *State of the world's cities*. Nairobi: UN-HABITAT, 2008.

Vegas, E. *Teacher policies in East Asia*, Background paper for the East Asia Regional Conference on System Assessment and Benchmarking for Education Results (SABER). Bali, Indonesia: June 6-8, 2011.

Wei, R.C., A. Andree and L. Darling-Hammond. "How nations invest in teachers". *Educational Leadership* 66, no. 5. 2009. pp. 28-33.

Willms, J. D. *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*, UIS Working Paper No. 5. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2006. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147066e.pdf>

World Bank. *Learning for All: World Bank education strategy 2020*. Washington, D.C.: The World Bank, 2011.

---. *Books, Buildings and Learning Outcomes: An impact evaluation of World Bank support to basic education in Ghana*. Washington, D.C.: The World Bank, 2004a.

---. *Vietnam Reading and Mathematics Assessment Study*, Vol. 1. Washington, D.C.: The World Bank, 2004b.

Zins, J. E., R. P. Weissberg, M. C. Wang, and H. J. Walberg, eds. *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?* New York and London: Teachers College Press, 2004.

统计附件

附件 1：全民教育十年回顾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：目标 6— 学前教育、小学教育和中等教育中的教职工

区域 国家 或地区	参考 年份	学前教育						小学教育						中等教育								
		教职工		受过培训的教师				师生比	教职工		受过培训的教师				师生比	教职工		受过培训的教师				师生比
		MF(000)	% F	MF	M	F	MF(000)		% F	MF	M	F	MF(000)	% F		MF	M	F				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)			
中亚																						
哈萨克斯坦	2009	37	98	...	...	...	10	59 ⁺¹	98 ⁺¹	...	...	...	16 ⁺¹	183 ⁺¹	86 ⁺¹	...	...	...	9 ⁺¹
	2005	27	99	...	...	...	11	59	98	...	...	...	17	186	85	...	...	...	11
	2000	20 ⁺¹	98 ^{*,+1}	...	...	...	13 ⁺¹	64 ⁺¹	97 ⁺¹	...	...	...	19 ⁺¹	176 ⁺¹	84 ⁺¹	...	...	...	12 ⁺¹
	1990	89	...	...	...	...	12	54	94	...	...	...	22	...	...	...	...	...	...
吉尔吉斯斯坦	2009	2.7	99	44	44	44	27	16	97	66	66	66	24	51	76	81	79	82	13 ⁺			
	2005	2.3	99	38	39	38	23	18	96	58	58	58	24	54	72	76	74	77	13			
	2000	2.5	100	32	.	32	18	19	94	46	46	46	24	49	69	...	...	...	13
	1990	...	...	...	...	...	...	22	81	...	...	...	16	...	...	...	...	...	...
蒙古	2009	4.2	98	100	100	100	24	8.3	95	100	100	100	30	...	...	...	...	...	...
	2005	3.4	95	100	100	100	24	7.3	94	100	100	100	34	15	72	100	100	100	22			
	2000	3.0	99	100	100	100	26	7.8	94	100	100	100	33	11	69	100	100	100	20			
	1990	3.7 ⁺¹	...	...	...	...	26 ⁺¹	5.9 ⁺¹	90 ⁺¹	...	...	...	28 ⁺¹	17 ⁺¹	62 ⁺¹	...	...	...	18 ⁺¹
塔吉克斯坦	2009	4.7 ⁻¹	100 ⁻¹	83 ⁻¹	. ⁻¹	83 ⁻¹	13 ⁻¹	...	...	...	...	...	...	62 ⁻¹	49 ⁻¹	...	...	...	17 ⁻¹
	2005	4.7 ⁺¹	100 ⁺¹	82 ⁺¹	. ⁺¹	82 ⁺¹	13 ⁺¹	31 ⁺¹	65 ⁺¹	93 ⁺¹	...	...	22 ⁺¹	61 ⁺¹	47 ⁺¹	...	...	...	16 ⁺¹
	2000	4.8 ⁺¹	100 ⁺¹	91 ⁺¹	...	...	11 ⁺¹	31 ⁺¹	60 ⁺¹	82 ⁺¹	...	...	22 ⁺¹	50 ⁺¹	44 ⁺¹	...	...	...	17 ⁺¹
	1990	11 ⁺¹	...	...	...	...	10 ⁺¹	24 ⁺¹	49 ⁺¹	...	...	...	21 ⁺¹	...	...	...	...	...	...
土库曼斯坦	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
乌兹别克斯坦	2009	59	95	100	100	100	9	117	89	100	100	100	17	367	63	100	100	100	12			
	2005	61 ⁺¹	95 ⁺¹	100 ⁺¹	100 ⁺¹	100 ⁺¹	9 ⁺¹	117 ⁺¹	86 ⁺¹	100 ⁺¹	100 ⁺¹	100 ⁺¹	19 ⁺¹	348 ⁺¹	61 ⁺¹	100 ⁺¹	100 ⁺¹	100 ⁺¹	13 ⁺¹			
	2000	64	96	...	...	...	10	121	83	...	...	...	21	310	57	...	...	...	12
	1990	85	...	...	...	...	16	71	78	...	...	...	24	293	...	...	...	...	11
东亚																						
文莱	2009	0.60	97	71	90	70	22	3.7	76	84	92	81	12	4.6	63	88	89	88	10			
	2005	0.62	96	64	96	63	19	4.5	71	84	90	82	10	4.4	58	85	84	86	10			
	2000	0.49 ⁺	82 ⁺	21 ⁺	3.3 ⁺	67 ⁺	14 ⁺	3.2	50	...	...	...	11			
	1990	0.45 ⁺¹	90 ⁺¹	...	...	...	21 ⁺¹	2.5 ⁺¹	57 ⁺¹	...	...	...	15 ⁺¹	2.2 ⁺¹	45 ⁺¹	...	...	...	12 ⁺¹
柬埔寨	2009	5.2 ⁻¹	94 ⁻¹	...	...	...	23 ⁻¹	47	45	99	...	...	49	...	...	...	...	...	...
	2005	4.3 ⁺¹	94 ⁺¹	88 ⁺¹	...	...	24 ⁺¹	51 ⁺¹	42 ⁺¹	98 ⁺¹	...	...	50 ⁺¹	27 ⁺¹	32 ⁺¹	99 ⁺¹	...	...	30 ⁺¹
	2000	3.3 ⁺¹	98 ⁺¹	98 ⁺¹	...	...	24 ⁺¹	46 ⁺¹	39 ⁺¹	96 ⁺¹	...	...	53 ⁺¹	20 ⁺¹	29 ⁺¹	100 ⁺¹	...	...	20 ⁺¹
	1990	3.0 ⁺¹	82 ⁺¹	...	...	...	17 ⁺¹	41 ⁺¹	31 ⁺¹	...	...	...	33 ⁺¹	...	...	...	...	...	...
中国	2009	1,090	97	...	...	...	23	6,019	57	...	...	...	17	6,388	47	...	...	...	16
	2005	952 ⁺¹	98 ⁺¹	...	...	...	23 ⁺¹	5,968 ⁺¹	55 ⁺¹	...	...	...	18 ⁺¹	5,766 ^{*,+1}	45 ^{*,+1}	...	...	...	18 ^{*,+1}
	2000	856 ⁺¹	94 ⁺¹	...	...	...	26 ⁺¹	6,693 ^{*,+1}	53 ^{*,+1}	...	...	...	19 ^{*,+1}	4,572 ⁺¹	43 ⁺¹	...	...	...	19 ⁺¹
	1990	709	95	...	...	...	26	5,544	43	...	...	...	22	3,546	30	...	...	...	15
朝鲜	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

区域 国家 或地区	参考 年份	学前教育						小学教育						中等教育					
		教职工		受过培训的教师			师生比	教职工		受过培训的教师			师生比	教职工		受过培训的教师			师生比
		MF(000)	% F	MF	M	F		MF(000)	% F	MF	M	F		MF(000)	% F	MF	M	F	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
香港 (中国)	2009	9.9	99	96	71	96	14	23	78	95	94	96	16	...	...	...	...	...	...
	2005	8.3	99	92	57	93	16	25	78	93	93	18	...	...	...	...	...	...	...
	2000	9.1	99	74	54	74	19	23	78	87	88	21	...	...	...	...	...	...	...
	1990	7.6 ⁺¹	...	...	...	...	26 ⁺¹	20 ⁺¹	...	...	...	27 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...
印度尼西亚	2009	340	97	...	...	...	12	1,800	60	...	...	17	1,550	48	...	...	...	...	13
	2005	182	98^{**}	...	...	...	16	1,428	61^{**}	...	...	20	1,282	43^{**}	...	...	...	...	12
	2000	133 ^{**+1}	98 ^{**+1}	...	...	...	16 ^{**+1}	1,290 ⁺¹	52 ⁺¹	94 ^{**+1}	...	22 ⁺¹	1,040 ⁺¹	40 ⁺¹	53 ^{**+1}	...	...	...	14 ⁺¹
	1990	92	...	...	...	...	17	1,286	50	...	...	23	870	33	...	...	...	...	13
日本	2009	108	...	...	...	...	28	396	...	...	...	18	610	...	...	...	...	...	12
	2005	105	98	...	...	...	29	383	65	...	...	19	610	...	...	...	...	...	13
	2000	99 ⁺¹	...	...	...	...	30 ⁺¹	363 ⁺¹	65 ^{**+1}	...	...	20 ⁺¹	622 ⁺¹	...	...	...	...	...	14 ⁺¹
	1990	109	89	...	...	...	19	454	58	...	...	21	652	29	...	...	...	...	17
老挝	2009	3.7 ⁻¹	97 ⁻¹	...	...	...	19 ⁻¹	30 ⁻¹	49 ⁻¹	97 ⁻¹	97 ⁻¹	30 ⁻¹	18 ⁻¹	44 ⁻¹	87 ⁻¹	87 ⁻¹	88 ⁻¹	23 ⁻¹	
	2005	2.8	99	82	61	82	16	28	45	83	78	31	16	42	91	89	92	25	
	2000	2.2	100	83	83	83	17	28	43	77	70	30	12	40	98	97	98	21	
	1990	1.5	100	...	...	...	19	20	37	...	...	28	12	39	...	...	...	...	12
澳门 (中国)	2009	0.52	99	96	100	96	18	1.6	88	86	73	88	17	2.3	59	71	59	80	17
	2005	0.45	99	98	75	98	24	1.6	89	91	75	93	23	2.1	58	67	53	76	22
	2000	0.53	100	94	100	94	30	1.6	88	84	63	86	30	1.5	57	60	52	67	24
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
马来西亚	2009	34 ⁻¹	95 ⁻¹	...	...	...	23 ⁻¹	210 ⁻¹	68 ⁻¹	...	...	15 ⁻¹	178 ⁻¹	66 ⁻¹	...	...	...	...	14 ⁻¹
	2005	30	96	...	...	...	23	190	66	...	...	17	153	63	...	...	...	...	16
	2000	20	100	...	...	...	27	155	66^{**}	...	...	20	120 ^{**}	62^{**}	...	...	...	...	18 ^{**}
	1990	11	...	...	...	...	31	121	57	...	...	20	75	51	...	...	...	...	19
缅甸	2009	6.6	99	51	19	52	18	179	84	99	99	28	82	84	96	91	97	34	
	2005	5.7 ⁺¹	99 ⁺¹	50 ⁺¹	29 ⁺¹	51 ⁺¹	16 ⁺¹	166 ⁺¹	82 ⁺¹	98 ⁺¹	98 ⁺¹	30 ⁺¹	80 ⁺¹	82 ⁺¹	95 ⁺¹	96 ⁺¹	95 ⁺¹	34 ⁺¹	
	2000	1.9^{**}	...	...	...	...	22 ^{**}	148	75	63	63	33	71	76	70	73	69	32	
	1990	...	...	...	...	...	...	108	61	...	...	45	91	71	...	...	...	...	12
菲律宾	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	24	97 ⁻	34	373	87 ⁻	35	168	76	...	...	...	...	38
	2000	18 ⁻¹	92 ^{**+1}	100 ^{**+1}	...	...	33 ⁻¹	360 ⁻¹	87 ⁻¹	100 ^{**+1}	...	35 ⁻¹	150 ⁻¹	76 ⁻¹	100 ^{**+1}	...	...	...	34 ⁻¹
	1990	9.6 ⁺¹	...	...	...	...	41 ⁺¹	317 ⁺¹	...	...	...	33 ⁺¹	122 ⁺¹	...	...	...	...	...	33 ⁺¹
韩国	2009	31	99	...	...	...	17	156	78	...	...	22	222	54	...	...	...	...	18
	2005	27	99	...	...	...	20	144	75	...	...	28	210	51	...	...	...	...	18
	2000	24	100	...	...	...	23	125	70	...	...	32	188	44	...	...	...	...	21
	1990	15	86	...	...	...	28	135	49	...	...	36	170	32	...	...	...	...	28
新加坡	2009	...	...	...	...	...	...	17	81	94	93	17	16	66	92	90	93	15	
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	10	...	...	...	26	...	...	...	...	...	...	...
泰国	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	99 ⁺¹	78 ⁺¹	...	...	...	25 ⁺¹	320 ⁺¹	60 ⁺¹	...	...	18 ⁺¹	209 ⁺¹	55 ⁺¹	...	...	...	...	22 ⁺¹
	2000	111	79	...	...	...	25	293	64	...	...	21	...	...	...	...	...	...	...
	1990	65	...	...	...	...	22	345	...	...	...	20	131	...	...	...	...	...	16

区域 国家 或地区	参考 年份	学前教育						小学教育						中等教育					
		教职工		受过培训的教师			师生比	教职工		受过培训的教师			师生比	教职工		受过培训的教师			师生比
		MF(000)	% F	MF	M	F		MF(000)	% F	MF	M	F		MF(000)	% F	MF	M	F	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
东帝汶	2009	...	...	...	...	...	...	7.4	39	...	...	...	29	...	...	...	...	...	...
	2005	0.24	97	...	...	...	29	5.2	31	...	...	...	34	3.2	19**	...	...	...	24
	2000	...	...	...	...	...	...	3.7**+1	30**+1	...	...	...	51**	1.4**+1	...	...	...	...	28**+1
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
越南	2009	183	98	91	89	91	18	346	78	100	99	100	20	...	...	...	...	...	...
	2005	160+1	98+1	76+1	...	...	18+1	354+1	78+1	96+1	93+1	96+1	21+1	439+1	64+1	98**+1	...	...	23+1
	2000	96	100	51	...	51	22	341	78	80	74	82	30	284	65	88	87	89	28
	1990	75	...	...	...	...	22	251	...	...	...	...	34	203	...	...	...	...	18
太平洋地区																			
澳大利亚	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	...	105**+1	...	...	...	...	18**+1	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	97+1	74+1	...	...	...	17+1	103+1	50+1	...	...	...	...
库克群岛	2009	0.03+1	100+1	...	...	...	15+1	0.12+1	86+1	...	...	...	15+1	0.12+1	56+1	...	...	...	16+1
	2005	0.02	91	61	-	67	21	0.14	77	...	...	...	16	0.12	61	97	100	95	16
	2000	0.03	100	...	...	...	17	0.13	86**	...	...	...	18	0.12	...	...	...	...	14
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
斐济	2009	...	...	...	...	...	...	3.9-1	55-1	98-1	98-1	98-1	26-1	5.3-1	71-1	...	...	...	19-1
	2005	0.41-1	99-1	...	...	...	21-1	4.0-1	57-1	...	...	...	28-1	4.6**+1	50**+1	...	...	...	22**+1
	2000	0.31	99	...	...	...	21	4.1	56	...	...	...	28	4.8**	51**	...	...	...	20**
	1990	0.38	...	...	...	...	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
基里巴斯	2009	...	...	...	...	...	...	0.65-1	82-1	85-1	83-1	86-1	25-1	0.66-1	48-1	62-1	60-1	65-1	17-1
	2005	...	...	...	...	...	...	0.61+1	79+1	84+1	83+1	85+1	27+1	0.64+1	48+1	51+1	51+1	51+1	18+1
	2000	...	...	...	...	...	...	0.46	67	...	...	...	32	0.66	49	...	...	...	18
	1990	...	...	...	...	...	...	0.51	57	...	...	...	29	0.25	32	...	...	...	12
马绍尔群岛	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	0.15-1	...	...	...	...	11-1	0.55-1	...	...	...	...	15-1	0.28-1	...	...	...	...	22-1
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
密克罗尼西亚联邦	2009	...	...	...	...	...	...	1.1**+2	...	...	...	...	17**+2	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
瑙鲁	2009	0.04+1	98-1	...	...	...	16-1	0.06-1	93-1	...	...	...	22-1	0.03-2	79-2	36-2	43-2	35-2	21-2
	2005	0.04+1	100+1	78+1	...	78+1	16+1	0.05+1	92+1	...	...	...	27+1	0.02+1	88+1	...	...	...	34+1
	2000	0.05	98	...	...	...	13	0.07	92	...	...	...	21	0.04	39	...	...	...	17
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
新西兰	2009	8.8	98	...	...	...	12	24	84	...	...	...	15	38	61	...	...	...	14
	2005	7.1	99	...	...	...	15	22	83	...	...	...	16	36	61	...	...	...	15
	2000	7.5	99	...	...	...	14	19	84	...	...	...	18	29	59	...	...	...	16
	1990	...	...	...	...	...	...	18	79	...	...	...	18	...	...	...	...	...	...
纽埃	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	0.02**	100**	...	...	...	12**	0.03	68	...	...	...	8
	2000	0.01+1	100+1	...	...	...	6+1	0.01+1	100+1	...	...	...	18+1	0.02+1	48+1	...	...	...	12+1
	1990	...	...	...	...	...	...	0.02+1	...	...	...	...	20+1	0.03+1	...	...	...	...	11+1

区域 国家 或地区	参 考 年 份	学前教育						小学教育						中等教育					
		教职工		受过培训的教师			师 生 比	教职工		受过培训的教师			师 生 比	教职工		受过培训的教师			师 生 比
		MF(000)	% F	MF	M	F		MF(000)	% F	MF	M	F		MF(000)	% F	MF	M	F	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
帕劳	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	0.15**	...	...	...	...	13**	...	...	...	...	...	...
	2000	0.06	98	...	...	...	10	0.12	79	...	...	...	16	0.13	59	...	...	...	15
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
巴布亚 新几内亚	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	15**	42**	...	...	...	35**	...	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	...	16**	39**	...	...	...	35**	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	13	32	...	...	...	32	3.0**	33**	...	...	...	22**
萨摩亚	2009	0.30	98	...	...	...	14	0.94	...	...	...	...	32	1.2	...	...	...	...	21
	2005	0.13**,-1	94**,-1	...	...	...	42**,-1	1.2**,-1	73**,-1	...	...	...	25**,-1	1.1**,-1	60**,-1	...	...	...	21**,-1
	2000	0.13**	94**	...	...	...	42**	1.2	71	...	...	...	24	1.0	59	...	...	...	21
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
所罗门群岛	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	...	3.0 ⁻¹	41 ⁻¹	...	...	...	19 ⁻¹	1.3 ⁻¹	33 ⁻¹	...	...	...	13 ⁻¹
	1990	...	...	...	...	...	...	2.4 ⁺¹	...	...	...	...	21 ⁺¹	0.36 ⁺¹	...	...	...	...	17 ⁺¹
托克劳	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	0.01	100	...	...	...	11	0.03	76	...	...	...	10	0.01	64	...	...	...	16
	1990	0.01 ⁺¹	100 ⁺¹	...	...	...	27 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
汤加	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	0.84 ⁻¹	63 ⁻¹	...	...	...	20 ⁻¹	...	...	...	...	...	...
	2000	0.10	99	...	...	...	15**	0.75	69	...	...	...	22	0.99	50	...	...	...	15
	1990	...	...	...	...	...	...	0.69	69	...	...	...	24	0.83	49	...	...	...	18
图瓦卢	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	0.07 ⁻¹	...	...	...	...	19 ⁻¹	...	...	...	...	...	...
	2000	0.04 ⁺¹	100 ⁺¹	...	...	...	18 ⁺¹	0.08 ⁺¹	81 ⁺¹	...	...	...	18 ⁺¹	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
瓦努阿图	2009	0.81	91	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	1.9 ⁻¹	54 ⁻¹	...	...	...	20 ⁻¹	...	...	...	...	...	...
	2000	0.83 ⁺¹	99 ⁺¹	...	...	...	10 ⁺¹	1.5 ⁺¹	51 ⁺¹	...	...	...	24 ⁺¹	0.72 ⁺¹	47 ⁺¹	...	...	...	15 ⁺¹
	1990	...	...	...	...	...	...	0.87 ⁺¹	40 ⁺¹	...	...	...	29 ⁺¹	...	...	...	...	...	...
南亚和西亚																			
阿富汗	2009	...	...	...	...	...	...	115	29	...	...	...	43	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	110 ⁺¹	...	...	...	...	42 ⁺¹	...	...	...	...	...	...
	2000	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	15	59	...	...	...	41	7.4	44	...	...	...	25
孟加拉国	2009	...	...	...	...	...	...	361	43	58	55	63	46 ⁻¹	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	...	345	37	53	53	54	47	423	17	...	...	...	24
	2000	69	34	...	...	...	24	...	...	...	...	...	...	269	14	30	28	42	38
	1990	...	...	...	...	...	...	190	19	...	...	...	63	131	10	...	...	...	27
不丹	2009	...	...	...	...	...	...	3.9	35	...	...	...	28	2.7	49	...	...	...	21
	2005	0.02**,-1	...	...	...	...	23**,-1	3.5 ⁺¹	50 ⁺¹	92 ⁺¹	92 ⁺¹	92 ⁺¹	29 ⁺¹	2.0 ⁺¹	41 ⁺¹	92 ⁺¹	92 ⁺¹	92 ⁺¹	23 ⁺¹
	2000	0.02	50	94	100	88	22	2.1	34	95	95	95	41	0.72	34	95	95	95	32
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

区域 国家 或地区	参考 年份	学前教育						小学教育						中等教育					
		教职工		受过培训的教师			师生比	教职工		受过培训的教师			师生比	教职工		受过培训的教师			师生比
		MF(000)	% F	MF	M	F		MF(000)	% F	MF	M	F		MF(000)	% F	MF	M	F	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
印度	2009	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2005	630 ⁻¹	...	...	...	41 ⁻¹	3,388 ^{**,-1}	44 ^{**,-1}	...	...	...	40 ^{**,-1}	2,586 ⁻¹	34 ⁻¹	...	...	...	...	33 ⁻¹
	2000	504	...	...	...	35	2,840 [*]	36 [*]	40 [*]	2,113	34	...	...	...	...	34
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
伊朗	2009	...	...	...	...	...	278	57	...	...	...	20	...	...	...	...	...	...	...
	2005	19	89	...	...	27	285	...	...	...	22	...	...	...	...	...	...	...	...
	2000	12 ⁺¹	97 ⁺¹	...	...	23 ⁺¹	315 ⁺¹	54 ⁺¹	98 ⁺¹	99 ⁺¹	98 ⁺¹	25 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...
	1990	8.5 ⁺¹	100 ⁺¹	...	...	27 ⁺¹	299 ⁺¹	53 ⁺¹	...	...	...	31 ⁺¹	216 ⁺¹	41 ⁺¹	...	...	...	...	24 ⁺¹
马尔代夫	2009	0.85	97	38	21	38	19	3.5	74	74	77	73	13	...	...	...	...	...	...
	2005	0.52	95	41	42	41	26	2.9	66	64	60	66	20	...	...	...	...	...	...
	2000	0.41	94	47	24	49	31	3.2	60	66	68	66	23	1.3	29	...	...	...	15
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
尼泊尔	2009	...	...	...	...	...	154 ⁺¹	40 ⁺¹	74 ⁺¹	74 ⁺¹	72 ⁺¹	32 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...
	2005	12	41	...	...	42	101	30	31	32	27	40	...	...	...	...	...	...	...
	2000	11 ^{**}	32 ^{**}	-**	-**	-**	24 ^{**}	89 ^{**}	23 ^{**}	50 ^{**}	52 ^{**}	41 ^{**}	43 ^{**}	45	11	...	...	...	30
	1990	...	...	...	...	...	74 ⁺¹	14 ⁺¹	...	...	...	39 ⁺¹	25 ⁺¹	10 ⁺¹	...	...	...	...	31 ⁺¹
巴基斯坦	2009	...	...	...	...	...	465	46	85	93	77	40	...	...	...	...	...	...	...
	2005	86 ^{**,-1}	45 ^{**,-1}	...	...	41 ^{**,-1}	432 ⁻¹	45 ⁻¹	78 ⁻¹	90 ⁻¹	63 ⁻¹	37 ⁻¹	197 ⁻¹	51 ⁻¹	...	...	...	...	42 ^{**,-1}
	2000	...	...	...	...	...	424 ^{**}	45^{**}	...	...	...	33^{**}	...	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	188	32	...	...	...	...	19
斯里兰卡	2009	...	...	...	...	...	70	85	...	...	...	23	...	...	...	...	...	...	...
	2005	...	...	...	...	...	72 ^{**,-1}	79 ^{**,-1}	...	...	...	22 ^{**,-1}	119 ^{**,-1}	63 ^{**,-1}	...	...	...	...	20 ^{**,-1}
	2000	...	...	...	...	...	67 ⁺¹	...	...	...	...	26 ⁺¹	...	...	...	...	...	...	...
	1990	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	109	...	...	...	...	...	19
地区平均水平																			
世界	2009	7,536 ^{**}	94^{**}	...	...	21 ^{**}	28,332 ^{**}	62^{**}	...	...	...	25 ^{**}	30,430 ^{**}	52^{**}	...	...	...	...	17 ^{**}
	2005	6,343	94	...	...	21	26,923 ^{**}	62^{**}	...	...	...	25 ^{**}	28,237 ^{**}	52^{**}	...	...	...	...	18 ^{**}
	2000	5,625	92	...	...	21	25,714	60	...	...	...	25	24,831	51	...	...	...	...	18
	1990	4,506	93^{**}	...	...	20	22,243 ^{**}	56^{**}	...	...	...	26 ^{**}	20,288 ^{**}	48^{**}	...	...	...	...	16 ^{**}
阿拉伯国家	2009	173	91	...	...	20	1,981	55	...	...	...	21	1,938 ^{**}	47^{**}	...	...	...	...	15 ^{**}
	2005	153	87	...	...	19	1,857	55	...	...	...	21	1,664 ^{**}	46^{**}	...	...	...	...	17 ^{**}
	2000	129	78	...	...	19	1,597	52	...	...	...	22	1,413	43	...	...	...	...	17
	1990	81	54	...	...	23 ^{**}	1,156	50	...	...	...	24	916 ^{**}	38^{**}	...	...	...	...	17 ^{**}
中欧和东欧	2009	1,104 ^{**}	99^{**}	...	...	10 ^{**}	1,137 ^{**}	82^{**}	...	...	...	17 ^{**}	2,763 ^{**}	73^{**}	...	...	...	...	11 ^{**}
	2005	1,030	100	...	...	9	1,187	83	...	...	...	18	3,085	73^{**}	...	...	...	...	12
	2000	1,077	100	...	...	8	1,325 ^{**}	83^{**}	...	...	...	18 ^{**}	3,460 ^{**}	73^{**}	...	...	...	...	12 ^{**}
	1990	1,374	...	...	...	10	1,445 ^{**}	83^{**}	...	...	...	20^{**}	...	...	...	...	...	...	...
中亚	2009	141	97	...	...	11	327	89	...	...	...	17	956	71	...	...	...	...	11
	2005	131	97	...	...	11	327	87	...	...	...	19	909	68	...	...	...	...	12
	2000	123	97	...	...	11	325	86	...	...	...	21	873	66	...	...	...	...	11
	1990	275	...	...	...	12	248	81	...	...	...	21	874^{**}	...	...	...	...	...	11 ^{**}
东亚和太平洋地区	2009	1,981	96	...	...	21	10,203	61	...	...	...	18	10,238	49	...	...	...	...	16
	2005	1,548 ^{**}	96^{**}	...	...	23 ^{**}	9,599 ^{**}	60^{**}	...	...	...	21 ^{**}	9,102 ^{**}	46^{**}	...	...	...	...	18 ^{**}
	2000	1,429	94	...	...	25	10,126 ^{**}	56^{**}	...	...	...	21 ^{**}	7,611	43	...	...	...	...	18
	1990	1,127	94	...	...	24	8,842	48	...	...	...	24	6,124	35	...	...	...	...	16

区域 国家 或地区	参考 年份	学前教育						小学教育						中等教育					
		教职工		受过培训的教师			师生 比	教职工		受过培训的教师			师生 比	教职工		受过培训的教师			师生 比
		MF(000)	% F	MF	M	F		MF(000)	% F	MF	M	F		MF(000)	% F	MF	M	F	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
拉丁美洲 和加勒比海 地区	2009	1,003**	95**	.....		...2	1**	2,981**	78**	.....		...2	3**	3,544**	60**	.....		...1	7**
	2005	933	96	.....		...2	12	,947	78	.....		...2	33	,543	66	.....		...1	6
	2000	814	96	.....		...2	12	,761	78	.....		...2	52	,938	64	.....		...1	9
	1990	497**	98**	.....		...2	3**	2,388**	79**	.....		...2	7**	2,106**	58**	.....		...1	7**
北美和西欧	2009	1,493	94	.....		...1	43	,711	83	.....		...1	44	,956	61	.....		...1	2
	2005	1,317	92	.....		...1	53	,634	84	.....		...1	44	,859	60	.....		...1	3
	2000	1,101	93	.....		...1	73	,501	82	.....		...1	54	,579	56	.....		...1	3
	1990	823**	94**	.....		...2	2**	3,132**	81**	.....		...1	6**	4,242**	54**	.....		...1	3**
南亚和西亚	2009	.....		.....		.....		.....		.....		.....		.....		.....		.....
	2005	897	90	.....		...4	04	,807**	44**	.....		...3	9**	3,924**	34**	.....		...3	1**
	2000	729	75**	.....		...3	54	,042	38	.....		...3	93	,061	35	.....		...3	4
	1990	199**	43**	.....		...4	1**	3,401**	32**	.....		...4	0**	2,412**	32**	.....		...2	7**
撒哈拉 以南非洲	2009	455**	76**	.....		...2	6**	2,924	42	.....		...4	51	,620	29	.....		...2	4
	2005	334**	78**	.....		...2	7**	2,565	44	.....		...4	41	,152	29	.....		...2	7
	2000	224**	77**	.....		...2	7**	2,037	42	.....		...4	3	896**	30**	.....		...2	5**
	1990	129**	82**	.....		...2	9**	1,631	40**	.....		...3	6	631**	33**	.....		...2	4**

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。地区平均水平包括的国家是基于统计研究所的区域划分。中亚地区包括以下国家和地区：亚美尼亚、阿塞拜疆、格鲁吉亚、哈萨克斯坦、吉尔吉斯斯坦、蒙古、塔吉克斯坦、土库曼斯坦和乌兹别克斯坦。

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覆盖范围不完整（25%-75%的人口）

* 国家估计数据

- 零数值

. 不可用

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 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