

全民教育
全球监测报告

2

0

1

5



全民教育



2000—2015年全民教育：
成就与挑战



联合国教育、
科学及文化组织

ESPM
教育科学出版社

出版人 所广一
责任编辑 翁绮睿 何艺 孔军
版式设计 郝晓红
责任校对 贾静芳
责任印制 叶小峰

图书在版编目 (CIP) 数据

2000~2015年全民教育：成就与挑战 / 联合国教科文组织编. —北京：教育科学出版社，2015.12

书名原文：Education for all 2000-2015:
Achievements and Challenges

ISBN 978-7-5191-0159-6

I. ①2… II. ①联… III. ①普及教育—调查报告—世界—2000~2015 IV. ①G512.3

中国版本图书馆CIP数据核字 (2015) 第299574号

北京市版权局著作权合同登记 图字：01-2015-7840号

2000—2015年全民教育：成就与挑战
2000-2015 NIAN QUANMIN JIAOYU: CHENGJIU YU TIAOZHAN

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲9号

邮 编 100101

传 真 010-64891796

市场部电话 010-64989009

编辑部电话 010-64989421

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京博祥图文设计中心

印 刷 保定市中华美凯印刷有限公司

开 本 215毫米×280毫米 16开

印 张 32.25

字 数 980千

版 次 2015年12月第1版

印 次 2015年12月第1次印刷

定 价 145.00元

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

2000—2015年
全民教育：
成就与挑战



联合国教育、
科学及文化组织

教育科学出版社
· 北京 ·

本报告是教科文组织代表国际社会委托编写的一份独立出版物。它是报告小组成员及其他许多人士、机关、机构和政府集体努力的结晶。

本出版物所使用的名称及其材料编制方式并不意味着教科文组织对任何国家、领土、城市或地区，或者其当局的法律地位，抑或其边界或界限划分表示任何看法。

本报告中资料的选择与编排以及表述的观点均由全民教育全球监测报告小组负责，并不一定反映教科文组织的观点，因此本组织不承担任何责任。全民教育全球监测报告小组组长对本报告所表述的观点和看法承担全部责任。

© UNESCO, 2015
All rights reserved
First edition
Published in 2015 by the United Nations Educational,
Scientific and Cultural Organization
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Graphic design by FHI 360
Layout by FHI 360

Library of Congress Cataloging in Publication Data
Data available
Typeset by UNESCO
ISBN 978-92-3-100085-0

Cover photos from left to right:
Karel Prinsloo
Mey Meng
UNICEF/NYHQ2004-0991/Pirozzi
Nguyen Thanh Tuan
UNICEF/NYHQ2005-1176/LeMoyne
Magali Corouge
Benavot
Eva-Lotta Jansson
BRAC/ShehzadNoorani
UNICEF/NYHQ2005-1194/LeMoyne
Karel Prinsloo
Magali Corouge
Tutu Mani Chakma
Benavot
Amima Sayeed

序言

2000年在塞内加尔达喀尔举行的世界教育论坛上，164个国家的政府一致赞同《达喀尔行动纲领——全民教育：实现我们的集体承诺》，由此启动了一个雄心勃勃的议程：到2015年实现六项内容广泛的教育目标。为此，教科文组织开始编写《全民教育全球监测报告》，以监测进展情况，指出依然存在的差距，并就2015年后全球可持续发展议程提出建议。

2000年以来，全世界取得了巨大进展，但是我们尚未达到目标。尽管各国政府、民间社会和国际社会做出了种种努力，全世界仍未实现全民教育。

从积极的一面看，自2000年以来，失学的儿童和青少年人数减少了近一半。由于达喀尔论坛以来进展加速，入学儿童估计增加了3 400万人。性别均等方面取得的进展最大，尤其是在初等教育中，但是仍有近三分之一有数据可查的国家存在性别不均等。各国政府也加大力度，通过国家和国际评估衡量学习成果，从而确保所有儿童都获得向他们许诺的高质量教育。

虽然取得了如此进展，但是15年来监测的结果不容过于乐观。

全球仍有5 800万名儿童失学，有1亿名左右的儿童没有完成初等教育。教育中的不平等加剧，最贫穷和处境最不利的人们负担最重。全世界最贫穷的儿童，无缘上学的可能性比世界最富裕儿童高四倍，不能读完小学的可能性高五倍。冲突仍是难以逾越的障碍，生活在冲突地区的失学儿童所占的比例很高，并且继续走高。总体上，初等教育学习质量不高致使数以百万计的儿童在离开学校时没有掌握基本技能。

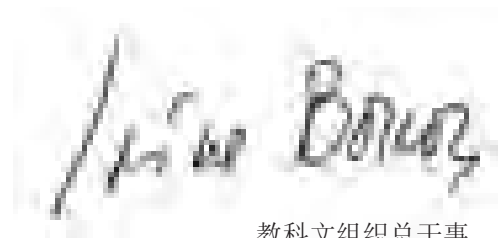
此外，教育资金仍然不足。很多国家的政府已经增加了支出，但是在国家预算中把教育作为优先项目的甚少，大多数国家未能足额拨付所建议的预算总额的20%，这是弥补资金缺口所需要的。捐助者的情况与此相似，起初其援助预算有所增长，但自2010年以来，他们减少了教育援助，而且没有对最需要帮助的国家给予足够的优先照顾。

本报告吸取所有这些经验，强烈建议将教育纳入未来的全球可持续发展议程。教训一目了然。新的教育目标必须有针对性、相关性并且可以测量。必须将最难

惠及而且仍未能享有受教育权的边缘化和弱势群体列为优先重点。必须采取更有力的行动，全面提供资金。政府须承担大部分费用，与此同时，国际社会必须加大力度，保持和增加教育援助，特别是针对急需援助的低收入和中低收入国家。未来的议程也需要更有力的监测，包括数据收集、分析和传播，以促使所有利益攸关方负起责任。

在2015年之前那段时间，《全民教育全球监测报告》发挥了主导作用，为各国提供支助，提供有助于决策的可靠评估和分析，还为各国政府和民间社会提供了强有力的宣传工具。在我们转而实施新的可持续发展目标时，这项工作将继续开展。2015年以后，这一报告将继续发出可信和独立的声音，阐述全球教育状况，为所有国家和合作伙伴提供有用的建议。

2000年以来成绩斐然，但我们仍需再接再厉，确保人人享有良好教育和实现终身学习。为人权和尊严、为社会包容和可持续发展投资的效用之强大持久，无出其右者。2000年以来的经验昭示了我们所能做到的，我们需要再接再厉。



教科文组织总干事
伊琳娜·博科娃

鸣谢

本报告的问世离不开众多人士的贡献。全民教育全球监测报告小组要感谢他们的支持，感谢他们为此付出的全部时间和心血。

全球监测报告咨询委员会提供了宝贵的支持。我们要感谢历任委员会主席：Anil Bordia, Ingemar Gustafsson, Marcela Gajardo和Amina J. Mohammed，以及现任主席Jeffrey Sachs教授。我们特别要感谢各投资方，没有他们的资金支持，本报告不可能完成。

我们还要感谢教科文组织总部内外的许多个人和教科文组织各分支机构。本组织中的许多个人、部门和单位，尤其是教育部门和对外关系部门，日复一日地支援我们的工作，对此我们深表感激。教科文组织统计研究所（UIS）一如既往地扮演着关键角色，我们要感谢该研究所原所长Hendrik van der Pol和各位工作人员，包括Redouane Assad, Sheena Bell, Manuel Cardoso, Ghania Djafri, Daniel Ejov, Katja Frostell, Amélie Gagnon, Friedrich Huebler, Alison Kennedy, Weixin Lu, Albert Motivans, Patrick Montjourides, Amy Otchet, Maya Prince, Pascale Ratovondrahona, Ioulia Sementchouk, Konstantin Soushko-Bortsov 和 Wendy Xiaodan Weng。

诚挚地感谢全民教育全球监测报告前任主席Pauline Rose，她参与了本报告的前期工作。

Christopher Colclough, Suzanne Grant-Lewis和Michael Ward等专家从编写初期开始就始终帮助着我们，我们衷心地感谢他们。

本报告小组还要感谢撰写背景文件并为协助本报告的分析投入其他工作的研究人员：Sulleiman Adediran, Hülya Kosar Altinyelken, Massimo Amadio, Daniela Araujo, Catherine Arnold, Rukmini Banerji, Bilal Barakat, Kathy Bartlett, Lesley Bartlett, Rae Blumberg, Daniela Bramwell, Michael Bruneforth, Aneela Channa, Amita Chudgar, Lisa Corrie, Richard Desjardins, Caroline Dyer, Peter Easton, Lorna Elliott, Moira Faul, Kathryn Fleming, Sandra Garcia, Vicente Garcia-Moreno, Peter Grimes, Ulrike Hanemann, Frank Hardman, Lingxin Hao, Sandra García-Jaramillo, Sarah Kabay, Vishnu Karki, Ana Lucia Kassouf, Manjeet Kaur, Faryal Khan, Nabil Khattab, Anne Kielland, Kalpana Kumar, Simon Lange, Nancy Law, Thomas Luschei, Matthew Martin, Suzanne McAllister, Carlos Milani, Riyana Miranti, Ruth Naylor, Susy Ndaruhutse, Susan Nicolai, Tserennadmid Nyamkhuu, Steve Packer, Jenny Parkes, Emma Pearson, Nishith Prakash, Gareth Price, Stephanie Psaki, Nirmala Rao, James Reilly, Clinton Robinson, Sahar Saeed, Aytu a maz, Sheldon Shaeffer, Shailendra Sharma, Iveta Silova, Nidhi Singal, Marieke Stevens, Jin Sun, Deependra Thapa, Tim Unwin, Denise Vaillant, Christine Van Keuren, Emily Vargas-Barón, Ramya Vivekanandan, Babette Wils, Hiro Yoshikawa 和 Xiao Yu。

我们还要感谢许多机构：the Aga Khan Foundation, Bundesinstitut für Bildungsforschung (BIFIE), Chatham House, CfBT Education Trust, Development Finance International, Fafo Foundation, the International Institute for Educational Planning, the Population Council, Pratham Education Foundation, RTI International, the UCL Institute of Education, Understanding Children's Work, the UNESCO Institute for Lifelong Learning和UNESCO's Beirut and Santiago offices。我们还要感谢伦敦经济学院的学生们，他们为本报告撰写了一篇论文，同时也作为他们毕业论文的一部分。

一批独立专家审读了全民教育全球监测报告的章节并提出意见。我们感谢他们的付出：David Archer, Pia Britto, Roy Carr-Hill, Jeung Yun Choi, Jaap Dronkers, Parfait M. Eloundou-Enyegue, Khadijaha Fancy, Kathleen Fincham, Deepa Grover, Philippa Lei, Leslie Limage, Joan Lombardi, Simon McGrath, Joshua Muskin, Chloe O'Gara, Susan Parker, Benjamin Piper, Abbie Raikes, Sobhi Tawil, Aleesha Taylor, Elaine Unterhalter和Yanhong Zhang。尤其感谢 Nicholas Burnett, Angela Little 和 Amy Stambach审读了报告全文的初稿。同时也要感谢Ronald Inglehart, William Thorn 和 Alexandra Valerio, 他们分别对使用世界价值观调查、PIAAC和STEP的数据提供了技术建议。

特别感谢那些以孜孜不倦的工作支持编写本报告的人士，包括Rebecca Brite, Erin Crum, FHI 360, Shannon Dyson, Imprimerie Faber, Melissa Johnston, Cara Read, Melanie Tingstrom 和Jan Worrall。Andy Quan是本报告的编辑，我们还要感谢Andrew Johnston执笔撰写了总结部分。感谢Sylvaine Baeyens，她为我们提供了最初的设计和排版。教科文组织内外的许多同事参与了全民教育全球监测报告的翻译与出品，我们对他们所有人表示感谢。

还有许多人全民教育全球监测报告的沟通与外联做出了贡献，包括Ashley Baldwin, Rachel Bhatia, Glen Hertelendy 和 Felix Zimmermann。也感谢Hans and Ola Rosling, Oliver Swift, Laura Yates 和Room 3。在师生访谈记录方面，报告小组受益于Education International和VSO的支持。

最后，我们对在各方面支持本小组工作的实习生们致以谢意，他们是参与研究的Selah Agaba, Jiayue Fan, Ratha Khuon 和 Sugata Sumida，以及参与外联与出品工作的Ashley Monter 和 Victoria Krapivina。

全民教育全球监测报告小组

组长: Aaron Benavot

Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci
Blanchy, Emeline Brylinski, Erin Chemery, Marcos Delprato, Joanna
Härmä, Cornelia Hauke, Catherine Jere, Andrew Johnston, Priyadarshani
Joshi, Helen Longlands, Leila Loupis, Giorgia Magni, Alasdair
McWilliam, Anissa Mehtar, Claudine Mukizwa, David Post, Judith
Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Martina Simeti, Emily
Subden and Asma Zubairi.

前任小组成员

我们对全民教育全球监测报告小组前任组长和成员表示感谢，感谢他们自
2002年以来为这一报告所做的贡献。他们是：前任组长 Nicholas Burnett,
Christopher Colclough, Pauline Rose 和 Kevin Watkins, 以及前任成员 Carlos
Aggio, Kwame Akyeampong, Samer Al-Samarrai, Marc Philippe Boua
Liebnitz, Mariela Buonomo, Lene Buchert, Fadila Caillaud, Stuart Cameron,
Vittoria Cavicchioni, Mariana Cifuentes-Montoya, Alison Clayson, Hans
Cosson-Eide, Roser Cusso, Valérie Djioze, Simon Ellis, Ana Font-Giner, Jude
Fransman, Catherine Ginisty, Cynthia Guttman, Anna Haas, Elizabeth Heen,
Julia Heiss, Keith Hinchliffe, Diederick de Jongh, Alison Kennedy, Léna
Krichewsky, François Leclercq, Elise Legault, Agneta Lind, Anais Loizillon,
Patrick Montjourides, Karen Moore, Albert Motivans, Hilaire Mputu, Michelle
J. Neuman, Delphine Nsengimana, Banday Nzomini, Steve Packer, Ulrika
Peppler Barry, Michelle Phillips, Liliane Phuong, Pascale Pinceau, Paula
Razquin, Isabelle Reullon, Riho Sakurai, Marisol Sanjines, Yusuf Sayed,
Sophie Schlondorff, Céline Steer, Ramya Subrahmanian, Ikuko Suzuki, Jan
Van Ravens, Suhad Varin, Peter Walleet 和 Edna Yahil。

《全民教育全球监测报告》是一个独立的年度出版物。教科文组织为它的出版
提供了便利和支持。

有关本报告的更多资讯，敬请联系：

EFA Global Monitoring Report team
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France

电子邮件: efareport@unesco.org
电话: +33 1 45 68 07 41
www.efareport.unesco.org
efareport.wordpress.com

已出版的全民教育全球监测报告：

2013/4年：教学与学习：实现高质量全民教育
2012年：青年与技能：拉近教育和就业的距离
2011年：潜在危机：武装冲突与教育
2010年：普及到边缘化群体
2009年：消除不平等：治理缘何重要
2008年：在2015年之前实现全民教育
——我们能做到吗？
2007年：坚实的基础：幼儿保育和教育
2006年：扫盲至关重要
2005年：全民教育——提高质量势在必行
2003/4年：性别与全民教育——向平等跃进
2002年：全民教育——世界走上正轨了吗？

印刷之后发现的差错和遗漏将在网络版上予以更正。网址为：www.efareport.unesco.org。

目录

摘要	xii
概要	1
第1部分 监测全民教育进展	44
第1章 目标1：幼儿保育和教育	45
幼儿保育和教育	47
存活率和营养状况有改善，但保教质量低下	48
许多国家正在通过多部门办法促进幼儿保育和教育服务	56
一些国家的学前教育系统和入学率迅速扩大	58
结论	73
第2章 目标2：普及初等教育	75
普及初等教育	77
进展监测	77
在免除使用者费用方面取得了实质性进展	84
通过增加需求量获得成功的一些方法	88
供给方的干预增加了小学入学机会	92
触及边缘化群体对普及初等教育十分重要	94
复杂的紧急情况下的教育是一个逐渐展现的问题	103
结论	106
第3章 目标3：青年和成人的技能	109
青年和成人的技能	111
定义技能	111
基础技能：中等教育参与度有所提高	112
初中教育仍然存在不公平	115
可迁移技能：事关社会进步的技能和价值观	120
不再上学的青年和成人需要可供选择的教育模式	124
技术和职业技能：不断发展的方式	126
继续教育和成人教育：四个形成鲜明对比的案例	128
许多国家出现了对硬技能和软技能的直接测量方法	130
结论	133
第4章 目标4：成人扫盲	135
成人扫盲	137
大部分国家远未实现目标4	137
国际调查和国家调查促进对读写能力的直接评估	139
年龄组比较发现2000年以来的成人扫盲几乎没有取得实质成果	143
解释成人扫盲的有限进展	144
结论	150
第5章 目标5：性别均等与平等	153
性别均等与平等	155
迈向性别均等的进展	155

	营造一个赋权环境.....	164
	增加需求和支持受教育权利	166
	扩展和改进学校基础设施	171
	改进男童参与的政策也很必要	173
	平等的学校和教室环境	174
	支持学习结果的平等	181
	结论	185
第6章	目标6：教育质量	187
	教育质量	189
	扩大入学机会和公平学习有可能同时实现	189
	应该监测学习成果的进展	190
	投资教师队伍至关重要	196
	教学成功与可利用的资源有关	203
	教学过程对学习很重要	206
	教育治理的权力下放	213
	私立教育机构对教育质量意味着什么	216
	结论	217
第7章	预测、全民教育发展指数与包含不完整或缺失数据的国家	219
	预测、全民教育发展指数与包含不完整或缺失数据的国家	221
	各国实现全民教育目标的可能性有多大?	221
	全民教育发展指数	229
	包含不完整或缺失数据的国家	234
	结论	237
第8章	教育融资	239
	融资	241
	达喀尔论坛以来国家对全民教育财政承诺的变化情况	241
	国际发展援助	261
	其他形式的国际融资	277
	需要诊断性工具对教育融资进行评估	279
	结论	279
第2部分 2015年后		280
第9章	2015年后的教育目标：现状与前景	281
	2015年后的教育目标：现状与前景	283
	引言	283
	2015年后发展概览	283
	建议的教育目标不足在何处?	285
	实施新议程的教训	291
	结论	300
	附录	303
	各国和各地区的全国学业评估	304
	统计表	313
	援助表	397
	词汇	408
	缩略语	411
	参考文献	414
	索引	460

图、表和框注

图

图0.1: 儿童营养不良比例仍然太高.....	5
图0.2: 达喀尔进程期间, 学前教育入学率预计提高了四分之三.....	5
图0.3: 2000年代初, 初等教育净入学率的增长速度赶上了日程, 但2007年后增速又放缓了.....	6
图0.4: 到2015年, 仍有数千万儿童失学.....	7
图0.5: 一半失学儿童居住在撒哈拉以南非洲以及南亚和西亚, 一半失学女童居住在阿拉伯国家, 并且再也不可能入学.....	7
图0.6: 入学机会持续增加.....	8
图0.7: 1999年后, 低收入国家普及初等教育的进度加快了.....	9
图0.8: 普及初等教育的不平等仍旧严峻.....	9
图0.9: 达喀尔进程期间, 在学青少年的比例提高了12个百分点.....	11
图0.10: 除撒哈拉以南非洲以外, 其他地区的失学青少年人数都减少了.....	11
图0.11: 在低收入国家和中等收入国家, 只有三分之二的青少年完成了初中教育.....	12
图0.12: 全世界仍然远未能实现扫盲目标.....	14
图0.13: 尽管各地区都已接近实现初等教育性别均等, 但初中和高中教育中仍存在着严重不均等.....	16
图0.14: 进展的平均值掩盖了许多国家持续的不均等.....	17
图0.15: 2009年以来, 各国越来越重视学习评估.....	19
图0.16: 各地区之间, 生师比仍然十分不均等.....	19
图0.17: 与其他地区相比, 撒哈拉以南非洲面临更大的人口挑战.....	22
图0.18: 超过一半的全球人口目前居住在城市地区.....	23
图0.19: 2000年以来, 发展中国家政府税收与支出增长了.....	23
图0.20: 虽然援助的绝对值增长了, 但是投入教育的比例下降了.....	25
图0.21: 期望动员国家层面全民教育活动的全球机制、倡议与活动.....	28
图1.1: 许多国家不可能实现千年发展目标之减少儿童死亡率.....	49
图1.2: 多数国家产妇产时有助产士在场的比例有所增长.....	51
图1.3: 儿童接受免疫的比例在增长, 但贫富差距依然存在.....	51
图1.4: 大多数国家的营养状况有所改善.....	52
图1.5: 1999—2012年, 少数几个国家学前教育毛入学率有增长.....	61
图1.6: 儿童将有可能在幼儿园待更长时间.....	61
图1.7: 随着越来越多的儿童参加早期教育项目, 不平等往往加剧.....	62
图1.8: 最贫困的儿童最不可能参加早期教育项目.....	62
图1.9: 私立学前教育服务在不同国家增减不一.....	66
图1.10: 一些国家显著增加了经过培训的学前教师的比例.....	71
图2.1: 实现普及初等教育目标过程中取得的重要进展.....	79
图2.2: 较晚上小学的儿童减少了.....	80
图2.3: 大多数国家的入学机会得到了改善.....	82
图2.4: 大多数国家的小学完成情况有广泛改进.....	82
图2.5: 各国在处理提高入学率和提高五年级续读率的关系方面取得了不同进展.....	85
图2.6: 大多数国家中的复读人数所占百分比有所下降.....	86
图2.7: 在很多国家中, 进入私立学校的儿童所占比例有所增加.....	95
图2.8: 来自最贫困家庭的儿童在完成率方面取得的进展要小于来自略微富裕家庭的儿童.....	95
图2.9: 就弱勢族裔群体的初等教育完成情况来看, 危地马拉比尼日利亚更为成功.....	97
图2.10: 现在只有极少数儿童需要专门工作, 但是很多儿童仍需继续边工作边上学.....	98

图3.1: 更多的小学毕业生进入了初中.....	113
图3.2: 各国自达喀尔世界教育论坛后增加了初中和高中入学人数.....	114
图3.3: 中学升学率的贫富差距在许多国家仍然存在.....	116
图3.4: 城市和农村在初中普及率方面的差距依然存在.....	117
图3.5: 许多青少年在上学时继续工作或者不上学只去工作.....	118
图3.6: 参加有偿工作的在校学生比没有工作的学生分数低.....	118
图3.7: 青年有关艾滋病病毒和艾滋病的知识有所增长, 尤其是撒哈拉以南非洲的女性.....	123
图3.8: 自达喀尔世界教育论坛后, 有关女性受教育的公众价值观发生了变化, 但没有朝向同一方向.....	124
图3.9: 自达喀尔世界教育论坛后, 虽然中等技术与职业教育入学率在一些国家有所增长, 但在其他一些国家则出现下降.....	126
图3.10: 在大部分国家, 完成了中等教育的人比没有达到中等教育水平的人更有可能从成人教育机会中受益.....	129
图3.11: 技能差距存在于所接受的最终教育分别为职业教育和普通教育的成人之间, 一些国家中年轻人之间的这一差距有所扩大.....	131
图3.12: 工资不仅受到学校教育年限影响, 还受到软技能和技术技能的影响.....	132
图4.1: 太多国家无法实现2015年成人文盲率比2000年减半的目标.....	138
图4.2: 许多国家预计到2015年将在迈向成人扫盲的性别均等上取得实质进展.....	139
图4.3: 基于直接评估得到的2015年识字率估计值要低于住户调查报告的结果.....	140
图4.4: 在各国内部, 不同职业类型的成人的阅读能力有较大差别.....	141
图4.5: 那些职业要求更多阅读的成人具有更高的阅读精熟度.....	142
图4.6: 在巴拉圭, 农村成人的阅读精熟度更低, 但在算术能力上并非如此.....	142
图4.7: 在发展中国家, 成人的读写能力很少得到提高.....	144
图5.1: 初等教育入学的性别不均等已经减少, 但是若干国家仍存在较大差距.....	156
图5.2: 在减少极度性别不均等方面已经取得进展, 但若干国家女童仍然面临上小学的困难.....	158
图5.3: 在大部分有大量失学儿童的国家, 最贫困女童仍然最可能无法入学.....	159
图5.4: 虽然女童更不可能入学, 但男童更可能提早离开.....	160
图5.5: 虽然已经取得进展, 但在最贫困儿童中完成初等教育的性别不均等最严重.....	161
图5.6: 中等教育的性别差距已经缩小, 但在一些地区仍然较大.....	162
图5.7: 性别不均等在整个初中教育阶段持续存在并不断扩大.....	164
图5.8: 从1999年开始, 小学师资中的女性比例在增加, 在一些国家她们成为新入职教师的绝对主体.....	175
图5.9: 尽管学习的性别差距在缩小, 但数学上男童胜过女童, 而阅读上女童越发大幅度地超过男童.....	182
图5.10: 在巴基斯坦, 如果我们仅考虑在学儿童, 那么女童在学习结果上的劣势就被低估.....	183
图6.1: 加纳在降低地区不平等的同时提高了学业成绩.....	190
图6.2: 参与全国学业评估的国家数量增长迅速.....	191
图6.3: 在巴基斯坦, 学业差距与地理区域有关.....	192
图6.4: 在尼加拉瓜, 很多学校不教低年级学生基础的算术.....	193
图6.5: 一些拉丁美洲国家在2006—2013年缩小了阅读能力的城乡差距.....	194
图6.6: 在国际学生评价项目的多数参与国中, 最优势学生和最弱势学生的学习差距缩小.....	195
图6.7: 几个国家每位教师所教的学生人数在下降, 但依然很高.....	196
图6.8: 撒哈拉以南非洲的师生比远远高于其他地区.....	197
图6.9: 很多国家仍然缺少合格教师.....	199
图6.10: 2000年代, 社区教师和合同制教师的比重增加.....	201
图6.11: 达喀尔论坛后全球每年计划教学时间下降.....	205
图6.12: 低年级教学时间的差异大于高年级.....	206
图7.1: 目标1——虽然1999年后取得了巨大进步, 但2015年约五分之一国家的幼儿教育入学率仍然非常低.....	221
图7.2: 目标2——虽然约半数国家到2015年离目标尚有一定距离, 但1999年后普及初等教育有了显著的进步.....	223
图7.3: 目标2——普及小学入学和完成小学教育仍然困难重重, 到2015年, 有数据可查的国家中, 只有13% 预计能达到目标.....	225
图7.4: 目标5——在有数据可查的国家中, 虽然有三分之二以上的国家有望在2015年实现初等教育性别均等,	

但是能实现中等教育性别均等的国家还不到一半	227
图7.5: 目标5——性别均等尚未实现, 但进展令人鼓舞	228
图7.6: 大多数距离全民教育最遥远的国家在1999年后取得了相当大的进展	234
图8.1: 1999年后, 大多数国家的教育支出在国民收入中的比重增加	244
图8.2: 初等教育生均实际支出有增有减	245
图8.3: 只有少数国家的教育支出至少占到预算的五分之一	246
图8.4: 37个国家学前教育支出占国民生产总值的百分比增加, 但比重仍然不大	248
图8.5: 工资占据教育预算中大部分资金, 尤其在初等教育中	250
图8.6: 有些国家预算和支出的差距接近或超过10%	255
图8.7: 一些撒哈拉以南非洲国家很大份额的资源浪费在留级生和辍学生身上	256
图8.8: 教育公共支出对最贫困人口惠及情况, 刚果恶化, 尼泊尔改善	259
图8.9: 家庭支出在教育总支出中占很大份额, 尤其在相对贫困国家	260
图8.10: 15个最大的教育捐助方中, 7个以减少基础教育援助为代价增加了对中等后教育的援助	263
图8.11: 针对全民教育中初等教育之外的目标的援助没有增加	264
图8.12: 幼儿保育和教育及基本生活技能在基础教育中所占份额极少	265
图8.13: 撒哈拉以南非洲的基础教育援助增长率排倒数第二位	265
图8.14: 低收入国家学龄儿童人均援助差异很大	266
图8.15: 大多数国家教育援助的重要性在下降	268
图8.16: 全球教育伙伴关系在过去10年中更好地瞄准最需要的国家	271
图8.17: 实际到达接受方国家的教育援助款项所占份额低于其他部门	273
图8.18: 2010年人道主义教育资金达到峰值	275
图8.19: 人道主义援助是很多受冲突影响国家援助的主要形式, 但教育的份额不足	276
图9.1: 在低收入国家和中低收入国家实现2015年后议程关键部分的平均年度融资差额是220亿美元	297
图9.2: 对低收入国家的教育援助将会停滞	297

表

表0.1: 目标1的主要指标	4
表0.2: 目标2的主要指标	6
表0.3: 目标3的主要指标	10
表0.4: 目标4的主要指标	13
表0.5: 目标5的主要指标	15
表0.6: 目标6的主要指标	18
表1.1: 出台义务学前教育法的40个国家或地区	64
表1.2: 抽样地区的学前教育参与率以及可供选择的学前教育服务	67
表3.1: 中国有关流动人口和流动儿童教育的国家政策的演变	121
表4.1: 孟加拉国不同读写能力等级的成年人群分布	143
表4.2: 《达喀尔行动纲领》以来的各国扫盲运动	146
表7.1: 目标1——到2015年, 各国幼儿教育毛入学率达到80%的可能性	222
表7.2: 目标2——到2015年, 各国普及小学入学的可能性	223
表7.3: 2012年全民教育发展指数 (EDI) 及其组成要素	231
表8.1: 1999年和2012年公共教育支出, 按地区和收入水平分列	242
表8.2: 1999—2012年, 实际用于教育的公共支出和经济增长的年度复合增长情况	243
表8.3: 2002—2012年, 教育援助总额和基础教育援助金额, 按地区和收入水平分列	263

表9.1: 目标和部分成本参数上的主要假设	295
表9.2: 到2030年的预计成本	296

框注

框注0.1: 达喀尔全民教育目标及策略	2
框注0.2: 影响国家教育政策的潜在国际力量	29
框注0.3: 全民教育快车道倡议和全球教育伙伴关系的目标	31
框注1.1: 支持社会心理发展被证明比改善营养更有益	53
框注1.2: 各国采取不同措施增加对幼儿保育和教育的需求	54
框注1.3: 秘鲁公立日托中心: 需要更多更好的培训和支持	56
框注1.4: 哥伦比亚的早期服务已经辐射到了多数最脆弱的5岁以下儿童	57
框注1.5: 多部门办法能尽早关注残疾儿童, 对儿童及其家庭都有利	58
框注1.6: 低成本的私立幼儿园在撒哈拉以南非洲占首要地位	67
框注1.7: 儿童和学校应该彼此为对方做好准备	69
框注1.8: 文化决定了墨西哥当地教育的评估	70
框注1.9: 中国有计划地采取了一系列行动以促进学前教师的发展	72
框注2.1: 贫民区的私立学校	100
框注2.2: 定义“全纳教育”面临的挑战	101
框注2.3: 越南对“全纳教育”的说明	102
框注2.4: 处于严重流离失所状态下的教育: 阿拉伯叙利亚共和国	104
框注3.1: 对比厄瓜多尔和多米尼加共和国对南南移民的政策	119
框注3.2: 农村向城市流动: 学校教育面临的政策挑战和中国的响应	121
框注3.3: 在哥伦比亚、加纳和斯里兰卡, 软技能、正规教育和技术技能对收入的影响	132
框注4.1: 全球对比需要一致的“读写”定义	138
框注4.2: 成人扫盲运动和项目通常缺乏效益研究	147
框注5.1: 在土耳其, 多元利益相关者支持改善女童教育的运动	168
框注5.2: 埃塞俄比亚解决童婚	169
框注5.3: 喀麦隆在落实性别敏感培训政策上需要更大努力	177
框注5.4: 提高英国男生的阅读成绩	184
框注6.1: 国际学生评价项目的发展项目	195
框注6.2: 私人补习的增加对决策者意味着什么?	202
框注6.3: 肯尼亚灵活的校本教师培训有助于提高教学实践	209
框注7.1: 埃塞俄比亚取得了巨大进展	236
框注7.2: 海地取得了可观的进步	237
框注8.1: 菲律宾教材部门的反腐行动	253
框注8.2: 教育发展影响债券	278
框注9.1: 开放工作小组对可持续发展目标的提案	284
框注9.2: 建议的可持续发展目标的教育目标	285
框注9.3: 实现可持续发展目标的成本分析	295

摘要

2015年《全民教育全球监测报告》对2000年在达喀尔召开的世界教育论坛所确立的全民教育目标的进展情况进行了总结评估。本报告考察了世界是否已实现全民教育目标，以及全民教育伙伴是否兑现了他们的诺言。本报告还阐释了目前进展步伐的可能决定因素，并总结了制定2015年后全球教育议程的关键经验。

考察全民教育目标进展

目标1: 幼儿保育和教育

全面扩大和加强幼儿保育和教育工作，尤其是对最易受到伤害和处境最不利儿童的保育和教育工作。

- 虽然儿童死亡率降低了近50%，但2013年仍有630万名5岁以下儿童死于最容易避免的原因。
- 改善儿童营养状况取得了巨大进展。然而全球仍有四分之一的儿童低于其年龄标准身高，这是慢性营养不良的标志之一。
- 2012年，全世界有1.84亿名儿童参加了学前教育，1999年以来，这一数字提高了将近三分之二。

目标2: 普及初等教育

确保到2015年使所有儿童，尤其是女孩、处境困难的儿童和少数民族儿童都能接受并完成良好的免费初等义务教育。

- 1999年的小学净入学率是84%，估计到2015年这一数字将达到93%。
- 净入学率明显提高了，1999—2012年，有17个国家的这一数字提高了20个百分点以上，其中11个国家位于撒哈拉以南非洲。
- 尽管入学率有了明显增长，但是2012年仍有5800万名儿童失学，而且降低失学人数的进展停滞了。
- 虽然入学率有所进步，但是辍学仍然是个问题：有32个国家，其中大多数在撒哈拉以南非洲，20%的入学儿童可能读不到最高年级。
- 到2015年，低收入国家和中等收入国家中，六分之一的儿童——相当于1亿人——无法完成小学教育。

目标3:青年和成人的技能

确保通过公平参与适当的学习和生活技能计划，满足所有青年和成人的学习需要。

- 初中毛入学率反映了升学率的提高和较高的续读率，这一比例从1999年的71%提高到了2012年的85%。初中教育的参与率自1999年以来有了快速提升。在阿富汗、中国、厄瓜多尔、马里和摩洛哥，初中毛入学率均提高了至少25个百分点。
- 小学升初中的不平等依然存在。例如，在菲律宾，最贫困家庭的小学毕业生中，只有69%继续读初中，而最富裕家庭的学生中有94%升入初中。
- 自1999年起，94个有相关信息的低收入国家和中等收入国家，大多已立法开展免费初中教育。其中，66个国家将其写入宪法，另外28个国家采取其他法律手段来保障。到2015年，只有极少数国家对初中教育收费，包括博茨瓦纳、几内亚、巴布亚新几内亚、南非和坦桑尼亚联合共和国。

目标4:成人扫盲

到2015年，成人脱盲人数，尤其是妇女脱盲人数增加50%，并使所有成人都有平等机会接受基础教育和继续教育。

- 全世界约有7.81亿成年文盲。文盲率略有下降，从2000年的18%下降到2015年的约14%，这意味着扫除半数文盲这一达喀尔目标没能实现。
- 2000年识字率低于95%的73个国家中，只有17个国家在2015年扫除了半数文盲。
- 扫盲中的性别均等目标有所进展，但还不充分。2000年，有43个国家每100名识字男性对应的识字女性不到90名，这些国家都朝着性别均等的目标有所进步，但没有一个国家在2015年实现了性别均等。

目标5:性别平等

到2005年消除初等和中等教育中的性别差距，到2015年实现教育领域性别平等，重点是确保女童充分而平等地参与高质量的基础教育并取得成绩。

- 在初等教育中，69%有数据可查的国家有望在2015年实现性别均等。中等教育的进展缓慢，48%的国家预计在2015年实现性别均等。
- 在阻止极度性别不均等方面，有一定成效。1999—2012年，小学每100名入学男童对应的入学女童人数少于90名的国家数量，从33个减少到16个。

- 失学儿童中，女童比男童更有可能从未上过学（比例分别为48%和37%），而男童比女童更有可能辍学（比例分别为26%和20%）。一旦入学，女童更有可能升入高年级。
- 在撒哈拉以南非洲，最贫困女童仍然是最有可能从未进入过小学的人群。2010年，在几内亚和尼日尔，70%以上的最贫困女童从未进入过小学，而最富裕男童中的这一比例不到20%。

目标6:教育质量

全面提高教育质量，确保人人都能学好，在读、写、算和基本生活技能方面都能取得被承认和可衡量的学习效果。

- 146个有数据可查的国家中，83%的国家初等教育生师比降低了。然而，在三分之一有数据可查的国家当中，按国家标准接受过培训的小学教师比例不足75%。
- 在初中教育阶段，105个有数据可查的国家中，87个国家的生师比低于30：1。
- 1990年，根据国家标准开展的学业评估共有12项，而到了2013年，这一数字已经增长到101项。

教育融资

- 许多国家增加了教育支出。1999—2012年，38个国家教育支出占国家收入的比例提高了1个百分点以上。
- 在许多国家的预算当中，教育并非优先事项。1999年以来，教育支出占政府支出的比例只有微小的变化，2012年只达到13.7%，低于15%—20%的建议目标。
- 各国政府和捐助方忽视了为除初等教育之外的全民教育目标提供资助。因此，学前教育和成人扫盲尤其缺少资金。
- 捐助方大多没能兑现有效提供援助的承诺，13个援助效力目标中，只有一个实现了。有效的国际协调和教育援助分配，几乎无从谈起。

对于期望中的有效全民教育架构的5个关键中期结果，《达喀尔行动纲领》的12项策略是否发挥了充分的作用呢？在此期间，对**全民教育的政治承诺是否被重申与可持续**这个问题的评估清楚地表明，随着千年发展目标成为主要的发展议程，全民教育运动被冷落了。结果是普及初等教育被过多地强调。联合国教科文组织采取的

高级别政治参与的方法被证明是过于谨慎了，因此选择全球教育政策行动者的论坛从高级别小组转移了出来。过去认为全球和地区性会议足够敦促各国和国际社会担负责任的假设，被证明并不可靠。

2000年以来，**多种多样的知识、证据及专家意见被沟通和采纳**。许多新证据、政策倡议和研究进展不一定是关于全民教育活动的，它们通常来自教育部门之外。尽管一些新证据确实在全民教育协调会议上被呈现过，但它们并没有被用于决策。

2000年以来，世界上从不缺少国家教育规划。可是，没有明确的迹象表明，新知识或者新工具被用来辅助建设循证的国家决策能力，或者它们**加强了各国的全民教育政策与实践**。

达喀尔进程的一个关键的期望结果，是可靠的规划能够有助于**有效调动全民教育融资来源**。低收入国家的国内教育支出增长前景广阔，但其主要的来源是对国内资源的调动。国际援助的绝对数量显著增长了，但其总量远远低于已测量到的需求。

引入**全民教育目标进展的独立监测与报告机制**，这一决策可能是保证全民教育成为重要议程的关键所在。然而只有数据质量和分析手段取得重大进步，报告才能获得进步，这得益于全民教育伙伴的支持。

2000年以来，全世界发展教育的努力，几乎等同于让所有儿童都能上学。普及初等教育这个全民教育目标（同时也是千年发展目标）对最贫困国家来说更具可操作性，而其他国家却认为这事不关己。与此同时，对普及初等教育的关注，意味着忽视了其他关键领域，比如教育质量、幼儿保育和教育、成人扫盲等。

总体来说，普及初等教育的目标尚未实现，更不必奢谈其他雄心勃勃的全民教育目标，最弱势者依然受益最少。但是，我们不应当低估已经取得的成就。全世界在2015年所取得的进步，已经超越了假如维持1990年代发展趋势所能达到的境地。此外，在达喀尔论坛之后，对教育进展的监测也得到了促进和推广。

总之，全民教育运动取得了部分成功，即便全民教育伙伴没能共同践行承诺。但是过去15年中反复出现的教训是，虽然技术手段非常重要，而获取政治影响力和引导力有着更为重大的意义，尤其应当意识到在国家层面实现全民教育所需要的改革与行动规模相当大。当前关于2015年后议程的讨论，或许恰恰为我们提供了一个机遇。

2000年以来的全民教育： 是不是一项合格的成就？

1989年的《儿童权利公约》和1990年泰国宗滴恩的《世界全民教育宣言》均重申了教育是一项人权，并预告了国际合作新环境的形成。但是，现实并没有兑现承诺。人们认为1990年代的教育发展不能满足需求，尤其在那些与关键教育目标差距最大的国家之中。

2000年4月，国际社会在塞内加尔的达喀尔，共同制订了截至2015年的教育发展日程。在此次世界教育论坛上，164个国家的政府，以及来自区域集团、国际组织、捐助机构、非政府组织（NGO）和民间的代表们，签署了一项行动纲领（《达喀尔行动纲领》），做出了全民教育承诺。《达喀尔行动纲领》有两个关键组成部分：2015年前要实现的六大目标，以及相关的具体目标¹；所有利益相关者应共同采取的12项策略（框注0.1）。

《全民教育全球监测报告》（GMR）自2002年以来，几乎逐年监测了全民教育目标和两个有关教育的千年发展目标（MDGs）的进展。本年度《全民教育全球监测报告》的特殊意义在于，它完整地评估了自达喀尔世界教育论坛至《达喀尔行动纲领》目标的截止期限之间的进展情况。它有三个目的。首先，它旨在考察全世界是否实现了全民教育目标，各利益相关者是否兑现了他们践行此日程的承诺。其次，它要解释发展速度的可能的潜在决定因素，以及是否能在策略实施和目标实现之间建立直接联系。最后，它希望能够学习，特别是为制订2015年后的教育发展日程积累关键经验。

为达到以上目的，本章从三个方面展开。第一，评估全世界是否正在实现全民教育文件中明确表述的那些具体目标。并非每个全民教育目标下都包含清晰且可测量的具体目标，本章利用全民教育目标相关要素的测量指标，有选择性地回顾了其进展。这项工作中不可避免地包含一些预测，这是由于最近可得的数据是2012年或者更早之前的。一项补充分析，评估了全世界朝向某些具体目标的发展速度，比较了达喀尔论坛之后的这一阶段与其之前10年的发展记录。总体来看，有例证表明全世界取得了重大进展，即便那些具体目标并没有实现。本章聚焦于全球层面；随后针对具体目标的几个章节包含对国家层面进展的细致讨论。

第二，本章探索了有关全民教育目标的可能变革驱动力。在没有国际承诺的情况下，各国教育体系可能发展，也可能停滞。我们有理由相信，最近几年的进展总体上比1990年代的教育发展更令人满意，这可能有助于解释一些可见的进展。

第三，本章质疑，实施达喀尔全民教育日程本身，是否对全球进展有所贡献？本章描述了世界教育论坛的与会者们认为有助于在国家层面动员采取行动的全球渠道与进程，并且报告了他们的实践情况。紧接着，本章评估了这些进程与行动对于实现期望的教育成果是否必要和充分。结论是，一些引人注目的突破，对于全球层面和地区层面的总体进展可能有所贡献，但是在协调与融资的关键问题上，行动承诺还差之千里。

本年度《全民教育全球监测报告》旨在考察、解释与学习

¹.性别平等目标之下的一个关键具体目标，是初等教育和中等教育的性别均等，它应当在2005年之前实现。

框注0.1: 达喀尔全民教育目标及策略

目标	策略
1. 全面扩大与加强幼儿保育和教育工作，尤其是对最易受到伤害及处境最不利儿童的保育和教育工作。	1. 发动国家和国际的全民教育政治承诺，制定国家行动计划，大力提高对基础教育的经费投入。
2. 确保到2015年使所有儿童，尤其是女孩、处境困难的儿童和少数民族儿童都能接受并完成良好的免费初等义务教育。	2. 在一个可持续的、整合良好的、清晰地与消除贫困和发展策略相联系的部门框架内，推行全民教育政策。
3. 确保通过公平参与适当的学习和生活技能计划，满足所有青年和成人的学习需要。	3. 在制定、实施和监测教育发展策略中，确保民间的参与。
4. 到2015年，成人脱盲人数，尤其是妇女脱盲人数增加50%，并使所有成人都有平等机会接受基础教育和继续教育。	4. 建立反馈的、分享的和负责任的教育治理与管理体制。
5. 到2005年消除初等和中等教育中的性别差距，到2015年实现教育领域性别平等，重点是确保女童充分而平等地参与高质量的基础教育并取得成绩。	5. 满足受冲突、自然灾害和政局动荡影响的教育体制的需要，组织教育项目，促进彼此理解、和平和宽容，帮助避免暴力和冲突。
6. 全面提高教育质量，确保人人都能学好，在读、写、算和基本生活技能方面都能取得被承认和可衡量的学习效果。	6. 实施综合策略，通过转变态度、价值观和实践的教育，促进两性平等。
	7. 实施教育项目和行动，与艾滋病做斗争，将此作为一项紧急事务。
	8. 建立安全、健康、全纳和资源公平的、有利于取得卓越学习成就的教育环境，要明确定义面向所有人的教育成就水平。
	9. 提高教师的地位、积极性和专业化水平。
	10. 装备新的信息和通信技术，帮助实现全民教育目标。
	11. 系统地监测实现全民教育目标的进程，以及在国家、地区和国际层面采取的策略。
	12. 依托现有机制，加速实现全民教育。

考察全民教育进展

全民教育目标为全球教育设定了一系列雄心勃勃的挑战。2002年以来,《全民教育全球监测报告》始终关注指示各项目标进展情况的具体目标。2015年近在眼前,以下关键信息凸显出来:

普遍入学有所进展,1999年有2.04亿小学和初中适龄儿童与青少年失学(相当于总人口的19%),但2012年仍有1.21亿失学人口(相当于总人口的12%)。

第二个千年发展目标和第二个全民教育目标都提出让全体儿童都完成初等教育的设想。可是,2015年,在低收入国家和中等收入国家,六分之一的儿童将无法完成初等教育。而且,三分之一的青少年将无法完成初中教育。

尽管性别均等预计将在2015年实现,这指的是初等教育和中等教育在全球层面的平均水平,但是,在初等教育阶段有十分之三的国家、在中等教育阶段有一半的国家,将无法实现这个目标。

成人文盲率将会仅仅比2000年降低23%,而目标是降低50%。这个比例之所以有所下降,是因为受过较好教育的更大年龄组儿童进入了成人团体。2015年,至少有7.5亿成人未能掌握最基本的读写能力,其中将近三分之二是女性。

2000年以来,一部分教育发展指标加速进步了,更多儿童走进了学校并完成了教育。例如,与按照2000年前的发展速度推算的进展程度相比,预计到2015年,低收入国家和中等收入国家完成初等教育的儿童人数将多出2 000万人。

但是,《全民教育全球监测报告》也发现,教育发展仍旧不平等。弱势儿童仍然落后于他们的同龄人。例如,2010年,在低收入国家和中等收入国家,来自最贫困五分之一家庭的儿童不能接受初等教育的比例,比来自最富裕五分之一家庭的儿童高5倍以上,与2000年相比,这个倍数还略微提高了。

2012年有1.21
亿失学儿童和
青少年



全民教育目标实现了吗？

目标1：幼儿保育和教育的进展迅速，但是起点太低，而且高度不平等

表0.1：目标1的主要指标

	保育			学前教育					
	5岁以下死亡率		(5岁以下儿童)中度或重度发育迟缓	入学总人数		毛入学率 (GER)		毛入学率的性别均等指数	
	2000 (%)	2013 (%)	2013 (%)	2012 (千)	1999年以来的变化 (%)	1999 (%)	2012 (%)	1999 (女/男)	2012 (女/男)
世界	76	46	25	183 604	64	33	54	0.97	1.00
低收入国家	135	76	37	12 381	107	11	19	0.99	0.97
中低收入国家	93	59	35	70 748	131	23	50	0.94	1.01
中高收入国家	39	20	8	63 569	40	40	69	0.99	1.01
高收入国家	10	6	...	36 907	22	72	86	0.98	0.99
撒哈拉以南非洲	158	93	38	14 114	149	11	20	0.96	1.00
阿拉伯国家	54	34	20	4 309	83	15	25	0.79	0.98
中亚	64	35	16	1 886	48	19	33	0.95	1.00
东亚和太平洋	39	18	11	53 344	45	38	68	0.98	0.90
南亚和西亚	92	55	34	53 517	148	22	55	0.94	1.02
拉丁美洲和加勒比	32	18	11	21 396	34	54	74	1.01	1.00
北美和西欧	7	5	3	22 866	20	76	89	0.98	0.98
中欧和东欧	26	12	8	12 172	29	51	74	0.96	0.98

资料来源：附录，统计表3B（印刷版）；统计研究所数据库；IGME (2014)；UNICEF et al. (2014)。

《达喀尔行动纲领》提出的幼儿保育和教育措施，其根源在于《儿童权利公约》中以权利为基础的方式。2000年以来，贫困国家和富裕国家都越来越关注幼儿，有证据表明幼儿期对于未来的个人福祉有着根本性影响，更深入的研究则指出了出生后头1 000天的重要性（见第1章）。

《达喀尔行动纲领》没有设定2015年要达到的幼儿保育和教育的具体目标。由于缺乏具体目标，《全民教育全球监测报告》监测了一些被认为是接近有关目标1的关键概念的指标，包括存活率、健康和营养，以及获得学习机会。

在存活率方面，第四个千年发展目标是1990—2015年间把5岁以下儿童死亡率降低三分之二，这个目标取得了一定进展。到2013年，192个有数据可查的国家中，53个国家已经实现了这一目标。1990—2000年，全球儿童死亡率从活产儿的90%，降低到76%，到2013年这个数字降低到了46%。可是，2015年的目标是30%，它似乎无法实现。

东亚和太平洋以及拉丁美洲和加勒比这两个地区有望实现目标。但撒哈拉以南非洲恐怕无法实现目标，其儿童死亡率预计将高于全球平均值，虽然自2000年以来该地区取得了越来越快的进步。尽管如此，5岁以下儿童的死亡人数总体上还是减少了一半，从1990年的1 270万人减少到2013年的630万人（IGME，2014）。

在营养方面，第一个千年发展目标是关于贫困与饥饿的，与之有关的具体目标是在1990—2015年间，体重过轻儿童的人数减少一半。这方面取得了一定进展：体重过轻儿童比例从1990年的25%减少到了2013年的15%，而目标还是未能实现（UNICEF et al., 2014）。

衡量儿童长期累积性营养不良，以及怀孕期间和出生后头两年健康状况不佳的一个指标，是中度和重度发育迟缓的比例，表现为儿童身高低于年龄标准。在全球层面并没有固定的具体目标。虽然发育迟缓率从1990年的40%降低到2013年的24.5%，但是有1.61亿5岁以下儿童的认知与身体发展仍然面临危机（UNICEF et al., 2014）。在撒哈拉以南非

2013年有1.61亿5岁以下儿童中度或重度发育迟缓

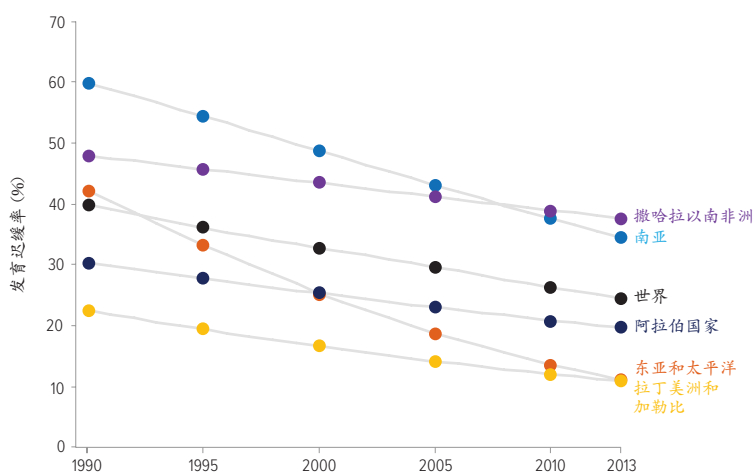
洲，和儿童死亡率一样，发育迟缓率以缓慢的速度下降了：从48%降低到38%。相比之下，南亚和西亚、东亚和太平洋的发育迟缓率降低了25个百分点以上（图0.1）。

2000年以来，学前教育服务显著地扩张了。全球学前教育入学率增长了将近三分之二，在撒哈拉以南非洲、南亚和西亚增长了近2.5倍。全球学前教育毛入学率从1990年的27%，提高到1999年的33%，2012年又提高到54%，如果维持1999—2012年的增长速度，2015年将可达到58%（图0.2）。

但是，地区之间仍有很大差距。2012年，拉丁美洲和加勒比的这一比例为74%，北美和西欧达到了89%，但撒哈拉以南非洲只达到20%，阿拉伯国家只达到25%。转型期国家在1999年后回到了积极的轨道上，它们在1990年代经历了学前教育服务的缩减。然而，中欧和东欧的入学率高于1990年的水平，中亚却仍远远落后于1990年的水平。

虽然很少有国家报告接受学前教育的儿童的个体特征信息，难以进行全球的不平等程度估计（见第1章），但是差距在国际和国内都仍然存在着，尤其在城市和农村之间存在着。造成不平等的主要原因之一，是许多国家尚未扩大公共学前教育的规模。因此很多家庭仍然要支付学前教育的学费。私立机构的入学比例从1999年的28%提高到2012年的31%，这大

图0.1: 儿童营养不良比例仍然太高
1990—2013年全世界和部分地区儿童中度或重度发育迟缓率



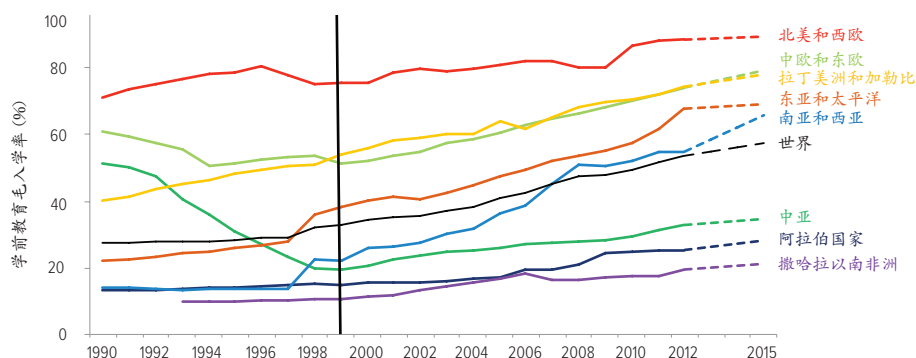
资料来源：全民教育全球监测报告小组计算（2015），依据UNICEF、WHO和世界银行的联合营养不良数据库，以及用于估计地区平均值的相关程序文件。

大高于初等教育和中等教育中的这一比例。住户调查的证据表明，在很多幼儿保育和教育法规比较薄弱的国家，私立机构提供的服务被低估了。

很多国家尚未扩大公共学前教育的规模

第1章讨论了多部门合作开展幼儿保育和教育的途径，它已被越来越多地采纳。第1章还考察了幼儿保育和教育服务的质量，重点关注教育者缺乏职业准备、培训和社会地位所造成的影响。

图0.2: 达喀尔进程期间，学前教育入学率预计提高了四分之三
1990—2012年,以及2015年（估计的）全世界和各地区学前教育毛入学率



资料来源：统计研究所数据库；Bruneforth（2015）。

目标2：到2015年，无法实现普及初等教育

表0.2：目标2的主要指标

	初等教育入学总数		经调整的初等教育净入学率		失学儿童			初等教育最高年級的续读率	
	2012 (千)	1999年以来的 变化 (%)	1999 (%)	2012 (%)	2012 (千)	1999年以来的 变化 (%)	女童 (%)	1999 (%)	2011 (%)
世界	705 103	8	84	91	57 788	-45	53	75	75
低收入国家	130 721	75	60	83	20 746	-46	55	56	57
中低收入国家	291 582	21	80	90	26 333	-48	52	69	70
中高收入国家	203 032	-19	94	95	7 888	-42	53	85	88
高收入国家	79 768	-6	96	96	2 821	-9	45	93	95
撒哈拉以南非洲	144 075	75	59	79	29 639	-30	56	58	58
阿拉伯国家	42 761	22	80	89	4 467	-43	58	82	83
中亚	5 479	-20	95	95	295	-22	52	97	98
东亚和太平洋	184 382	-18	95	96	6 923	-42	47	85	92
南亚和西亚	192 650	24	78	94	9 814	-73	48	64	64
拉丁美洲和加勒比	64 696	-8	93	94	3 763	-6	47	77	77
北美和西欧	51 349	-3	98	96	2 060	108	47	92	94
中欧和东欧	19 712	-21	93	96	827	-53	48	96	95

资料来源：附录，统计表5和统计表6；统计研究所数据库。

一半以上的
失学儿童居
住在撒哈拉
以南非洲

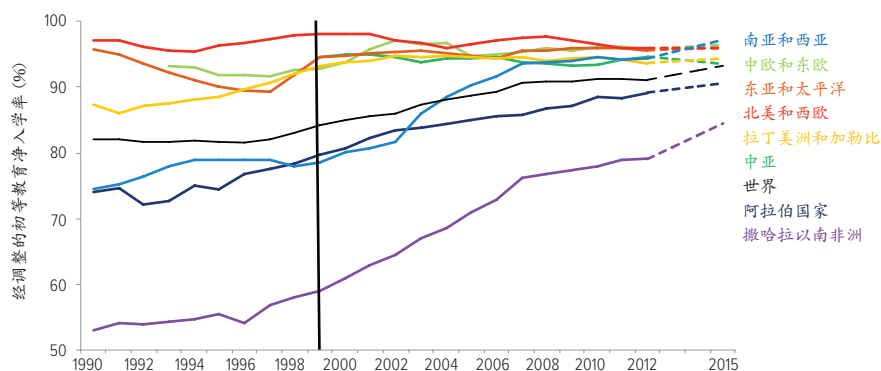
普及初等教育的成就被认为是最重要的全民教育指标，即使它只代表了全球教育进程的一部分志向。这至少在一定程度上是由第二个千年发展目标的主导性作用造成的。遗憾的是，这个目标同样远未能实现。尽管经调整的初等教育净入学率从1999年的84%提高到了2007年的91%，但是这个数字从那之后就停滞不前了。在最理想的情况下，假如重现之前的发展速度，2015年这个数字能达到93%（图0.3）。

从各个地区来看，经调整的初等教育净

入学率绝对值增幅最大的是撒哈拉以南非洲（从1999年的59%提高到2012年的79%）、南亚和西亚（从78%提高到94%）。只有北美和西欧的这一比例下降了（从98%下降到96%）。这是由于美国在家上学的儿童人数从1999年到2007年翻了一番（Davis and Baumann, 2013）。

2012年，有将近5 800万小学适龄儿童失学，这比1999年的1.06亿人有所减少。其中一半以上失学儿童居住在撒哈拉以南非洲，这个比例比1999年显著提高了，当时此地区失学儿

图0.3：2000年代初，初等教育净入学率的增长速度赶上了日程，但2007年后增速又放缓了1990—2012年，以及2015年（估计的）全世界和各地区经调整的初等教育净入学率



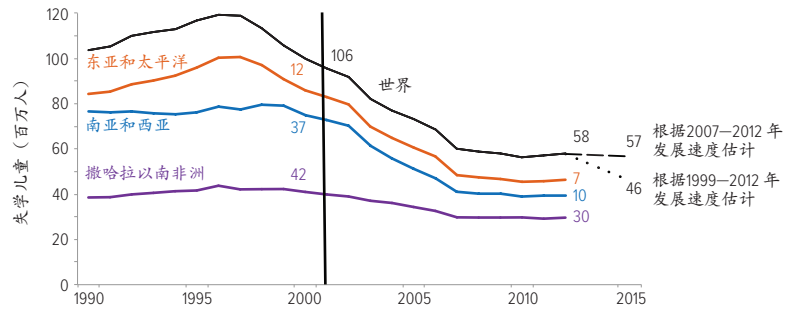
资料来源：统计研究所数据库；Bruneforth (2015)。

童仅占总数的40%。相比之下，1999年全世界有35%的失学儿童居住在南亚和西亚，而到了2012年，该地区失学儿童人数仅占总数的17%（图0.4）。

参照的发展时期不同，估算出的2015年失学儿童总数也就不同。根据过去5年的发展趋势估计，2015年将有5 700万儿童失学。如果把参照时期向前延伸到达喀尔论坛后最初的几年，反映当时较快的发展速度，并假设余下几年能重现当初的快速发展，那么对失学儿童人数最乐观的估计值可以降至4 600万人。无论怎么估算，都没有实现目标。

失学儿童分为三种类型：最终会入学的；再也不会入学的；曾经入学，但后来辍学了。2012年的估计表明，大约有2 500万失学儿童，即总数的43%，再也不会入学；这一比例

图0.4：到2015年，仍有数千万儿童失学
1990—2012年,以及2015年（估计的）全世界和部分地区小学适龄儿童失学人数

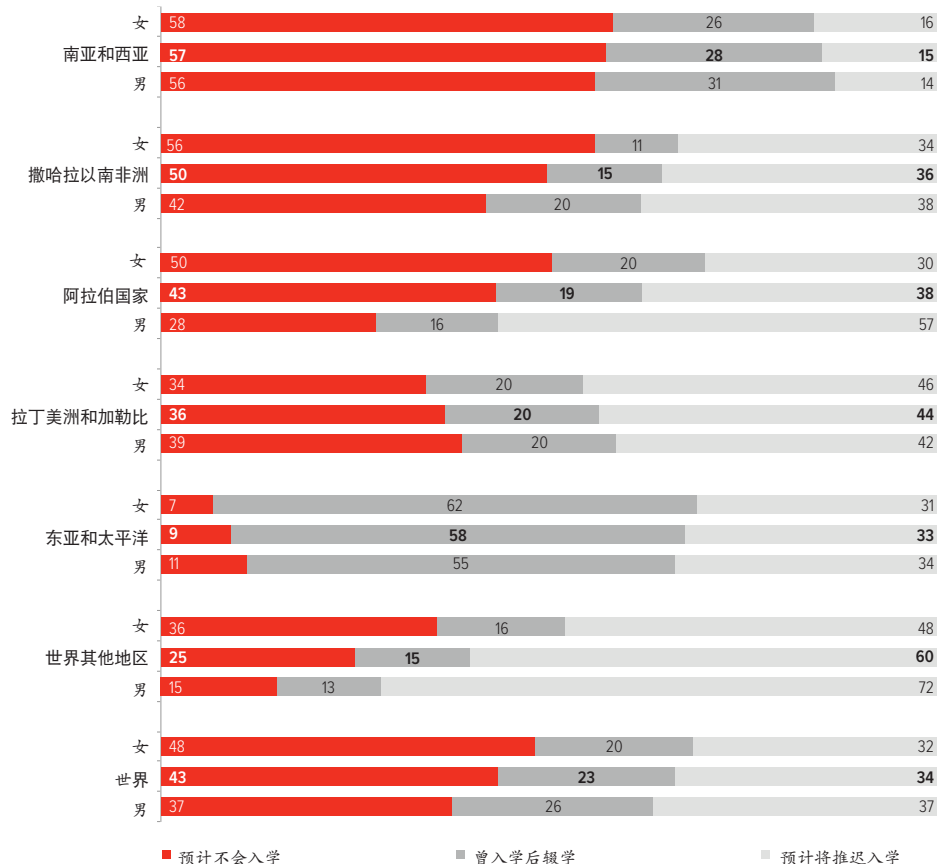


资料来源：统计研究所数据库；Bruneforth（2015）。

在撒哈拉以南非洲是50%，在南亚和西亚是57%。性别不均等也十分严峻，女童更有可能再也不会入学（占女童总数的48%，男童中的这一比例是37%），而男童更有可能辍学（图0.5）。

根据最近的趋势推算，2015年仍将有5700万儿童失学

图0.5：一半失学儿童居住在撒哈拉以南非洲以及南亚和西亚，一半失学女童居住在阿拉伯国家，并且再也不可能入学
2012年,全世界和部分地区失学儿童分布，按入学情况分列



资料来源：统计研究所数据库。

失学儿童问题日益集中于受冲突影响的国家，其失学儿童比例从1999年的30%上升到2012年的36%。这一趋势在阿拉伯国家（失学儿童比例从63%上升到87%）以及南亚和西亚（从21%上升到42%）尤其显著。相比之下，撒哈拉以南非洲没有什么变化，失学儿童比例始终在35%左右。

对住户调查数据的分析显示，对于失学儿童来说，存在着极大的不平等。在2008—2012年受监测的63个国家中，平均有14%的儿童失学，在最贫困的五分之一家庭中，这一比例为22%，而在最富裕的五分之一家庭中，这一比例为6%。类似地，农村地区失学儿童比例为16%，而城市地区这一比例为8%（UIS and UNICEF, 2015）。

第2章检视了各类边缘儿童面临的不同障碍，以及各国政府如何尝试去回应他们的需求。边缘儿童的类别包括属于少数族裔、少数语言或流浪的社群的儿童，残疾儿童，住在贫民窟的儿童，以及童工。

《达喀尔行动纲领》的目标2，旨在确保全体儿童“入学并完成”初等教育。因此有必要分别考察从未入学的儿童比例和设法完成初等教育的儿童比例。

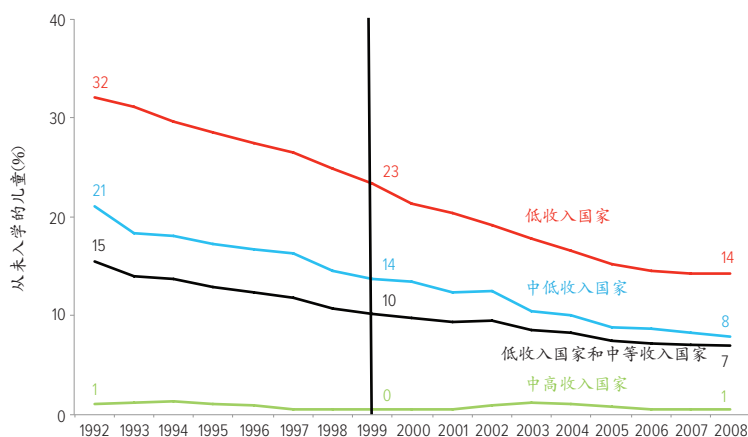
全民教育全球监测报告小组对住户调查数据的分析证实，低收入国家和中等收入国家在入学方面取得了重大成就。在全体低收入国家和中等收入国家中，从未入学的儿童比例从1999年的10%，下降到2008年的7%。在低收入国家，这一比例从1992年的32%下降到1999年的23%，2008年又下降到14%（图0.6）。2008年，在低收入国家最贫困的五分之一家庭的儿童中，有四分之一从未入学；最弱势群体中不能入学者的比例还是太高了。

小学最高年级年龄组中，读到最高年级者的比例持续提升。但是低收入国家和中等收入国家的行政数据表明，在已入学的儿童中，读到最高年级的比例几乎没有改变。例如，1999—2011年，撒哈拉以南非洲的这一比例稳定在58%，南亚和西亚稳定在64%。

然而，全民教育全球监测报告小组对住户调查数据的分析表明，随着越来越多的人进入学校，低收入国家和中等收入国家完成小学教育者的比例也提高了，从1999年的77%提高到2008年的81%（图0.7）。预计到2015年，这个比例能上升至84%。这意味着，即便如此，截至2015年，那些国家中仍将有六分之一的儿童（近1亿人）不能完成初等教育。低收入国家中，虽然自1999年以来初等教育普及率快速提高，但还有超过三分之一的儿童不能读完小学。

到2015年，低收入国家和中等收入国家中，有的六分之一儿童不能完成初等教育

图0.6：入学机会持续增加
1992—2008年，低收入国家和中等收入国家从未入学儿童的百分比



注：根据各国不同的小学正规入学年龄，年龄组的划分也不同，但大致都相当于9—11岁儿童。本分析基于72个国家的数据，包含低收入国家和中等收入国家人口的86%。请参阅《全民教育全球监测报告》网站上的技术说明，以获取更多信息。

资料来源：全民教育全球监测报告小组计算（2015），依据人口和健康调查、多指标聚类调查及其他国家的住户调查的数据。

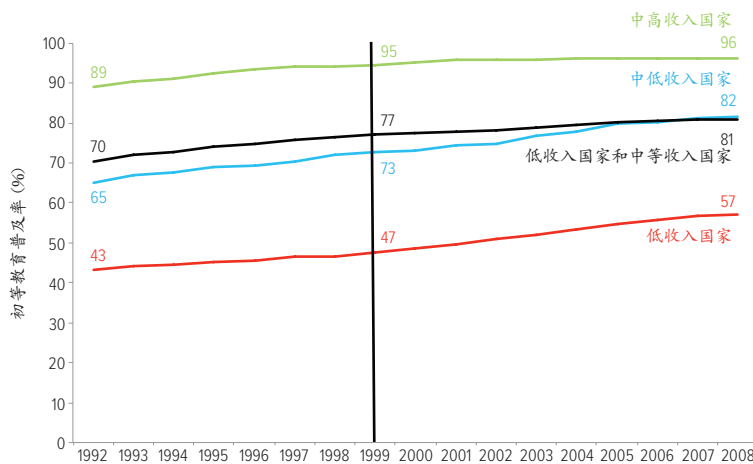
最弱势者距离普及完成初等教育最为遥远。全民教育全球监测报告小组对低收入国家和中等收入国家住户调查数据的分析表明，初等教育普及率在很多层面都存在很大的不平等，其中家庭财富造成的差距最显著。2010年，来自最贫困五分之一家庭的儿童不能接受初等教育的比例，比来自最富裕五分之一家庭

的儿童高出5倍以上，与2000年相比，这个倍数还略微提高了（图0.8）。

最弱势者距离普及完成初等教育最为遥远

第2章讨论了各国2000年以后实施的旨在扩大学校教育供给、提高教育需求的政策，他们的做法是通过采取现金转移、学校供餐项目等手段来降低受教育成本。

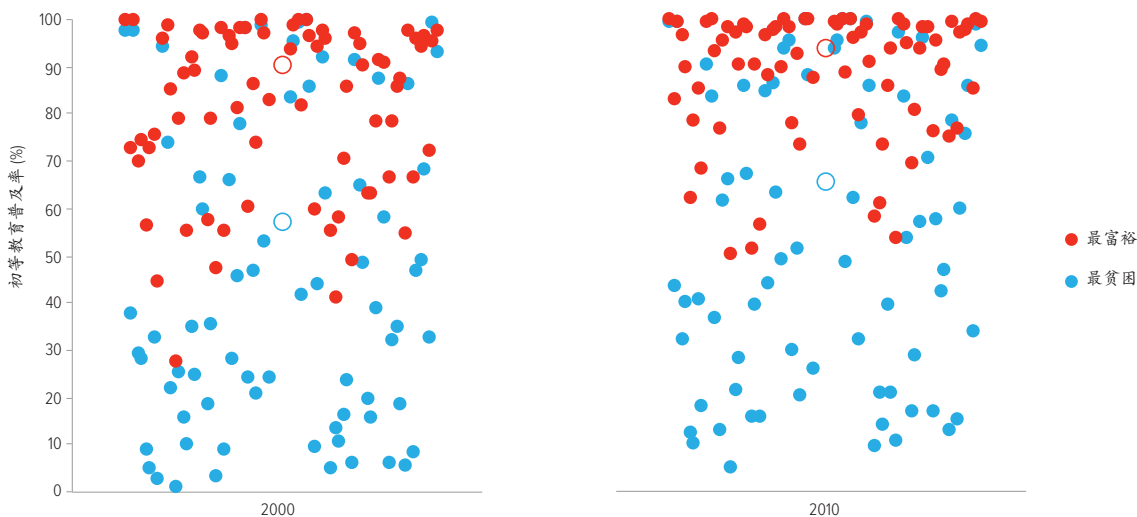
图0.7：1999年后，低收入国家普及初等教育的进度加快了
1992—2008年，低收入国家和中等收入国家初等教育普及率



注：根据各国不同的小学最高年级正规年龄，年龄组的划分也不同，但大致都相当于14—16岁儿童。本分析基于72个国家的数据，包含低收入国家和中等收入国家人口的86%。请参阅《全民教育全球监测报告》网站上的技术说明，以获取更多信息。
资料来源：全民教育全球监测报告小组计算（2015），依据人口和健康调查、多指标聚类调查及其他国家的住户调查的数据。

图0.8：普及初等教育的不平等仍旧严峻

2000年左右和2010年左右，低收入国家和中等收入国家中，最贫困五分之一家庭和最富裕五分之一家庭的初等教育普及率



注：每个圆点代表一个国家，圆圈代表加权平均值。请参阅《全民教育全球监测报告》网站上的技术说明，以获取更多信息。
资料来源：全民教育全球监测报告小组计算（2015），依据人口和健康调查、多指标聚类调查及其他国家的住户调查的数据。

目标3：更多青少年接受了中等教育，但是对青年和成人技能获取的测量仍很有限

表0.3：目标3的主要指标

	中等教育入学总人数		初中毛入学率		高中毛入学率		职业技术教育占中等教育入学人数的比例		初中适龄青少年失学人数		
	2012 (千)	1999年以来的 变化 (%)	1999 (%)	2012 (%)	1999 (%)	2012 (%)	1999 (%)	2012 (%)	2012 (千)	1999年以来的 变化 (%)	女 (%)
世界	551 686	27	71	85	45	62	11	10	62 893	-36	50
低收入国家	51 659	92	36	55	22	32	5	5	18 471	-14	52
中低收入国家	209 109	55	61	79	32	52	5	5	35 903	-29	50
中高收入国家	195 230	16	83	101	49	76	13	16	6 877	-70	48
高收入国家	95 688	-8	99	102	96	99	16	14	1 642	-58	47
撒哈拉以南非洲	48 628	125	29	50	20	32	7	6	21 098	-1	54
阿拉伯国家	31 329	40	75	89	45	58	14	9	2 949	...	58
中亚	10 056	9	86	96	82	104	7	13	403	...	55
东亚和太平洋	157 771	20	75	97	43	73	15	17	7 409	-71	46
南亚和西亚	152 002	58	60	81	32	51	1	...	26 474	-30	48
拉丁美洲和加勒比	60 466	14	95	98	63	76	10	10	2 821	-23	48
北美和西欧	61 158	1	101	103	97	98	14	13	888	-31	50
中欧和东欧	30 276	-26	92	97	82	89	18	22	850	-76	49

资料来源：附录，统计表7（印刷版）和统计表8（网络版）；统计研究所数据库。

第三个全民教育目标旨在确保“通过公平参与适当的学习和生活技能计划，满足所有青年和成人的学习需要”。技能的定义经历了巨大的变革，一些国家已经开始直接测量它们。但是这些变革来得太迟，来不及提供技能获取的全球现状信息，更不要提全球趋势信息。

全民教育全球监测报告主要关注中等教育的进展，将其作为工作和生活基本技能的基础性指针。全球中等教育入学率提高了27%。初中毛入学率从1999年的71%提高到2012年的85%，高中毛入学率从45%提高到62%。

各地区之间存在广泛的不均等：2012年，大多数地区的初中毛入学率超过了95%，但在阿拉伯国家仅有89%，在南亚和西亚仅有81%，在撒哈拉以南非洲仅有50%。不平等在高中更为凸显，北美和西欧以及中亚的高中毛入学率约为100%，而撒哈拉以南非洲的这一比例仅为32%。

毛入学率是衡量进入学校接受教育的一个指标，而不管年龄大小。初中总净入学率则关注年龄组的入学情况，表示初中适龄人口中进入中学或仍在读小学者所占的百分比，它从1999年的74%提高到了2012年的83%。预计到2015年，这个指标将达到86%（图0.9）。

初中总净入学率是计算失学青少年人数的基础。这一比例的提高，代表着初中适龄青少年中失学人数的减少——从1999年的9 900万人减少到2012年的6 300万人。东亚和太平洋的发展为减少失学人数做出了一大半的贡献。目前，大约42%的失学青少年居住在南亚和西亚。撒哈拉以南非洲的失学青少年人数在此期间稳定在2 100万人，这是该地区人口增长的结果，虽然其失学率已经从46%下降到33%（图0.10）。

和初等教育一样，估计2015年失学青少年总人数的结果取决于参照的时期。2007—2012年，初中总净入学率停滞在82%左右。如果以

东亚和太平洋为减少失学青少年人数做出了一大半的贡献

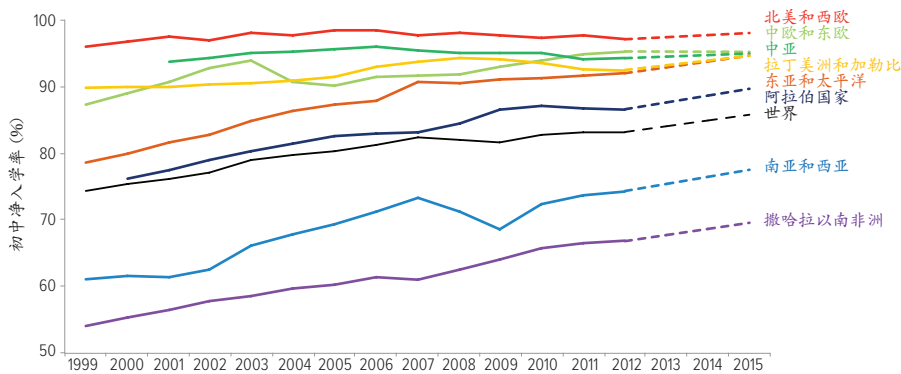
这5年作为参照，那么2015年将有6 100万青少年失学。如果把参照时期向前延伸到达喀尔论坛后最初的几年，反映当时较快的发展速度，并假设余下几年能重现当初的快速发展，那么2015年失学青少年人数的估计值可以降至5 600万人（图0.10）。

百分比。全民教育全球监测报告小组对住户调查数据的分析表明，低收入国家初中教育普及率从1999年的25%提高到2008年的31%，中低收入国家从52%提高到64%，中高收入国家从81%提高到85%（图0.11）。总体来看，到2015年，低收入国家和中等收入国家中，有三分之一的人不能完成初中教育；在低收入国家，有五分之三的人不能完成初中教育。

2015年仍将有6 100万青少年失学

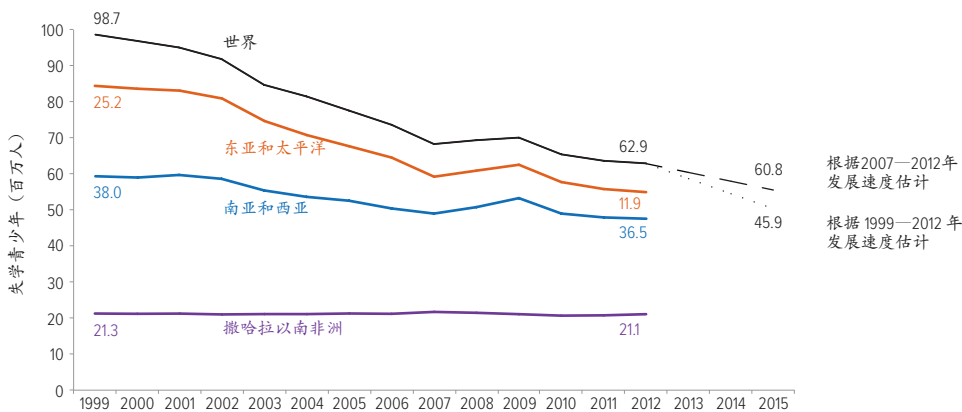
对入学的测量不能反映完成初中教育的

图0.9：达喀尔进程期间，在学青少年的比例提高了12个百分点
1990—2012年,以及2015年（估计的）全世界和各地区初中总净入学率



资料来源：统计研究所数据库；Bruneforth（2015）。

图0.10：除撒哈拉以南非洲以外，其他地区的失学青少年人数都减少了
1990—2012年,以及2015年（估计的）全世界和部分地区初中适龄青少年中的失学人数



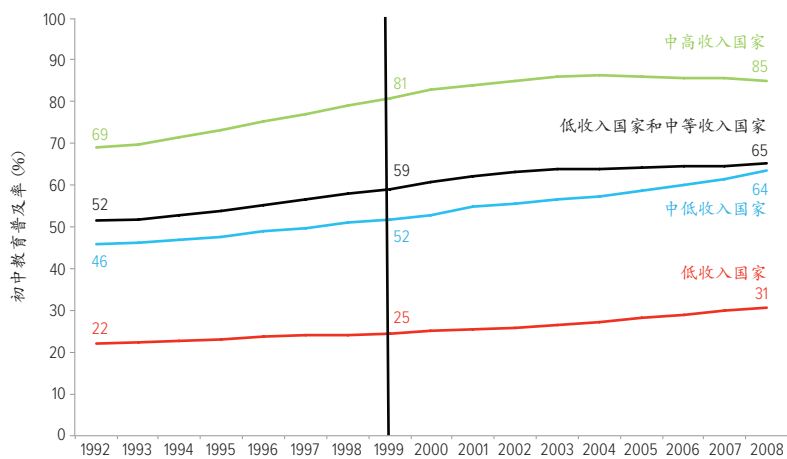
资料来源：统计研究所数据库；Bruneforth（2015）。

不平等问 题会波及 未来的学 习机会

第3章讨论了特定群体面临不平等的更多细节，例如工作的青少年，以及移民，还记述了替代性的、非正式的第二次上学机会项目相对受限的规模。第3章还指出，不平等会波及

未来的学习机会：受过中等教育的成人比未受过中等教育者有更多机会从成人教育项目中受益。

图0.11：在低收入国家和中等收入国家，只有三分之二的青少年完成了初中教育
1992—2008年，低收入国家和中等收入国家初中教育普及率



注：根据各国不同的初中最高年级正规年龄，年龄组的划分也不同，但大致都相当于17—19岁青少年。本分析基于72个国家的数据，包含低收入国家和中等收入国家人口的86%。请参阅《全民教育全球监测报告》网站上的技术说明，以获取更多信息。
资料来源：全民教育全球监测报告小组计算（2015），依据人口和健康调查、多指标聚类调查及其他国家的住户调查的数据。



Credit: Eva-Lotta Jansson

目标4：成人扫盲的进展未达目标

表0.4：目标4的主要指标

	成年文盲				成人识字率				青年识字率			
	总计		妇女		总计		性别均等指数		总计		性别均等指数	
	2005—2012 (千)	1995—2004 年以来的变化(%)	1995—2004 (%)	2005—2012 (%)	1995—2004 (%)	2005—2012 (%)	1995—2004 (女/男)	2005—2012 (女/男)	1995—2004 (%)	2005—2012 (%)	1995—2004 (女/男)	2005—2012 (女/男)
世界	780 682	-1	64	64	82	84	0.89	0.91	87	89	0.93	0.94
低收入国家	188 339	14	60	60	58	61	0.75	0.79	68	72	0.85	0.90
中低收入国家	465 197	5	64	64	68	71	0.76	0.78	79	83	0.85	0.88
中高收入国家	114 731	-29	68	67	90	94	0.92	0.96	97	99	0.99	1.00
高收入国家	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
撒哈拉以南非洲	186 902	19	62	61	57	59	0.71	0.75	68	69	0.82	0.84
阿拉伯国家	51 774	-11	65	66	67	78	0.73	0.81	83	90	0.87	0.93
中亚	262	-46	72	64	99	100	0.99	1.00	100	100	1.00	1.00
东亚和太平洋	88 067	-31	70	70	92	95	0.93	0.96	98	99	0.99	1.00
南亚和西亚	409 909	5	63	64	59	63	0.66	0.70	74	80	0.81	0.86
拉丁美洲和加勒比	33 030	-14	55	55	90	92	0.98	0.99	96	98	1.01	1.00
北美和西欧	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
中欧和东欧	4 288	-50	80	78	97	99	0.97	0.99	99	100	0.99	1.00

资料来源：附录，统计表2；统计研究所数据库。

目标4是在2000—2015年令成人文盲率减半。这一比例在1990—2000年从24%降低到了18%，但是从那之后，进展的步伐就慢了下来。据最新估计，成人文盲率已降低到16%，预计到2015年能降低到14%。因此预计2000—2015年成人文盲率能降低23%，远远达不到目标（图0.12a）。

造成这一状况的重要原因之一，是撒哈拉以南非洲人口所占比例的升高，那里是文盲率最高（41%）和进展最缓慢（2000—2015年降低了13%）的地区。但是，许多国家识字率数据来源的变化，使得评估这一地区的进展更为复杂。在不能提供最新的基于自我评估的识字普查数据的国家，联合国教科文组织统计研究所采用了住户调查，其中包括直接评估识字情况，这就降低了对能够阅读的成人数量的估计值。因此，最近一段时期对撒哈拉以南非洲成人识字率的估计更加准确了，但是其结果不能与2000年的数据或者其他地区的数据进行直接比较。

2000—2015年，预计南亚和西亚的成人文盲率下降26%，拉丁美洲和加勒比下降36%，阿拉伯国家下降39%。因此其降幅都会低于目

标。然而，中欧和东欧（降低52%）、东亚和太平洋（降低52%）以及中亚（降低65%）能实现目标。

在女性落得最远的地区，进展也是不平等的。阿拉伯国家在2000年代进步迅速，成年女性的识字率从2000年的56%提高到了2010年的69%，性别均等指数从0.73提高到0.81。然而，这一进度预计到2015年会减速。相比之下，在南亚和西亚，成年女性的识字率从2000年的47%提高到2010年的52%，预计到2015年将达到60%，估计性别均等指数将达到0.76。南亚和西亚仍将是性别最不均等的地区，即便其成年女性识字率比撒哈拉以南非洲的高（图0.12a）。总体来看，2015年，将有64%的成人文盲是女性，这个比例自2000年以后没有任何改变。

成人文盲的总数预计在2000—2015年降低4%，从7.87亿人降至7.51亿人（但是请注意前文中关于数据可比性的警告）。估计只有中亚、中欧和东欧到2015年能减少一半成人文盲人口。人口的增加，意味着南亚和西亚成人文盲的数量在2000—2015年将没有变动，稳定在3.88亿人（占总数的52%），而撒哈拉以南

2015年，在南
亚和西亚，每
100名识字成
年男性对应76
名识字成年女
性

非洲的成人文盲率会上升26%，达到1.97亿人（占总数的比例从20%上升到26%）。

读写能力最好能在童年时期通过高质量的教育来获得。这些技能可以通过在工作中和社区中的读写环境里继续练习，或者通过成人继续教育，来持续地发展。全民教育全球监测报告小组对30个发展中国家的评估发现，2000年以来，这些国家几乎都没能为提供真正获取读写能力机会的成人教育建立起基础广泛的架构。此外，分析还表明，特定群体的成人识字率没有进步，甚至有的还退步了，这是由于读写能力没有用武之地，因而被遗忘了（见第4章）。

全球青年识字率为89%

为了实现成人普遍脱盲，就需要提高青年识字率。最新的全球青年识字率是89%，比成

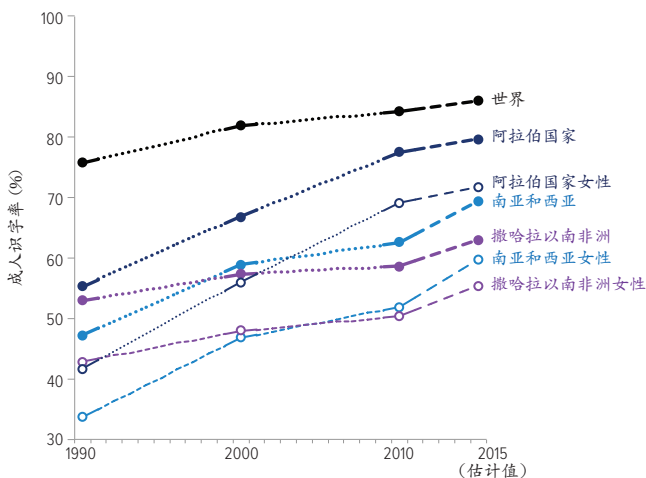
人识字率高5个百分点。最大的正向差距出现在撒哈拉以南非洲（18个百分点），其次是阿拉伯国家（12个百分点）。

到2015年，南亚和西亚的青年识字率预计将只比全球平均值低4个百分点，而2010年这个差距是9个百分点，1990年是23个百分点。就青年女性而言，青年识字率预计将只比全球平均值低5个百分点，而2010年这个差距是12个百分点，1990年是30个百分点（图0.12b）。

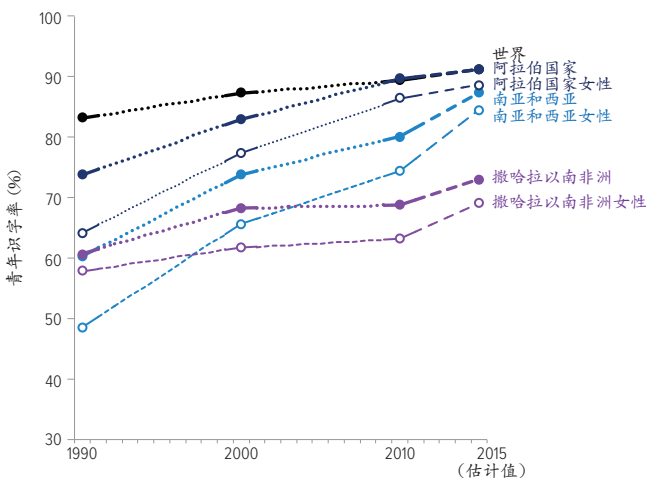
第4章讨论了有助于更快降低文盲率的一些新情况，例如各国对扫盲项目重新燃起的兴趣，包括推动使用母语的项目。同时，出现了更多使用读写能力的潜在机会。但是，这些因素似乎暂时只对提高成年人口的读写能力发挥了点缀性作用。

图0.12: 全世界仍然远未能实现扫盲目标

a. 1990年、2000年、2010年以及2015年（估计的）全世界和部分地区成人识字率



b. 1990年、2000年、2010年以及2015年（估计的）全世界和部分地区青年识字率



注：识字率数据不是逐年收集的。因此各地区和全球的数据是指人口普查的十年中的数据。本图中1990年的数据是指1985—1994年期间的，2000年的数据是指1995—2004年期间的，2010年的数据是指2005—2012年期间最近的数据。
资料来源：统计研究所数据库。

目标5：虽然性别均等的进展很快，但还有很多国家没有实现目标，性别平等依旧困难重重

表0.5：目标5的主要指标

	初等教育		中等教育		初等教育和中等教育			
	2011年实现性别均等		性别均等指数 (GP)		1999		2012	
	1999	2012	1999	2012	两个教育等级都实现性别均等的国家	有相关数据的国家	两个教育等级都实现性别均等的国家	有相关数据的国家
世界	0.92	0.97	0.91	0.97	36	165	46	152
低收入国家	0.86	0.95	0.82	0.89	2	27	1	24
中低收入国家	0.86	0.98	0.80	0.94	7	37	5	38
中高收入国家	0.98	0.96	0.97	1.02	9	48	12	41
高收入国家	1.00	1.00	1.01	0.99	18	53	28	49
撒哈拉以南非洲	0.85	0.92	0.82	0.84	1	35	0	31
阿拉伯国家	0.87	0.93	0.87	0.95	3	18	2	14
中亚	1.00	0.99	1.00	0.98	4	7	3	6
东亚和太平洋	0.99	0.99	0.94	1.01	5	26	7	18
南亚和西亚	0.83	1.00	0.75	0.93	0	6	0	8
拉丁美洲和加勒比	0.96	0.97	1.07	1.07	4	33	3	32
北美和西欧	1.01	0.99	1.02	0.99	8	23	18	24
中欧和东欧	0.97	1.00	0.96	0.97	11	17	13	19

资料来源：附录，统计表5和统计表7。

全民教育目标中，取得最大进展的是性别均等。这受到了第三个千年发展目标的影响，教育中的性别均等是其中一个具体目标。但是，实现实质性平等的进展如何，却不甚明朗。

1999年，在全球层面，初等教育极为不均等，每100名入学男童对应的入学女童只有92人。到2012年，这个数字的全球平均值增长到

97人，恰好跨过性别均等的门槛。南亚和西亚的进步最大，从当初最低的起点（每100名入学男童对应的入学女童只有83人）出发，实现了目标。撒哈拉以南非洲和阿拉伯国家的两性差距减少了一半，但是100名入学男童对应的入学女童仍分别只有92人和93人，是距离实现目标最遥远的地区（图0.13a）。有16个国家每100名入学男童对应的入学女童不足90人，其中13个在撒哈拉以南非洲。

全民教育目标中，取得最大进展的是性别均等

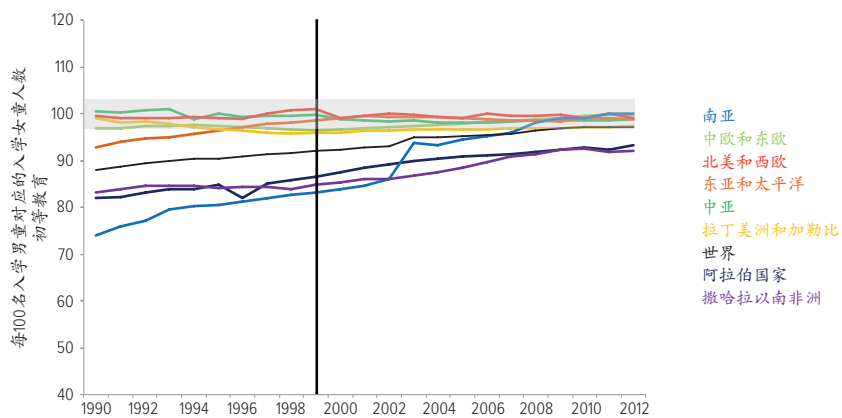


Credit: Darryl Evans/Agence YU

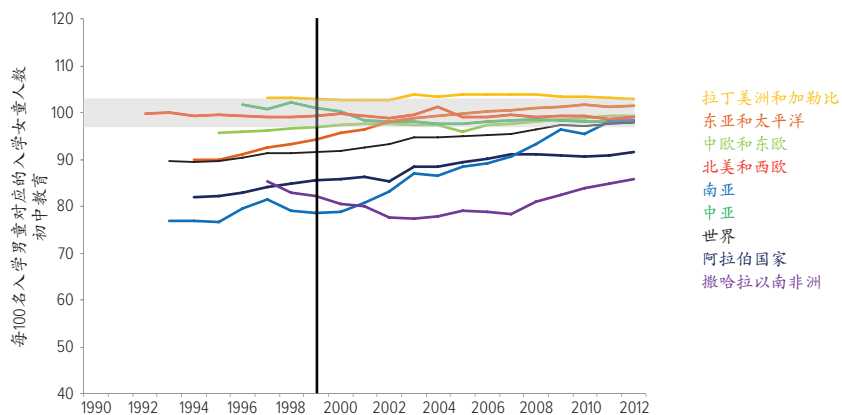
图0.13: 尽管各地区都已接近实现初等教育性别均等, 但初中和高中教育中仍存在着严重不均等

1990—2012年,各地区性别均等指数

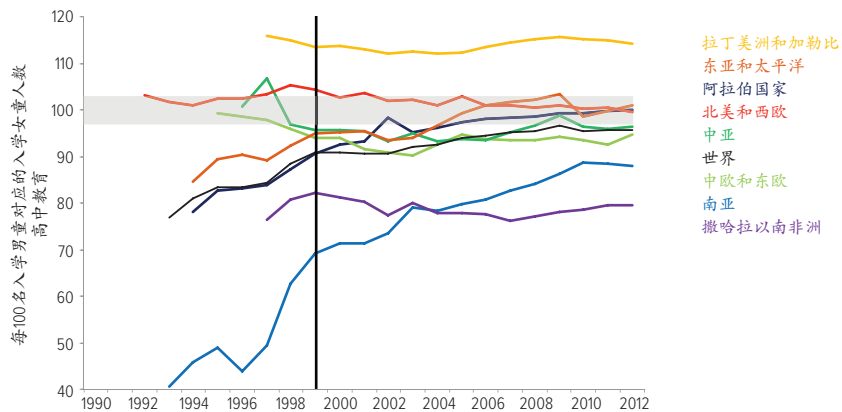
a. 初等教育



b. 初中教育



c. 高中教育



资料来源: 统计研究所数据库。

中等教育的情形很相似。在全球层面，1999年的不均等形势是每100名入学男童对应的入学女童为91人。到2012年，这个数字的全球平均值增长到近97人，仅略低于均等目标。同样，南亚和西亚是进步最大的地区，从每100名入学男童对应75名入学女童这个最低的起点，增长到每100名入学男童对应93名入学女童，初中和高中教育都实现了这一快速发展（图0.13b和图0.13c）。阿拉伯国家也取得了进展，每100名入学男童对应的入学女童人数从1999年的87人，增长到2012年的95人。撒哈拉以南非洲是落得最远的地区，性别均等进展最为缓慢，每100名入学男童对应的入学女童人数从82人增长到84人。东亚和太平洋实现了均等，而拉丁美洲和加勒比是唯一男童处于劣势的不均等地区，每100名入学女童对应的入学男童为93人。

平均值掩盖了分歧。在初等教育和中等教育阶段，实现均等的国家比例都是从1999年的21%增长到了2012年的30%。在3个时间点都有初等教育数据可查的155个国家中，52%在1999年实现了均等；在2005年，也就是这个目标原定的截止年份，这个比例仅仅上升到57%；

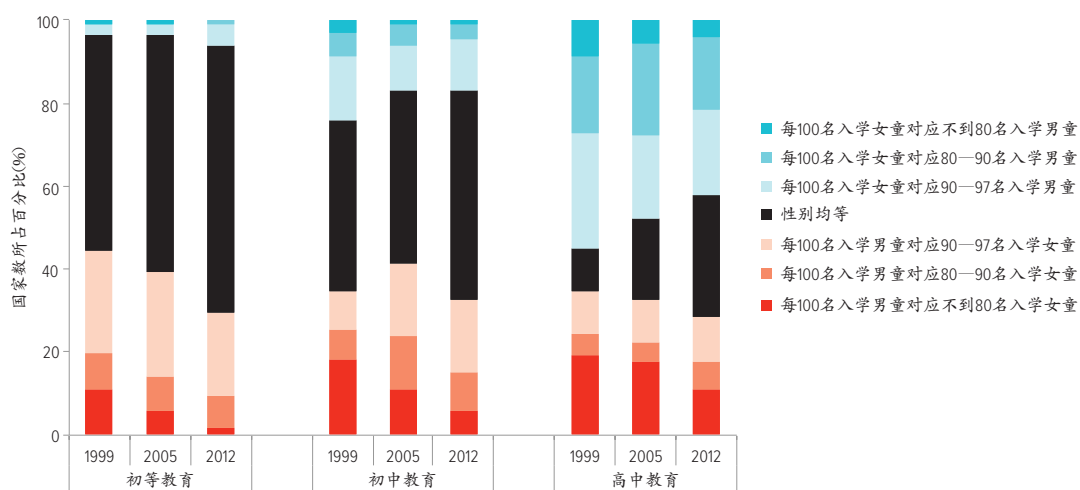
到2012年，这个比例也只有65%。然而，极度不均等的情况，即每100名入学男童对应的入学女童不足80人，或者每100名入学女童对应的入学男童不足80人，在所有教育等级都减少了。例如，在高中教育阶段，女童处于劣势的极度不均等的国家比例，从1999年的19%下降到2012年的11%；男童处于劣势的极度不均等的国家比例，从9%下降到4%（图0.14）。

衡量性别均等的进展是必要的，但不足以评估性别平等状况。这种评估要求系统地分析各国是否有能力解决社会规则中的歧视（例如，通过颁行法规），消除课本等之中的性别偏见来源，促进教育发展并消除不安全的学习环境。第5章考察了一些可得的证据，以评估学校和社会是否成功地贯彻了性别平等的宗旨。

如果把学习成果的性别差距作为衡量性别平等进展的指标，那么一些证据表明，女童的相对地位正在提高。她们与男童之间在数学和科学上的差距正在缩小，但仍需警惕的是，众多积极的历时信息来自富裕国家。另一方面，女童在语言方面的优势正在扩大（见第5章）。

阿拉伯国家每100名入学男童对应的入学女童人数从1999年的87人，增长到2012年的95人

图0.14：进展的平均值掩盖了许多国家持续的不均等
1999年、2005年和2012年，按初等教育、初中教育和高中教育性别均等程度分列的国家数所占百分比



注：仅包括3年均均有数据可查的国家。
资料来源：统计研究所数据库。

目标6：质量问题日益受到关注

表0.6：目标6的主要指标

	学前教育				初等教育				中等教育			
	教职员工		生师比		教职员工		生师比		教职员工		生师比	
	2012 (千)	1999年以 来的变化 (%)	1999	2012	2012 (千)	1999年以 来的变化 (%)	1999	2012	2012 (千)	1999年以 来的变化 (%)	1999	2012
世界	8 900	62	20	21	29 091	17	26	24	32 296	32	18	17
低收入国家	367	64	27	26	3 134	80	43	42	1 953	101	28	26
中低收入国家	...	...	25	...	9 865	28	31	30	9 455	65	23	22
中高收入国家	3 097	57	23	21	10 596	3	24	19	12 974	33	17	15
高收入国家	2 826	38	15	13	5 495	7	16	15	7 913	-1	13	12
撒哈拉以南非洲	507	122	28	28	3 433	75	42	42	1 912	130	26	25
阿拉伯国家	215	83	20	20	2 267	49	23	19	...	...	16	m
中亚	174	36	10	11	340	4	21	16	838	6	12	12
东亚和太平洋	2 418	72	26	22	9 635	4	24	19	10 029	31	17	16
南亚和西亚	...	...	32	m	5 470	26	36	35	6 017	100	32	25
拉丁美洲和加勒比	1 193	59	21	18	3 099	14	26	21	3 863	36	19	16
北美和西欧	1 698	60	18	13	3 667	7	15	14	4 781	6	14	13
中欧和东欧	1 158	3	8	11	1 179	-14	18	17	2 741	-22	12	11

资料来源：附录，统计表8。

对高质量教育的要求贯穿了《达喀尔行动纲领》和其他5个目标。《达喀尔行动纲领》表达了一些日渐凸起的证据的关切，这些证据表明，相当大比例的儿童“只获取了他们本应学会的知识和技能的皮毛”，而“至于他们应当学会什么，通常没有明确的规定，也没有经过良好的教学或者精确的评估”（UNESCO，2000）。

2000年，监测教育质量的任務中，唯一可行的是测量投入。如今，学习成果被认为是评价教育质量是否提高的关键，但这不应当是唯一的尺度。成果方面的信息越来越容易获得。2000年以来，各国对于推动理解教育体系的成果的兴趣有了飞速的提升。在达喀尔论坛之前的十年，有34%的国家至少参加了一次国际学习评估；2000—2013年，这个比例提高到了69%。进展特别快的有阿拉伯国家、中亚、中欧和东欧、东亚和太平洋（图0.15），这一趋势表明，各国积极参与了全民教育议程中的质量行动（Benavot and Köseleci，2015）。

虽然学习评估的使用越来越多，但并没有带来充分的信息。2013/4年的《全民教育全球

监测报告》指出，有2.5亿小学适龄儿童没有达到阅读和数学的最低学习标准，但全世界尚不能够对学习成果进行跨越时间、涵盖众多国家的跟踪研究。

2000年以来的国际和地区学习成就调查中，经合组织的国际学生评价项目（PISA）覆盖国家最多、跨越时间最长，使得我们可以系统地开展趋势评价。2000—2009年，有38个国家的平均阅读分数可以用来做比较，其中13个国家进步了，4个退步了。14个国家降低了低于最低水平儿童所占百分比，而同时7个国家中这个百分比上升了（OECD，2010b）。2003—2012年，有64个国家的平均数学分数可以用来做比较，它们的成就总体上“大体持平”，虽然从平均分来看，进步的国家比退步的国家多（OECD，2014g）。

这些评估仅仅报告了在学习儿童的学习成果，因此高估了相关人群的学习成就。一个有意思的例外是居民评估，例如南亚和东部非洲某些国家所做的此类调查，也评估了失学儿童的学习水平。

在达喀尔论坛之前，有34%的国家至少参加了一次国际学习评估；现在这个比例提高到了69%

虽然它们关注有限的一系列成果，但这些评估正变得越来越普遍，并使得地方社区可以督促政府负责。这类评估也扩展到了其他国家。

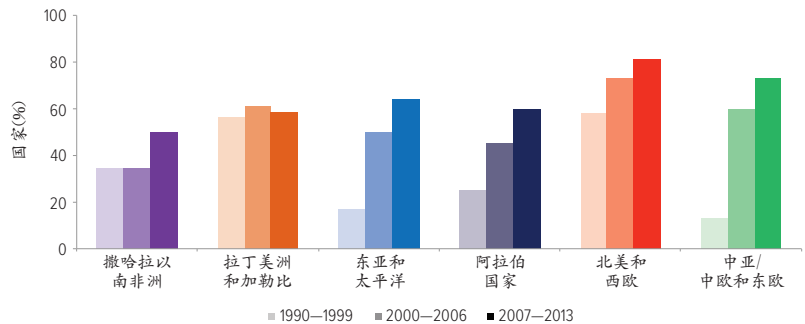
《达喀尔行动纲领》明确地强调了教师的重要性，以及消弭师资供应差距的重要性。在初等教育阶段，如果要在2015年普及初等教育，而且生师比不超过40:1的话，那么教师数量要在2012年基础上增加140万人（UNESCO, 2014i）。全球生师比仅有小幅下降，从1999年的26:1降低到2012年的24:1。在撒哈拉以南非洲，这个比例从1999年的42:1上升到2008年的45:1，2012年又下降回42:1，这仍然大大高出适合弱势学习者的水平（图0.16a）。

在中等教育阶段，全球生师比从1999年的18:1降低到2012年的17:1。南亚和西亚降幅最大，从32:1降到25:1，这表明该地区优先投资于增加中学教师，而不是小学教师，该地区小学生师比停滞在35:1（图0.16b）。

这些比例并不能体现教师在各国之内的分布，也不能反映教师质量和专业培训情况。目

图0.15: 2009年以来，各国越来越重视学习评估

1990—1999年,2000—2006年，以及2007—2013年各地区至少开展过一次国家学习评估的国家所占百分比



资料来源：全民教育全球监测报告小组计算（2014），依据附录中的国家学习评估数据。

前缺乏全球统一的合格教师定义，可用的指标都是国家的定义。在初等教育阶段，可以比较50个国家的进展，合格教师所占百分比从77%提高到90%，这表明确实有一定的进步。

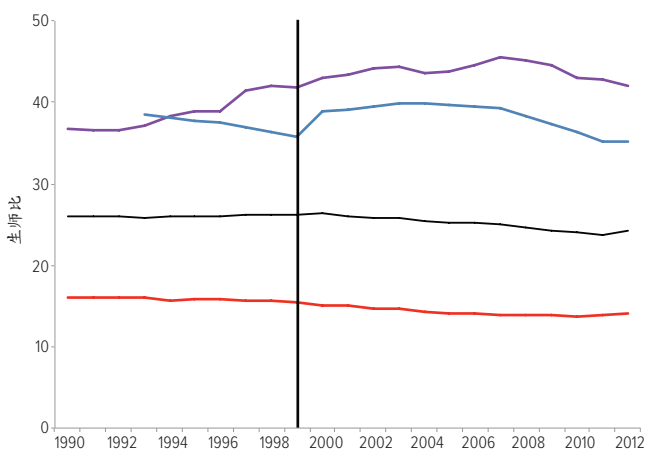
《达喀尔行动纲领》识别了一系列的教育质量影响因素，从设施条件到参与学校管理，从课程到教学语言。虽然还没有系统性证据可供评估这些因素在全球层面的发展趋势，但是第6章检验了一些可获得的数据来源，以提取过去15年教育质量讨论中出现的消息。

要在2015年普及初等教育，还需增加140万小学教师

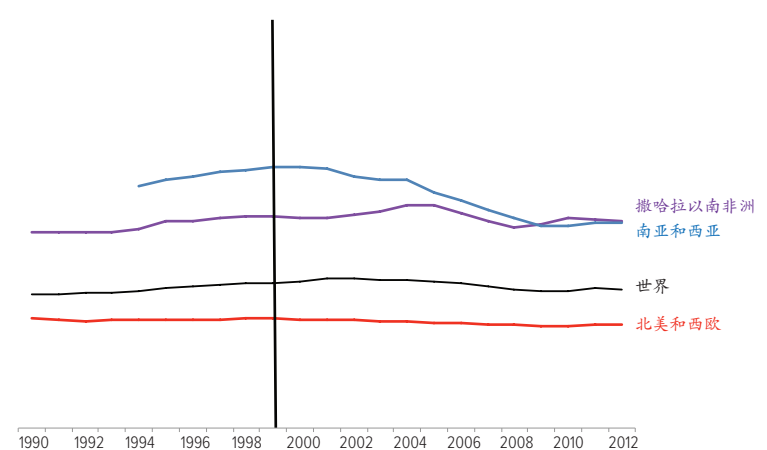
图0.16: 各地区之间，生师比仍然十分不均衡

1990—2012年,全世界和部分地区的生师比

a. 初等教育



b. 初中教育



资料来源：统计研究所数据库。

达喀尔论坛之后，进程加快了吗？

虽然目标并未实现，但是有必要用另一种方式恰当地评估进展：通过考察进展速度，以及达喀尔论坛之后，相对于之前的一段时期，进展速度是否加快了。这一方式揭示了实现全民教育目标的运动势头，在2000年以后，是否变得强劲。

从进展速度来看，对特定指标在1990—1999年和1999—2012年增长率的比较分析，显示出一些进步（Bruneforth, 2015）。学前教育毛入学率加速提高了。在90个有数据可查的国家中，63个国家至少比按1990年代的增长率推算的发展状况领先2年，21个国家至少落后2年。如果延续1990年代的增长速度，那么2015年全球学前教育入学率为40%；实际上，预计这一比例将达到58%。在南亚和西亚，参考不同的时期进行估计，学前教育毛入学率将达到61%或者66%；而按照达喀尔论坛以前的发展趋势推算，只能达到32%。

普及初等教育的进展方面的证据，不如学前教育那么有力。在52个有初等教育净入学率数据可查的国家中，与1990年代相比较，26个国家进展加快了，24个国家则减速了。减速的国家大多是接近目标的国家，加速的国家大多是距离目标很遥远的国家。如果入学率按照1990年代的速度发展，全球初等教育净入学率将在2015年达到82%；而实际上，预计这一比例将达到91%。超出先前预计最多的地区是撒哈拉以南非洲，在该地区，参考不同的时期进行估计，初等教育净入学率将达到80%或84%；而按照达喀尔论坛以前的发展趋势推算，只能达到67%。

来自70个国家初等教育最高年级续读率的数据表明，一些入学方面的成就是以较慢的进展为代价的。只有23个国家的续读率加速提

高，而37个国家减慢了速度。预计全球续读率在2015年最高能达到76%，而按照1990年代的速度推算，应该能达到80%。在南亚和西亚，续读率预计在2015年将达到64%；而按照达喀尔论坛以前的发展趋势推算，这个比例应可达到77%。

初等教育性别均等的进展也加快了，然而按照达喀尔论坛之前的发展趋势，也应当实现了性别均等。在阿拉伯国家和撒哈拉以南非洲，进展加速的成就非凡。

如果延续先前的趋势，全世界会更接近关键目标

过去的研究表明，教育体系的扩张自有其机制（Meyer et al., 1977; Meyer et al., 1992）。当一国儿童开始走进学校并完成学校教育，学校教育就会更广泛地在人口中扩张。这种扩张的进度在各国都差不多。达喀尔议程早期的一项研究指出，从一个国家半数儿童入学的那一年算起，按照全球教育体系扩张的平均速度，我们能够预测战后所有国家初等教育净入学率的约90%的变动（Clemens, 2004）。

根据这一观点，全民教育全球监测报告的新研究假设，达喀尔论坛之后的一些教育进展是可以预测的（Lange, 2015）。这个分析采用了97个低收入国家和中等收入国家的住户调查数据，在上过学的儿童的百分比和接受过初等教育的儿童的百分比这两个指标上，证实了全民教育进展超出预期。在这两个指标上，进展快于过去的趋势，而达喀尔议程的完整效应，只有等到受2000年以后变革所影响的全体儿童都走完了教育体系的全程之后，才能做出估计。

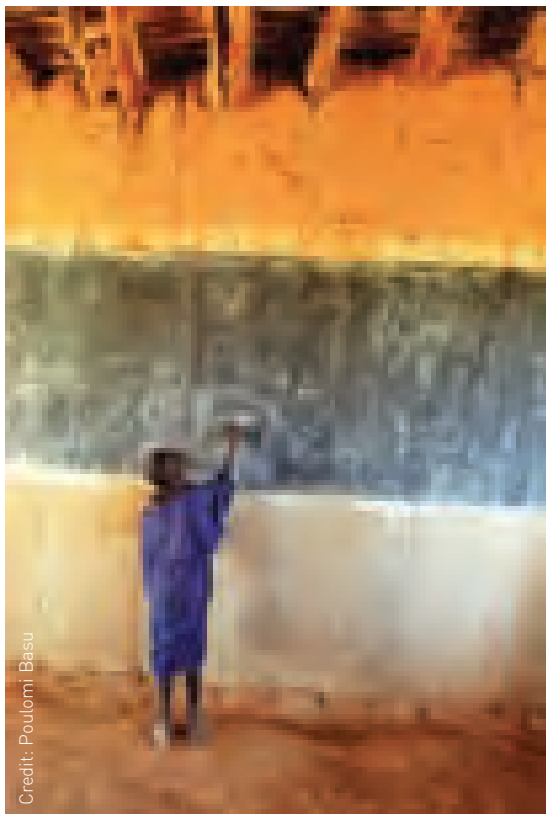
对上过学的儿童的百分比的估计，信度

在撒哈拉以南非洲，如果延续达喀尔论坛以前的发展趋势，初等教育净入学率会低得多

更高，这是因为2000年后有更多的儿童被观测到。达喀尔论坛之后的发展，使得低收入国家和中等收入国家中，将会首次获得入学机会的儿童的比例提高了两个百分点。总体来看，与延续先前的发展趋势所能达到的境况相比，2010年以前出生的儿童中，到2015年能首次获得入学机会的儿童数量估计能增加3 400万人。

预计到2015年，完成初等教育的儿童的比例将会有不到两个百分点的增长，从81%增长到83%。总体来看，与延续先前的发展趋势所能达到的境况相比，2005年以前出生的儿童中，能完成初等教育的人数估计能增加2 000万人。

《达喀尔行动纲领》所宣称的2015年前实现全民教育是“一个务实而可达到的目标”或许言过其实，即便缩小目标范围，如普及初等教育，仍然过于夸张。然而，尽管全球目标没能实现，但也取得了适当的进展，与历史记录的比较是可喜的。



Credit: Poulomi Basu

解释全民教育进展： 有利的国际背景

全世界仍然远未实现全部的达喀尔全民教育目标，依旧存在着巨大的不平等。即便如此，在几个关键目标上，与延续2000年前的趋势相比，当前预计的2015年进展也更易于实现。本节考察有可能影响全民教育进展的一般国际背景。结论是，低收入国家和中等收入国家的可持续经济增长创造了有利环境，使得其中一些国家对教育投入了更多资源，克服了一些最贫困国家中人口问题或冲突带来的持续挑战。

在撒哈拉以南非洲，人口问题仍是障碍

人口指标对各国实现教育目标的能力有巨大的影响。学龄人口的相对规模，以及人口统计上的离散程度，决定了实现普及学校教育的成本。

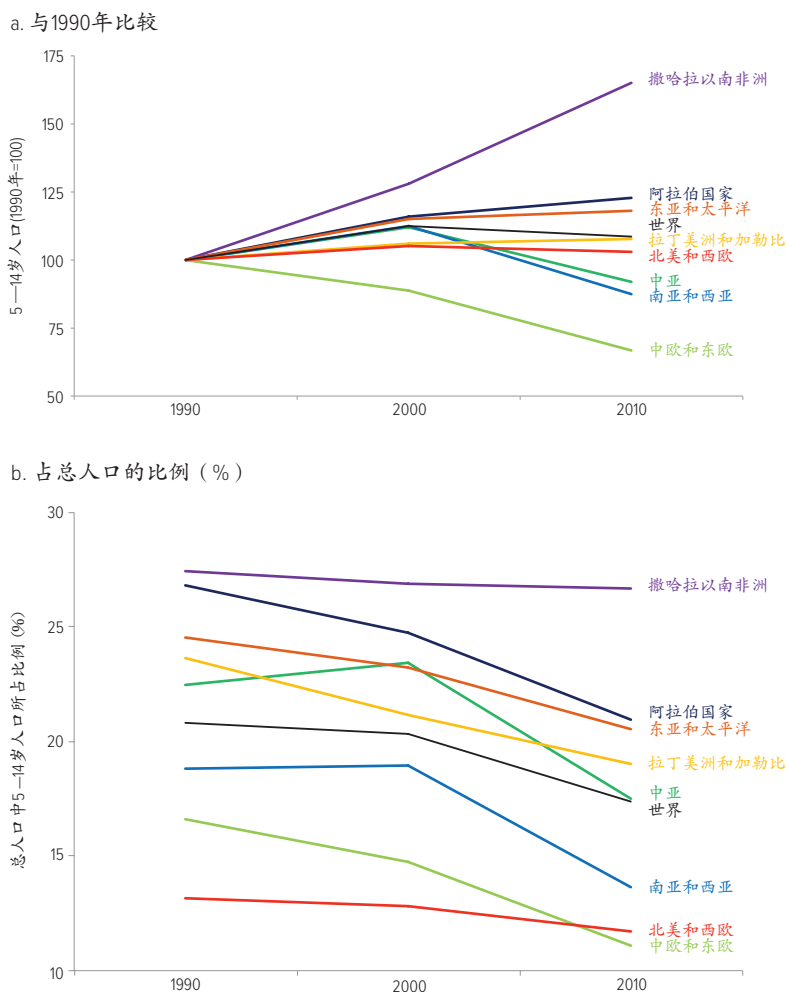
过去几年，撒哈拉以南非洲走过了与世界其他地区所不同的人口发展道路。从绝对数量来看，与1990年相比，撒哈拉以南非洲5—14岁儿童比例到2000年增长了28%，到2010年增长了65%。相反，在东亚和太平洋地区，这一年龄段的人口在2010年比1990年减少了13%（图0.17a）。

从相对数量来看，撒哈拉以南非洲的总人口中，这一年龄段的人口不仅始终占有最高比例（27%），而且在1990—2010年很稳定。相反，在阿拉伯国家，这一比例从27%降至21%；在南亚和西亚，从25%降至21%。这表明其他国家向年青一代提供教育服务的压力都减小了（图0.17b）。

全球的总生育率降低了，从1990—1995年的3个儿童，降至2005—2010年的2.5个儿童。在撒哈拉以南非洲，虽然生育率在此期间从

与延续先前的
发展趋势所能
达到的境况相
比，完成初等
教育的儿童估
计能增加2 000
万人

图0.17: 与其他地区相比, 撒哈拉以南非洲面临更大的人口挑战
1990年、2000年和2010年, 各地区5—14岁人口



资料来源: 全民教育全球监测报告小组根据UNPD(2014a)计算。

6.2个儿童降低到了5.4个, 但生育率仍然偏高 (UNPD, 2014a)。因此, 这一地区的儿童抚养率也是最高的, 2015年每100名劳动人口要抚养73名15岁以下儿童, 这比全球平均水平高出近一倍 (UNICEF, 2014b; UNPD, 2014a)。较小的家庭规模有可能提高家庭对教育的重视程度 (Moav, 2005)。

预期寿命的提高, 也与受教育水平的提高有关 (Cervellati and Sunde, 2013; Cohen and Leker, 2014; Jayachandran and Lleras-Muney, 2009)。欠发达国家人口出生时的预期寿命在1990—2000年增加了2年, 2000—2010年增加了3.3年 (UNPD, 2014a)。预期

寿命的加速提高, 是预防艾滋病病毒传播以及儿童和产妇死亡率快速下降的结果, 它有可能提高了教育需求。

2000年以来, 城镇化加速了全球化。总人口中, 居住在城市地区的人口所占百分比从1990年的43%提高到2000年的47%和2010年的52%。这主要是由于东亚和太平洋地区的飞速变革, 特别是中国的城镇化对教育系统提出了巨大的挑战 (见第3章) (图0.18)。

城市地区的教育供给通常成本较低、效率较高, 因此更容易扩大规模。虽然对农村人口进城移民流的安置能力仍有种种问题, 这些移民通常搬入非正规的棚户区, 但是国内移民促进了公共服务的供给。全民教育全球监测报告小组的分析表明, 即便撒哈拉以南非洲的城市和农村地区初等教育普及率保持稳定, 随着高普及率城市地区人口所占百分比的增加, 也足以使得平均初等教育普及率在2000—2010年提高1.5个百分点。

发展中国家的国内税收流动有所提高

经济增长可以成为教育发展的强有力因素, 但政府必须有能力和有意愿去调动资源, 将其导向教育。

过去15年中, 发展中国家回到了可持续发展的轨道, 而且表现得优于发达经济体 (图0.19a) (IMF, 2014)。起码从1980年代起, 亚洲就一直获益于经济增长, 人均实质增长率在2000年代达到了高水平。而与此同时, 对其他地区来说, 1980年代和1990年代却是灾难性的。阿拉伯国家以及拉丁美洲和加勒比的人均实质增长率在1980年代经历了负增长 (分别为-0.4%和-0.8%), 1990年代只有缓慢增长。撒哈拉以南非洲则经历了漫长的结构性调整期, 整个地区的经济在1980年代缩水了1.0%, 1990年代又缩水了0.5%。但是, 这三个地区在2000年之后都恢复了大约2.5%的增长率 (Sundaram et al., 2011)。

2000年以来,
城镇化加速了
全球化

低收入国家和中等收入国家提高了政府税收占国内生产总值的比例，从2000年的23%提高到2012年的28%，同时相应地提高了政府支出占国内生产总值的比例，从25%提高到30%（图0.19b）。这是发展中国家教育支出占国内生产总值比例提高的主要原因，这一时期内教育占预算的比例并没有提高（见第8章）。

赤贫率下降了，但教育的障碍还在

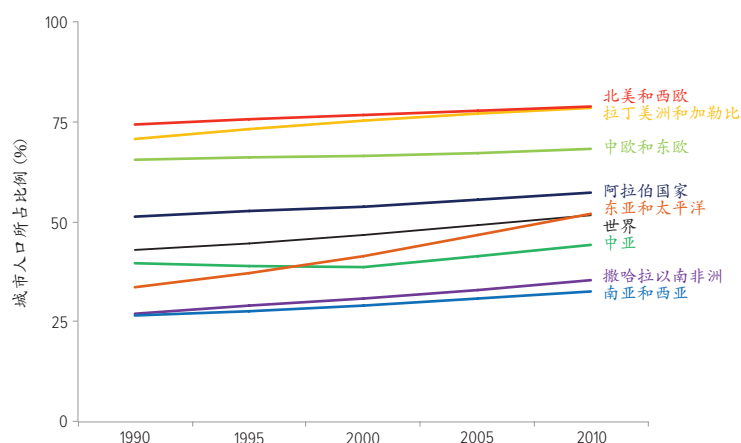
假如经济增长充分平等地减贫并提高家庭对教育的需求，那么它就能成为教育发展的强有力因素。在许多国家，人均财富都有所增加，这是因为全球对资源、能源和商品的需求都增长了。但是，创造财富的机遇并不广泛，而且如果缺乏再分配政策，或者政策实施不到位，这些财富也可能不会惠及贫困人口。

从全球来看，发展中国家日均生活费低于1.25美元的人口所占百分比从1990年的47%下降到2010年的22%。但是经济增长并非在各地都带来了减贫。东亚和太平洋的赤贫人口，从1990年的45%减少到2010年的14%，而相比之下，撒哈拉以南非洲的减幅小得多，从56%减少到48%。2015年，全世界仍有十亿赤贫人口。每八个人当中，就有一人长期忍受着饥饿（World Bank, 2014a）。

尽管如此，全球水利和能源基础设施的改善对于最贫困人口的教育机会有着直接影响。例如，儿童因此减少了寻找水和食物的时间。最不发达国家饮用水供给的覆盖率，从1990年的50%逐渐上升到了2012年的67%（UNICEF and WHO, 2014）。能源发展指数（Energy Development Index）表明，2002—2010年，东亚和太平洋以及拉丁美洲和加勒比的通电状况有了显著改善，而撒哈拉以南非洲落后比较多（International Energy Agency, 2012）。

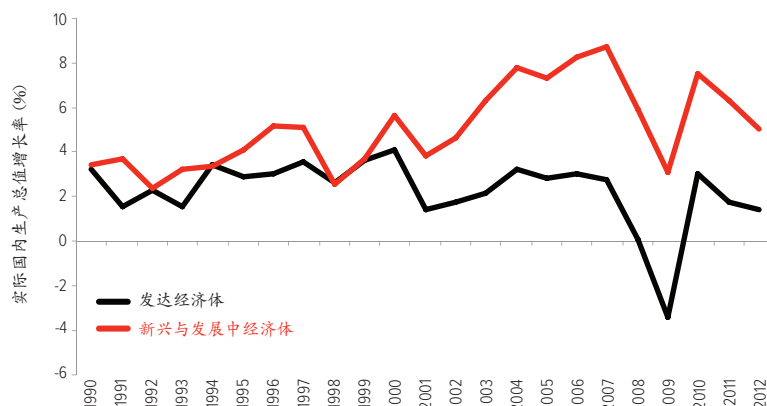
全球总体生活条件的改善，也在其他方面改变着儿童的生活，这对于他们的教育也有所影响。5—17岁童工数量减少了三分之一，从2000年的2.46亿人，减少到2012年的1.68亿

图0.18：超过一半的全球人口目前居住在城市地区
1990—2010年，部分地区定居在城市的人口所占百分比

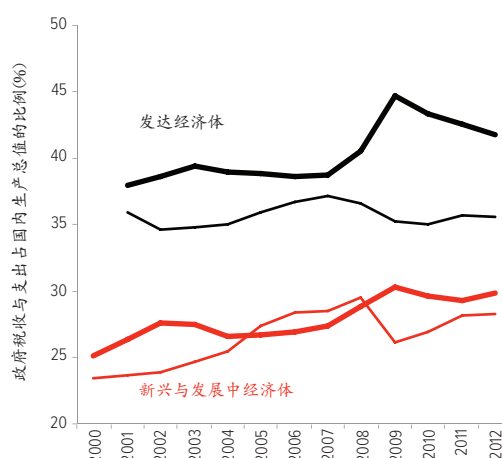


资料来源：全民教育全球监测报告小组根据UNPD(2014a)计算。

图0.19：2000年以来，发展中国家政府税收与支出增长了
a. 1990—2012年，发达经济体与新兴/发展中经济体实际国内生产总值的增长率



b. 2000—2012年，发达经济体与新兴/发展中经济体政府税收和支出占国内生产总值的比例



注：“发达”与“新兴/发展中”的国家分组是国际货币基金组织的术语，基本对应于全民教育全球监测报告中的“高收入”与“低/中等收入”。
资料来源：IMF(2014)。

人，其中参与繁重劳动的人数从1.71亿人减少到0.85亿人，减少了一半（ILO，2013b）。尽管如此，童工问题仍然是一个巨大的、不可接受的问题。

2010年，拉丁美洲有19%的人口获得了现金转移

各国政府越来越强调社会保障政策，这类政策可以帮助脆弱家庭克服资金紧张，送孩子去上学。全球公共社会保障与保健支出占国内生产总值的比例，从1990年的5.8%增长到2000年的6.5%，2010年又增长到8.6%（ILO，2014c）。2000年后，中等收入国家扩大了社会保障体系。在拉丁美洲，现金转移政策提高了社会保障覆盖的人口比例，从2000年的5.7%提高到2010年的19.3%（ECLAC，2010）。然而，较少有中低收入国家成功引入类似的项目，因为这些国家的政府面临着多重挑战，包括贫困的蔓延，以及实施复杂政策的能力较差（Andrews et al., 2012）（见第2章）。

性别歧视依旧存在

如果社会组织、社会规范和社会实践继续歧视女童，那么扩大女童入学机会的努力就会遭遇挫败。这是性别主流化（gender mainstreaming）工作的要点。这些观点立足于《消除对妇女一切形式歧视公约》（Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women, 1979）和在北京召开的第四届世界妇女大会（1995），旨在使“女性与男性的关切与经验，在设计、实施、监测和评价政策及项目时，作为一个综合维度”，以此实现性别平等（United Nations, 1997）。

全球女性劳动力的参与率是女性赋权的一个潜在指针，这一比例在1990—2010年稳定在52%左右。但是这掩盖了地区差异。北非的阿拉伯国家的参与率提高了，在拉丁美洲和加勒比也提高得特别显著。相反，中亚和东亚的这一比例降低了（Elborgh-Woytek et al., 2013; UNSD, 2010）。一份关于64项研究的综述表明，两性之间的工资差距尚存，各地区之间差距很大。在东亚，女性收入比男性低10%，而南亚的这一差距是48%（Nopo et al., 2011）。

与这一差距相伴随的是，更多的女性在低收入行业工作，这在很大程度上是性别歧视造成的（OECD，2012c）。

另一个进步的标志，是女性的政治代表性：这方面状况仍然很差，即便已经取得了一定的进展。女性所占议会席位从2000年的14%，提高到了2014年的22%，从太平洋地区的3%到拉丁美洲和加勒比的26%不等。但部长级职位上女性所占百分比在2014年是17%，并且女性成为政府首脑、议会议长或国家元首的可能性更低了（United Nations, 2014a）。女性在一国经济和政治生活中的较弱表现，为女童的教育机会发出了错误的信号。

一些有关女童和女性的进展已经被测量到。经合组织2009年发布的社会组织与性别指数（Social Institutions and Gender Index）监测了社会组织和社会实践中的歧视状况，从不公平的继承权到进入公共空间的限制。这一指数捕捉到了进步的迹象（OECD，2012a）。然而，早婚和家庭暴力依然普遍，令人无法接受（见第5章）。

援助的绝对值增长了，但相对比例未增长

1990年代，为了把发展置于国际议程的首位，全世界做出了很多努力。这包括联合国主办的主要国际大会，涉及教育、环境、人口等领域，呼吁免除债务，并由经合组织等国际组织推动建立统一的发展目标（Hulme, 2009）。这些进程在2000年达到顶峰，是年召开了千年峰会，发布了《千年宣言》，在一个共同的框架下提出全球承诺解决关键的发展挑战。这个框架在2001年9月成为八项千年发展目标。

第八个千年发展目标是建立全球发展伙伴关系，聚焦于援助与借贷。增加援助与免除债务对于教育有着直接的作用。2001年，经合组织发展援助委员会（发援会）成员国的援助额占国民总收入的0.22%，这比1992年的0.33%还低。2002年在蒙特雷国际发展融资会议上，与

会各国共同承诺增加援助，使得援助占国民总收入的百分比在2013年恢复到0.30%，但仍远远低于某些国家制定的分配0.70%用于援助的目标（图0.20a）。从实际的绝对值来看，援助总额几乎翻了一番，从1997年低至710亿美元，提高到2013年的1 350亿美元（图0.20b）。

从2001—2002年至2011—2012年，援助总额中流向最不发达国家和低收入国家的比例，从40%提高到51%（OECD, 2014c）。2000年代，尽管援助用于社会部门的总体比例有所增长，但是分配给教育的比例却从1990年代的10.2%下降到8%（图0.20c）。

在免除债务方面，1996年国际金融组织发起了“高债务贫困国家倡议”（Highly Indebted Poor Countries Initiative），以减轻39个国家的债务，使它们回到可持续发展的水平。随后，2005年的多边减债计划（Multilateral Debt Relief Initiative）使得36个国家从“高债务贫困国家倡议”中“毕业”，进入国际货币基金组织、世界银行和非洲发展基金建立的100%免除合格债务的计划。总体来看，参与这个计划的国家未来债务支出减少了573亿美元（以2012年年底净现值计算）（United Nations, 2014c）。

通过“高债务贫困国家倡议”和多边减债计划免除债务，再加上更好地管理债务，以及开展更多贸易，发展中国家债务服务和出口的比例从2000年的12%降低到2012年的3%（United Nations, 2014c）。“高债务贫困国家倡议”国家的保健和教育支出提高了（Prizzon and Mustapha, 2014）。但是，这些进步无法与其他因素的影响截然分开，例如更多地调动国内资源来投入教育。

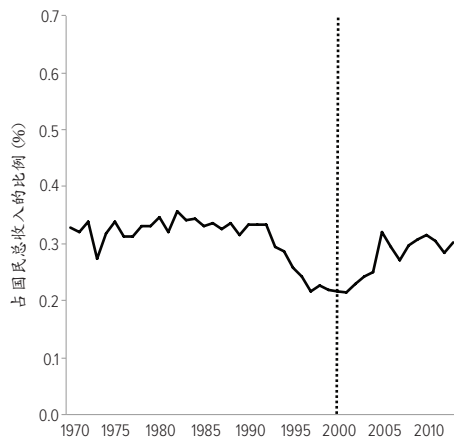
2000年代，尽管援助用于社会部门的总体比例有所增长，但是分配给教育的比例却继续下降



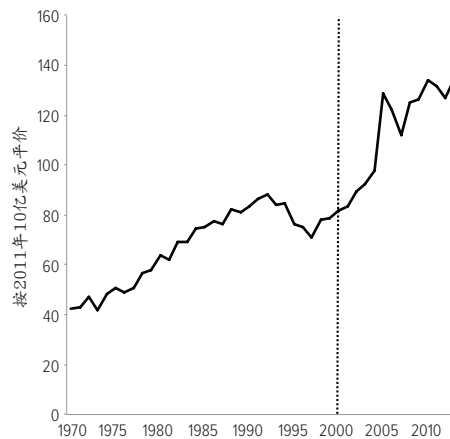
Credit: Ami Vitale/Panos Pictures

图0.20: 虽然援助的绝对值增长了，但是投入教育的比例下降了

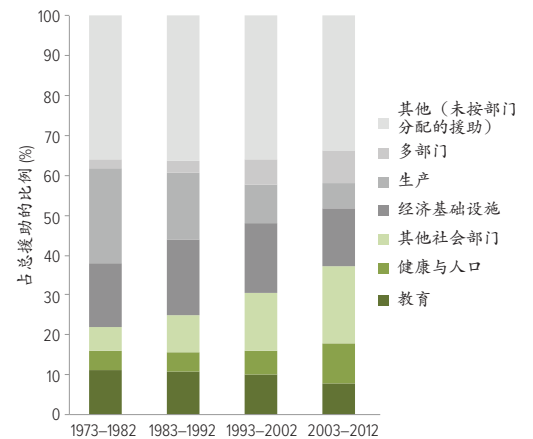
a. 援助支出的总净值占国民总收入的比例



b. 援助支出的总净值



c. 援助在各部门间的分配比例



资料来源：OECD(2014c)。

解释全民教育进展：在全球层面评估全民教育运动的作用

考虑了以上人口、经济和社会发展的关键因素之后，人们可以转向其他重要问题：达喀尔宣言如何帮助实现全民教育目标？全民教育伙伴们是否兑现了诺言？在已实现的基础之上，2000年后它们又在多大程度上为全民教育进展做出了贡献？本节关注全球层面全民教育伙伴的行动。由于缺乏大量文献，我们无法开展更完善的评价，本节仅提出一份初步的资产负债表，作为反思的基础。随后各章会在国家层面针对具体目标的行动做出分析。

证据表明，《达喀尔行动纲领》提出的全球承诺只是部分地实现了。过去要求的干预范畴可能超出了全民教育伙伴组织的能力范围，无法显著影响国家层面的变革。然而，一些当初设想的机制运行良好，改善了2000年以来的教育状况。这为2015年后的全球教育框架提供了积极的信息。

世界教育论坛更新了全民教育承诺

为了理解达喀尔目标及其策略，有必要介绍一下背景。1990年宗滴恩世界全民教育论坛开启了教育领域国际合作的新纪元。鉴于世界上很多地区的入学率停滞不前，相信人类发展应处于所有发展的核心，以及冷战结束后的乐观主义，与会国家雄心勃勃地提出要支持全民教育。宗滴恩《世界全民教育宣言》的“大愿景”，表达了对于平等、学习和非正式教育供给等议题的关注，这些议题至今仍然值得关注（Inter-Agency Commission, 1990; Unterhalter, 2014）。

尽管如此，1990年代的进展仍旧迟滞。导致停滞的因素，尤其是涉及最贫困国家结构性调整的政策，仍然发挥着作用（Hallak, 1991）。关

于学前教育和初等教育入学的关键指标几乎没有任何改善，正如本章开头提到的那样。1996年在安曼举行的中期会议揭示出，这不仅是由于缺乏进展，而且还由于主要共同行动的后续跟进不充分（Little and Miller, 2000）。

1990年代末期，人们感到全民教育日程迫切需要走上正轨，有两个动态尤其说明了这一点。首先，国际咨询论坛，即负责全民教育监测、宣传和伙伴关系的内部机构，在巴黎秘书处的支持下提出了雄心勃勃的年代末全民教育国家评估进程。180个国家加入了这一进程，稳健的全球更新由此成为可能，这一进程再次强调全民教育是一项全球议程；这一进程也有助于许多从未从事类似活动的国家的能力建设。这项评估的结果汇集成了一份全球综合报告，以及一份统计文件（Skilbeck, 2000; UIS, 2000）。

其次，缓慢的进展步伐带来挫败感，增加了国际社会采取行动的外部压力。民间社会组织通过现有机制，即非政府组织关于扫盲与全民教育的集体协商机制，以及令人瞩目的多条新渠道，加强了宣传并进行有力的游说。尤其是国际非政府组织，开展大型活动呼吁捐助方增加援助。渐渐地，国际行动援助组织（ActionAid）、国际乐施会（Oxfam International）、教育国际（Education International）和国际反对童工游行组织（Global March Against Child Labour）共同在1999年10月发起了全球教育运动（Global Campaign for Education），其目的是“动员公众向政府施加压力，使政府兑现承诺，为所有人，尤其是女性，提供免费的高质量教育”（Culey et al., 2007）。

因此，2000年4月在达喀尔召开的世界教育论坛上，与会各方对于教育发展状况有着清晰的认识，并经过了更加深入细致的考察。《达喀尔行动纲领》不仅重申了全民教育目标和愿景，而且更进一步，更加完善地定义了不同层面的角色与机制（Torres, 2011）。

《达喀尔行动纲领》提出的全球承诺只是部分地实现了

达喀尔论坛设想的变革行动在全球取得了哪些进展？

影响各国全民教育政策的理论背景

《达喀尔行动纲领》旨在通过各种机制和进展，为全球教育带来积极变革，其中提到：“这些（国家、地区和国际的）机制，其功能包括在各层面宣传、调动资源、监测，以及普及与分享全民教育知识。”

尽管该纲领制定了原则，但是还有许多未写明的前提假设。现如今，如果要评估《达喀尔行动纲领》成功的概率，就必须更加清晰地阐明各种关系，从而将全球会议的精神落实到变革上来。

《达喀尔行动纲领》表明，“全民教育行动的核心在于国家层面”，而同时又需要捐助方采取行动，因为“已经有众多国家的证据表明，通过强有力的国家战略，同时获取有效发展合作的支助，所能获得的成就。在这样的战略下，通过增加国际支持，就能够——而且必定会——更加快速地取得进展”。

有鉴于此，各合作伙伴方承诺“加强负责任的国家与地区机制，以清晰地体现这些承诺，并确保《达喀尔行动纲领》处于每一个国际与地区组织、每一个国家的法律、每一个地方决策论坛的日程之上”。

本节对纲领中提出的活动进行定位与分类，分析其背后的理论与假设，描述它期望全民教育行动带来怎样的变革。《达喀尔行动纲领》建议采取三类全球性干预措施为各国提供支助（图0.21）：

- 协调机制，其中一些已经存在。另一些首先在《达喀尔行动纲领》中概述，后来经过了

修改。

- 专门针对全民教育各具体方面（如成人扫盲）或一些特殊挑战（如冲突）的运动。
- 倡议，其中一些在《达喀尔行动纲领》中列明，而另一些根据其授权在后来创建。

这些干预措施相辅相成，同时又有着各自独立的组织与管理部署。如果成功实施这些干预，有望取得有助于加速实现全民教育目标的短期与中期成果。

第一个期望的成果，是这些干预措施能**有助于重申和维持全民教育的政治承诺**。尽管《达喀尔行动纲领》不具备法律约束力，但是它对实现全民教育目标的努力赋予了国际合法性。这能够充分地支持国家层面的利益相关方，推动必要的改革，说服不愿作为的政府。相关活动将维持全民教育在民间社会议程中的首要位置。全民教育，或者针对特定主题的倡议，能够提供专家意见，维持应对关键挑战的动力。

但是，应当由高效的全民教育合作机制来提供主要推力，尤其是包含五个发起全民教育的组织的合作机制，即包括联合国教科文组织、联合国儿童基金会、联合国人口基金会（UNFPA）、联合国开发计划署（UNDP）和世界银行。这些机制将保障定期监督并进行问责：各国将会意识到自己受到监控，一旦被发现国内外的行动有所欠缺，或者引发问题，就要承担风险。

这些干预措施是根据三个潜在假设而提出的。首先，不与其他议程相冲突。虽然实际上千年发展目标成了主要的发展表述，冲淡了全民教育的信息，窄化了关注面。其次，全民教育发起机构应当在中央和国家层面高效合作。实际上，这并未实现。相关的政治意

千年发展目标
冲淡了全民教育的信息，窄化了关注面

非政府组织将被视为关键合作伙伴，尤其是惠及边缘群体，以及作为创意与新知的源泉

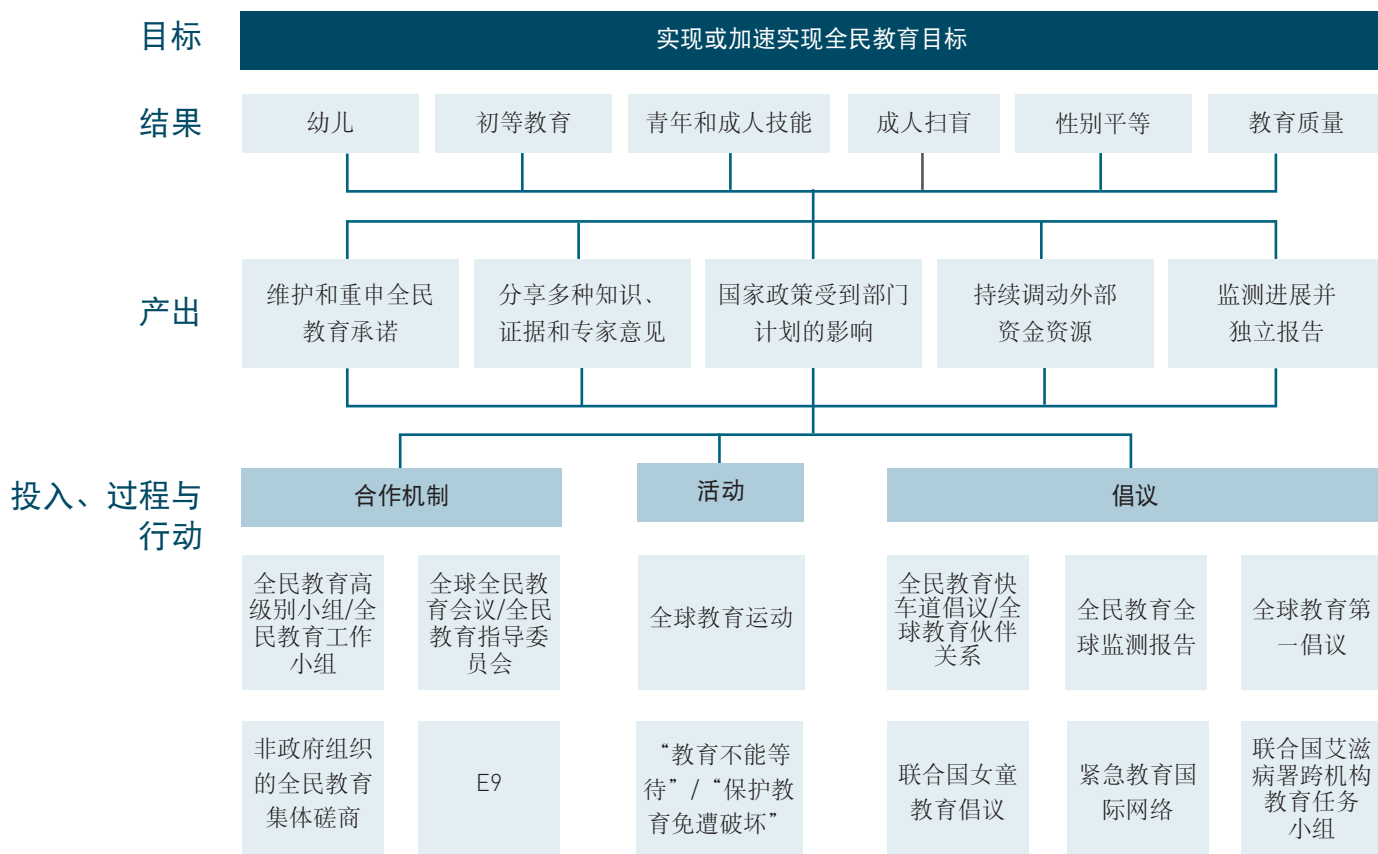
愿不强，合作的资源也有限，各机构也有各自相冲突的优先事项。最后，全民教育发起机构要在国际教育上发出最权威的声音。但是随着时间推移，经合组织等发出的新声音越来越吸引各国关注，全民教育议程获得了较少的资源（Bolívar, 2011; Sellar and Lingard, 2013）。

第二个期望的成果，是全民教育机制、倡议与活动能够有助于沟通和采纳多种知识、证据与专家意见。正如2000年全民教育评估所揭示的那样，全民教育合作伙伴之间的交流，以及分享优秀实践，能够使人受益良多。达喀尔干预措施能够促进这样的学习，为其他观点，特别是民间或非主流的观点铺设平台。非政府组织将被视为关键合作伙伴，尤其是在惠及边缘群体方面，以及作为创意与新知的源泉。

这一期望的潜在假设是，政治决策是根据证据做出的技术活动。尽管“基于证据的政策”和“基于结果的管理”概念在此期间颇为流行，但是政治的角色也日益受到重视（Grindle, 2004）。国家政府缺乏行动，不仅仅反映了信息的匮乏。在实践中，即便国家承诺实现全民教育目标，仍需要政治支持，以建立本国寻求、吸收、解释和应用外部调查结果的能力。

第三个期望的成果，是各种干预措施能影响和加强各国全民教育政策与实践。要求各国制定行动计划，“赋予本纲领所提出目标及策略以内容与形式”，其目的是用高效的方式来统一全球和各国的优先事项。国际社会呼吁支持那些“面临重要挑战的国家，比如遭遇复杂

图0.21: 期望动员国家层面全民教育活动的全球机制、倡议与活动
全球全民教育机制期望效果的逻辑框架



注：投入、过程与行动清单仅列出了有代表性的项目，并未穷尽所有项目。
资料来源：改编自Faul and Packer (2015)。

冲突或自然灾害的国家”筹备计划，并且关键在于“以协调一致、相互合作、贯彻统一的方式”支持这些计划。

这一期望的潜在假设是，各国能够不受阻碍地实施全民教育行动计划。实际上，许多国家已经建立了本国的机制、计划周期，并且有了可以磋商的利益相关方。但是行动计划用于教育发展的程度大相径庭。在一些国家，坚持在国家规划和预算外单独规划全民教育，会阻碍教育计划的实施。

第四个期望的成果，是**有效调动全民教育资金**。《达喀尔行动纲领》的签署国认为，发展中国家提高税收，并且把预算资金优先用于发展基础教育，并不足以实现全民教育。《达喀尔行动纲领》估计，实现全民教育所需的额外资金支助是每年约80亿美元。

这一期望的潜在假设是，许多国家的支出低于保障普遍入学和提供高质量教育所需的金额，因此要依靠援助金来弥补。实际上，这没有考虑到各国的财政能力，以及教育系统吸收迅速增加的外部援助资金的能力。这也没有考虑到各国是否有能力高效率地支出。进一步的假设是，经过一段时期强有力的捐助合作，以及呼吁免除债务，其间没有影响支付的严重动荡，这样吸引捐助方给予基础教育实质上达三倍之多的援助就会是雄心勃勃却也可以实现的。然而，后来捐助国发生的金融危机挫伤了这样的期待。

第五个期望的成果，是**对全民教育目标进展开展独立的监测和报告**。定期且频繁的报告能引起人们关注那些不能实现吁求的国家或者合作伙伴，并且加强问责。监测活动的结果会左右政策。

可是，这些宣言没有法律约束力，各国政府通常并不把全球目标作为国家目标。国家进展被认为是更为重要的，而外部影响力有限（框注0.2）。即便各国认同全球目标，也只有建立起对表现不佳的国家正式的问责机制，监

测才能推动进程。这种机制并不存在。然而，全球监测机制（例如全民教育全球监测报告）并不一定能提供针对个别国家的明确、有说服力的建议，也不能指出个别国家教育政策改革的最佳方向。

框注0.2：影响国家教育政策的潜在国际力量

《达喀尔行动纲领》假定全球行动能直接影响国家系统，即便多个外部因素只带来一种影响，而且可能并不是最重要的。由强有力的国家或非国家行动者组成的全球教育治理体系是否在发挥作用？或者国家参与全球机制对于国家政策改革并没有多少影响？对于以上问题，众说纷纭。

在欧盟国家，即使存在结构化的政策对话，采取自愿的“开放协商法”，但根据成员国自由裁量权条约，教育政策仍然是各国严格保留的权利。这里有一个例外，即技术职业教育，这方面的“欧盟标准”地区政策指导了国家政策。尽管如此，通常各国还是会受到其他主体的影响，但很难说这些影响是委婉地强加上去的，还是自愿采纳的。在宽松的协商机制下，例如全民教育机制，更加难以追踪国家政策依据全球标准做出调整的蛛丝马迹。

然而，近年来全球化使得全球及地区行动影响国家教育进程的潜力有所提高。在富裕国家，经合组织自从引入国际学生评价项目以来，作为同行评议和分享经验的一分子，影响国家课程的作用越来越明显，对政策的影响越来越大。在贫困国家，从开发银行获取教育部门贷款，意味着接受教师最高工资等条件的约束，政策决策的自由度降低。同样，援助项目的总量增加了，援助机构彼此协调，从而强化了在谈判中的地位，各国可能采纳了反映捐助方偏好的政策，而违背了国家所有权的原则。

总而言之，自2000年以来，影响各国全民教育政策的全球全民教育架构的规模显然扩张了，这巩固了《达喀尔行动纲领》的潜在假设之一。

资料来源：Dale (1999); Little (2011); Rinne and Ozga (2011); Stone (2008)。

自2000年以来，影响各国全民教育政策的全球全民教育架构的规模扩张了

影响各国全民教育政策的实践： 达喀尔策略

为了评估《达喀尔行动纲领》提出的干预措施是否充分有效，有必要考虑它们是否按计划实施。

本节从全球层面，对照着《达喀尔行动纲领》的12项策略（框注0.1），联系上述的五个期望成果，评估全民教育合作伙伴的总体表现。后面各章针对个别目标，提供了有关各国如何实施这些策略的更为详尽的信息。

策略1：大大增加对基础教育的投资

基础教育融资进展具备两大特征，尤其体现在距离全民教育目标最远、最需要资助的那些国家。首先，自1999年以来，低收入国家和中低收入国家教育经费占国民生产总值的百分比提高了，尽管这主要是由于日益增多的国内资源调动，而不是提高教育在预算中的优先地位（见第8章）。

其次，教育援助的绝对金额翻了一番还多，虽然捐助方为此付出的努力并不相等。《达喀尔行动纲领》呼吁投资机构分配“更大的比例的资源，用于支持初等教育及其他基础教育形式”。援助占高收入国家国民总收入的比例自2000年以来有所提高，但还没有达到1980年代的水平。然而，教育及基础教育占援助总额的比例略微有所下降。在低收入国家，援助占教育总支出的比例降低了，因为这些国家经济增长相对较快（见第8章）。

重要的问题是，全球层面的全民教育干预措施是否导致了公共教育支出的增长，以及国家层面教育援助的增长；全民教育机制是否影响到《达喀尔行动纲领》所提出的其他关于援助的目标，比如做出“长期的、可预期的承诺”“加强问责与透明度”，以及确保“地区及国际层面的定期报告”。

虽然每个捐助方做出的实际贡献应当成为衡量本策略是否成功的一个主要因素，但是本报告关注的是全民教育快车道倡议（FTI），它后来更名为全球教育伙伴关系（GPE），是捐助方承诺的证据。这样一个机制是《达喀尔行动纲领》所设想的，其建立反映了国际社会渴望建立一条一以贯之的渠道，以支持各国承诺实现全民教育。

全民教育快车道倡议的建立，是在全民教育高级别小组正式全球协商之外，产生的一个独立倡议。发起全球倡议的第一次努力失败了。这使得荷兰及其他双边捐助方要求世界银行发挥更强的作用。由此引出了2002年的行动计划，以及2004年的纲领性文件。此倡议的一个关键特点是，它最初并非作为一个基金来运转，而是赋予各捐助方责任，使它们一致支持已签署的教育部门计划。

2000年代，全民教育快车道倡议的运作饱受诟病：关于它的运转依赖于世界银行；关于它仅限于关注初等教育，而忽视其他全民教育目标；关于它排除了一些最需要帮助的国家，因为这些国家太脆弱，或者饱受战乱，或者因为它们拿不出可靠的计划（Cambridge Education et al., 2010）。根据中期评价的结论，全民教育快车道倡议转型成为全球教育伙伴关系，以建立一个更加强大与平衡的机构间伙伴关系，提高融资能力，回应各国需求。这反映在其目标重组（框注0.3）、变革理论、治理和操作程序的改革中。全球教育伙伴关系逐步发挥了重大作用。根据全民教育全球监测报告小组计算，2004—2012年获得项目实施拨款的39个国家中，全球教育伙伴关系资金占基础教育援助总额的百分比，从2004—2006年的4%提高到了2010—2012年的16%。捐助方回应了全球教育伙伴关系的两次补充融资呼吁，即便融资结果低于目标。

关键问题仍然是全球伙伴关系是否促进了低收入国家履行投资教育的承诺。证据并不充

自1999年以来，低收入国家和中低收入国家教育经费占国民生产总值的百分比提高了

分。在全民教育快车道倡议早期，影响各国进程的能力是相当有限的。2010年后，随着全球教育伙伴关系秘书处的成立，这方面能力才有所提高。然而，监测与报告的过程还没有收集足够的信息，以考察全球教育伙伴关系的行动与更高公共投入之间的关系。

两个误区导致全球教育伙伴关系报告至少在在一定程度上成了捐助方对短期成效或者速成证据的要求的结果。首先，全民教育快车道倡议/全球教育伙伴关系试图把进步归因于结果，例如入学率；或者归因于支付资金，即便事件之间的联系复杂得多，尤其全球教育伙伴关系经常只是作为很小的一部分。其次，全球

教育伙伴关系宣称“越来越多的”政府承诺参加2014年的补充融资，但这所依据的证据非常薄弱。为了更真实可靠地测量成就，全球教育伙伴关系需要愈发谨慎地记录为了争取捐助方和各国政府投资于教育的更强承诺所采取的步骤。其最近的监测报告做出了一些许诺，考虑到了以上两个问题（GPE，2014c）。

虽然全民教育快车道倡议/全球教育伙伴关系的关注面几乎仅限于全民教育的第二个目标，但是其建立与《达喀尔行动纲领》的宗旨是一致的，都是要多渠道调动资金资源。这项进展务必要归功于全球层面全民教育合作伙伴们的行动，应当被认为是一项成就。

关键问题仍然是全球伙伴关系是否促进了低收入国家履行投资教育的承诺

框注0.3：全民教育快车道倡议和全球教育伙伴关系的目标

2004年，全民教育快车道倡议纲领

目标

快车道倡议旨在加快普及完成初等教育，通过推动：

- 更有效的初等教育援助，通过发展合作伙伴的行动去实现援助支付中最大化的合作、互补与和谐，降低受援国的交易成本。
- 持续增加基础教育援助，这是指在那些表现出有能力有效利用援助资金的国家。
- 稳定的教育部门政策，通过系统地审核与指导性地依基准管理受援国的教育政策和教育表现。
- 充分和可持续的国内教育融资，在国家减贫战略的框架下、中期支出的框架下，或者其他有关的国家文件指导下。
- 加强对教育部门结果的问责，通过针对政策进展、关键部门成果开展年度报告，与参与国的一系列适当指标相比较，并且透明地公布结果。

全球层面，快车道倡议旨在推动：

互相学习如何提高初等教育质量，向全民教育目标前进。

2012—2015年，全球教育伙伴关系战略规划

目标

- 所有儿童都能进入安全、完备的场所，接受合格教师的教育。
- 所有儿童都能通过低年级教育，掌握基本的读写和计算技能。
- 国家系统有能力和诚意提供、支持与评估高质量的全民教育。
- 资源瞄准最边缘化的儿童，以及处于脆弱的、受冲突影响地区的儿童。

具体目标

- 脆弱和受冲突影响的地区有能力制定并实施教育计划。
- 全球教育伙伴关系受援国的所有女童都顺利完成小学教育，并进入安全、有支持性的学习环境继续读中学。
- 到三年级学习及掌握基本读写和计算技能的儿童数量快速增加。
- 通过培训、招聘和保留教师，改进教师效能，支持他们提供高质量的教育。
- 扩大全球教育伙伴关系受援国国内外教育资金与支持的规模，促进效能、效率提升和公平分配。

资料来源：EFA-FTI (2004)，GPE (2012c)。

策略2：在与消除贫穷有联系的整合良好的部门框架内制定全民教育政策

《达喀尔行动纲领》提出，国家全民教育规划是将承诺化为行动的主要工具，并指出这些规划应当在2002年制定好。在这一过程中，全民教育合作伙伴扮演着国际与地区的双重角色。

首先，国际社会为筹备总体发展战略提供了框架，即减贫战略文件（PRSP），它们是对国家教育规划的补充。1990年代后期，债务减免措施受到了牵制，世界银行和国际货币基金组织通过制定减贫战略文件，要求各国确认减贫承诺，提高社会部门的支出。2000年代初期，这一过程引起了整个发展中社会的关注，团结了各国和国际利益相关方。

当时的研究倾向于认为，教育应当契合这一框架，即使减贫战略文件和全民教育行动计划通常是平行推进的（Caillods and Hallak, 2004）。但是，在这个十年的后期，由于对减贫战略文件的联合评审成为获取世界银行和国际货币基金组织优惠贷款的前提条件，各国对此的兴趣逐渐衰减了。没有研究评估过减贫战略文件倡议如何影响教育计划的可信性。

其次，全民教育合作伙伴受到激励，去协助缺乏能力制定全民教育行动计划的国家。一些机构回应了这一号召，为各国政府提供了支持，包括为全球教育伙伴关系筹备方案（UNESCO-IIEP and GPE, 2012）。联合国教科文组织通过国际教育规划研究所、“全民教育项目能力建设”和模拟示范、基于结果的规划手册等工具，带头进行能力建设（UNESCO, 2005b, 2006d）。一个多机构倡议最近发布了新版“教育部门分析：方法指南”，它是基于20多年《国情报告》工作经验而编写的（UNESCO-IIEP et al., 2014）。

较早的一次关于联合国教科文组织支持各国制定规划的评价表明，技术支持的质量

很好。但是这也提出了如何确定支持目标，以及如何超越人员培训，拓展到长期的组织能力建设的問題（UNESCO, 2006c）。随后一次对于支持部门政策和规划的评价发现，国家层面的倡议加强了机构能力，带来了“明显的政策变革和国家层面的改革”，但是这些方案不足以影响到更大规模的变革（UNESCO, 2009b）。

进一步的问题是，《达喀尔行动纲领》对国家规划的强调是否有助于促进各国关注全民教育及其质量。为本报告而做的关于两个时期（2000年左右和2000年后）国家规划的比较，考察了它们的目标、监测和融资部署，评估了这些规划的结构是否随着时间推移有所改进（UNESCO-IIEP, 2015）。

在这两个时期，都提出了普及初等教育和提高初等教育质量的目标。一般来讲，第二代规划与全民教育议程更为一致。而目标之间，以及收入群体之间还是有差异。对成人扫盲目标并没有更多提及。对性别均等和平等的提及越来越多，但第二波规划中仍有三分之一没有提到性别问题。总体来看，全民教育议程在低收入国家比在中等收入国家更受欢迎，虽然在这段时期内两类国家都越来越多地提及全民教育目标。

采纳监测框架的国家明显增多。在两个时期之间，包含监测框架的国家规划的比例从23%上升到73%，低收入国家和中低收入国家进步更大。在达喀尔论坛之前，四分之三的规划要么包含了不相干的监测框架（即其中的指标只覆盖了不到一半的目标），要么根本不包含监测框架。达喀尔论坛后，只剩下四分之一的规划存在类似问题。在三分之二的国家，监测框架与目标完全对应。达喀尔论坛前，只有三分之一的规划中出现了学习成果指标；而该论坛之后，接近四分之三的国家规划出现了这类指标。

总体来看，全民教育议程在低收入国家比在中等收入国家更受欢迎

监测不平等十分重要。包含按性别分类指标的规划越来越普遍，即便分类指标并未被系统地纳入规划。但是很少有规划按照其他个人特征来分类数据，例如社会经济地位、种族或者居住地。

最后，在融资框架方面，达喀尔论坛后有超过三分之二的规划包含了成本框架。然而，这主要是来自低收入国家和中低收入国家的规划，它们需要外部援助。只有七分之一的中高收入国家在最近的规划中制定了成本框架。在这一时期，拥有融资方案的国家增多了，成本框架的质量也有些微提高。

总的来说，有迹象表明国家教育规划的质量在此期间提高了，虽然这一评估仅限于“技术特征，而非实施情况。纸面上好看的规划可能是获得了捐助机构大力支持的结果，但与各国（政治进程和教育系统现实情况）没有多大关系”。

策略3：让民间社会参与教育发展战略

《达喀尔行动纲领》鼓励民间社会参与制定、实施和监测国家发展战略与国家全民教育规划。之所以这么做，是因为认识到达喀尔论坛之前的全民教育进程开放度不够，以及民间社会在维护全民教育处于全球发展议程首位中发挥的作用。

全民教育合作伙伴能够通过两条途径促进民间社会的参与。首先，国际组织和政府当局能够把民间社会纳入决策过程中。民间社会正式出席决策过程，有两个突出的例子：联合国教科文组织采用非政府组织合作磋商，作为对话和参与的关键机制，并且协助组织遴选全民教育合作机构中的民间社会代表；全球教育伙伴关系在委员会的19个席位中，为民间组织的代表保留了3个。

其次，全球支持可以帮助民间社会成立和维护国家教育联盟。有约100个国家成立了这种联盟，其动议通常来自国际非政府组织，并受到捐助方的资助。这又引发了新的问题：捐助方是否过度干涉了联盟的议程并且制定了从属条件？此外，有关一些联盟在决定哪些组织获得资金时的角色，还有更多细节问题（CEF，2007，2013）。联盟通常在不依赖援助的国家更为成功。

国家层面适当的机制也被用来避免激励问题。全球教育伙伴关系资助了一个公民社会教育基金（CSEF），这个基金是由全球教育运动在2009—2012年运作的。它在45个国家加强了民间社会发展教育项目、发起宣传活动、追踪政府和捐助方实现全民教育目标的工作进展的能力。一项评价发现，其活动帮助联盟获得了政治认可，但在研究能力和知识管理能力的建设方面效果不大（GPE，2012b）。2013年，它在54个国家开始了第二轮活动，旨在应对以上的批评。

主要的问题是，政府是否愿意给予民间社会席位，以及决策过程中的发言权。在全球教育伙伴关系资助的42个国家教育联盟中，有35个参与了政府和捐助方的协调小组（Global Campaign for Education，2014a）。但是，根据一些统计，民间社会在政策或监测中的作用仍然有限。政府有时会排斥重要的民间社会组织。民间社会组织在有实际影响力的位置上的角色，例如与议会中的教育常务委员会的关系，尚未规范化（Mundy et al.，2010）。在一些情况下，民间社会组织与非政府组织等同，而没有像教师工会或家长委员会一样，充分进入教育的关键利益相关方的行列。

总体来看，越来越多的民间社会活动无疑是2000年后教育领域的一项重大成就。全民教育的国际合作伙伴们表现出对于回应达喀尔论坛相关吁求的真挚投入。然而，这种支持在建立影响关键变革的强大国家教育联盟方面，仅

越来越多的民间社会活动是2000年后教育领域的一项重大成就

仅收获了有限的成功。一些观察者主张，这样的结果在一些国家是为政治环境所不允许的，那些国家是根据获取的政治支持，或者依据种族或其他身份特征来决策的（Devarajan et al., 2011）。

策略4：建立治理和管理方面的问责制

支持民间社会是实现《达喀尔行动纲领》的总目标，即改进“教育系统的治理效率、问责、透明度与灵活度，从而更有效地回应学习者多种多样、日新月异的需求”的一种手段。在全球层面，全民教育合作伙伴积极地尝试推动地方参与和提供回应性服务，并且鼓励各国开展广泛的社会部门改革。

地方参与和赋权，以及权力下放，被认为是促进问责的关键策略。世界银行在推广权力下放中尤其扮演着积极的角色，在其2004年的《世界发展报告》中，强调了权力下放是通往问责的一条路径（World Bank, 2004）。“为了更好的教育成果的系统方法”倡议下开展的

工作，旨在阐明各国在学校自治权上的差异是解释学生表现的一个因素。有人开展了提供信息以赋权于民间的政策实验，试图说明这样的干预措施能在哪些条件下发挥作用（Bruns et al., 2011）

许多全民教育合作伙伴投资于能力建设项目，作为对权力下放的辅助，帮助地方教育当局、学校领导或者社会组织受益于他们新的职权。民主治理是联合国开发计划署工作的核心支柱之一，它是全民教育的发起机构之一，虽然它并不明确关注教育。

然而，明显的成果已缓缓呈现，长期影响则需要持之以恒，以及不限于机构规划范畴的资源供给（OECD, 2004）。此外，机构要顺应这样的改革，需要很高的专业水准（European Commission, 2012）。因此，干预措施的可持续性是一个问题（UNDP, 2010）。

总的来讲，推动地方参与教育事务，使学校回应学生、家长和社区的需求，仍然充满挑战，尤其对于贫困家庭来说，他们没时

长期影响需要持之以恒，以及不限于机构规划范畴的资源供给



Credit: Philippe Body

间参与这种事。通过权力下放是否能取得最佳的成果，仍存在争议。有研究发现，权力下放和学校自治对于能力薄弱的贫困国家的学生表现与系统整体表现，既没有影响也没有决定作用（Chaudhary et al., 2012; Gallego, 2010; Hanushek et al., 2013）。实验研究也质疑“目前对于参与作为提供服务的灵丹妙药的信心”，这既是由于民间对于信息的反馈能力有限，也是由于地方教育的权力平衡并未对民间社会的影响开放（Banerjee et al., 2010）（见第4章）。

策略5：满足受冲突和动荡局势影响的教育系统的需要

这项策略的目标，是建立政府评估冲突条件下教育需求的能力，复原安全的学习机会和友爱的学习环境，重建受损的教育系统。2011年的《全民教育全球监测报告》记录了2000年后全球层面的许多旨在满足这一吁求的行动。

首先，冲突条件下的反人权行为受到了更为密切的跟踪。2007年，联合国安理会建立了一个监测和报告机制，以记录和报告损害儿童权利，包括攻击学校的行为。安理会2009年授权秘书长公开招募儿童兵者的姓名。但是，仍有未被报道的反人权行为，强迫机制仍然薄弱，而且教育中的具体问题，包括性侵害，并未被充分涉及。

其次，人道主义援助更多地用于支持冲突地区和受灾地区的教育系统，而不是长期遭受人道主义危机的地区。2005年，紧急教育跨机构常设委员会集群成立，成为人道主义援助宏观改革中的一部分。这个全球教育集群受到联合国儿童基金会和救助儿童会的联合领导，支持国家集群运作，建设回应需求的能力，以及

实施相关标准，确保在冲突时期高效而公平地提供教育。这个集群已经帮助提高了教育的受关注度，在一些地方保障教育作为人道主义援助的一部分（Steets et al., 2010）。但是，人道主义援助的增加是有限的（见第8章）。构筑人道主义援助与长期教育发展援助之间的桥梁，仍然任重道远。

再次，宣传活动使冲突地区和紧急地区在教育议程上占有一席之地（见第2章）。成立紧急教育国际网络是达喀尔论坛后的一个主要倡议。虽然其部署是非正式的，但是它扮演了重要的协调角色，尤其是它提出了“紧急教育最低标准”。“保护教育免遭破坏全球联盟”成立于2010年，曝光冲突及其影响，打击不负责任行为。它的全球报告，承续了联合国教科文组织早期的报告，清晰地阐述了尊重和保护学校作为神圣与安全地带的失败，而这是达喀尔承诺之一（GCPEA, 2014; UNESCO, 2010c）。

总之，与雄心勃勃的目标相比，这项策略的进展显然很小。但是，2000年后，有关在紧急情况下提供教育的挑战，获得了更多的重视，这有助于积累经验，学习如何快速、有效地回应紧急教育需求。这归功于合作伙伴兑现了在达喀尔做出的承诺。

策略6：采取综合战略促进性别平等

与性别平等相关的最明显的全球机制是联合国女童教育倡议（UNGEI），它是2000年在达喀尔成立的多个利益相关方的合作伙伴关系。它的活动包括加强对女童教育重要性的认识，影响政策和教育规划，查找并宣传优秀实践；合作伙伴关系的机构发展在全球、地区和国家层面展开。

有关在紧急情况下提供教育的挑战，获得了更多的重视

对联合国女童教育倡议的评价，特别认可了其在促进全球政策对话和宣传工作方面的贡献，但是其在地区层面的贡献不够。在国家层面，联合国女童教育倡议把自己定位为在紧密的国家合作伙伴关系中有价值的、强有力的参与者。由于认识到把全球公认的优先事项引入国家层面的活动的难度，联合国女童教育倡议与全球教育伙伴关系建立了密切联系。评价还赞许了联合国女童教育倡议在合作伙伴间协商与设定优先事项中的作用。然而，在国家合作伙伴关系的能力建设上，能做的还有更多，要加强国内培训，推动合作伙伴间交换意见与分享经验（UNGEI，2012）。

还有很多其他倡议也呼吁教育中的性别平等，从以宣传为主的联合国少女工作组（由联合国人口基金会和联合国儿童基金会联席管理），到以实践为主的“女童教育挑战”（由英国国际发展部提供资金）等等。本报告提供了很多国际干预与国家进程彼此互动的案例（见第5章）。一个暂时性的结论是，全民教育合作伙伴的全球行动有助于使性别平等在议程中保持较高的优先地位，并对这一目标的进展做出了贡献。

策略7：采取行动与艾滋病病毒和艾滋病做斗争

在达喀尔论坛召开之时，艾滋病感染正在威胁南部和东部非洲教育系统的根基。这一紧急情况似乎会威胁世界上其他地区，造成灾难性后果。短期内的大规模全球动员产生了显著的效果，包括感染率降低，以及发现和普及了新的、更有效的治疗手段。2015年，虽然与艾滋病病毒和艾滋病的抗争尚未胜利，但是已经避免了最坏的情况发生。

虽然保健部门在此事业中处于领导地位，而且获取了大量资金，但教育的作用也是关键的。全球层面的教育倡议以强烈的紧迫感应对

艾滋病的挑战，《达喀尔行动纲领》中的两项行动受到了重视：教师培训与课程，以及预防艾滋病病毒和艾滋病的政策主流化。

联合国艾滋病署跨机构教育任务小组（IATT）成立于2002年，以改善教育部门的应对能力。在联合国教科文组织的召集下，它推动与支持了优秀实践，鼓励机构间团结协作。联合国艾滋病署跨机构教育任务小组还加强了证据基础，尤其是通过2004年和2011/2012年的全球调查，开发了相关技术工具，以指导在国家层面把艾滋病列入教育的主流问题（UNESCO，2006a，2013a）。

还是在联合国教科文组织的领导下，教育、艾滋病病毒与艾滋病全球倡议（EDUCAIDS）于2004年3月由联合国艾滋病署联合主办组织委员会发起，其目标是通过教育阻止艾滋病病毒的传播，保护教育的核心功能免受艾滋病病毒蔓延的最糟糕影响。这一倡议在国家层面动员了伙伴关系，有助于能力建设，提供了技术支持，特别是通过对教育部门回应艾滋病病毒和艾滋病问题的五个关键要素做出简报（UNESCO，2008a）。

这些机制帮助全球教育应对了艾滋病病毒和艾滋病的传播。全球的注意力从仅仅关注艾滋病病毒的科学知识，转向了更全面的性教育，包括非认知能力，甚至与性和性别有关的结构议题（UNESCO，2014a）。众多国家已经采取步骤，采纳这种更宽泛的手段，这应当归功于达喀尔论坛后的全球努力。

但是，实践中仍然有难题。我们对艾滋病病毒的认识水平还是太低（见第3章），课程、教师培训和传递课程知识的教学方法等方面仍面临挑战。由于初等教育中没有艾滋病教育，而这一教育层次包含了较为年长的学生，一个关键的人口群体被忽视了，因为很多儿童入学较晚，或者在就读中学之前就辍学了。

虽然与艾滋病病毒和艾滋病的抗争尚未胜利，但是已经避免了最坏的情况发生

策略8：创造安全、健康、全纳和资源分配公平合理的教育环境

《达喀尔行动纲领》强调了学习环境的质量对于实现性别平等和教育质量目标的贡献。使一所学校的设施设备有利于学习，影响因素非常多。以下描述的全球倡议说明了方法的多样性（Nederveen, 2010）。

“儿童友好学校”是联合国儿童基金会倡导的一种重要方法。它立足于三个原则：以儿童为中心的教育、民主参与和全纳性。1999年以来，它在约100个国家付诸实践，但在把它整合到国家教育规划中的程度上，各国存在很大差异。一项评估发现，这一倡议给予了国家决策者一个实用的框架，用来改进教育，而且它还有可能开启学校转型的序幕。然而，这项研究也含蓄地质疑了这一倡议的可持续性，一部分政府或教育系统并不打算支持它（UNICEF, 2009b）。

“把资源集中于有效的学校健康”（FRESH）是在达喀尔提出的，旨在倡导一种改进健康和营养状况的全面方法。作为一项针对学校健康的跨机构倡议，它有四个组成部分：与健康有关的学校政策，供应安全的水和卫生设施，以技能为本的健康教育，以及以学校为本的健康与营养服务。该倡议发布了指南，说明如何监测与评价学校健康项目（UNESCO, 2013c）。但是，“把资源集中于有效的学校健康”在协调合作者的活动方面做得比较多，而较少地直接促进对相关国家政策的借鉴。

同样，在以学校为本的健康与营养领域，世界粮食计划署负责协调的“本土种植校餐”倡议发起于2003年，受到了联合国饥饿工作组的启发。非洲联盟向成员国推荐了这一方法。这一地区至少有20个国家实施了相关的项目，其中一些国家受到了发展合作伙伴的支持，另一些则是完全由政府主导。最近很多关于学校

供餐效果的证据，都是以这个合作伙伴关系为背景，尤其是在《世界学校供餐状况报告》当中（WFP, 2013）（见第2章）。

这一战略对从教学法到社会保护再到基础设施等各不相同的一系列问题进行分类，意味着它缺乏重点。它所涵盖的范畴过于宽泛，因此不可能对其进行评估。另外，有关学校条件的关键方面的认识，例如卫生设施 and 安全性，在2000年之后完全没有进步。全球层面的工作显然对帮助各国建立健康的学习环境贡献不大。

策略9：提高教师的地位、积极性和专业性水平

《达喀尔行动纲领》提出了支持教师的许多方法，包括给予足够的报酬、鼓励留任的策略、接受培训和获得专业发展、参与决策，并且建议教师应当反过来对学习者和社区负起责任。

全民教育教师问题国际工作组成立于2008年，目的是协调国际社会在填补教师缺口方面的努力，致力于宣传、政策对话与研究。它的权力仅覆盖了全民教育策略中有关教师的关键议题之中的一部分：政策；能力，特别是数据统计能力；融资。一项评估表明，工作组是起作用的，但是它应当更加密切地联系国家需求（Townsend, 2012）。因此，工作组按照“撒哈拉以南非洲教师培训倡议”的方法指南，开展了国别研究（UNESCO, 2010b）。但是这项活动的范围有限。

国际劳工组织-教科文组织实施《关于教学人员的建议书》，虽然不是全民教育的成果，但却是唯一一次由国际组织受命开展的监测教师情况的活动，它也报告了全民教育的议题。委员会每三年碰头一次，监测建议的被采纳情况，检视各国、代表教师的国家组织、国际组织和非政府组织所提交的报告。

使一所学校的设施设备有利于学习，影响因素非常多

委员会与国际劳工组织理事会、联合国教科文组织执行委员会分享研究中的发现，后两者把这些信息转达给成员国，便于其采取适当的行动。2012年，委员会的结论是教学正在去专业化，并鼓励成员国“明确规定教师的社会地位、专业尊严，尤其要与其职业相挂钩”（ILO, 2012a）。然而，委员会尚未被证明是一个可以带来变革的强大机制。2000年以来，监测教师状况的工作没有进展。少有的几个相关的倡议，也并非来自全民教育合作伙伴（见第6章）。

策略10：利用信息和通信技术

《达喀尔行动纲领》强调了信息和通信技术（ICT）在提供全民教育方面的潜力。预计信息和通信技术的成本会降低，因此纲领建议将这种技术用于增加弱势社群的受教育机会，支持专业发展，并且用于跨课堂甚至跨文化的沟通。与此同时，纲领还警示了信息和通信技术会增加不均等的风险，指出技术应当服务于教育策略，而不是主导教育策略。

虽然旧技术继续被用于教育发展，但《达喀尔行动纲领》的雄心是利用现代信息和通信技术，这受到了贫困国家基础设施建设进展缓慢和技术传播速度的挑战。目前缺乏有关教育中的信息和通信技术的主导性全球合作，最为相关的是韩国主办的信息和通信技术与教育全球论坛，2007年起，这个论坛改由世界银行和联合国教科文组织来组织召开（World Bank, 2014b）。

这两个组织在其他领域也有合作，从作为“教育中的信息和通信技术统计工作小组”工作内容一部分的指标制定，到政策工具包。世界银行通过其“为了更好的教育成果的系统方法”倡议，制定了政策指南，而其影响深远的系列博客，也解答了很多与政策相关的问题

（Trucano, 2013）。联合国教科文组织和其他合作伙伴发表了关于信息和通信技术在教育中的应用的地区性研究，作为“为了发展的信息和通信技术测量合作伙伴关系”的一部分（World Bank, 2014c）。

全球性的协调工作相对薄弱，但是很难评价它在国家层面发挥的作用。在实践中，政策通常领先于实施。优秀案例经常来自资源丰富的环境，无法在贫困条件下复制。这引发了关于信息和通信技术应用于教育的相关度及有效性的许多问题（见第6章）。更一般地讲，一些批评认为，应用信息和通信技术要求转变教育供给的范式（Daniel, 2010）。

策略11：系统地监测进展情况

《达喀尔行动纲领》呼吁在许多层面加强监测。首先，它进行稳健和可靠的教育统计。一项评估确认，在这方面，联合国教科文组织统计研究所（UIS）的工作是有效的，评价强调它“在恢复成员国、国际社会对于联合国教科文组织统计功能的价值，以及对于国际可比教育统计数据信度的信任方面，超越了大多数利益相关方的期待”（UNESCO, 2007b）。虽然如此，仍有两个问题：及时性，其他部门同样遇到这个问题；以及某些指标系列上持续存在的差距（见第7章有关缺失值的内容）。

其次，纲领要求提供分类的教育统计。2000年后，住户调查数据的可得性有了很大提高，尤其是来自人口和健康调查、多指标聚类调查的数据，这使人们得以监测很多维度上的不平等。2010年，全民教育全球监测报告小组采用这些数据，建立了世界教育不平等数据库。国际住户调查网络的工作，在提高调查的可得性方面取得了重大实效（Oxford Policy Management, 2013）。然而，尚存在两个难题：处理数据集从而令其可用的速度较慢；缺

应用信息和
通信技术要
求教育供给
的范式转变

少跨国协作和国际调查项目，去设置标准、为核心的教育问题提供基准（EPDC，2009）。除此之外，在国家层面，这些数据未得到充分利用，在制定国家教育规划时，很少采用分类的信息。

再次，《达喀尔行动纲领》要求收集各国和国际层面在基础教育上的预算分配信息。在国内财政上，公共教育支出的数据集仍旧不完整，且不够细致。另外，教育部门与卫生部门不同，在提供有关于政府与家庭的资金负担比例的全貌方面，几乎没有任何进展。在国外融资方面，在经合组织发援会的领导下，各捐助方对支出情况的报告不断取得重大进步。然而，分类法的问题仍然阻碍着对于长期趋势的分析（见第8章）。

《达喀尔行动纲领》还强烈要求发布监测报告，“督促全球社会为在达喀尔做出的承诺肩负责任”。最后决定独立编写全球监测报告，是2001年的高级别小组会议做出的决策。根据最近的评估，《全民教育全球监测报告》“被广泛认为是一份高质量的报告，基于严谨的分析研究，使其稳固地成为教育部门重要的资料之一”（EfC，2014）。

总的来说，2000年以来，监测与报告全民教育进展的方法有了显著改进。但是，在很多方面，教育部门的信息质量都落后于卫生部门。一个显而易见的例子是，掌握基本学习能力的儿童所占百分比是全民教育的基本指标之一，但是这个关键指标的数据是缺失的。另一个关键的成果指标是读写能力，对其的测量也不完善，其进展更无从谈起（见第4章）。

全球的进展也反映在国家层面。如今，各国更加频繁地报告管理数据。一些国际倡议，例如世界银行和联合国教科文组织联合发表的教育部门国情报告，对能力建设有所助益。外部投资支持了一些有影响力的民间主导评估活

动，国家层面的民间倡议，则产生了全民教育的观测报告。相反，各国在综合评估本国的教育部门方面，没有什么进展。

策略12：利用现有的机制

最后一项策略强调，各项活动应当“基于现有的组织、网络和举措，必要时扩大范围”。以上对各项策略的讨论，已经提及了五个全民教育发起机构的角色，重点放在它们之间的协同关系上。此外，每个机构都在项目活动中分别发挥了各自的作用，它们的作用都受到了独立的评估，依据的是全民教育目标，或者至少是机构自身的目标（UNICEF，2014d；Independent Evaluation Group，2006）。

一个重要的问题是，“现有机制”是否足以敦促国际社会履行责任。全民教育的全球协商机制——它是本策略所明确提及的一个机制，下一节还会讨论到它——显然并不能担负这个角色。在教育权利方面——它既是全民教育的一个基本维度，又是《经济、社会和文化权利国际公约》神圣的一部分——于1998年设立了特别报告员席位，以回应有关被认定为践踏教育权利的行为的信息，并且促使各国政府参与对话。特别报告员似乎对人们理解权利，甚至履行权利做出了贡献，但它十分依赖政府的合作（Golay et al.，2011）。

一个新的机制，即联合国大会于2006年建立的普遍定期审议机制，目标是考察各国在人权方面的表现，包括接受免费教育的权利。虽然还有不足之处，但是它被认为在将人权纳入治理范畴中发挥了建设性作用（McMahon，2012）。这样的机制本应该用于利用监测信息评估全民教育进展。问责制是《达喀尔行动纲领》中缺失的一环，它是把监测转化为行动的途径，但将继续成为2015年后要解决的问题。

问责制是《达喀尔行动纲领》中缺失的一环

影响各国全民教育政策的实践： 协调

以上从全球层面分析了全民教育合作伙伴实施达喀尔策略的表现，此外还需要总体评估机构间协调合作的情况。但遗憾的是，评估结果并不乐观。

《达喀尔行动纲领》没有为五个全民教育发起机构建立明确的协商机制。事实上，在达喀尔论坛之前就存在的国际咨询论坛，虽然被建议保留，但还是被取消了（Little and Miller, 2000）。部分达喀尔论坛参与方表达了这样一种感受：对全民教育进程领导权的争论把关于什么是在国家层面开展全民教育政策的最佳方法的实质性探讨引入了歧途，浪费了本可以讨论有效实施策略的机会。²

《达喀尔行动纲领》详细表述了联合国教科文组织将会“继续行使在全民教育合作伙伴间协商的职责，维护它们的合作积极性”，并且“每年召集一个高级别、小规模、灵活的小组”作为“调节政治承诺、调动技术与资金资源的杠杆”。2001—2011年，这个高级别小组每年开一次会，得到一个工作组的支持——该工作组的成立部分地是源于回应“为六个目标分别成立工作组”的承诺。

达喀尔论坛决定授予联合国教科文组织全部的职责，这改变了2000年前就存在的跨机构委员会的部署，即各机构分担权力和职责。这引发了对联合国教科文组织领导力的质疑，因为它当时正面临治理与财政上的困难。其余机构认为它们可以更好地领导这个进程，或至少推动其前进。

与此同时，高级别小组会议的成员，原本应“规模小而灵活”，却扩大至包含了许多机构与实体的代表，因此颇受争议地冲淡了这个小组清晰明确、令人信服地倡导教育改革的

能力。扩展并频繁变更小组的需求，以及管理小组会议的方式，使得开展关于提出和巩固发展建议的实质性对话愈发困难。高级别小组会议没能对资源流动等议题发挥战略性协调作用（Burnett, 2010）。

联合国教科文组织认识到了效率方面的缺失，因此在2011年改革了协调工作部署。首先，设想发起一个世界领导者和教育领先者的新的高级别论坛，在达喀尔精神指导下促进承诺和加强资源调度。然而，论坛成立之时，规模过小，为时已晚。这个论坛实际并未成型。

相反，其他组织成为高级别倡导小组的领导者，包括全球教育伙伴关系，以及秘书长2012年发起的全球教育第一倡议，后者是按照倡导国的观念成立的。最近几年，新的全球教育事件，例如多哈世界教育创新峰会和伦敦世界教育论坛，都吸引了高级别政治代表参会，开展了高级别小组会议从未实现过的对话。

其次，高级别小组会议及其工作组被全球全民教育年会所接替。年会分两部分，其一是高级别的部长会，其二是高级官员和技术官员会议。两个会议分别于2012年和2014年召开。很难评估其是否“批判性地评估进展”以及“对后续实际行动达成共识”；随着2015年截止年份的临近，会议的关注点在于2015年后议程。

最后，一个新的组织，即全民教育指导委员会于2012年4月成立，取代了国际顾问团，后者在2007年和2008年短暂会面，对“监测、研究、全球倡导、知识分享和融资等具体问题上的合作关系”提供了战略性指导（UNESCO, 2011c）。随着全球全民教育年会召开，倡议关注2015年后加快进展，全民教育指导委员会的注意力也放在了2015年后议程上。

对于其他全民教育发起机构，联合国教

联合国教科文组织认识到了效率方面的缺失，因此在2011年改革了协调工作部署

2.对全民教育议程的回顾，以及达喀尔世界教育论坛关键参与方的反思，可以到全民教育全球监测报告世界教育博客的“达喀尔经验”（Lessons from Dakar）板块上查阅，网址为<https://efareport.wordpress.com/2014/08/18/lessons-from-dakar>。

科文组织做出了三个尝试，以澄清各方在协作方案中的功能与职责：2001年的《相互谅解框架》，2002年的《国际战略》，以及2005/2006年的《全球行动计划》。可是，评论者认为最后一个计划“不过是盘点每个组织已经在做的事情。它几乎没能令我们看到使得联合国教科文组织切实发挥全民教育运动领导作用的实际努力”（Sutton, 2007）。结果，“联合国教科文组织及其合作伙伴的动机和方向发生了转变，这个计划并没有提出具体步骤，其倡导的战略探讨也消失于人们的视野”（Robinson, 2014）。2009年，联合国教科文组织接受了一次针对其全球领导与协调能力的评估，这是其战略项目目标之一。评估发现组织内部“缺乏对于什么是优秀的全球协商与领导的清晰认识”（UNESCO, 2009b）。要是不考虑协商与劝服各机构花费时间和精力去采取无利可图的一致行动有多么困难，是有失公允的。同时，随着其他全民教育发起机构获得了影响力和教育发展资金，它们逐渐疏远了与联合国教科文组织的合作，这也是一个问题。

总之，由教科文组织牵头的全民教育正式协调机制并不确保持续的政治承诺，并且很难成功地吸引其他机构和利益相关方的参与。本节所讨论的那些最为成功的机制、倡议和活动，大多没有尝试全球协商，因而不是全球协商的产物。联合国教科文组织仍然保有强大的号召力：当它召集会议时，成员国通常都会参与，并且由最高级别的部长出席。成员国信赖由联合国教科文组织来领导和协调国际教育议程；事实上，成为“调解人”被联合国教科文组织视为关键使命之一（Burnett, 2010）。虽然如此，联合国教科文组织作为全民教育唯一协调者，低估了开展工作的实效性，在领导全球协调工作上取得了部分成功。联合国教科文组织内部监督办公室即将对全民教育全球协调机制进行的评估，预计将很好地揭示这些问题。

组织证据

以上审视了《达喀尔行动纲领》12项策略的实施情况，以评估全球层面上全民教育合作伙伴是否兑现了诺言。这是考察这些策略是否对五个关键的中期成果做出了充分贡献的前提条件，这些成果是对有效的全民教育架构的期望。

在评估**全民教育政治承诺是否自始至终都得到重申和维持**时，很显然，由于千年发展目标成为占主导地位的发展议程，全民教育运动受到了损害。其结果是过分强调普及初等教育。这个目标是针对最贫困国家的，它们距离目标最为遥远；也是针对最富裕国家的，它们正准备提高初等教育质量。这使得全民教育议程对很多已经普及初等教育或者接近普及的国家缺乏吸引力。由于它们的兴趣衰减，全民教育议程的整体呼吁也受到了冷落。

联合国教科文组织在达喀尔获得了巨大的认可，得以继续发挥全民教育中的协调作用，维持合作伙伴的合作积极性。它的表现如何？这个任务落在纸面上容易，诠释和实践却很难。联合国教科文组织为筹备全球框架，做了三点尝试。它花费了大量时间，却只从其他机构、主要的国际非政府组织和双边发展机构吸引了很少的兴趣和政治支持。主要是由于资金短缺，联合国教科文组织在国家层面引导部门协调的工作也显乏力。

这些限制阻碍了全民教育政治承诺，在国际教育社会内外都是如此。全民教育高级别小组在十年中每年开一次会，初衷是加强政治承诺，但没有清晰的迹象表明其取得成功。虽然2000年联合国教科文组织曾透露出可能跨出大胆一步，与世界领导者们合作，但这也正显示出它对高级别政治参与所持的谨慎态度，强调广泛代表，而不是政治变革。由于它从未获得过政治优势，因此选择全球教育政策行动者的论坛从高级别小组转移了出来。

**全民教育议程
对已经普及初
等教育的国家
缺乏吸引力**

例如，2015年，全球教育伙伴关系有潜力获得更大的政治影响力，它的委员会成员就能说明这一点。相反，关于全球和区域会议的力量足以对国家及国际社会进行问责的假设，在实践中尚未被证明有效。

自2000年以来，**各类知识、证据和专业**知识得到了**收集、传播和应用**。正式协商架构中的非国家成员充实了相关的讨论。基金会和民间社会组织支持了那些有影响力的活动，例如低年级学习和追踪公共教育投入。过去几年，人们见证了一股对教育系统发展、教育的政治经济学、基础教育与其他发展成果的交叉关联进行研究的浪潮。有关全民教育的活动和倡议促进了它们之间战略性的基于研究结果的交流。

然而，许多新的证据、很多政策倡议和研究进展，与全民教育活动并没有必然联系，而是往往来自教育部门之外。我们难以追踪证据是如何转化为变革的，虽然一些新证据确实递送到了全民教育协调会上，例如工作组会议上，但是并没有被制定决策的高级别小组所采纳。

自2000年以来，国家教育计划并不短缺。全球教育伙伴关系搜集了59个国家的规划文件，其中大多数通过了评估。为本报告所做的规划评估表明，国家规划比之前更加稳健与可靠。然而，关于新的知识或工具已经被用来发展国家循证决策的适当能力，或它们**加强了国家的全民教育政策和实践**的情况，则没那么清楚。

对于支持规划的方式的评估发现，一部分国家至少最初是平行开展规划的，即制定了单独的全民教育国家规划，而没有将其纳入国家总体规划与预算当中（UNESCO，2006c）。全球教育伙伴关系的工作方式也面临相似的挑战，审核过程和捐助方的要求隐晦地损害了各国

的自主性（Cambridge Education et al., 2010）。

达喀尔进程的一项关键预期成果是，可靠的规划将有助于**有效调动资金支持全民教育**。低收入国家的国内教育支出增长前景良好，但其主要原因是增加了国内资源调动。教育在预算中所占比例，增幅则要小得多。这令人开始质疑关于更好的规划能增加投资的假设。

从绝对值来看，国际援助有了大幅增加，然而它的总量还是远远不能满足需求，没有充分瞄准需求最为强烈的国家和教育水平。达喀尔论坛之后，援助占受援国政府预算的比例也有所下降。

《达喀尔行动纲领》指出，不仅要重视提供援助的总量，还要关注如何改进援助的供应。然而，缺乏中期援助预测仍旧是个问题。捐助方没有定期沟通未来向个别政府提供多少援助的信息（GPE，2012a）。援助机构没有很好地提供可靠的中期或长期援助保障，也没有从政治层面和操作层面保持开放，后者做起来还容易一些（OECD，2012b）。

行动纲领还要求捐助方进行更有效的协商，并寻求整个教育部门的解决途径，这两点越来越流行，却几乎都没有实现。一些国家付出了努力，通过全球教育伙伴关系等新机制协调教育支持。但是，和总体援助一样，教育援助仍然十分脆弱（Rose et al., 2013）。与此同时，在达喀尔时期的中期，捐助机构开始对整个教育部门的解决途径失去了兴趣，这部分地要归咎于强制说明短期效果，并核算每一分钱的去处（见第8章）。

过去15年间，一个积极的趋势是，对于全世界教育发展的监测和报告日益透明化。事后反观，引进**独立机制监测和报告全民教育目标进展情况**的决定可能对保持全民教育的势头至关重要，同时期的其他机制都弱化了。但是，只有在数据质量和分析有重大改进的情况下，

和总体援助一样，教育援助仍然十分脆弱

才有可能完善报告，而这往往是由全民教育伙伴提供支持的。2015年信息的丰富性和质量在各方面都超过了2000年的信息，而新的沟通渠道为变革开辟了重要的机遇。

结论

世界各地自2000年以来推进教育的努力几乎等同于确保每个儿童都能上学。全民教育（和千年发展目标）关于普及初等教育的具体目标对最贫困国家最为适用，而其他国家认为它并没有那么重要。这一议程似乎不够广泛或普遍，一些国家积极性欠佳。与此同时，侧重于普及小学入学意味着减少对其他关键议题的重视，例如儿童从上学经历中获得的收益、错失优秀教育的后果、幼儿保育和教育需求，以及没能大面积扫除成人文盲。

总体而言，甚至普及初等教育这一具体目标也未能达到，更不用说更加雄心勃勃的全民教育目标了。进展低于预期，不足以匹配当初的壮志雄心。在议程未能完成、许多方面的增长并不平等的情况下，最弱势者仍然收益最少。但也取得了一些成就，它们不应被低估。有证据表明，到2015年，世界将比按1990年代的趋势所能到达之处更远。国际社会摆脱了之前20年落后而停滞的状况。

本章将达喀尔论坛后的成就置于更广阔的视野，指出一些关键的经济、政治和社会条件比达喀尔之前的一二十年更为乐观。虽然这些改革的效果无法被量化，但它们确实帮助了许

多距离全民教育最遥远的国家开始重视教育等部门的发展。

世界教育论坛后的全球动员效果如何？取得进展的领域的特征，是高度重视技术。相对更有影响力的全球机制、倡议和活动都有一系列清晰的目标，并致力于实施策略和发展技术能力，获得了集体的资金投入和公开的政治支持，有影响广泛的机构做后盾。它们定期接受评估，大多数情况下有明确的工作对象。与此同时，它们对国家教育政策与实践的外部影响潜力虽然低于当初宣称的预期，但是也似乎有所增强。自达喀尔论坛以来，对教育进展情况的监测得到了完善和扩大。

薄弱的领域是：需要协调的干预措施、政治承诺与影响力（还处于弱化的趋势当中）、志愿机制（技术上胜任但政治上脆弱）。全球协调模式，特别是在联合国内部，相对被检视得较少。任何全球运动的问责都无疑是一项挑战，它在全民教育当中是缺位的，没有得到强调。

为了批判性地评价全民教育进展，有必要进一步理解全球机制如何促进长期目标的进展。由此，国际社会必须明确是否要信任在达喀尔做出的承诺。最后，全民教育运动可以说已经取得了一定的成功，尽管全民教育合作伙伴可能并未能集体兑现其承诺。但过去15年反复出现的一个教训是，虽然技术解决方案很重要，但政治的影响和带动更加重要，尤其应认识到在国家层面落实实现全民教育所需要的改革和行动规模不可或缺。关于2015年后议程的讨论可能会提供一个这样的机会。

虽然技术解决方案很重要，但政治的影响和带动更加重要

第1部分

第1章

目标1：幼儿保育和教育

重要资讯

- 虽然儿童死亡率下降了近50%，但2013年有630万5岁以下儿童死于多可预防的原因。
- 人们在改善儿童营养方面取得了巨大的进展，但是从全球来看，2013年5岁以下儿童中有四分之一发育不良——基本营养素长期缺乏的表现。
- 2012年，全球在园儿童接近1.84亿，比1999年增长近三分之二。
- 虽然政府承诺扩充学前教育，但是在全球所有有数据的国家中，有一半国家的私营部门在园儿童数占在园儿童总数的31%以上。
- 截至2014年，40个国家实施了义务学前教育，几个拉丁美洲国家学前适龄儿童入学率因此获得稳步增长。
- 幼儿保教质量仍然存在严重问题。必须解决从教者的知识、技能、地位和报酬问题。



幼儿保育和教育	47
存活率和营养状况有改善，但保教质量低下	48
许多国家正在通过多部门办法促进幼儿保育和教育服务	56
一些国家的学前教育系统和入学率迅速扩大	58
结论	73

幼儿阶段是人生的基础，能够对儿童做好小学入学准备乃至上中学产生巨大的影响。本章考查了儿童存活率、营养、保育和教育以及入学率方面取得的进展，揭示了早期认知发展、育儿假和儿童保教服务的价值，表达了对幼儿保育和教育质量以及平等接受幼儿保育和教育服务的机会的关切。本章鼓励政府确保为幼儿保育和教育提供充分的公共资金。

“改进幼儿保育和教育的主要手段包括：免除学费，为需要帮助的学生提供支持，生产和供应教与学材料，培养员工能力，提供校服和餐点，普及幼儿园，加强政府各部门以及学校和社区之间的合作。”

那安娜·简·奥波库-阿奇耶芒教授
加纳共和国教育部部长

目标1 幼儿保育和教育

全面扩大和加强幼儿保育和教育工作，尤其是对最易受到伤害和处境最不利的儿童的保育和教育工作。

所有学习的基础都是在人生最初几年打下的。生命的基本建构材料，是良好的健康和营养、安全、一个充满爱的家庭环境所能提供的对情感的支持，以及借由积极的游戏和早期学习提供的早期的、持续的认知刺激。儿童获得他们发展所需的支持，是儿童的一项基本人权。这项基本的权利具有巨大的长远效益：更好的学业成绩，更高的教育成就——这可以增进整个社会的社会和经济效益。另外，通过改善儿童的准备状况，整个教育体系的有效性有可能得到加强，从而减少复读率和辍学率。

生命最初阶段的重要性，在2000年世界教育论坛通过的《达喀尔行动纲领》目标1的表述中得到了确认：幼儿保育和教育¹这一目标本身很重要，而且，这一目标对于其他目标的达成具有重要影响。因此，本章将关注这一全民教育目标的达成情况，考查各国在加强生命的基石方面取得的进展，重点是全国幼儿保育和教育关键指标的进展，而不是宏观的发展趋势，后者在《全民教育全球监测报告》的前言中有所涉及。

全球利用早期保育和教育服务的儿童人数有了增长。学前教育²有所扩大，全球2012年有近1.84亿在园儿童，入学率比1999年提高了64%。然而仍有大量儿童不断流失，那些最贫困的、生活在乡村或贫民窟，以及因为残

疾、种族、宗教或语言等原因被边缘化的儿童的机会不平等加剧。全球仍有太多的儿童未能活到5岁，营养不良，缺少早期学习经验，没有获得社会情感发展支持。贯穿本章的一条关键线索是，最贫困的、处境最不利的儿童，将是高质量的早期保育和教育的最受益人群，让他们享有平等的机会，能减少社会的不平等（Engle et al., 2011）。

本章的前半部分考查的是有关儿童的问题。首先是关于儿童的健康、营养、保教质量的关键指标，以及5岁以下儿童存活率和营养状况的进展情况。接着，考查家庭和社区是如何支持幼儿认知和社会情感发展的。最后，讨论多部门法将如何促进幼儿保育和教育服务。

本章的第二部分探讨的是学前教育服务的不平等以及入学率的情况，集中关注入学机会的不平等和学前教育质量的低下。本部分还探讨了私立学前教育。有些国家对私立学前教育进行管理以扩大受教育机会，还有些国家为家庭提供费用，以财政支持学前教育的发展。质量问题非常重要，其中最重要的是教师的角色、教学方法、课程和文化。

在生命初期打好基础，未来将有巨大收益

1. “幼儿保育和教育”（ECCE）一词源于《达喀尔行动纲领》。在2007年的《全民教育全球监测报告》中，“幼儿保育和教育”被用来指代广泛的服务，包括对儿童、儿童的母亲或照顾者的健康、营养、卫生，以及认知和社会性情感发展的支持，还包括为适龄儿童提供学前教育或其他形式的看护服务。

2. 学前教育（pre-primary）是指即将上小学前的正规的早期学习，可以附设在小学里进行，也可完全独立于小学。各国自己决定学前教育持续的年限，有的1年，有的3年；服务对象年龄为3—7岁。

存活率和营养状况有改善，但保教质量低下

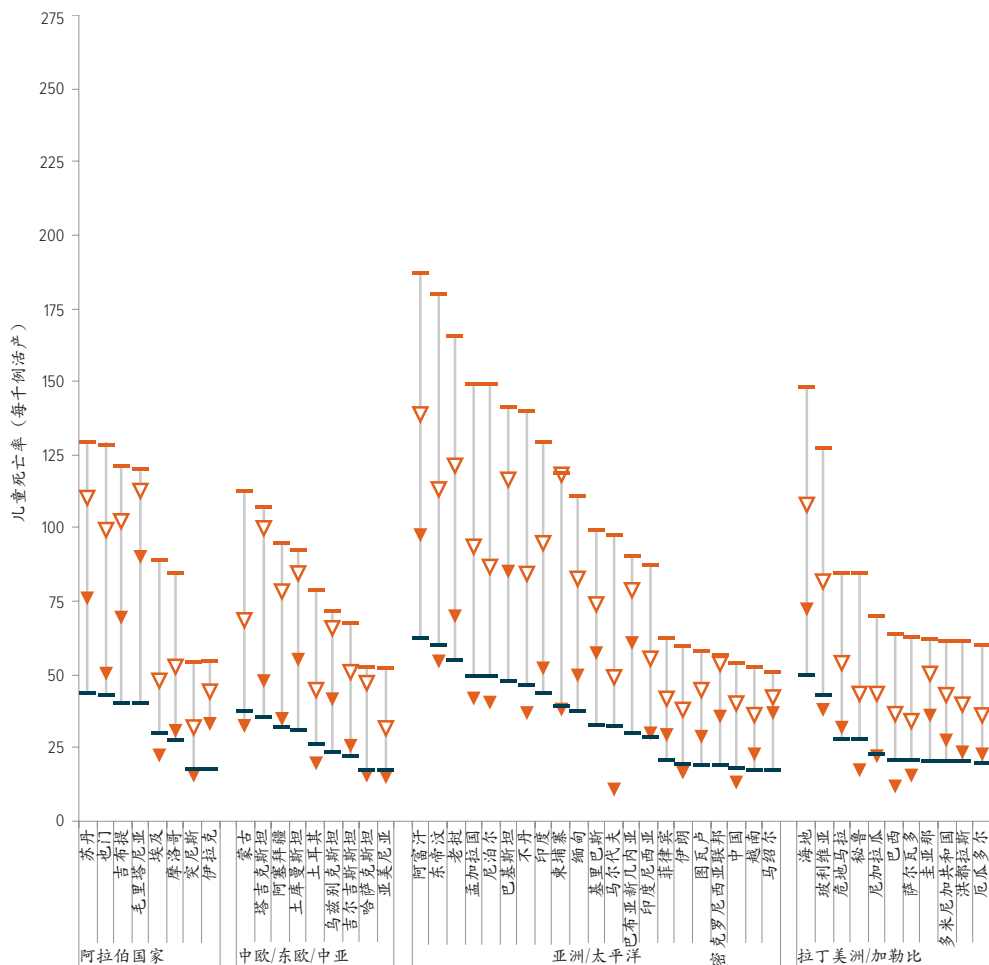
从受孕那一刻起的1 000天里大脑的发展，使得这段时间存在巨大的风险和机会（Engle et al., 2011; Engle et al., 2013; Walker et al., 2011）。因饮食差、单调导致的营养不良会导致大动作和精细动作的发育迟缓，甚至会增加死亡率（Britto et al., 2013）。健康问题对于这个阶段的生命来说是最为迫切的问题，但教育也发挥着主要作用。仅有良好的营养是不够的。如果儿童的认知未得到足够刺激，情感和社会性发育不足，营养不良的风险仍会很高，最终会降低存活率（Grantham-McGregor et al., 2007）。卫生、教育和社会保护服务机

构之间需要合作，以遏制这些与普遍贫困相关的各种互相加强的风险因素。

对儿童发展的测量非常复杂而艰难，因此还没有大范围开展。《达喀尔行动纲领》没有确立明确的目标或指标，而只是指出：所有的幼儿必须置身于安全和关爱的环境中，健康、敏锐、安全地生活和学习。

2013年，全球5岁以下营养不良儿童有1.62亿。《全民教育全球监测报告》对目标1的监控方法历经多年发展，现在主要依赖于多领域的代表性指标。至2006年，该报告一直视入学为“幼儿保育和教育”的同义词，目标中的“保育”因素未被涉及。2007年的监控报告主题为“幼儿保育和教育”，标志着对早期

图1.1: 许多国家不可能实现千年发展目标之减少儿童死亡率
1990年、2000年和2013年5岁以下儿童死亡率



注：所选国家1990年每千例活产儿童死亡数超过50例。
资料来源：IGME（2014）。

存活率和营养状况有改善，但保教质量低下

看护的监控的开始。该年度报告对低体重和发育迟缓的儿童、1岁时接受免疫的儿童的比例等进行了统计。该年度报告还计算了5岁以下儿童的死亡率——儿童健康和保育水平的一个更宽泛的指标，指出千年发展目标的第四大目标是到2015年，将这一比例降为1990年的三分之一（UNESCO, 2007a）。从2009年开始对这一指标进行监控，并一直持续至今。

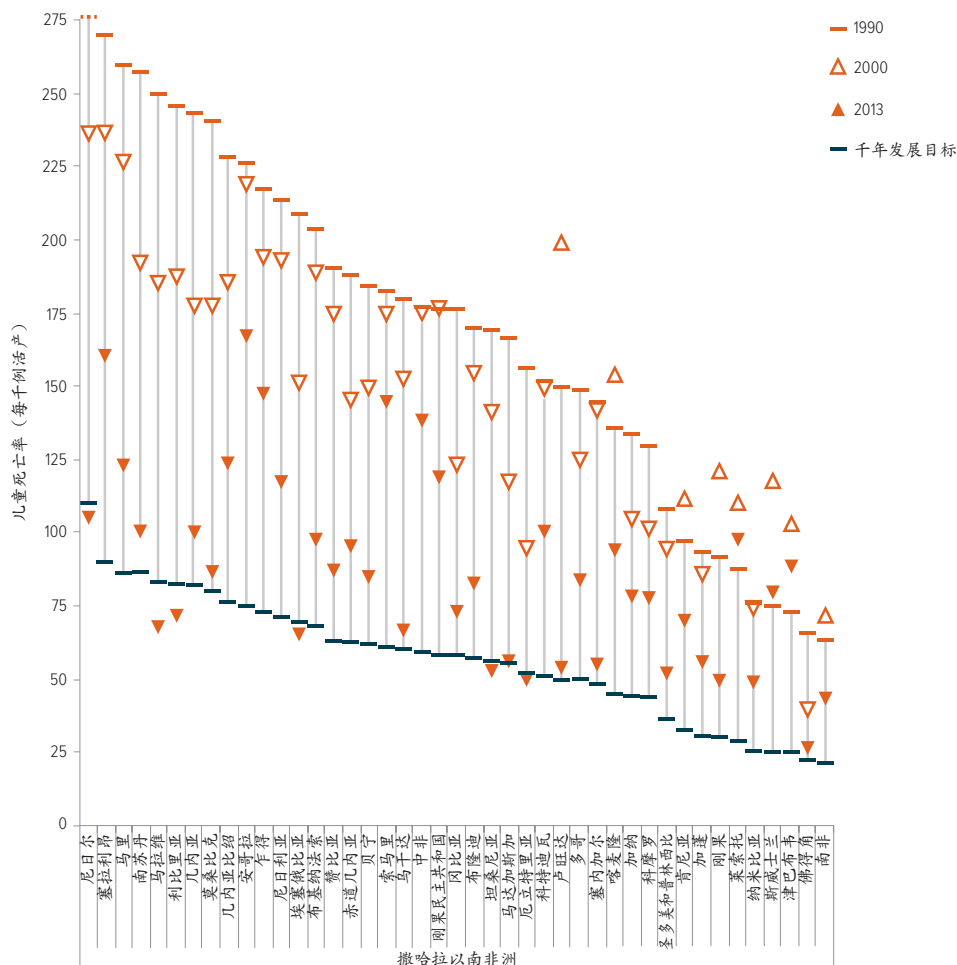
本年度《全民教育全球监测报告》涉及幼儿保育和教育的进展、千年发展目标之儿童死亡率目标，采用了如出生时有熟练的专业护理人员在场的比例，接受免疫的比例，发育迟缓的比例等健康和保育指标。本章从1999年开始追溯这些指标，对于缺乏大规模数据的进展情况和议题，还将展开讨论。发育迟缓指体

重相较于年龄偏低，是良好保育、早期健康和发展的缺失的关键指标，对不良的学业和认知水平具有高预测性（Grantham-McGregor et al., 2007）。世界卫生组织认为，这是儿童长期营养不良的强有力的指标（de Onis and Blössner, 1997），意味着早期保育的不充分。为此，发育迟缓率在《全民教育全球监测报告》中被用来作为儿童营养和保育方面的指标，以对比了解2000年前后该方面的进展情况。入学率和儿童在园时间被用来作为儿童教育方面的指标。

大多数国家在降低儿童死亡率方面取得了进展

儿童死亡率下降

大多数国家在降低儿童死亡率方面取得了



进展，有些国家最开始的时候死亡率非常高。然而，儿童死亡率下降近50%还不足以实现2000年设定的千年发展目标的具体目标，即在1990年的基础上减少三分之二（图1.1）。不断有儿童夭折，2013年为630万（IGME，2014），死因为肺炎、早产综合征、分娩过程中窒息、腹泻、疟疾等，其中有许多本可以预防。出生于贫穷家庭、生活在农村地区和（或）母亲受教育程度低的儿童面临更大的风险。约45%的死亡病例与营养不良有关。这是撒哈拉以南非洲的儿童最常见的死因，他们因此而死亡的比例比发达地区高15倍（World Health Organization，2013）。

为了解决儿童死亡问题，国家乃至各级政府的政治意愿和资金至关重要。最艰难的国家是那些最贫穷、最脆弱以及受冲突影响的国家，如乍得、刚果民主共和国、马里、塞拉利昂、索马里。有三个国家主要因为艾滋病泛滥，自1990年以来有退步：莱索托、斯威士兰、津巴布韦。令人鼓舞的是，许多国家自达喀尔会议以来取得了相当大的进步，如马拉维、卢旺达、塞内加尔、坦桑尼亚。在过去的20年里，儿童死亡率以前所未有的速度下降（IGME，2014）。2005—2012年儿童死亡率的年下降率是1990—1995年的3倍多（United Nations，2014a）。

尼日尔取得了显著的进步。它最开始的时候死亡率极其高，高度贫困，土地相当贫瘠，但它的进步速度却快于比它富裕的邻国（Amouzou et al.，2012）。它的成功归结于：利用杀虫剂处理床网，改善营养，补充维生素A，注射疫苗，通过口服盐和锌治疗腹泻，人们在发烧、得疟疾或患肺炎时寻求医疗服务。外在的支持产生了巨大的影响，如来自疫苗联盟GAVI的资金，全球基金会（Global Fund）等的捐助（Amouzou et al.，2012）。

分娩的时候有熟练的助产士在场，对于母亲和孩子的生命安全和健康非常关键，这也是考查一个国家卫生保健体制的强有力的指标。在很多发展中国家的农村地区，传统的产

婆常常是产妇唯一可以得到的帮助。最富有和最贫穷的妇女在这一资源上的悬殊差异，在很多国家都存在（图1.2）。然而，因为分娩时有熟练的助产士在场的产妇比例增加，自2000年以来，布基纳法索、柬埔寨、尼泊尔、秘鲁和卢旺达取得了很大的进展。2008年，卢旺达政府制定了一项政策，对传统的产婆进行再培训，使她们掌握基本的现代护理和助产技术（Twahirwa，2010）。大多数国家的一般富裕水平群体的情况都有了很大改善，除了尼日利亚和津巴布韦。

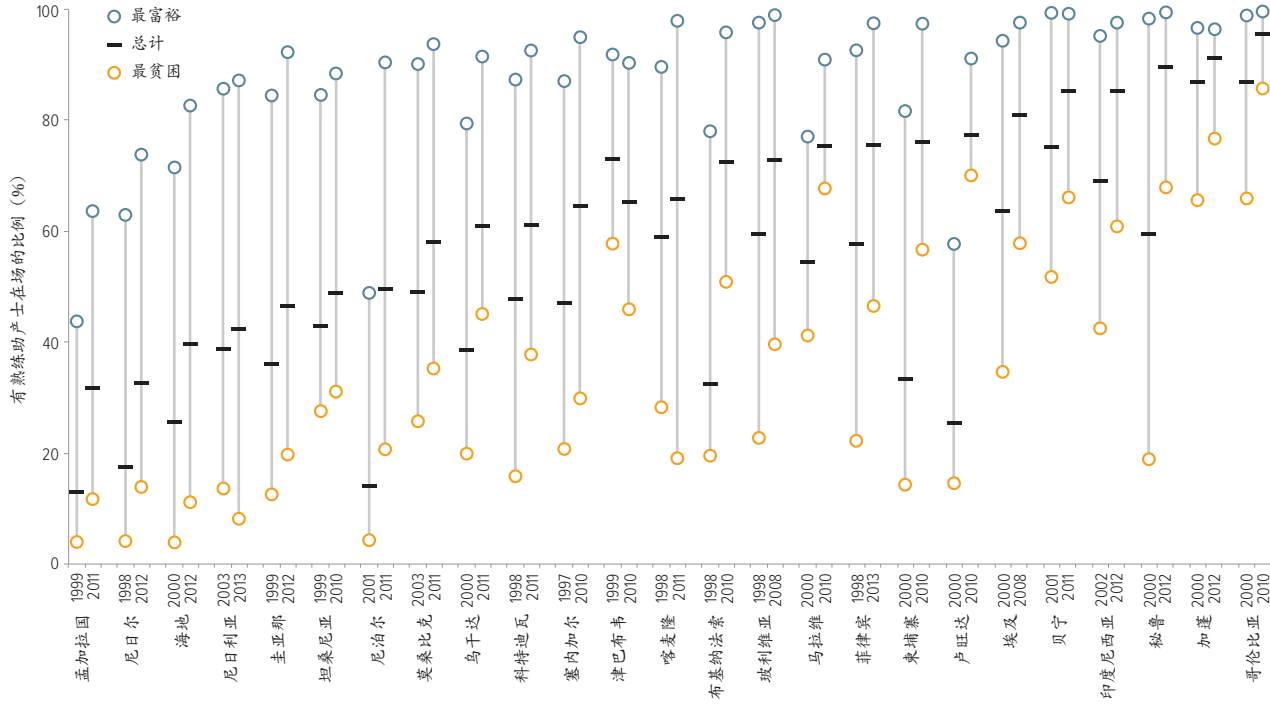
使儿童接受一些常见的、可预防的疾病的免疫接种，对于儿童的全面健康以及为学习和以后的学校教育做好准备非常重要。在2000年时起点较低的国家中，大多数国家促使所有儿童都充分接受免疫的进程不够快，如埃塞俄比亚、几内亚、尼日利亚（图1.3）。最富裕的家庭和最贫困的家庭之间的差距依然巨大，尤其是巴基斯坦——与几内亚、菲律宾等国家一样，巴基斯坦的儿童接种率几乎毫无进展。与之形成鲜明对照的是，孟加拉国、布基纳法索和柬埔寨取得重重大进步。柬埔寨2006—2010年的国家免疫项目整合了健康部、计划和健康信息部、计划和财政部门以及世界卫生组织、PATH、联合国儿童基金会的力量，并明确表示目标是集中力量解决最难覆盖人群的免疫问题（Cambodia Government，2006）。然而，许多地方在免疫接种服务方面的不平等依然突出。

儿童营养有所改善——但还不够

营养不良是个全球性问题，根源在于贫困。营养不仅仅是有食物，还包括水、卫生和卫生保健服务，而这些常常是贫困家庭所缺乏的（UNESCO，2012b）。《达喀尔行动纲领》指出：“项目应该全面……包括健康、营养和卫生。”

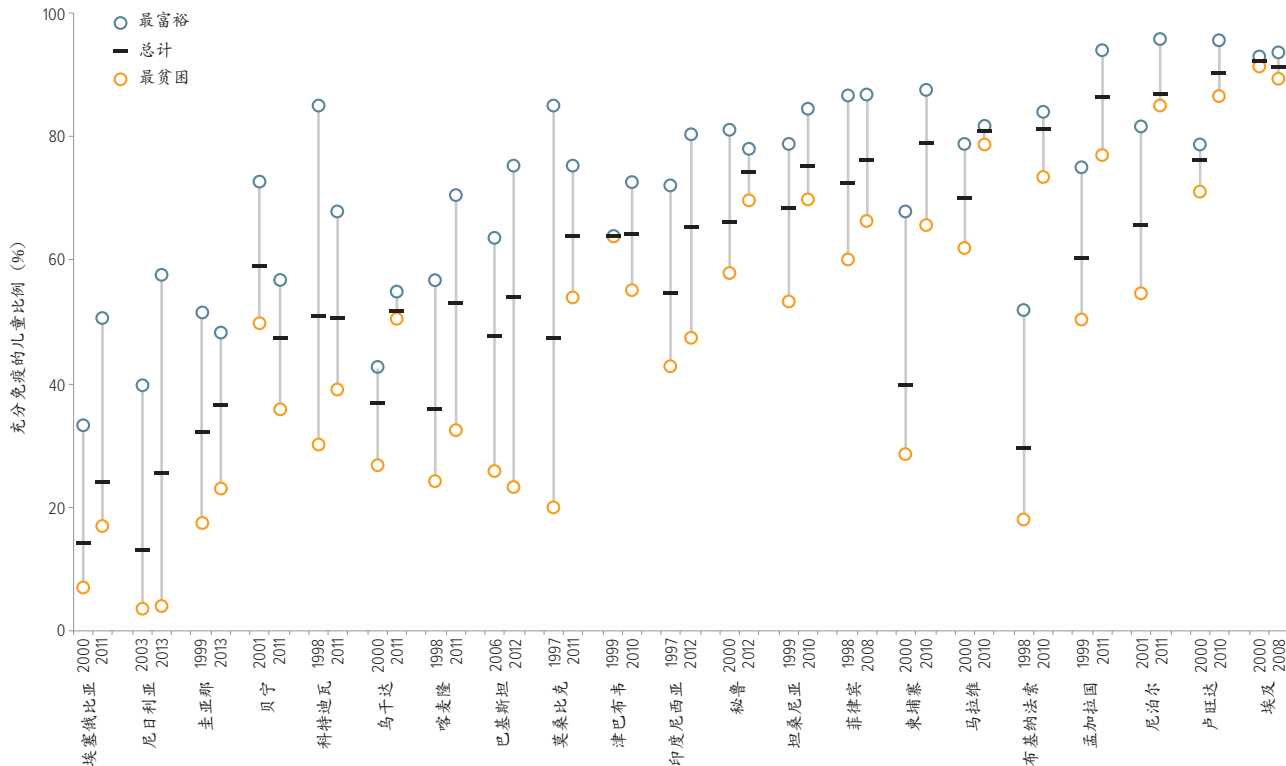
分娩的时候
有熟练的助
产士在场，
对于母亲和
孩子都至关
重要

图1.2：多数国家产妇分娩时有熟练助产士在场的比例有所增长
2000年和2010年部分国家有熟练助产士在场的比例，按富裕程度分列



资料来源：STAT compiler(2014)。

图1.3：儿童接受免疫的比例在增长，但贫富差距依然存在
2000年和2010年部分国家接受充分免疫的儿童比例，按富裕程度分列



资料来源：STAT compiler(2014)。

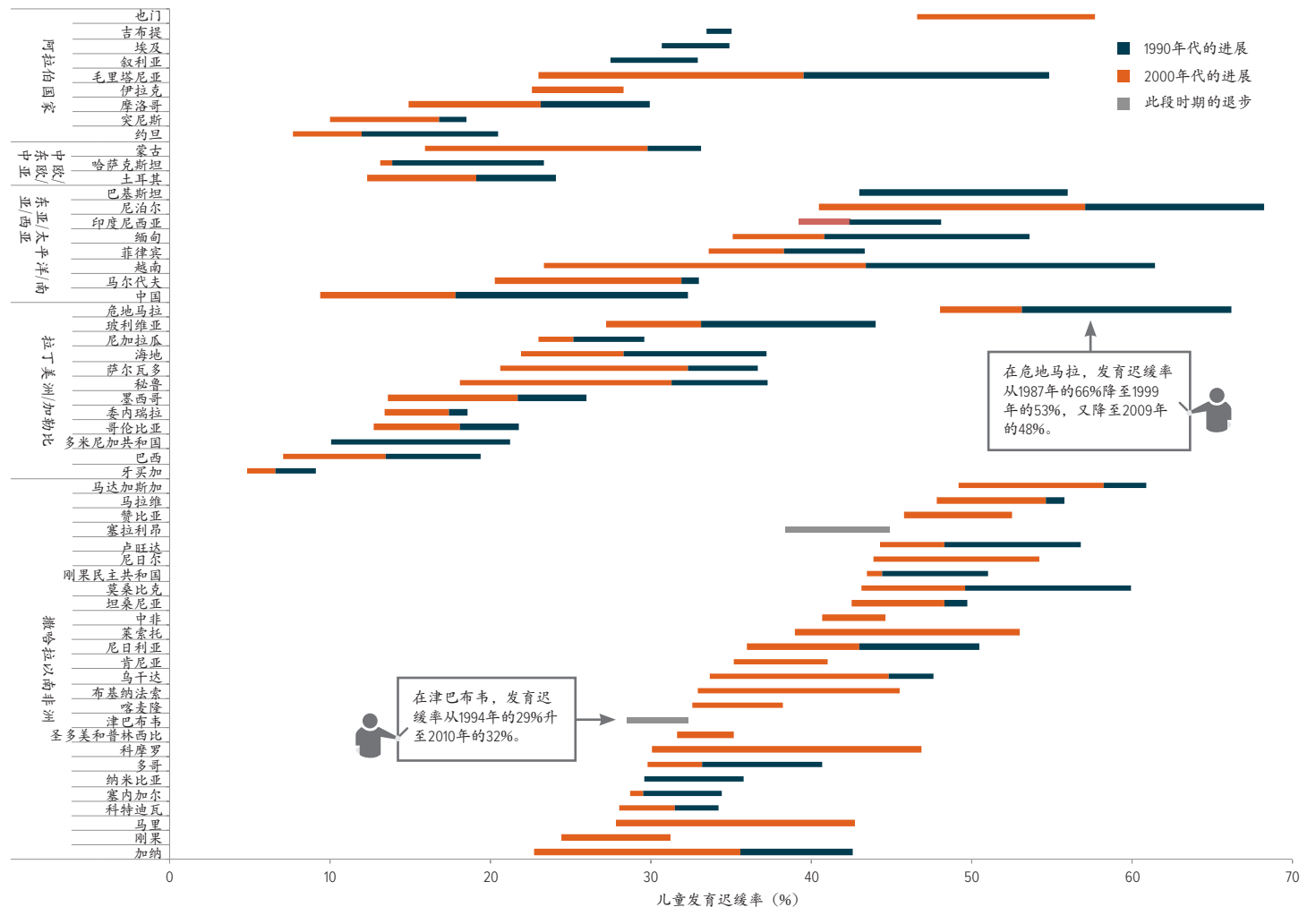
布基纳法索、肯尼亚、马拉维、坦桑尼亚和津巴布韦的数据显示，母亲教育不足也是营养不良的原因之一（Abuya et al., 2012; Maiga, 2012; Makoka, 2013）。发育迟缓始于胚胎或产后不久，且在成长过程中赶上的可能性非常小。营养不良儿童就学时间短，在学校时也学得比别人少（Grantham-McGregor et al., 2007）。多种手段协调干预，提供营养支持、呼应式的喂养和刺激、早期学习机会，可以缓解因为饮食差导致的后果。刺激和学习就像食物一样关键（Walker et al., 2011; Yousafzai et al., 2014）。

总的来说，自1990年代以来，大多数国家在减少发育迟缓儿童的比例方面都取得了进

展（图1.4）。不同国家起点不一，进展也不一样。撒哈拉以南非洲一开始的情况最差。该地区的许多国家，如莱索托、马里和尼日尔自2000年以来取得了令人瞩目的进展，但迄今为止，该地区的营养不良儿童占比依然是最高的，预计到2020年将达到世界总数的45%（de Onis et al., 2012）。

越南通过全面补充维生素A，推广碘盐，控制疾病，实施2011—2020年降低发育迟缓率战略，自1990年以来取得了巨大的、持续的进展，但营养不良现象仍然很普遍（Viet Nam National Institute of Nutrition, 2013）。危地马拉强大的政治意愿使该国不同部门和机构之间的合作成为可能（World Health Organization,

图1.4: 大多数国家的营养状况有所改善
1986—1995年、1996—2005年、2006—2012年部分国家儿童中度或重度发育迟缓的比例



资料来源：UNICEF,WHO and World Bank joint child malnutrition database(2013)。

2014)，从而取得了重要进展，但该国原住民中营养不良的情况仍然是最严重的（Hoddinott et al., 2013）。塞拉利昂和津巴布韦的发育迟缓率升高，必须马上采取措施。

促进儿童早期认知的发展是关键基石之一

幼儿保育和教育不仅仅是确保儿童安全、有饭吃，更意味着所有儿童都应该得到支持，得到成长——不仅仅是活着（Myers, 1992）。为了扩展和改进幼儿保育和教育，《达喀尔行动纲领》建议：“在传统实践的基础上，教育家长和其他看护者提供更好的保育和教育。”但对于什么是包含能够刺激认知和情感发展的“更好的儿童保育和教育”，如何达到“更好的儿童保育和教育”，目前还很少有成熟的测评工具，实现这一目标的时间表和路线图也就无从谈起。

事实是，许多受教育程度低的家长，缺乏促进孩子早期认知发展的资源和知识。低龄儿童需要与照看者互动，需要有人尽可能多地跟他们说话以发展语言（Britto et al., 2013）。他们也需要通过游戏和其他互动得到刺激。为家长提供支持，以使他们的孩子获得所需要的刺激，促进孩子的社会情感发展，将使全世界的家长，尤其是受教育程度低的家长普遍受益。

通过基于家庭或者家庭外的、以集体或个人的形式开展的项目，育儿方式可以得到改善。家访项目提供了一对一的支持，重点是利用家里的常见材料，教育母亲开展适宜孩子年龄的活动，促进亲子互动。该项目可以在任何地方开展，持续时间可以是两星期，也可以是三年。这类项目也常常会关注营养、卫生保健和儿童发展，一般都会有广泛的积极效应（框

框注1.1：支持社会心理发展被证明比改善营养更有益

在牙买加，因为参与一项旨在改进母亲与孩子互动情况的家访项目，很多家庭改善了育儿方式，他们的孩子受益匪浅。项目为期两年，期间，首都金斯敦的健康工作专员每周都要拜访家有9—24个月的发育迟缓儿童的贫困家庭，其目的是帮助母亲通过积极的游戏激发儿童社会心理发展。20年后，该项目的实验组儿童的薪水要比控制组高25%——达到非发育迟缓儿童的水平。他们卷入犯罪的概率也更低。而仅仅给儿童补充营养的项目对儿童没有积极效应。这方面很多国家都提供了大量证据——营养很重要，但对儿童的刺激能始终并显著促进儿童的发展。对牙买加儿童的积极效应远远大于美国接受同样干预的儿童，这表明这种方式有益于贫困和边缘化儿童，尤其有益于较贫困国家的贫困和边缘化儿童——这对于早期儿童发展项目来说是双赢。

资料来源：Gertler et al. (2014); Grantham-McGregor et al. (2014)。

全世界的儿童都应该得到支持，只有这样，他们才能够成长——而不仅仅是活着

注1.1)，包括儿童行为的改善、体重身高的增长、成绩和智商的提高，以及母亲对自己育儿行为、儿童发展知识甚至产后抑郁水平的评估。

在巴基斯坦，自1994年以来就有女性健康工作专员提供家访服务。最近有研究者比较了由这些健康工作专员提供的两类干预的效应：一类是提供营养教育和营养补充；另一类是提供社会心理刺激，干预者和单个或一群母亲一起工作，鼓励母亲和孩子玩反应性游戏。第一组和第二组分别接受一种干预，第三组同时接受两种干预，第四组作为控制组，接受标准的家访项目——包括健康、卫生和基本的营养教育。研究发现，最大的影响来自社会心理刺激，该组儿童在12个月和24个月的认知、

语言和动作技能发展得分显著高于其他组。仅仅补充营养在这些地区也产生了积极效应，但这种效应持续时间不长。研究指出，通过家访这种形式为全世界超过2亿的未充分发展其潜能的儿童提供干预，是可行的（Yousafzai et al., 2014）。

育儿假和儿童看护服务有助于支持儿童的发展

父亲的在场和参与对于儿童的发展极其重要

在不同的文化背景下，人们对儿童早期的认识千差万别。有些国家认为幼儿就应该待在家里（Shaeffer, 2015）。在一些阿拉伯国家，看护儿童，尤其是不到3岁的儿童被认为是家庭的责任（Faour, 2010）。在这种背景下，贫困的家庭尤其需要得到支持，以便为孩子开启早期认知发展和学习之旅。

对生命最初看护，很大部分受文化（经常是性别文化）的影响——父母是否有机会休假在家照顾孩子。对产妇的保护——婴儿出生后的几周和几个月允许产妇带薪休假——对母亲和儿童的健康和福祉至关重要。虽然几乎所有国家都在法律上对这类休假做了规定，但在全世界的就业妇女中，只有28%有可能获得产期现金津贴（ILO, 2014b）。

父亲的在场和参与对儿童的发展极其重要（O'Brien, 2009）。孩子一出生时就花时间陪在身边的父亲，以后也更有可能会和孩子在一起（Huerta et al., 2013）。到2013年，有数据可查的167个国家中有78个提供陪产假，其中70个国家提供的是带薪陪产假。“育儿假”一般是脱离工作较长时间，从歇产假开始算起。有些国家的政策鼓励父亲和母亲一起休产假，而有些国家的陪产假就包含在育儿假中。但男子可能并不愿意休这类假期，因为薪酬往往会降低甚至变没有（ILO, 2014b）。

虽然产假和陪产假越来越多，但人们对家庭之外的儿童看护服务的需求在增加，尤其是在较发达国家（OECD, 2006; Yoshikawa

and Kabay, 2015）。各国以多种不同方式增加幼儿保育和教育服务（框注1.2）。有组织的儿童看护能够把妇女解放出来，使她们进入劳动力市场，从而增加家庭收入，促进社会性别平等，并提高社会生产力（OECD, 2006）。这也能使哥哥姐姐们得到解放，使他们能够追求自己的教育。但是，儿童看护服务常常只

框注1.2：各国采取不同措施增加对幼儿保育和教育的需求

尽管许多家长对幼儿保育和教育服务有很强烈的需求，但大家的需求不尽相同，而且处境最危险的儿童常常最不可能获得这些服务。这些服务的成本常常是贫困家庭面临的一大难题。一些国家正在努力增加对幼儿保育和教育的需求。有些国家意识到财政刺激能够促进参与，就给参与早期发展项目的家庭提供现金补助，如厄瓜多尔、马来西亚、尼日尔、菲律宾和卢旺达。

无视或无法满足家庭需求的项目也常常会影响参与。印度尼西亚采取了比较激进的方法，在全国65%的农村建立了幼儿保育和教育中心，并广而告之。该国未来还计划在每个村庄都建立一个幼儿保育和教育中心。

泰国2002—2016年教育规划的目标是：所有5岁儿童都参与发展项目，使他们在进入正规的学校教育体系之前做好“全方面”的准备。这一政策的出发点是人们对儿童发展的兴趣日益增长，这一点在其1979年第一个儿童发展纲要中就有表述。然而，尽管有了2007—2016年儿童看护和发展长期规划，但这个规划主要是针对5岁儿童的，3岁或3岁以下儿童少有参与。

在传统文化和语言受到威胁的国家，集体儿童看护非常有效，也非常流行。由新西兰毛利人社区——这里的儿童和年龄大的社区成员生活在一起，浸润在他们的古老语言中——首创的“语言巢”模式，也被美洲的原住民社区使用。其他少数民族和宗教人群中也可能在使用类似的概念，以维持甚至是复兴他们的文化。

资料来源：Shaeffer (2015)。

是让孩子在他们父母工作时饿不着，不发生危险，而不能提供关键的认知和社会情感刺激（Shonkoff and Philips, 2000; Yoshikawa and Kabay, 2015）。

即使是对于低龄儿童，服务的质量也很重要

对质量进行界定和测量非常困难。理想的测评工具应该能反映当地的价值观和儿童发展观，有科学的能够预测儿童认知、语言和社会情感发展的指标。对于不同类型的幼儿保育和教育服务质量，全世界并没有可比性数据，因此不可能设计实现目标的路线图。

人们普遍认同的是，这些特定“领域”的质量很重要：空间和装饰，一日生活常规，倾听和谈话，活动及师幼互动，课程结构，与家长和员工的关系，对员工专业发展兴趣的呼应（Frank Porter Graham Child Development Institute, n.d.; Peralta, 2008）。直接照看孩子的员工，包括员工所接受的有关形成温暖、呼应和持久的关系的教育，都至关重要（Gialamas et al., 2013; Mtahabwa and Rao, 2010）。其他构成幼儿保育和教育质量的重要条件还包括：使用儿童的母语，通过游戏与教师和其他儿童互动的机会，提供适宜的学习材料，提供足够的空间来让儿童活动身体（Mathers et al., 2014）。

低质量的幼儿保育和教育，无论是在家里的还是在机构里的，都会导致儿童语言、社会性和认知能力发展不足（Penn, 2010）。为了确保保教质量，教育和培训必不可少，但是什么程度的教育和培训应该是早期教育从业者必需的？来自低收入国家的研究非常有限，因此很难得出跨文化的结论。但是，显而易见的是，为了促进儿童的发展，幼儿保育和教育从业者必须能够与儿童及其家庭建立联系，深入理解儿童的发展。

对于家访项目来说，最关键的是访问者要有能力和家庭建立持久的信任关系，这是由访问者这一角色的亲密性决定的，另外，还需要接受完成工作所需的技能和知识的培训（van Ravens, 2014）。巴基斯坦的女性健康工作专员已经展示了家庭访问者的有效性，同时也显示，她们还需要接受广泛的培训，以有效地同时实施多种干预（Yousafzai et al., 2014）。

在如何与不同社会阶层的母亲合作方面，家访人员还需要实践和培训，尤其是在印度这样很有可能做起来会非常困难的国家。印度的一个评估项目发现，家访人员需要接受广泛的培训，如针对各项将在家访时与母亲一起开展的游戏和活动进行角色扮演。他们还需要有关的理论和实践知识，以使母亲们相信，简单的游戏，如一起敲打或堆东西，有助于儿童的发展（Fernandez-Rao et al., 2014）。

不同国家，甚至是同一国家内，不同幼儿保育和教育机构对员工培训和资质的要求都不一样（Mathers et al., 2014），这常常导致质量的不平等（Centre for Early Childhood Education and Development, 2013; Karuppiyah, 2014）。一个普遍认同的观点是，如果幼儿保育和教育工作者能够至少接受一些专门的教育和培训，他们将能更有效地支持儿童的发展（Mathers et al., 2014）。澳大利亚儿童保育和教育中心的员工和领导都认为，除了一些专门的能够促进婴儿学习和认知发展的活动，婴儿看护的质量还与爱、关怀、关注等情感因素有关。员工们还指出，培训应该重点关注与婴儿互动的基本知识和技能（Brownlee et al., 2009）。

员工培训不充分，其结果将会令人失望，就像秘鲁一样（框注1.3）。总的来说，早教从业者的低工资、低社会地位，降低了招聘和留住高质量人才的可能性（Karuppiyah, 2014）。高的职业流动率有损师幼关系，而后者对于儿童发展至关重要（Gialamas et al., 2013; Mathers et al., 2014）。

如果幼儿保育和教育工作者能够至少接受一些专门的教育和培训，他们将能更有效地支持儿童的发展

框注 1.3: 秘鲁公立日托中心: 需要更多更好的培训和支持

1993年以来, 秘鲁政府面向贫民区中的6个月至4岁儿童, 实施了基于社区的日间看护项目。家长们只需支付很少的费用, 就可以将孩子放在一个安全的家庭般的环境中, 那里一个“看护妈妈”最多照顾8个孩子。该项目包括促进儿童早期学习、社会和文化身份发展、健康饮食, 包括教家长学习营养与保健、个人卫生知识, 培训家长如何积极抚养孩子, 还对身高、体重和免疫情况进行政府监控。该项目略加改动后, 目前已经从城市扩展到农村, 但在安第斯山区以及其他一些贫困地区的覆盖面还不够广。“看护妈妈”是由社区筛选出来的, 接受了专门的培训。她们接受现场协调专员的支持, 同时接受频率为每周一次至一年两次不等的

培训。

然而, 几项评估发现项目的实施效果差, 显示员工需要进一步接受培训。46%的“看护妈妈”没有组织和实施认知刺激活动, 既定的对身高体重的监控只落实了38%, 70%的家长未报告接受过关于积极抚养的培训。还有研究发现, 参加项目的人群中, 慢性营养不良、贫血、心理发展缺陷的比例和没有参与项目的人群一样。员工培训不充分, 对认知刺激的关注不够, 使得项目内容不全面, 许多家长因此视项目为安全的、提供营养食物的儿童保育机构, 而不是教育机构。

资料来源: Cueto et al. (2009)。

许多国家正在通过多部门办法促进幼儿保育和教育服务

《达喀尔行动纲领》建议采取全国性的、多部门合作的、有充分资源支持的幼儿保育和教育政策

在呼吁各国扩大和改善, 尤其是针对贫困和边缘人群扩大和改善全面的幼儿保育和教育时, 《达喀尔行动纲领》建议采取有充足资源支持的、多部门合作的国家政策。2000年以来, 许多国家已经制定了这样的政策以及有关法律框架 (Neuman and Devercelli, 2012)。

近年来, 有关整合不同的早期儿童服务的思想在学术界受到了很多的关注。但是, 这不是《达喀尔行动纲领》所倡导的多部门合作法。二者都可能涉及政策框架——协调各部门的不同政策, 或者面向各有关部门和机构, 出台一个统一的政策 (Vargas-Barón, 2005)。但是一个充分整合的多部门合作政策意味着各级政府整合各项预算, 密切协调各项服务。只有这样, 才能产生协同效应——比各部分相加的总和还要大的效应 (van Ravens, 2014)。这里的有关部门包括卫生保健、营养、教育、

扶贫、社会和儿童保护部门。

项目可以将目标定位于孕妇, 定位于出生前至上小学前的儿童, 或者定位于照看者, 可以在家庭、早期保育和教育机构、小学的学前部门、社区中心、健康中心或医院开展 (Neuman and Devercelli, 2012)。

整合法看起来非常理想, 但并不现实 (van Ravens, 2014), 事实上, 当今世界还没有一个高度协调的政策得以大规模实施 (Black and Dewey, 2014)。因为这对政府规划、协调多部门的能力有很高的要求, 在很多背景下显然很不现实 (van Ravens, 2014)。没有一个发达国家采用了整合政策去发展幼儿保育和教育, 有的只是各个部门合作的办法, 如荷兰。古巴3—5岁儿童的入学率达到了94% (附录, 统计表3B), 但该国并没有一个多部门整合政策, 其所借助的是大量独立的法律、法规、政策 (Vargas-Barón, 2015)。

多部门办法是将不同部门提供的不同服务进行整合, 这对大多数国家来说可能更为现实。有的国家的早期教育政策由不同的部门分

别制定，如1968年哥伦比亚立法建立家庭福利研究所，菲律宾2000年通过《幼儿保育和教育行动法》（框注1.4）（Vargas-Barón, 2015）。

2014年，很多国家出台了明确的多部门合作政策，或者出台的政策囊括多个不同部门。截至2014年，有78个国家报告采取了多部门政策³，23个国家报告正在制定这样的政策（Vargas-Barón, 2015）。

阿拉伯地区在这方面远远落后，只有阿尔及利亚、约旦、巴勒斯坦正在制定这样的政策。2000年时，撒哈拉以南非洲的基础非常差，只有加纳、毛里求斯、纳米比亚和南非出台了幼儿保育和教育政策。但是现在这一地区取得了很大的进展：已有30个国家采取了这样的政策，7个正在制定这样的政策（Vargas-Barón, 2015）。其余的国家中有很多非常脆弱或受到了冲突的影响（Neuman and Devercelli, 2012）。

事实证明多部门办法在不同背景下可以取得成功，如哥伦比亚（框注1.4），在某一特定的背景下也可以非常有效，如面对残疾儿童时（框注1.5）。

有助于多部门办法取得成功的要素包括：各部委和机构协调、合作，商定统一的测评进展的办法（DiGirolamo et al., 2014），保持工作人员的连续性（Vargas-Barón, 2015）。指定一个部门发挥领导作用可能在多数情境中都非常重要。合作机构之间应该建立联系，中层和低层政府的实施能力应该引起重视，但却经常被忽视（Britto et al., 2014）。中国的一项早期教育项目的成功，正是得益于国家层面的强有力的承诺，以及各省、地方的合作（Engle et al., 2013）。

诸如联合国儿基会、联合国教科文组织这样的合作方，对于撒哈拉以南非洲的幼儿保育和教育政策的制定颇有影响，但需要不断对其提供支持，才能确保这些政策得到落实。在

那些完全没有相关政策的地方或涉及关键的利益相关者的时候，关键问题有可能会被忽略，由此引发的主人翁意识的缺失，可能会影响落实这些政策的政治意愿。广泛的咨询有助于后续的跟进。2010年巴西《国家早期教育纲要（草案）》得到了各级政府工作人员和群众代表的广泛评估，似乎使各部门的领导和其他利益相关者产生了一种主人翁的

有78个国家
报告采取了
多部门政策

框注1.4：哥伦比亚的早期服务已经辐射到了多数最脆弱的5岁以下儿童

每个5岁以下儿童都要去上幼儿园。早期教育是重中之重。

——玛莎·伊莎贝尔·卡斯塔诺，
哥伦比亚小学教师

1968年以来，哥伦比亚政府一直致力于建设以家庭和幼儿园为基础的幼儿保育和学前教育机构，以为最脆弱的儿童提供支持。2006年，国家经济和社会政策委员会通过了《国家早期教育公共政策》，迈出了社会保护部和教育部协作的重要步伐，并在《2010—2014年国家发展规划》和“从零岁到永远”政策出台时达到顶峰，一个综合的、以贫困和弱势群体为重点服务对象的早期发展体系得以建立。

政策的目标已于2009年被写进法律，强调优先考虑低收入家庭的儿童，幼儿保育和教育服务从母亲怀孕开始——确保儿童获得足够的营养，接受学前教育（含5岁时一年义务教育）和全面的卫生保健服务。政策于两年后开始实施，国家提供必要的财政支持，以覆盖210万最脆弱的儿童。其中6%的教育支出流向4岁及以下儿童的“启蒙教育”。社区新建了大量的幼教机构，员工都来自社会服务、心理学和教学队伍。

5岁以下低收入儿童的入学率进展显著：25%接受了全面的早期保育和教育服务，42%进了日托中心。但是，去中心化的体制机遇和风险并存。不是所有的地方当局都那么支持国家政策，许多服务被转包给了非国家实体，维持统一的质量标准成为一大挑战。

资料来源：World Bank (2013b); Yoshikawa and Kabay (2015); Vargas-Barón (2015)。

3. 其中有10个国家未经证实，因为拿不到其文件副本。

高质量的学前教育对于儿童的小学校教育成就有积极影响

框注1.5: 多部门办法能尽早关注残疾儿童, 对儿童及其家庭都有利

残疾与贫困和边缘化有着很强的联系。残疾儿童是世界上最边缘化的人群之一。多部门办法对于评估和关照这些儿童来说至关重要。尽早介入, 将有可能改善儿童及其家庭未来的生活。

残疾儿童在边缘人群中的比例非常可观, 因此, 为了覆盖大量边缘化儿童, 政策必须有效针对残疾儿童及其生活中的各种不同背景。越早诊断出残疾, 儿童及其家庭将越受益。多部门提供的早期儿童服务在其中非常关键。残疾儿童常常被留在家中, 缺少其他儿童可能拥有的机会。和其他幼儿保育和教育服务不同, 家访项目能够覆盖这些儿童。这些项目对于教育和支持家长进行积极互动、促进儿童在其人生最初的学习和生活环境即家庭中获得发展意义重大。

父母有可能缺少对儿童发展进行评估的有关知识, 需要卫生保健或教育专家的干预。一些低收入和中等收入国家在这方面起了带头作用。印度和中国等国家已研发了一些儿童评估工具并不断加以改进。这样的工具要求家长和专业人员的参与, 尤其是在那些识字率低的地方。很多低收入国家仍然没有大范围地开展幼儿发展评估。

儿童一旦被确诊为残疾, 就需要获得支持。现在人们普遍认同的是, 让儿童脱离其同伴或家庭, 对其发展和潜能不利。中部和东部欧洲历来设有专门的收容所, 但现在有很多国家已经不再这样做。只要有可能, 就要允许残疾儿童有正常的家庭生活, 在全纳性学校接受教育, 并为其提供额外的卫生保健和教育服务。¹ 多部门办法有助于实现这一目标。牙买加当前正在集中各种力量, 在2014/2015学年开展全国性的儿童评估, 以帮助学前教师确认哪些儿童需要额外的支持。

资料来源: Hines (2014); WHO (2012); WHO and UNICEF (2012)。

1. 有关残疾儿童的全纳教育, 请参见第2章。

意识 (Vargas-Barón, 2015)。

协商议定的政策文件既是一种利益, 也是一项责任。它可以用来要求获得权利, 但官方的采纳和实施有可能无限期推后 (Neuman and Devercelli, 2012)。在尼日利亚, 国家早期发展整合政策2007年就获批通过, 但至今尚未启动实施。实施计划已经有了草案, 但没有经费即财政支持 (UNICEF, 2007; World Bank, 2013d)。为了将官方政策变为实践, 需要较短期的行动计划和具体的实施方案, 但2014年, 只有28个国家出台了指导实践的必要的战略 (Vargas-Barón, 2015)。

一些国家的学前教育系统和入学率迅速扩大

高质量的学前教育对于儿童的小学校教育成就有巨大影响, 而且这一影响常常会延续很长时间 (Berlinski et al., 2009)。《达喀尔行动纲领》指出了国家政府的作用, 提出项目的设计和目标定位一定要适宜: “政府……在发展 (幼儿保育和教育) 政策……推广适合儿童年龄的灵活的项目上负有首要责任……而不仅仅是将正规学校教育向下延伸。”

对来自阿根廷、巴西、哥伦比亚、印度、摩洛哥、秘鲁和土耳其的研究进行评估, 发现早期干预对入学率、避免留级和辍学、小学最初几年的成绩有积极效应。这些效应会非常大, 对于贫困和边缘化儿童将更大 (Myers, 1992; Myers, 2004)。因此, 扩大学前教育的机会, 无论是通过正规项目还是通过不正规的项目, 对于改善儿童的机会、提高教育系统和资源的效率、减少更广泛社会中的不平等至关重要。

入学人数在十年多一点的时间里增长近64%，但存在相当严重的不平等

相较于1999年，全球入学人数增长了64%，取得了显著的成就。在增长的人数中，女孩占49%。2012年的入学人数中，女孩约占一半。有些国家的公立学前教育体系取得了很大的扩展，1999年，作为第一个实行一年义务学前教育的中亚国家，哈萨克斯坦缩小了贫富儿童在接受学前教育上的差异。越南也大幅扩充政府资源，提高了毛入学率，但私立幼儿园的入学率有所下降（Shaeffer, 2015）。

不过进展并不均衡，一国之内的城市和农村、贫困家庭和富裕家庭、发达地区和落后地区，在入学机会上存在显著差异（Delprato et al., 即将出版）。不同家庭在接受优质学前教育的机会方面也存在严重的不平等（Britto et al., 2014）。

撒哈拉以南非洲的许多国家以及一些亚洲和阿拉伯国家1999年的入学率基础非常差，但加纳显然是个例外：学前阶段的学费早就被取消，基础相对较好，取得了不小的进展。南非也取得了很大的进展，在小学提供一年的学前教育。尼泊尔采取行动扩充学前教育，不断出台国家发展规划。蒙古也付出了不小的努力，其《教育领域大师计划（2006—2015年）》设立了适合当地文化和背景的移动幼儿园——帐篷，大大提高了入学率（Mongolia Government, 2006）。

和入学率一样，2000年以来，大多数撒哈拉以南非洲国家、许多阿拉伯国家和亚洲国家在增加学前教育年限上并没有取得很大的进展

（图1.6）。南非学前教育年限接近一年，意味着其只有政府举办的预备班。泰国因为政府加大力度提高学前教育入学率和学前教育要求——学前教育应该是适合幼儿的教育，而不只是小学教育的复制，即孩子们一排排地坐着，课一节接着一节地上——取得了一定进展（Shaeffer, 2015）。阿尔及利亚的学前教育有了很大的扩充，不仅实现了从无到有的突破，更使学前教育年限延长至近一年。

生活在农村可能是接受学前教育的一个主要障碍（图1.7）。在一些最贫困的国家，农村人口和最贫困人群参加早期教育项目的机会几乎一样低；城市人口和最富裕人群参加早期教育项目的可能性会高一些，但仍然很低。随着入学机会的增多，不平衡将加剧，就像老挝和土耳其一样。越南在提高最贫困人群包括少数语言人群的入学机会上取得了很大的进步（UNESCO, 2014c）。

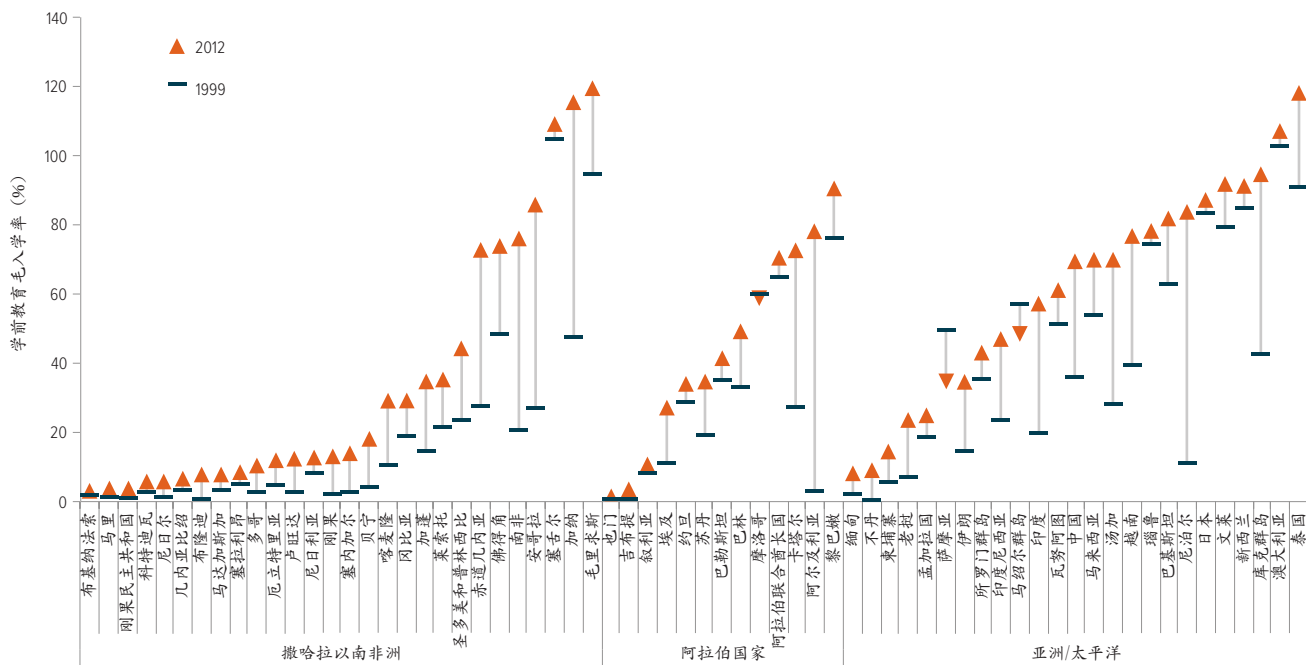
在肯尼亚、蒙古、塔吉克斯坦和多哥，生活在农村、贫困或被边缘化都会减少儿童参加早期教育项目的机会。加纳和哈萨克斯坦的政策有了积极的改变，但实际情况依然如此。一国内部的不平等有可能非常大：坦桑尼亚贫富人群之间情况截然不同，各省之间的差距最大达71%（World Bank, 2012c）。城乡之间的不平等还体现在物质层面的学习环境、一日安排、师幼互动上（Mtahabwa and Rao, 2010）。在入学机会上，尼日利亚和乌干达有些地方的贫富差距最大（图1.8）——尼日利亚南方公办学校更有可能提供早期教育服务。另外，还存在一些其他情况。泰国对政府责任的强调，对一些移民和难民儿童产生了影响，他们当中参加早期教育项目的比例只有55%，而泰国全国平均水平为93%（Shaeffer, 2015）。

学前教育
入学人数
自1999年
以来增长
了64%

第1部分

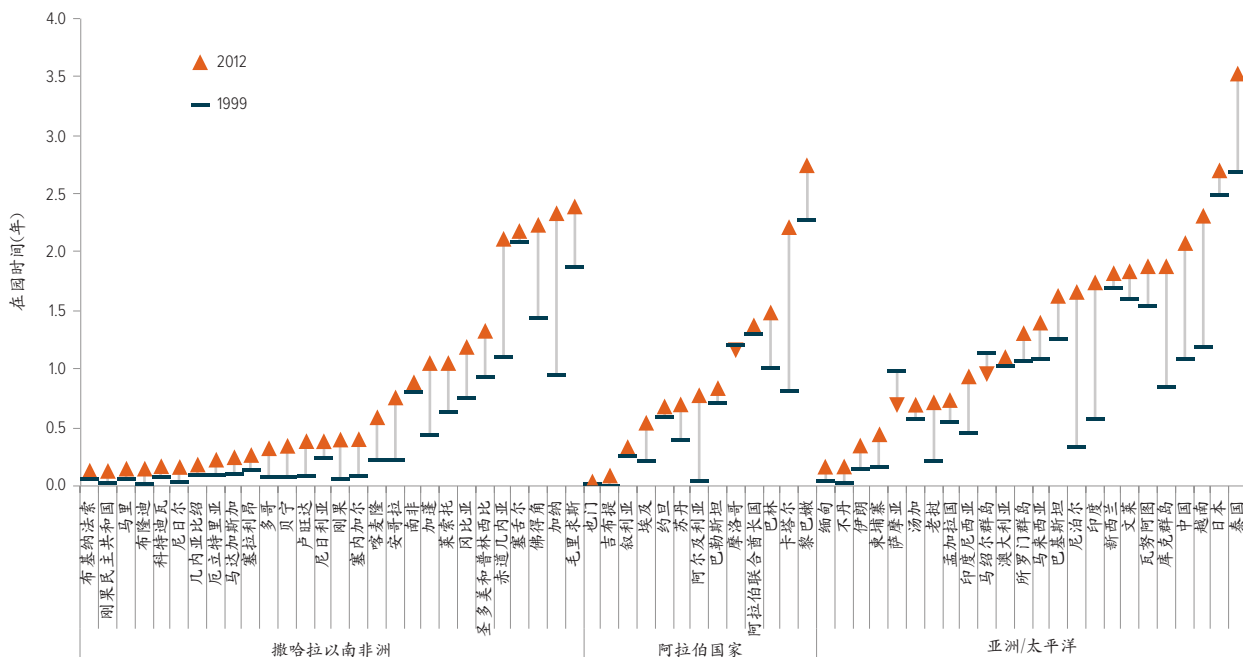
第1章

图1.5: 1999—2012年, 少数几个国家学前教育毛入学率有增长
1990年和2012年学前教育毛入学率



资料来源：附录，统计表3B；统计研究所数据库。

图1.6: 儿童将有可能在幼儿园待更长时间
1999年和2012年预期的学前教育年限



资料来源：附录，统计表3B；统计研究所数据库。

目标1：幼儿保育和教育

一些国家的学前教育系统和入学率迅速扩大

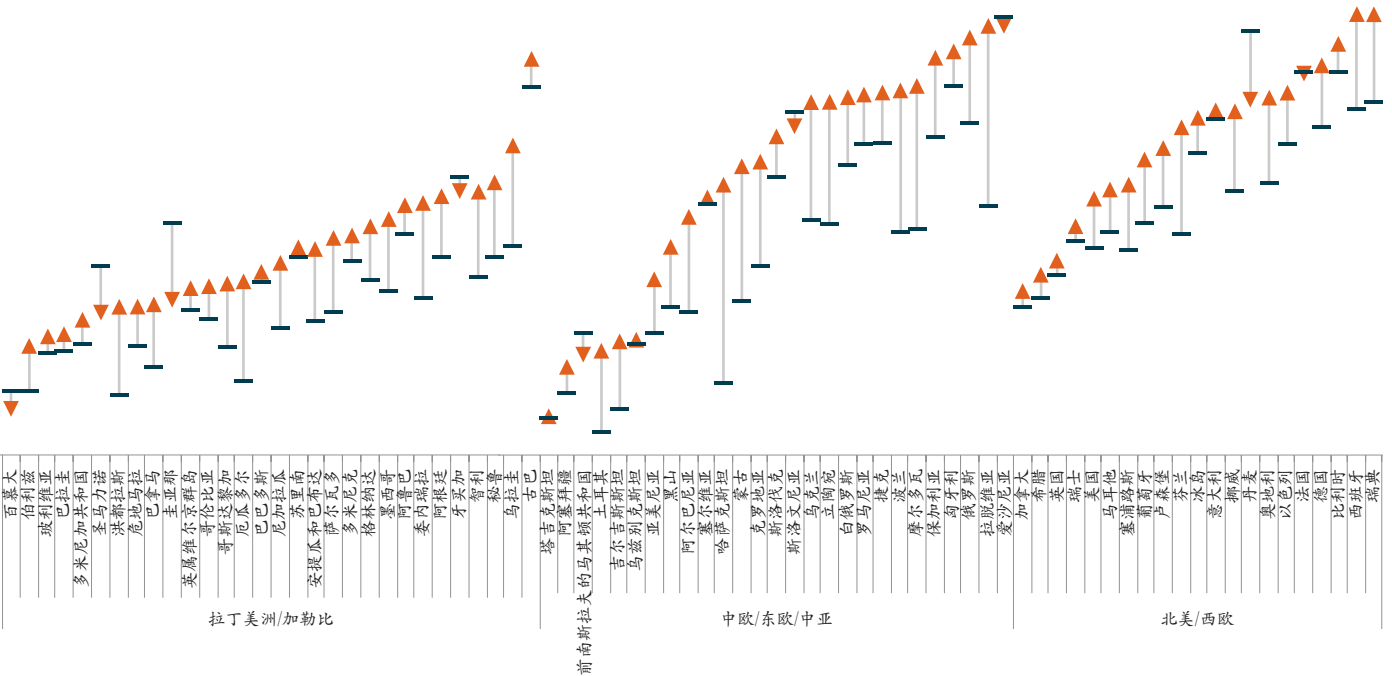
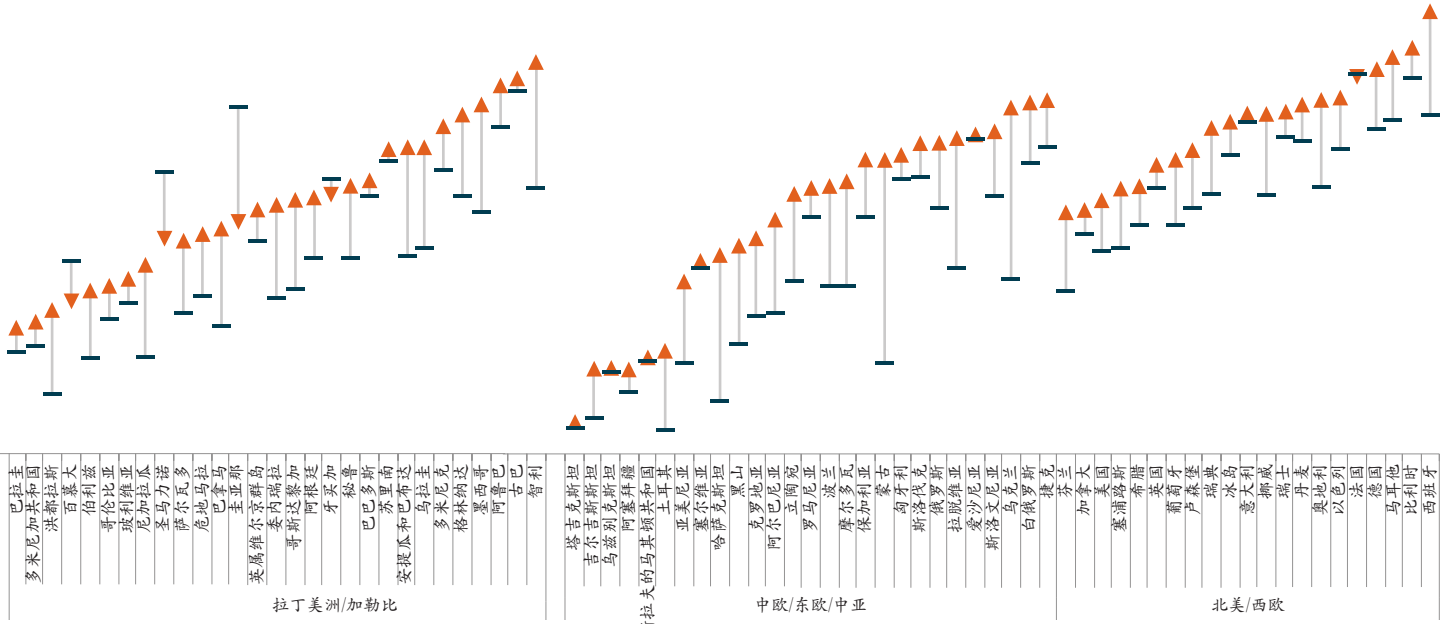
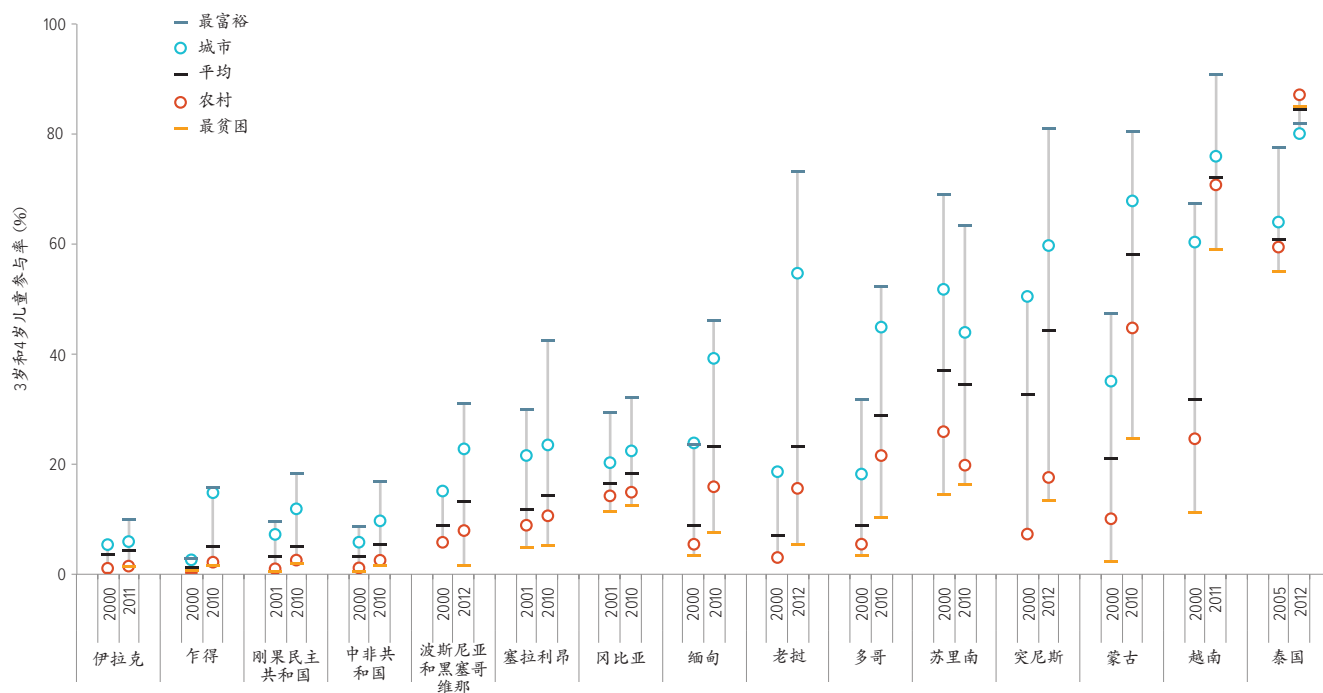


图1.7: 随着越来越多的儿童参加早期教育项目, 不平等往往加剧

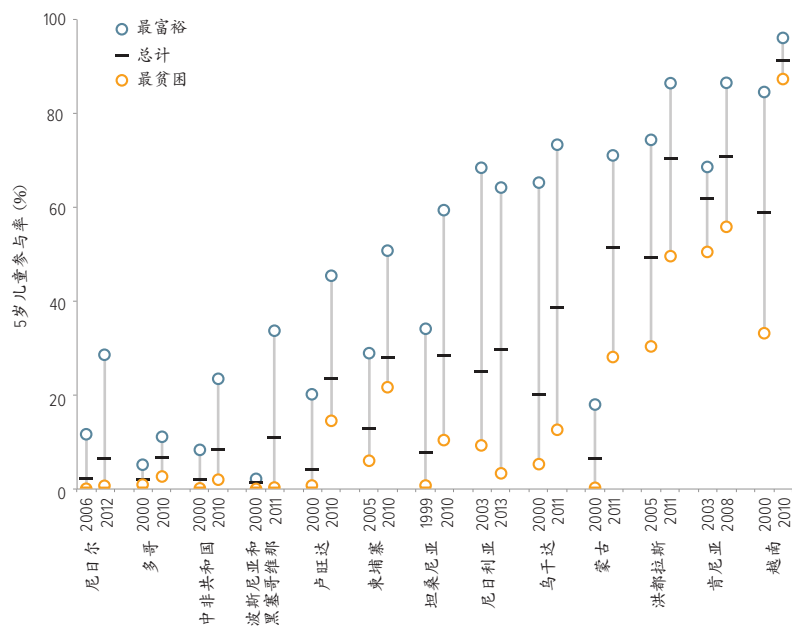
2000年和2010年部分国家3—5岁儿童参加有组织的早期教育项目的比例, 按富裕程度和区位分列



注: 本指标指的是那些有可能在或不在官方统计入学率的年龄范围内的儿童, 只要参加了除家庭外的任何有组织的早期项目, 无论是公立园还是私立园。
资料来源: 多指标聚类调查报告。

表1.8: 最贫困的儿童最不可能参加早期教育项目

2000年和2010年部分国家5岁儿童参加早期教育项目的比例, 按富裕程度分列



资料来源: 全民教育全球监测报告小组计算(2015), 根据多指标聚类调查以及人口和健康调查数据。

根据最新的数据，有可能预测148个国家2015年的毛入学率。70个国家，或者说47%的国家的毛入学率可能会很高，超过80%。这其中包括所有全民教育国家和地区，但多数位于中欧和东欧、拉丁美洲和加勒比海、北美和西欧。12个国家，或者说8%的国家的毛入学率将在70%—79%。66个国家的毛入学率可能会较低（30%—69%）或非常低（低于30%），分别占样本量的25%和20%。在这些入学率“非常低”的国家中，大约有一半的国家位于撒哈拉以南非洲（Bruneforth, 2015）。

进一步扩大入学的几种激励办法

各国政府可以采取多种行动增加入学率，比如出台法律和政策，开展公共宣传活动，提供财政刺激，免除费用等。立法可以强制儿童入学。2001年，墨西哥就立法要求4—5岁儿童入园（UNESCO-IBE, 2012），2012年，毛入学率从1999年的70%提升至2012年的101%（附录，统计表3B）。2003年，秘鲁推出始于3岁的两年免费义务学前教育（Peru Government, 2003）。2007年，加纳也执行了类似政策（表1）。缅甸最近开始实施前一年义务教育（Shaeffer, 2015）。

截至2014年，40个国家立法实施义务学前教育（表1.1）。一些拉丁美洲国家学前儿童的入学率由此得到稳步提升（Diawara, 2007）。中欧和东欧、拉丁美洲和加勒比海的入学率提升最快（表1.5），这些地区实施义务学前教育的国家也最多。阿根廷早在1993年就开始实施义务学前教育，其入学率从1999年的57%攀升至2012年的74%（附录，统计表3B）。

许多国家制定政策，将学前教育纳入基础教育周期，但并没有提供财政支持。肯尼亚和坦桑尼亚立法要求所有的小学都附设幼儿园，但不予免费。因为幼儿园的费用来自小学生均拨款，因此，坦桑尼亚的幼儿园经费不足，人满为患，2010年平均生师比达到57:1（附录，统计表8）。

许多国家都收取学前教育费用，成本是学前教育的一个主要问题（O'Gara, 2013）。许多取消学费的国家，比如加纳，虽然在寻找各种必要资源以维持标准方面遇到了困难，但其入学率还是有很大的发展（Shaeffer, 2015）。巴西公立幼儿园不收费，在园人数占总入园人数的86%（Bastos and Straume, 2013）。

财政刺激有助于入学率的提升。在中国农村实施了一个实验项目，参与家庭可以享受学费减免和现金转移（如果儿童出勤率达到80%或以上）。比起不参与该项目的家庭的儿童，参与该项目家庭的儿童入学的可能性要高20%（Wong et al., 2013）。

这不仅仅是一个简单的成本问题：学前教育需要增强对家长和儿童的吸引力。加纳正努力激发人们对儿童友好型学前教育的需求。其《2010—2020年新教育战略规划》要求开展广泛的多媒体公共宣传，旨在打造幼儿园新形象，激发家庭和社区对儿童友好型学前教育服务的需求。该规划还计划进一步刺激需求，关注教育质量，改进教师培训、基础设施、课程以及对有特殊需求儿童的支持（Shaeffer, 2015）。

像加纳这样
取消了学费
的国家在学
前教育入学
率方面获得
了较大的发
展

第1部分

第1章

表1.1: 出台义务学前教育法的40个国家或地区

国家或地区	法律颁布年份	义务教育起始年龄	义务学前教育年限
阿拉伯国家			
苏丹	1992	4	...
中欧和东欧			
波斯尼亚和黑塞哥维那	2007	5	1
保加利亚	2002/2003	6	1
匈牙利	1993	5	1
拉脱维亚	2002	4	2
前南斯拉夫的马其顿共和国	2005	6	1
波兰	2004	6	1
摩尔多瓦共和国	...	5	1
罗马尼亚	...	6	1
塞尔维亚	2003	5.5	1
斯洛文尼亚	2001	6	0
中亚			
哈萨克斯坦	1999	5	1
东亚和太平洋			
文莱达鲁萨兰国	1979	5	1
朝鲜民主主义人民共和国	...	5	1
中国澳门	1995	5	1
缅甸	...	5	1
菲律宾	2012	5	1
拉丁美洲和加勒比			
阿根廷	1993	5	1
哥伦比亚	1994	5	1
哥斯达黎加	1997	4 / 5	1 / 2
多米尼加共和国	1996	5	1
厄瓜多尔	2008	5 / 6	1
萨尔瓦多	1990	4	3
危地马拉	1985	6	1
墨西哥	2001	5	1
尼加拉瓜	2006	5	1
巴拿马	1995	4	1
巴拉圭	1998	5	1
秘鲁	2003	3	3
乌拉圭	...	5	1
委内瑞拉玻利瓦尔共和国	1999	4	2
北美和西欧			
塞浦路斯	2004	4年零8个月	1
丹麦	...	6	1
希腊	2006		
以色列	1949	3	...
卢森堡	1963	4	2
瑞士	...	4	2
南亚和西亚			
伊朗伊斯兰共和国	2004	5	1
斯里兰卡	1997	5	...
撒哈拉以南非洲			
加纳	2007	4	2

资料来源: European Commission(2014);Shaeffer(2015);UNESCO-IBE(2012)。

泰国通过海报和广播等开展了针对父母、监护人、新婚夫妇、孕妇、教师、保育人员、医疗服务人员、社区和地方负责人的公共宣传活动。泰国在农村和城市地区普遍开设幼儿保育和教育中心以及更正规的幼儿园，4—5岁儿童的入学率接近93%（Shaeffer, 2015）。

私营部门的参与维持高水平

参加全民教育运动的国家都承诺扩充幼儿保育和教育，尤其是面向“最脆弱和处境最不利”的儿童保育和教育，但有一些国家私立学前教育机构的入学率一直在增长，带来两个问题。如果幼儿保育和教育服务需要支付费用，那么许多贫困人口就会被遗留下来。而且，私立学前教育机构不太可能在人口稀少或偏远的地区选址。因此，依赖私营部门将有损教育和社会机会的平等。1999—2012年，在有数据可查的100个国家中，私立学前教育机构的入学人数所占比例从28%上升至近31%⁴。

“私立学校”非常复杂和多样化，有营利的，也有非营利的，有纯私人开设的，也有非政府组织和志愿者团队以及持某种信念的机构开设的（Ashley et al., 2014）。附录中的统计表3B是根据学校为政府所有还是私人所有来区分公立和私立的。在现实中，在本概念范畴内的任何私立学校都会收到政府或持某种信念的慈善团体的资助，但最普遍的还是向用户收费。许多国家通过给私立学校提供资金——常常是以费的形式——实现了公私合作。但在许多情况下，服务和资金都由非政府部门提供，如埃塞俄比亚、塞拉利昂和一些阿拉伯国家，因此，学前教育常常只覆盖条件较好的城市人口。塞拉利昂的毛入学率只有9%（附录，统计表3B）。

1999—2012年，一些国家学前教育机构的公私比例发生了巨大的变化（图1.9）。一些较贫困国家增加了公共学前教育服务，而较富裕国家却有所削减（图1.9）。不过，私营部门参与度的提高或降低，并不意味着家庭对学前教育服务的支出的减少或增加。瑞典自推出择校政策以来，私营部门的入学率提高，但父母不需要支付费用（Sweden Government, 2012）。英国见证了私立学前教育服务的最急剧的增长——在这段时间内增长了6倍，2012年入学率达到37%（附录，统计表3B）。家长的成本有可能会比较大，但政府会资助为贫困家庭提供服务的学前教育机构（Mathers and Smees, 2014）。

各国政府并没有像它们在2000年承诺的那样尽力扩充学前教育，但对私立服务有相对高的要求。私营部门极其多样化，有面向高端精英的，也有面向贫民窟的。在一些低收入国家和中低收入国家，许多低成本的私立学校条件非常差，没法在政府部门登记注册。就像尼日利亚的一些学校，往往聘用不合格的教师，因为怕被政府关闭而从不接触政府（Härmä, 2011）。在英国，许多贫困儿童也正在被主要集中在贫民区的低质量、低成本私立学前教育机构所误。这些机构常常雇佣非常少的大学生和高中学员员工，导致儿童学习结果差，而较富裕地区的机构一般质量较高（Mathers and Smees, 2014）。

如果入学需要支付费用，那么许多贫困人口就会被遗留下来

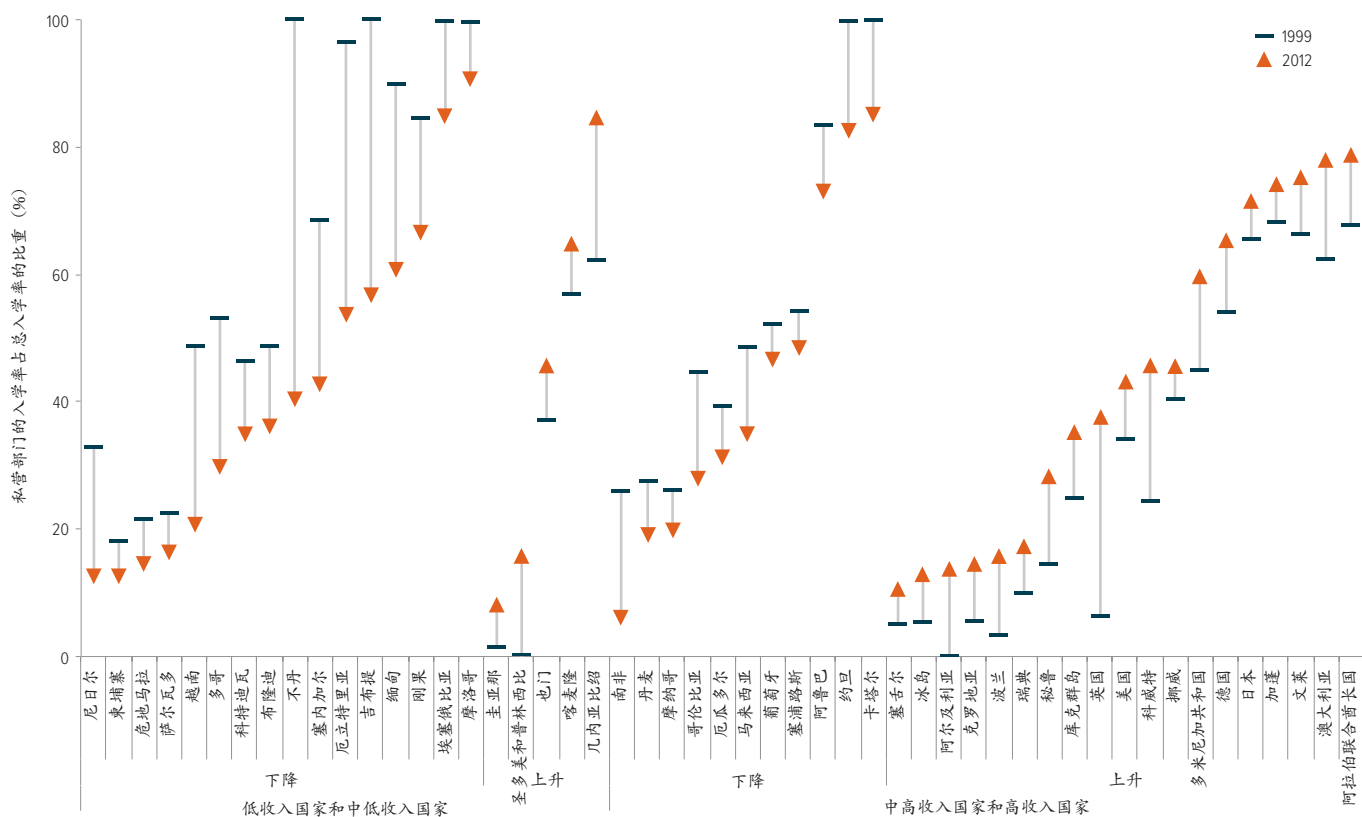
公私合作可以扩充入学机会，可能会提高质量

在预算有限的情况下，许多国家选择与私营部门合作，由政府为入读非政府举办学校的儿童支付全部或部分学费。此举有助于扩充入学机会，给私立学前教育机构盛行的地方尤其是城市地区施加有关质量标准的积极压力。在偏远和人口稀少的地方，因为儿童较少，政府较少选择与私营部门合作这种措施。

4. 这个数据只包括向政府登记的机构。事实上有很多私立机构未被纳入政府的统计或质量保障系统（Woodhead and Streuli, 2013）。这意味着许多国家的官方统计数据不能反映实际入学率，包括总体入学率和私营部门的入学率。

图1.9: 私立学前教育服务在不同国家增减不一

1999—2012年部分国家私营部门的入学率占总入学率的比重, 按收入分列



注: 所述国家私营部门入学率所占比重的增减幅度至少为5个百分点。
资料来源: 附录, 统计表3B; 统计研究所数据库。

中国香港正在鼓励改善幼儿保育和教育质量。香港所有的幼儿保育和教育服务都是私立的, 但家长有可以在非营利机构使用的助学券。如果某一所学校要参加助学券项目, 它的所有教师必须获得早期教育证书, 所有新任命的校长必须拥有早期教育专业学位 (Poon, 2008; Ying, 2013)。

有些国家同时抓质量和数量。如毛里求斯政府提供现金转移, 条件是儿童在4岁入学, 同时还对私立幼儿园提供质量担保 (World Bank, 2012c), 其毛入学率从1999年的94%升至2012年的120% (附录, 统计表3B)。新加坡政府为低收入家庭提供帮助

(Karuppiah, n.d.)。南非政府为上私立幼儿园的儿童埋单; 同时, 为了确保教育质量和入学率, 要求学校必须登记注册, 加入政府监控和支持体系, 该体系的要求之一即员工资质必须达到最低要求 (Biersteker, 2013)。乌干达政府计划每月按儿童人数给学前教育机构提供小额资助, 条件是达到国家最低标准, 遵循国家课程 (van Ravens, 2014), 以进一步落实《2007年教育部门早期发展政策》。

智利和瑞典等国历来就有政府举办幼儿园的传统, 但这些国家仍然决定引入学校选择计划, 无论家长选择哪一所幼儿园, 每一个学生都将获得一样的经费 (Woodhead and

Streuli, 2013)。这样的政策在智利已经实施了34年，在瑞典实施了22年，但人们对在一个公办幼儿园已然存在的地区实施这样的学校选择计划的有效性一直争论不休。

不同系统平行运行，没有合作关系

有些地方出现了平行运行的学前教育体系：私立学前教育机构和公立学前教育机构并行发展（框注1.6）。最近有一项研究追踪了印度3个邦362个村庄的儿童，发现阿萨姆

邦有85%的儿童参加政府举办的庭院幼儿园（Anganwadis），安得拉邦有52%，拉贾斯坦邦只有20%。同时，安得拉邦大约30%的儿童上的是私立幼儿园，拉贾斯坦邦有40%的儿童上的是私立幼儿园，这反映出印度农村、城市和部落中私立幼儿园的巨大发展（Centre for Early Childhood Education and Development, 2013; Manji et al., 2015）。在中国，城市儿童上的是设施相对比较好的政府办幼儿园，教师都经过培训，而许多农村地区主要依靠的是私立幼儿园，教师多是未经培训的当地妇女（Rao et al., 2012b）。巴西私立园和公立园

在中国，许多农村地区依靠的是私立幼儿园，教师是未经培训的当地妇女

框注1.6：低成本私立幼儿园在撒哈拉以南非洲占首要地位

撒哈拉以南非洲的城市需求非常大，有4个地方3—6岁儿童入学率达71%—93%。学前教育不管是私立的还是公立的，都非常昂贵，每个儿童所需总成本占一个家庭月人均GDP的很大比例（表2）。对阿克拉、拉各斯、内罗毕、约翰内斯堡的抽样调查显示，入学儿童中，绝大多数上的是私立园。家长的积极性非常高，寻求的是早期学习机会，而不仅仅是儿童看护。

学前教育的质量是焦点。教学法和学科内容常常与年龄不相适宜。在阿克拉和内罗毕，幼儿园是学校教育的向下延伸，教室里摆着一排排的桌子，儿童开始学习读写和计数。儿童的家庭语言不经常使用或不是一门学科。在内罗毕，班级是教师主导的，三四岁大的儿童坐在教室里，参加考试并根据考试成绩排名。

为了确保质量，教师需要获得良好的通识教育，也需要接受专门的早期教育培训。在内罗毕和

拉各斯，大多数教师倾向于接受某种大学本科教育，有的获得了学位。拉各斯61%的教师接受过一定的教育专业培训。阿克拉的教师中接受过专门的早期教育培训的比例只有40%，而拉各斯的这一比例为0。

南非在几个方面非常突出。政府提供一年的学前教育——称为预备年或预备年级。预备年级的覆盖率非常高，至少在索韦托的城市地区，5—6岁儿童的入学率达80%，其中74%都在政府举办的学校。但是，面向较低年龄儿童的服务只能靠私立学校，并且与收入水平高度相关，3—4岁儿童的入学率只有60%。比起其他三个国家，这里的私立幼儿园更适合儿童——小组教学，在游戏中学习，使用家庭语言。上述例子表明，撒哈拉以南非洲政府的供给极为贫乏，不能满足人们对幼儿保育和教育的巨大需求。

资料来源：Biersteker (2010); Innovations for Poverty Action (2013); Lowenstein and Ziswiler (2013); Bidwell and Watine (2014)。

表1.2 抽样地区的学前教育参与率以及可供选择的学前教育服务

3—6岁儿童	阿克拉	拉各斯	内罗毕	约翰内斯堡
所有学校入学率	93	87	84	71
最贫困的20%人口的入学率	84	73	77	52
私立学校入学率	91	83	94	56
学习型（而不是保育型）机构的入学率	80	86	79	53
在可步行上学的范围内供选择的数量	3.6	3.4	4.9	2.7
每个儿童所需总成本占月人均GDP的比例	28	21	23	8
私立小学入学率	77	65	79	11

资料来源：Bidwell and Watine(2014)。

学前教育的质量是确保儿童为学校做好准备的关键

同时存在，但私立园所占比重较少（Bastos and Straume, 2013）。秘鲁实施免费义务教育前教育，但私立园也同时存在，尤其是在一些城市地区，主要面向较富裕家庭。秘鲁的私立园进展显著：1998年公私比是4:1，10年后为1.5:1，二者几乎相当（Woodhead and Streuli, 2013）。

有些国家正在曾经只有私立园的地方建立体系。2010年约旦有4 127所私立幼儿园，2003—2010年，作为2003年面向知识经济的教育改革的一部分，约旦新建了532所公立幼儿园（Al-Hassan et al., 2010; UNICEF, 2008）。但在扩充公立教育资源方面，成绩更为突出的是阿尔及利亚，其毛入学率到2014年增长了77个百分点，达到79%（附录，统计表3B）。

对质量的追求还远远不够

只是提高入学率还不够。学前教育的质量是确保儿童发挥潜力并为学校做好准备的关键（Yoshikawa and Kabay, 2015）。没有接受过高质量的教育的儿童不太可能在小学取得成功（Barnett, 2008）。尽管略差的教育也会有一些好处，但是，质量越高，收益越大。孟加拉国和柬埔寨（Rao et al., 2012a）、英国（Sylva et al., 2011）的城市和农村地区已经用事实证明了这一点。在英国，参加较低质量的幼儿园的积极效应到11岁时逐渐消退，而参加较高质量的幼儿园的积极效应则一直持续（Sylva et al., 2011）。但界定什么是质量是一个巨大的挑战，涉及课程、教学方法、文化问题，更重要的还是幼儿教师的技能问题。

课程、教学方法和文化都影响着学前教育的质量

质量是一个相对的、与价值观有关的、

动态的概念。应该使用哪一种教学语言——母语、国家语言或是殖民语言，是否要纳入文化和宗教活动，就是学界和家长的看法有可能完全对立的两个问题（Shaeffer, 2015）。大范围研究发现了质量的几个关键的、互相强化的要素：输入（包括安全和健康的环境），组织和管理（有力的领导），教育过程（包括在体验中学习的机会），以及教师和儿童、家长和社区之间温暖的和反应性的关系（Myers, 2004）。

课程设定了儿童应该学的内容，而教学关系到这些内容如何教或者说如何促进儿童的学习。二者紧密联系（Sheridan et al., 2009），课程尤其将影响教学。而且，家长的观念可能会给学校施加压力，迫使学校以特定方式行动。许多国家意识到幼儿园必须以儿童为中心，课程和文化必须是发展适宜性的，要给儿童留出大量的游戏时间。这与环境有着无法割裂的关系。环境应该支持教师设计的学习活动，包括安全的、可供儿童游戏和探索的空间，以及儿童可以与之互动的材料和学习玩具。

许多贫困国家的学前教育机构还缺乏必要的资源，课程和教学有效性远不如美国的高宽课程——来自美国，很难复制。联合国儿基会设计了可供危急状况下使用的早期学习基本材料包（UNICEF, 2013a）。类似的工具还有待开发，以便和特定的课程一起，供非危急状况下其他资源欠缺的机构使用。

印度、牙买加、哈萨克斯坦和塔吉克斯坦为如何改进学前课程和教学法提供了榜样。印度新出台的《幼儿教育课程框架》采取了发展的方法，为3—4岁、4—6岁的儿童设计了不同的活动。对于较小年龄的儿童，活动包括精心设计的可供儿童与成人以个体、小组或集体形式自由开展的游戏和互动。儿童有机会“倾听故事，学习儿歌，进行创造，开展想象性游戏，提问，解决简单的问题，开展实验进行主动的和交互式的学习，收获‘良好的’经验，

建构积极的自我形象”。而对于较大年龄的儿童，教师指导下的活动的比重大于自由游戏，大团体活动增多，为入学做准备的活动包括：将图片和声音配对，辨认形状，扩大词汇量，借助图画书和讲故事培养阅读的兴趣，学习写作和算术——包括数字和空间概念。另外还包括发展儿童精细动作、身体协调能力、健康水平，以及通过戏剧、音乐等发展创造力（India Government, 2012）。

牙买加也按年龄（0—3岁、4—5岁）分设课程，课程要素与印度类似（Jamaica Government and Dudley Grant Memorial Trust, 2008）。哈萨克斯坦和别的国家一样，利用“逐步法”对课程进行了改革，更加强调以儿童为中心，强调儿童认知和情感等的全面发展（UNESCO, 2005c）。2013年6月，塔吉克斯坦在联合国儿基会和阿加汗基金会（Aga Khan Foundation）的支持下，通过了一个新的课程，供基于社区的学前教育机构使用或其他机构备选。该课程也是以儿童为中心的，同时配套接受了新方法培训的教师（UNICEF, 2013f）。

改变学前模式以适应当地文化的做法能够刺激需求。肯尼亚、乌干达和坦桑尼亚的成功（Yoshikawa and Kabay, 2015）表明没有放之四海而皆准的教育。东非宗教学校早期教育项目已经使那些重视宗教生活的国家的更多儿童进入了学校（Manji et al., 2015）。柬埔寨一个基于家庭的项目已经证明，通过采用相关方法、语言、材料和标准，项目能够对当地文化做出反应并适应当地文化（Yoshikawa and Kabay, 2015）。

与此相对立的是，家长期望学校尽早开始正规的课本学习（O' Gara, 2013）。在中国香

港，学前教育机构一般强调如何为儿童上小学做好学业上的准备（Fung and Lam, 2012）。泰国的家长认为学前教育机构应该提供“提早的小学教育”，他们不能充分理解幼儿园里那些儿童友好型的教育（Shaeffer, 2015）。在印度恰尔肯德邦也有类似的误解，那里正在试验一个以儿童为中心、以游戏为基础的学前课程（Pattanayak, 2012）。

泰国和加纳政府对此的反应，是开展公共宣传活动，逐渐使家长理解儿童友好型教学。恰尔肯德邦政府进行了更为基层的努力，以使家长确信采用年龄适宜性的教学的重要

学前教育机构和家长应确保儿童为顺利过渡到小学做好准备

框注1.7：儿童和学校应该彼此为对方做好准备

“入学准备”包括几个方面：儿童从家庭或幼儿园环境过渡到正规小学教育时的准备情况，自儿童出生以来家长对儿童学习的支持程度（有时有家访项目的帮助），学校为使儿童顺利过渡所做的准备。

因为小学和学前的计划之间缺乏协调，许多学前项目将精力主要集中于为小学做准备，而不是幼小之间的顺利过渡。小学与学前的课程和教学应该联合起来设计，使二者不致被割裂，设计者应该意识到早期教育是指8岁前的教育，早期课程和教学法应该根据小学起始年龄而相应延续到小学一至三年级。人们普遍认可幼儿园适宜采用以游戏为中心、做中学的方法，但儿童一旦进入一年级教室，人们常常期待他们立即端坐在课桌边，约束自己的行为。

资料来源：UNESCO (2014c); UNICEF (2012)。

澳大利亚、新西兰、葡萄牙和英国正逐步采取措施，以实现在各级教师同工同酬

框注1.8：文化决定了墨西哥当地教育的评估

墨西哥的两个州开展了一项评估当地学前教育质量的试验，揭示了文化在评估教学质量方面的重要性。社区成员和督导一起思考未来希望生活在什么样的世界，然后协商出一个对质量的定义，得出测量幼儿园和班级质量的指标。督导据此对班级进行观察——前提是高质量的学前教室和经验应该和思考过程一致。督导们向校长和教师出示证据，有关人员一起就这些证据进行反思，确认可以采取哪些行动以改善幼儿保育和教育质量。督导们定期去幼儿园监控改进情况。

当地人认为哪些质量指标最重要，可以从他们的评估方式中看出来：重视文化对教育的影响，希望确保质量评估的指标与文化及情境相关。据报道，这一措施已经促进了质量——整体质量和有关文化维度的质量——的提高。

资料来源：Hacia una Cultura Democrática (2014)。

性 (Pattanayak, 2012)。尽管做出了这些努力，但如果缺乏必要的协调的话，从学前到小学的突然过渡可能会令家长和儿童准备不足 (框注1.7)。

对优质教学进行评估就像对其进行界定一样复杂。最好的方法是对班级活动过程进行观察，但这极其艰辛，还需要有较高的技巧。背景非常重要，而且，为了发挥评估对改进教学质量的作用，所有关键的利益相关者都应该通力合作。墨西哥的一项研究显示，一旦评估的结果反馈到教育体系内部，将文化的因素考虑进来对幼儿保育和教育服务质量会有积极的影响 (框注1.8)。

教师是决定质量的主要因素，但许多教师并没有做好充分的准备

有准备的教师是提高教学活动和关系的质

量的关键。教师是与学校相关的因素中最主要的部分 (Sheridan et al., 2009)。教师的专业资质比教室的物质环境和资源更能够影响班级互动质量 (Mtahabwa and Rao, 2010)。

这些发现总的来说没有在各国实践中得到反映，许多学前教师并没有做好充分准备。准备不足的教师正努力使用前文提到的印度和牙买加所使用的课程。这些课程非常强调材料的运用，所以教师培训需要关注教师利用当地环境制作和维护材料的技能。

和教师的准备不足相伴而来的，是低劣的工作条件。因为社会地位低，教幼儿的常常是最无效的老师 (O' Gara, 2013)。因为常雇佣未经培训的、不合格的教师，社会地位低、工资低，导致教师流动率非常高，影响了孩子们的学习 (Mathers et al., 2014)。在一般的薪级表中都可以发现学前教师地位低、待遇低 (ILO, 2014a)，因此教师的生活条件可能会较差 (Sun et al., 2015)。私营部门为了降低成本，尤其倾向于少付教师工资 (Sun et al., 2015)。同时，发展中国家和发达国家学前或小学低年级的师资普遍女性化 (Kelleher, 2011)，因为传统上认为照顾幼儿是女性的事。在许多国家，这意味着待遇低、专业化程度低，较少得到社会尊重 (Kelleher, 2011)。所有这些因素加起来，致使学前教育很难吸引到高质量的教师。

但是，人们还是可以改善一些条件：2002—2008年，摩尔多瓦教师的工资翻倍，澳大利亚、中国和新加坡为教师提供了专门的刺激计划。澳大利亚、新西兰、葡萄牙和英国正逐步采取措施，以实现各级教师同工同酬 (ILO, 2012b)。

有关教学质量，还有一个问题，即不同地区的学校之间质量不均衡。让经过培训的教师去贫困地区、乡村或其他偏远地区执教是个挑战 (Sun et al., 2015)，因为这种委任并不吸引人。但可以采取措施解决这一问题。澳大利亚和中国就设计了刺激计划，激励教师前往

农村艰苦地区执教 (Sun et al., 2015)。巴西幼儿保育和教育的质量，因学校所处位置的不同（在城市还是农村）、社区和种族的不同、政府的承诺和投入的不同而表现出巨大的差异 (Sun et al., 2015)。为此，2003年，巴西政府联合Mauricio Sirotsky Sobrinha基金会和联合国教科文组织，发起公私合作，提供在职培训。它通过设计教师专业支持机制，提供社区内不同机构互相学习的机会，开展宣传学前教育重要性的公共活动，提高教师的地位和自尊 (Sun et al., 2015)。

培训的教师的比例相对较低 (图1.10)。在多数中等收入国家，大多数学前教师都经过了培训。不过，有些国家聘用了一些未经培训的人员来充实教师队伍。有些国家经过培训的教师比例有所下降，其中有几个是因为贫困、脆弱或受冲突影响，如厄立特里亚、马里和塞拉利昂。

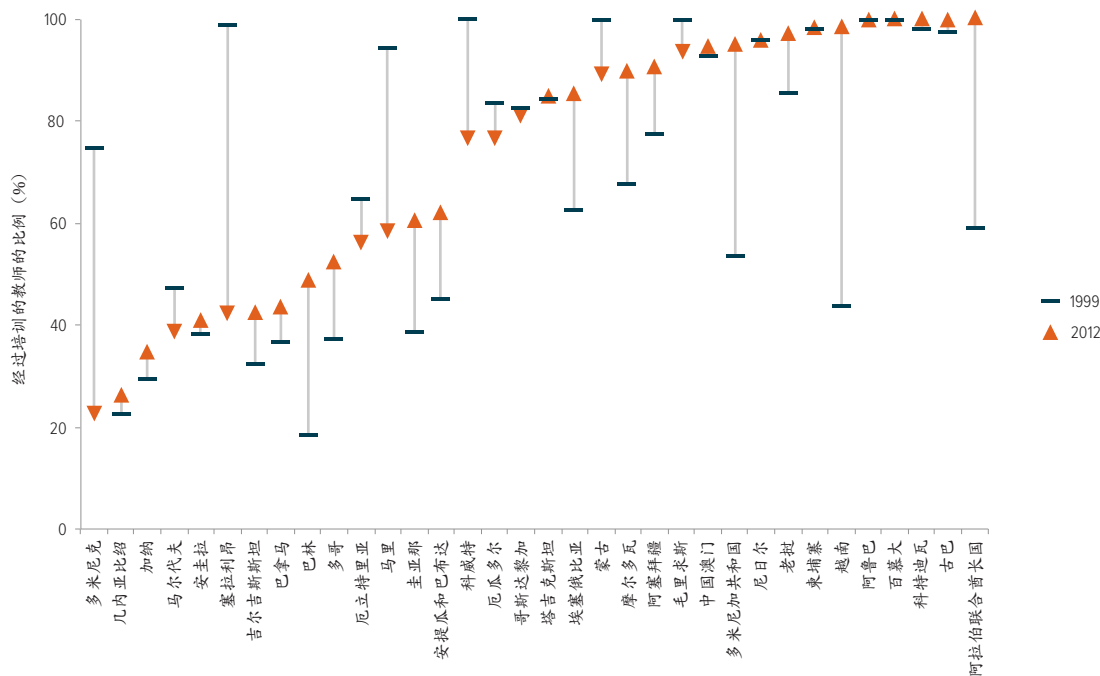
为了确保幼儿教育质量，教师必须接受高质量的培训

需要制定教师培训政策，并规定教师最低任职资质

1999—2012年，许多国家增加了经过培训的学前教师的比例，少数国家有所减少。一纸合格证并不意味着实际上获得了高质量的专业发展。但经过培训的教师的数量、学生与经过培训的教师之比确实是衡量幼儿保育和教育质量的指标。在数据可得的国家中，低收入国家较少可能投入资金去做培训，因此，经过

为了确保幼儿保育和教育质量，教师必须接受高质量的培训以符合就职条件，达到最基本的要求。很多国家越来越明确地规定学前教师所需要接受的教育和培训，而且这一规定自2000年以来变得越来越严格。但还是有很多国家并没有正式确立学前教师的最低标准。巴西就只有一套“建议采用的”最低就职标准

图1.10：一些国家显著增加了经过培训的学前教师的比例
1999年和2012年部分国家经过培训的学前教师的比例



资料来源：附录，统计表10A；统计研究所数据库。

(Bastos and Straume, 2013)。

在肯尼亚，过去小学没毕业的教师都可以当学前教师。但现在教师必须通过初中毕业考试，并经过专门的幼儿保育和教育培训。为了满足培训需求，私营部门开始介入，但它们在确保员工满足最低要求方面也面临挑战 (Manji et al., 2015)。

在坦桑尼亚，对教师资质的要求因教育对象的年龄而不同。学前阶段的教师必须完成高中教育，并经过两年专职教师培训。不过，并没有有关实习的内容 (World Bank, 2012c)。如果是2—4岁儿童的保育人员，则除了必须中学毕业外，每年培训时间不得少于40小时，培训内容必须包括儿童认知、社会和情感发展 (World Bank, 2012c)。尼日利亚的要求与此类似 (World Bank, 2013d)。

哥伦比亚要求教师接受过高等教育，拥有

幼儿保育和教育的经验，而参与家庭或以家庭为本的项目的教师则需要有本科学历，并拥有幼儿保育和教育经验 (World Bank, 2013b)。

在培训早期教育专业人员上，新加坡是一方领袖 (Vargas-Barón, 2014)。其学前资格认证委员会研发了幼儿教育培训框架和经过认证的培训课程，2001年开始实施，2013年又补充了更严格的要求 (Sun et al., 2015)。

在职专业发展是培训的重要组成部分，教师有机会定期获得专业发展的重要性怎么强调都不为过。肯尼亚的证据显示，年长的教师因为缺乏在职培训，技能逐渐流失 (Ngware et al., 2013)。

为了满足培训需求，尤其是农村和偏远地区的培训需求，中国有计划地采取了一系列的行动 (框注1.9)。

框注1.9：中国有计划地采取了一系列行动以促进学前教师的发展

中国将学前教育纳入了国家教育发展规划，国家和地方政府通力协作，致力于扩大入学机会，改善学前教育的质量，尤其是农村地区学前教育的入学机会和质量。中国强调教师专业发展，对教师进行了重新调配和再培训。2008年，中国农村地区每个合格教师照顾的学生数是城镇教师的两倍多。因为地位低、工资低等诸多因素，农村和偏远地区要招到经过培训的教师非常困难。

要解决这个问题，应对方法之一就是小学和中学教师进行有关早期教育的再培训，因为随着生育率的下降，社会对这些教师原先所受培训的需求下降了。2011年以来，对之前在小学和中学工作

的校长和教师——包括私立学校的校长和教师——进行在职培训的有关资金已经到位。而大多数地方是通过建设教师培训机构来满足日益增长的需求的。培训的种类有很多，包括短期集中培训、专业再培训以及为期三个月的高强度脱产培训。

中国还采取了一系列措施激励教师去偏远农村地区工作，比如为他们参加培训课程埋单，提供经济补助，另外，中国还通过立法提高学前教师的工资。这些举措将有助于提高学前教师的专业地位，吸引更多的人加入进来。

资料来源: Sun et al. (2015)。

结论

支持人生最初阶段的发展对于以后获得更好的教育成就和更广泛的社会成果具有巨大的影响。目前，教育投资的最高经济回报是在幼儿阶段。投入越多，处境较不利的社区，尤其是贫困国家的处境较不利社区受益越大，这进一步论证了对学前阶段投入重资的合理性。把基础打得更牢固些，能增进社会和经济的平等。从2000年以来，全球接受各种幼儿保育和教育服务的人数有了一定进展。

关键的问题是，在进入小学前，儿童需要的不仅是学前教育。对儿童发展的支持越早开始越好。多部门应该协同工作，支持儿童的健康、营养，以及认知、社会和情感发展。让各部门的工作触及每一个孩子是一个巨大的挑战，但不同背景下的不同国家正在用事实证明这是可行的。

因为缺少资金、结构性不平等、不重视质量，来自边缘群体的儿童仍然缺乏入学机会。很多国家的家庭必须为幼儿保育和教育投资，尤其是在将幼儿保育和教育全部私立化的国家，这意味着机会的不平等和全面的供给不足。许多贫困家庭付不起学费，对幼儿保育和教育的需求因此减少。为了扩大需求，确保入学机会均等，国家应该为幼儿保育和教育服务提供支持，或为家庭提供现金转移，以支付必需的费用。

在确保幼儿保育和教育质量，尤其是师资和教学的质量随着入学率的提升一起提升方面，人们的努力还不够。许多问题反映的是小学阶段的问题，下一章将集中阐述。观察小学教育扩容后遭遇的问题，将会对幼儿保育和教育有所启发。解决早期阶段的问题，将会减少小学乃至后续阶段学校体系及其利益相关者面临的“追赶差距”的问题。

多部门应该协同工作，支持儿童的健康以及认知、社会和情感发展



Credit: Giacomo Pirozzi/Panos Pictures

第2章

目标2：普及初等教育

重要资讯

- 净入学率明显提高了，1999—2012年，有17个国家的这一数字提高了20个百分点以上，其中11个国家位于撒哈拉以南非洲。
- 尽管入学率有了明显增长，但是2012年仍有5 800万儿童失学，而且自2007年以来降低失学人数方面没有取得进展。
- 虽然入学率方面有所进步，但是辍学仍然是个问题：在32个国家，其中大多数在撒哈拉以南非洲，20%的入学儿童可能读不到最高年级。
- 尽管在大部分国家中教育机会的差距已经缩小，但仍然有上百万儿童由于处境不利，如贫穷、性别、地域和种族而缺乏教育机会。
- 免学费是政治上比较受欢迎的帮助吸引学生的方法，但其实很多家庭还是能够支付他们孩子的大额教育费用。
- 为了使所有儿童都能够接受教育，接下来的十年中应当按照轻重缓急将主要工作放在处境不利和边缘化的儿童身上，特别是数百万的残疾儿童和生活在复杂的紧急情况下的儿童，同时还需要做更多努力来识别这些儿童。



普及初等教育	77
进展监测	77
在免除使用者费用方面取得了实质性进展	84
通过增加需求量获得成功的一些方法	88
供给方的干预增加了小学入学机会	92
触及边缘化群体对普及初等教育十分重要	94
复杂的紧急情况下的教育是一个逐渐展现的问题	103
结论	106

增加受教育机会是全民教育运动所取得的主要成就之一。本章监测的是实现2015年普及初等教育目标过程中所取得的进展。本章综述了为增加初等学校入学机会所采取的一些措施，如免除学费、学校建设和现金转移支付项目。但是，仍然有数百万儿童由于一些因素，如贫穷、种族、语言和残疾而无法接受初等教育。本章还描述了复杂的紧急情况 and 武装冲突对教育的影响。

“印度已经成功地接近完成全民教育目标，尤其是在保证近乎普及初等教育和女孩入学方面。印度的努力主要依靠《儿童免费和义务教育权利法案（2009）》和国家的‘教育激励计划’。为了保证女孩能够继续接受教育，印度近期发起了‘保护女孩，教育女孩’的倡议。”

斯姆里蒂·祖宾·伊拉尼
印度人力资源与发展部部长

目标2 普及初等教育

确保到2015年使所有的儿童，尤其是女孩、处境困难的儿童和少数民族儿童都能够接受并完成良好的免费初等义务教育。

普及初等教育是全民教育目标中最主要的目标，因为它也被纳入千年发展目标当中。这一目标得到了充分的资助和政治支持，并被完整地监测；民众呼吁推进全民教育的呼声也越来越清晰。尽管如此，这一目标仍然无法在2015年实现。

自2000年世界教育论坛结束和《达喀尔行动纲领》实施后，各国全民教育的实施都取得了哪些进展？本章将通过四个问题来检验各国为了实现目标采取了哪些措施，哪些国家或群体已经获得成功或仍然停滞，以及成功或停滞的原因。

审视各国在《达喀尔行动纲领》实施以后取得的成绩时，可以看到儿童进入小学的人数有了大幅度提高，同时从未上过学的儿童所占的百分比也在下降，但是在缩小儿童接受初等教育的城乡差距问题上，各国取得的成绩就不尽相同了。实现普及全民教育目标的挑战包括：大量的失学人口；初等教育的完成情况，尤其是最贫困人口的初等教育完成情况；通过接受完整的初等教育获得更好的发展等。

实现普及初等教育目标的关键因素包括：免除学费；通过多种措施增加教育需求，如现金转移，提供学校校餐项目，增加实得口粮等；增加学校和教室数量，同时加大卫生和基础设施投入。

本章第一部分是《全民教育全球监测报告》在具体检验各项数据如教育需求和供给情况之前，对普及初等教育这一目标的完成情况所做的一个大致的评估。在教育供给方面取得

的一大重要进展是，自《达喀尔行动纲领》实施后，由私营部门和社区提供的一些教育项目如非正式学校和宗教学校增加了很多，满足了部分教育供给和家长对教育的需求。

本章第二部分介绍了几个重要的有关边缘化人口的主题。如果这些领域不能取得成功，那么普及初等教育的目标也不会实现。普及初等教育需要涵盖最贫困人口、少数民族和少数语言群体、童工、游牧社区、感染了艾滋病的儿童、棚户区的儿童和残疾儿童。本章最后提出了在复杂的紧急情况下普及初等教育将会面临的不断发展变化的挑战，以及近年来呈现出的更多问题和业已存在的挑战。

进展监测

尽管取得了较大进展，但是2015年普及初等教育的目标并没有实现，甚至连让所有儿童都进入学校的有限的愿望都没有实现。2012年，约有5 800万小学适龄儿童（年龄基本在6—11岁）无法入学。造成这一情况的原因包括人口压力、冲突情况，以及某些拥有大量辍学儿童的国家缺少足够的承诺，如尼日利亚和巴基斯坦。某些社会经济组织的忽视也是原因之一。

由于没有重视阻碍儿童入学的关键的结构障碍，一些国家越是接近目标的完成，要取得额外的实质性进展也就变得越难。即使一些相对来说目标明确的项目，如巴西的家庭补助金项目（Brazil's Bolsa Familia），

2012年，约有
5 800万小学
适龄儿童没有
入学

也不能完全覆盖到极其贫穷的人口，因此并不能解决他们的问题（Garcia Jaramillo and Maranti, 2015）。

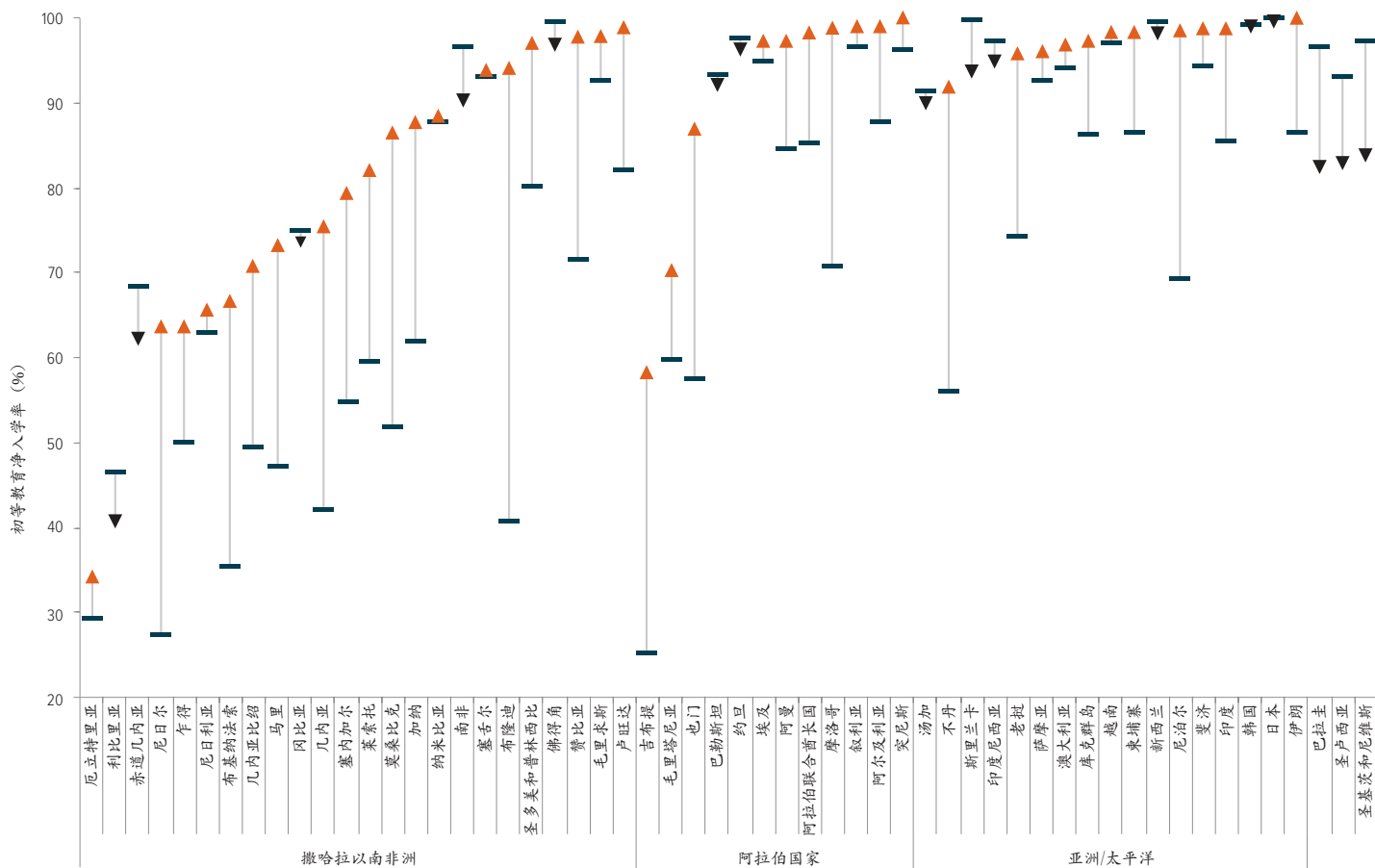
如果入学仍然是一种特权，那么解决教育质量、适龄入学和求学成本问题并不符合当下的需求。因此，应当继续努力解决的重要问题包括儿童辍学率、升学率和完成率。

得到正式确认的上百万的残疾儿童和处于复杂紧急情况下的儿童仍然是一个问题。有关这些儿童的数据的缺乏意味着，面临的挑战的规模可能被低估了。

尽管面临如此挑战，自《达喀尔行动纲领》实施后，一些国家还是明显提高了其教育绩效。伴随着普及教育的强有力的承诺，一些国家包括布隆迪、埃塞俄比亚、摩洛哥、莫桑比克、尼泊尔和坦桑尼亚联合共和国在很多基础教育指标，如减少入学方面的收入差异和性别差异、净入学率、初等教育完成率等上都取得了较大进展，尽管进展并不均衡。

尼泊尔、卢旺达和塞拉利昂等国的经验表明，有些国家可以在冲突情况下取得进展，并且可以极大地改善其教育体系。塞拉利昂在11年的政治冲突下取得了进展，并且让人们看到了该国2005年后在教育方面的实质性进步。

图2.1：实现普及初等教育目标过程中取得的重要进展
1999年和2012年各地区经调整的初等教育净入学率



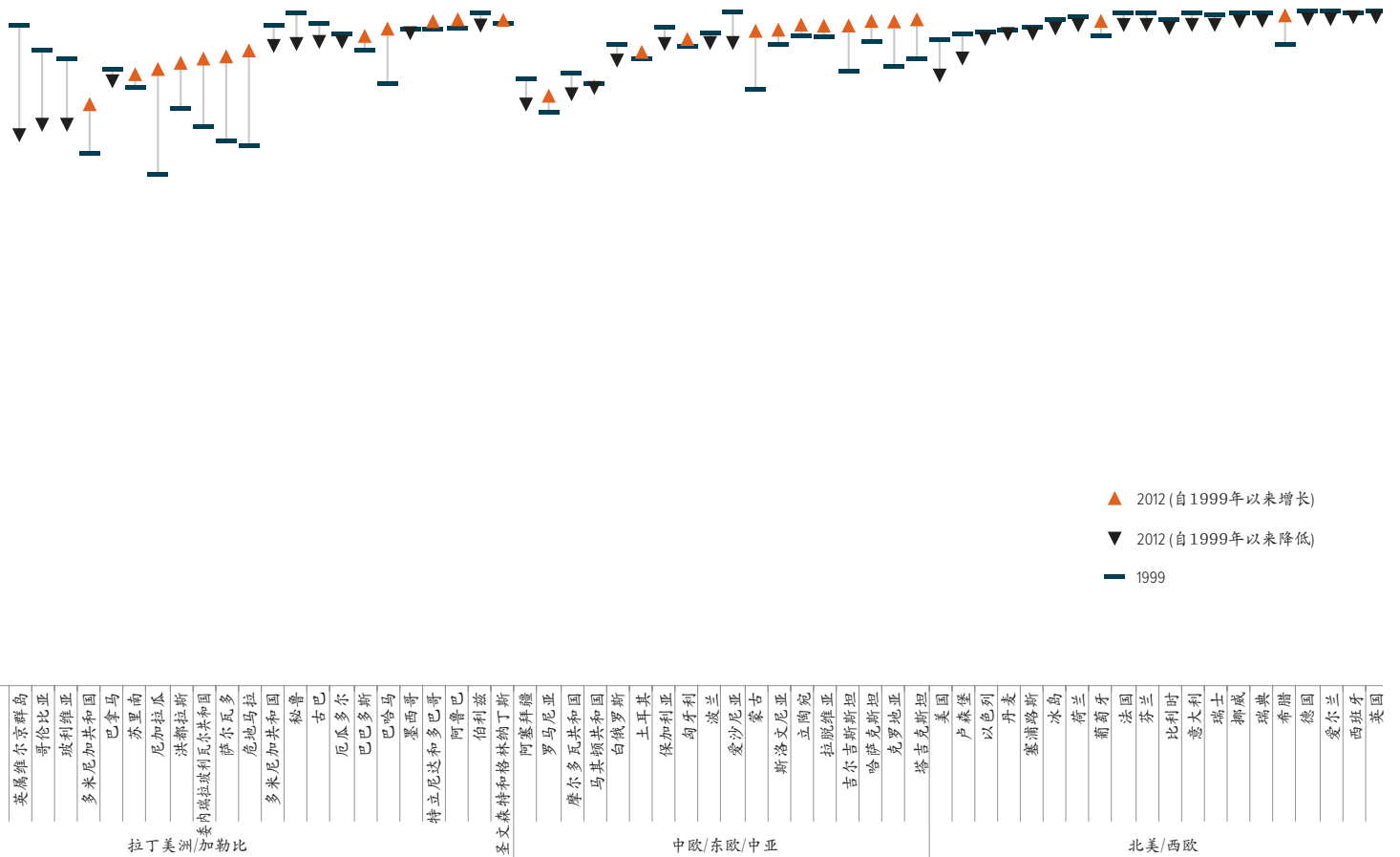
资料来源：附录，统计表5；统计研究所数据库。

拉丁美洲的一些国家，如玻利维亚、危地马拉、尼加拉瓜和苏里南等国在减少从未入学的贫穷儿童数量方面都取得了巨大进展。

本章中讨论过，为获得进展而实施的不同政策包括：增加教育财政支出，同时免除学费；投资学校建设；提升对于公平性的重视等。尤其是一些拉丁美洲国家，它们所取得的进展很可能要归功于学校的一些奖励项目，包括现金转移和针对原住民进行的课程改革项目。很多国家还引入了治理、课程和教学方面的改革以提升教育质量（见第6章），这些都有助于完成率的提高。

净入学率取得了实质性进展

小学净入学率是监测初等教育普及化的关键指标。自《达喀尔行动纲领》实施以来，很多位于北美和西欧、东亚和太平洋，以及中欧、东欧和中亚的高收入国家的这一指标一直保持相对较高的水平。在有数据记录的国家中，有17个国家在1999—2012年的净入学率提高了20个百分点以上（图2.1）。在阿拉伯国家中，摩洛哥的净入学率从1999年的71%增加到2013年的99%，实现了普及初等教育。这主要归功于该国长期以来重视农村地区的学校建设和性别平等方面的改革（World Bank, 2005, 2013）。不丹、老挝人民民主共和国和尼泊尔



布隆迪的净入学率从2000年的41%增长到2010年的94%

则提供了亚洲地区在净入学率方面取得进展的范例。在拉丁美洲，萨尔瓦多、危地马拉和尼加拉瓜的净入学率增加了10个百分点。其他国家，主要是位于撒哈拉以南非洲的国家，虽然初等教育入学率仍然远远没有达到普及水平，但还是取得了相当大的进展。布隆迪的成果比较引人注目：其净入学率从2000年的不到41%增长到2010年的94%。尼日尔和几内亚的净入学率分别从27%和42%增长到近64%和76%。甚至在那些经历了人口巨幅增长的国家，净入学率也取得了稳定的增长。例如，在布基纳法索和莫桑比克，学校适龄人口在1999—2012年增长了50%以上，同时净入学率也随之增长了66%以上。

根据趋势预测，加上第7章中更深层次的数据，预计在140个数据可得的国家中，只有73个国家能够在2015年前实现小学普遍入学（也就是净入学率至少达到97%）。这些国家大部分位于北美和西欧、拉丁美洲和加勒比。在2015年前不能实现目标的67个国家中，有13个

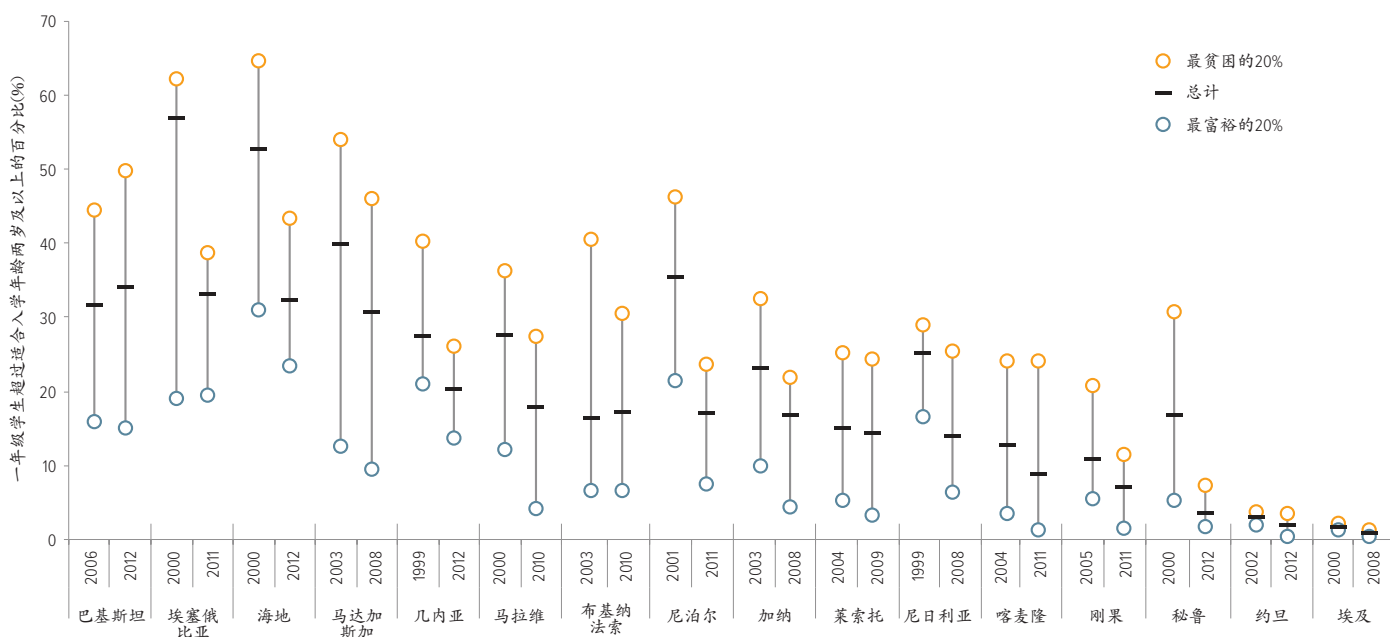
国家的净入学率低于80%，离目标相去甚远，而这些国家主要位于撒哈拉以南非洲。

在初等教育起始阶段招录适龄儿童是另外一个测量进展的标准。超龄学生面临着日后工作和收入的压力，这些压力可能会导致辍学。超龄学生也会给老师和其他学生制造棘手的混龄学习环境（Lloyd, 2011; Wang, 2011）。2012年，巴基斯坦有50%来自最贫穷家庭和15%来自最富裕家庭的学生在一年级时晚于适龄入学年龄两年或以上。

在适龄儿童入学方面也取得了一些进展。在埃塞俄比亚和海地，超过适合入学年龄两年或以上的一年级学生人数所占百分比下降了20个百分点以上，在秘鲁这一百分比也降到了非常低的水平（图2.2）。适龄入学可能受到了各种政策的激励，包括增加儿童早期发展项目（Engle et al., 2007）和现金转移项目（Maluccio and Flores, 2005）。

图2.2: 较晚上小学的儿童减少了

2000年和2010年部分国家一年级学生超过适合入学年龄两岁及以上的百分比，按富裕程度分列



注：关于财富指数建构的更多信息，见附录《词汇》。

资料来源：全民教育全球监测报告小组分析（2015），依据人口和健康调查数据。

例如在尼泊尔，学前教育总入学率取得了显著增长，从1999年的11%增长到2013年的84%（见第1章）。这些在适龄入学方面取得的进步有助于初等教育净入学率的实质性改善。

从未上过学的儿童减少了

随着净入学率的提高，大部分国家中从未上过学的儿童所占百分比也随之下降。在2000年仍有至少20%的儿童未能入学的国家中，有10个国家（孟加拉国、布隆迪、柬埔寨、中非共和国、埃塞俄比亚、海地、莫桑比克、塞拉利昂、尼泊尔、坦桑尼亚联合共和国）到2010年已经将这一比例减半。埃塞俄比亚和坦桑尼亚从未上过学的儿童所占百分比都有显著下降（埃塞俄比亚从2000年的67%下降至2011年的28%，坦桑尼亚从1999年的47%下降至2010年的12%）（图2.3）。海地从惨烈地震、粮食危机和洪涝灾害中明显复苏，2000—2012年，从未上过学的儿童数量减少了一半以上。在一些学龄人口持续大量增长的国家，如布基纳法索、莫桑比克和塞拉利昂，继续致力于让所有儿童都进入学校会变得更难，但它们在学龄儿童入学方面取得的改善令人印象特别深刻。

对进展进行评估并不简单。由于很多国家存在大量超龄入学的情况，因此仅将关注点放在年纪较小的儿童身上可能会过高估计从未上过学的儿童所占的比例。在赞比亚，9—12岁的儿童中有13%从未上过学，但在12—15岁儿童中这一比例仅为3.5%。同样，对一个国家平均发展速度的评估也会掩盖其内部差异，如受教育机会的城乡差异。

尽管很多国家拉近了农村地区接受教育的距离，使得农村接受教育的机会得到了普遍改善，但是在减少城乡差距方面取得的进展仍然各有不同。塞拉利昂在入学率方面取得的平均发展速度伴随着农村劣势大幅削减的情况：城市和农村在从未上过学儿童所占百分比上的差距从2000年的31%（农村为59%，城市为27%）缩窄至2010年的8%（农村为19%，城市为

11%）。在其他一些国家，尽管获得了平均改善，但城乡差距仍然在持续。几内亚在城乡入学差距方面只看得到细微的减少，从1999年的41%（农村为66%，城市为25%）降至2012年的35%（农村为48%，城市为13%）。在最坏的例子中，尼日利亚在2003—2013年农村入学机会减少，扩大了城乡之间的不平等。

在一些国家仍然有大量失学人口

1999年拥有最多失学儿童的人口密集的国家，在2012年仍然拥有非常庞大的失学人口（UNESCO, 2014g）。一些拥有超过80万失学儿童的稍小一点的国家，如布基纳法索、尼日尔、南苏丹和苏丹，都深受冲突环境影响或处于极度贫困中。

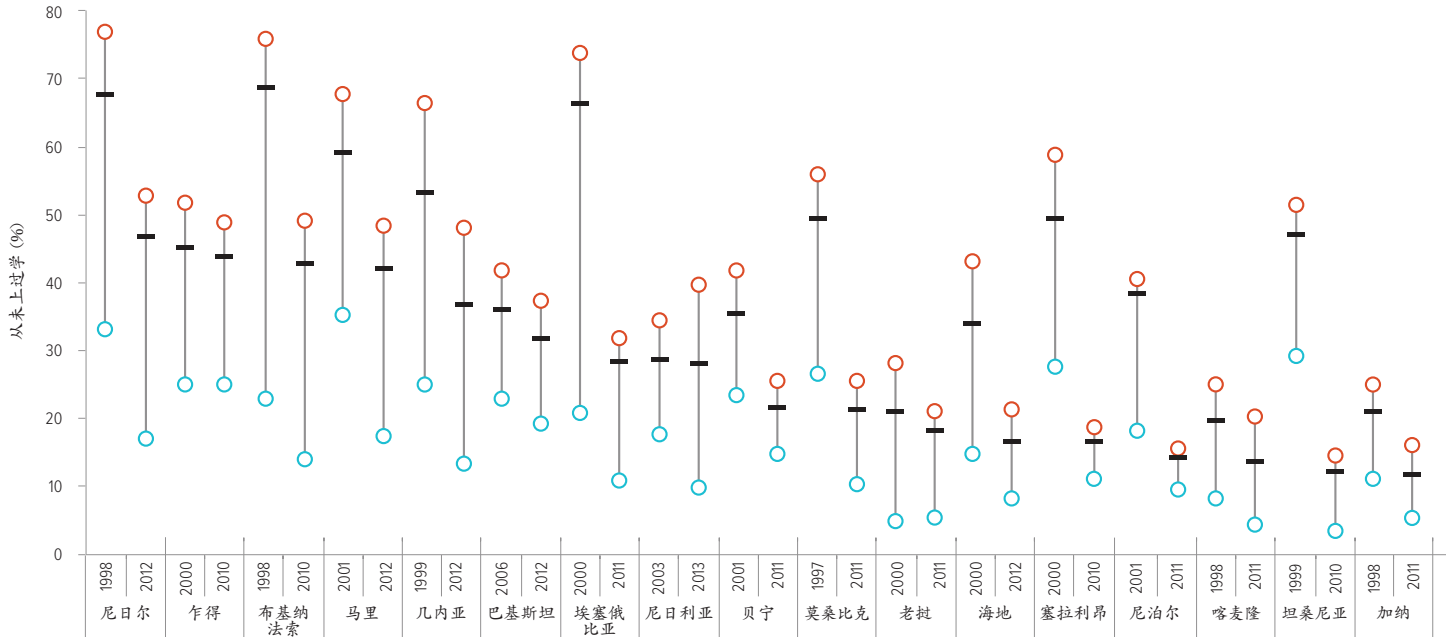
一些大国所取得的进展则完全不同。印度取得了显著进展，净入学率同人均国民生产总值一样得到了显著提高，这意味着对经济收益进行了更加公平的分配。相反，考虑到尼日利亚和巴基斯坦的入学率的起点和当前个人平均所得，它们所取得的进展与预期相差甚远。尼日利亚几乎所有的教育指标都缺乏进展。而且，1999—2012年，虽然尼日利亚的人均国民生产总值出现大幅增长，但是在调整后的净入学率和失学人口方面几乎是停滞的。在巴基斯坦，尽管失学儿童百分比方面的数据有所减少，但是住户调查数据表明仍然存在根深蒂固的不平等。

之所以将尼日利亚和巴基斯坦与其他后殖民国家区分开，是由于它们的面积、地缘政治的重要性、复杂且频繁的种族和宗教冲突。它们的民主政治也很薄弱。两个国家都没能建立起统一的有组织的公民社会来替代分裂的民族、亲属和宗教关系线（Ejiogu, 2011; Ukiwo, 2003; Wilkinson, 2000）。它们的政治领导在民事或军事方面都被认为是腐败的，如尼日利亚的政治领导抢断了大量的石油财富，而巴基斯坦的政治领导则盗用了公共基金和“9·11”事件后的财政补助基金

印度的净入学率同人均国民生产总值一样得到了提高，这意味着对经济收益进行了更加公平的分配

图2.3: 大多数国家的入学机会得到了改善

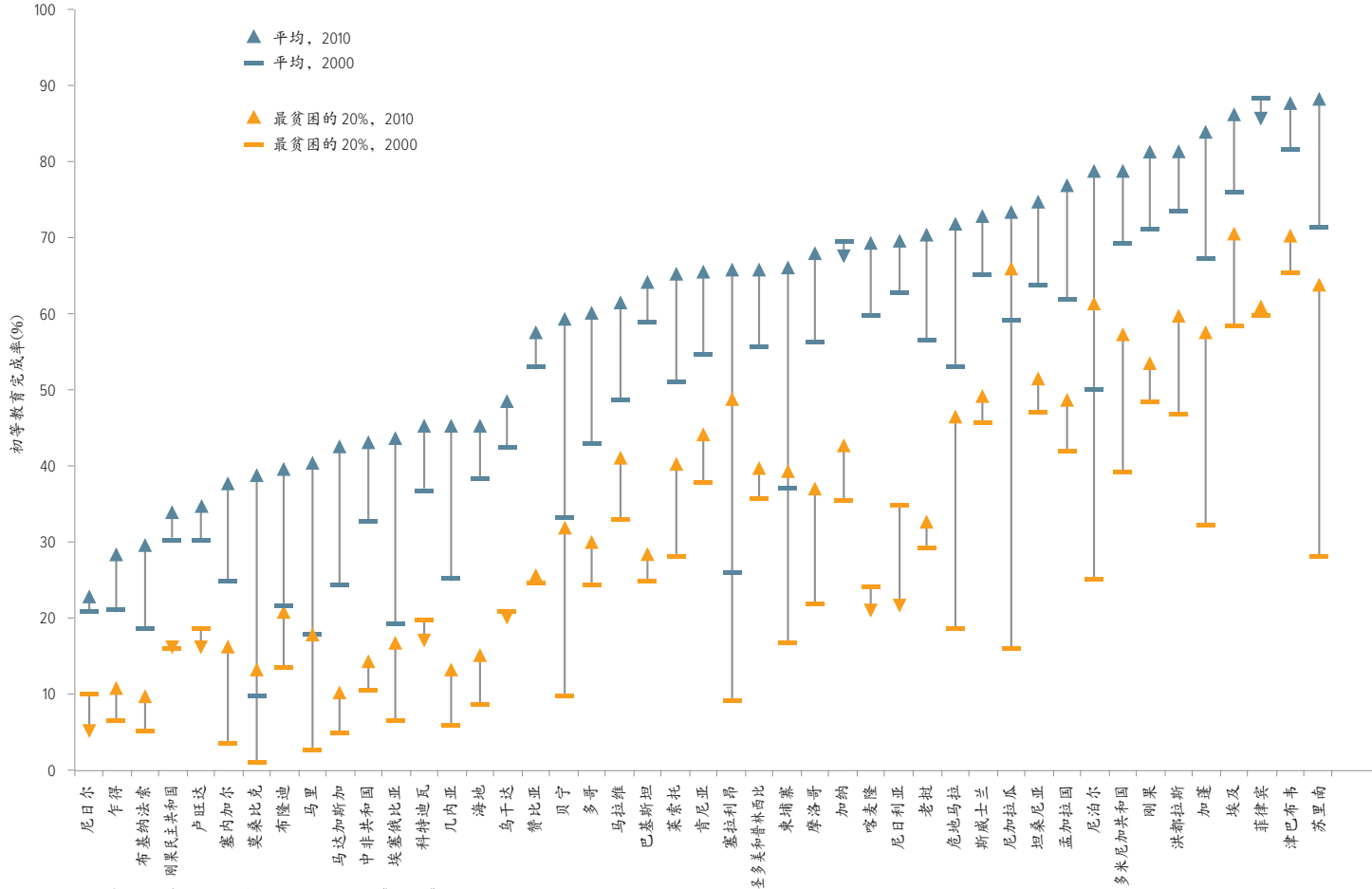
2000年和2010年部分国家从未上过学的儿童百分比, 按区位分列



资料来源: 全民教育全球监测报告小组分析(2015), 依据人口和健康调查数据, 多指标聚类调查和国家住户调查数据。

图2.4: 大多数国家的小学完成情况有广泛改进

2000年和2010年初等教育完成率, 平均值和最贫困的五分之一人口



注: 关于财富指数建构的更多信息, 见附录《词汇》。

资料来源: 全民教育全球监测报告小组分析(2015), 依据人口和健康调查数据, 多指标聚类调查和国家住户调查数据。

(Agbiboa, 2012; Khan, 2007)。这样的情势会导致社会持久的不平等和受教育机会的匮乏。

大部分国家在小学完成率尤其是面向最贫穷人口的小学完成率方面还有很长的路要走

2000—2010年，绝大多数国家的小学完成率都有所增长（图2.4）。其中在数据可得8个国家中，小学完成率增长了20个百分点以上。这8个国家是：贝宁、柬埔寨、埃塞俄比亚、几内亚、马里、莫桑比克、尼泊尔和塞拉利昂。但是这些进展还远远不够，尤其是对那些表现最差的国家来说，和教育相关的支付能力、教育质量等是持久性问题。

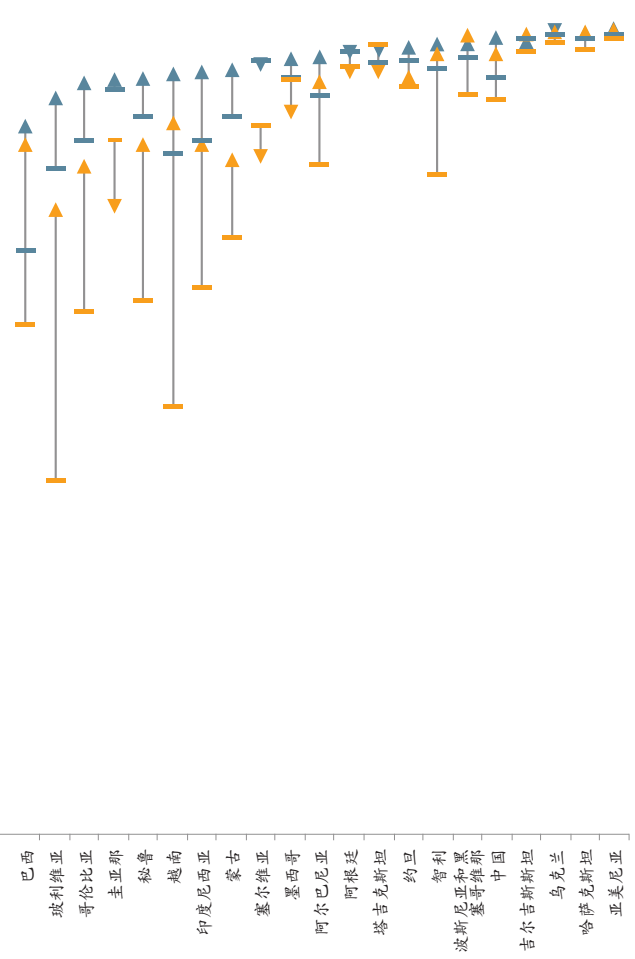
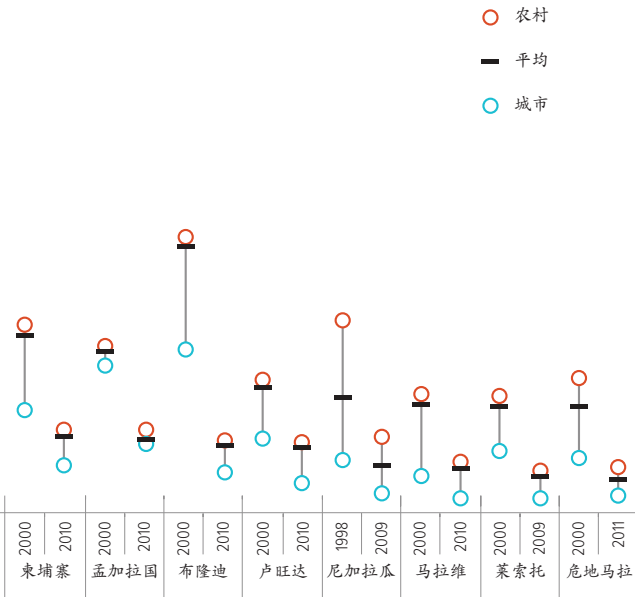
贫困影响着小学完成率。一些国家，尤其是位于拉丁美洲的国家，在为非常穷的人创造入学机会方面取得了重大进展。在尼加拉瓜，过去十年中来自最贫穷家庭的儿童小学完成率从16%增至66%。拉丁美洲的其他一些国家中，来自最贫穷家庭儿童的小学完成率也出现了较大增长，如玻利维亚、巴西、危地马拉、秘鲁和苏里南，还有贝宁、柬埔寨、尼泊尔、塞拉利昂和越南也是如此。在阿尔巴尼亚和蒙古，小学完成率平均提高了4个百分点以上，在非常穷的人口中完成率也有显著增长。

然而，虽然小学完成率在很多国家都有所提高，但是贫穷人口和平均人口之间的差距在某些方面也有所扩大。这意味着政策改革已经让较为富有的家庭享受到更多益处。在尼日利亚，最贫穷家庭的小学完成率实际是下降的，从2003年的35%下降至2013年的22%，并且一般家庭和最贫穷家庭之间的差距增加了大约20个百分点。

在尼日利亚，来自最贫穷家庭的儿童小学完成率从2003年的35%下降至2013年的22%

各个国家发展的周期不同

就像前面《全民教育全球监测报告》强调过的那样（UNESCO, 2012b），在低收入



国家，辍学是一个非常严重的问题，对晚入学和贫穷儿童来说尤其如此。自《达喀尔行动纲领》实施之后，积极趋势是儿童能够坚持读到小学最高年级，相应的，也减少了早期辍学的可能性。这表明国家在小学阶段提供了较好的教育，并且减少了治理高辍学率和低保持率的支出。

趋势预测表明，在有充足数据的139个国家中，有54个国家在2015年前，其进入小学的儿童几乎都能够读到最高年级，这54个国家大多数位于中亚、中欧和东欧，还有西欧。另一方面，在32个国家中至少有20%的儿童可能会早早辍学，不能读到最高年级。这32个国家主要位于撒哈拉以南非洲。趋势预测基于同期群分析，结合入学率和维持率，呈现出一幅更为惨淡的图景——在106个国家中只有13个国家可能使至少97%的儿童进入学校并读到最高年级（见第7章，预测，为未来做决策）。

对比初等教育调整后的净入学率和读到五年级的维持率，表明很多国家包括布基纳法索、萨尔瓦多、加纳、老挝人民民主共和国、摩洛哥和尼日尔都能够实现二者的同步增长（图2.5）。布隆迪和马里在净入学率方面取得了大幅增长，而且维持率没有大幅下降，表明它们在吸引学生方面获得了相对的成功。与之相比，乍得的净入学率仅增长了14个百分点，而读到五年级的维持率却下降了超过9个百分点。

高复读率是教育体系效率低下的标志，并且会带来重大的财政和教育支出。就像第1章中提到的，在小学低年级出现的高复读率表明，尽管幼儿教育可以提升小学的入学准备度，但是却缺少接受幼儿教育的机会。在至少14个国家中，小学阶段的复读人数所占百分比下降了10个百分点以上（图2.6）。在毛里塔尼亚和塞内加尔，1999—2012年，复读人数所占百分比从高于14%下降至不足4%。在巴西，复读人数所占百分比在2011年从24%下降至9%。

很难去评估复读率发生变化的原因。复读率的改善可能标志着效率和质量的提升，

但也可能是实施促进政策后自动产生的后果。这类政策旨在减少复读情况，但并没有提高学习效果。在巴西，复读情况长时间以来被认为是教育中所面临的关键性的政策挑战，复读人数所占百分比的减少至少有一部分原因是为改善幼儿受教育机会而采取的大量改革，如增加补习教育和速成学习项目，并且减少了学费支出（Bruns et al., 2012; Schwartz, 2012）。在布隆迪，复读人数大幅增加的事实可能也传递了这样一个信息：虽然入学率增加了，但并没有为满足新入学者的需求而付出足够的努力。

在免除使用者费用方面取得了实质性进展

在2000年达喀尔世界教育论坛上，各国承诺提供“免费且强制的初等教育，遵守《联合国儿童权利公约》和其他国际承诺”。实际上，免费的、强制的、普及的初等教育这一目标的提出要早于全民教育运动（Bruns et al., 2012; Morgan et al., 2012; Somerset, 2009; World Bank and UNICEF, 2009），但是这一目标的势头是在1990年全民教育运动发起后才增强的。大多数国家现在基本上还是收取学费的。基于全民教育全球监测报告团队的研究，撒哈拉以南非洲所取得的进展尤其令人印象深刻，有15个国家自2000年以来采用立法的方式免除了学费。其中7个国家通过宪法保障做到了这一点，8个国家通过其他形式的立法做到了这一点。另外还有8个国家通过非立法政策的途径实施了免费初等教育。

对于如何使穷人通过财政而受益的关注，支持了目标2“普及初等教育”的愿望。发展合作伙伴，如世界银行和国际货币基金组织，考虑到干预是否会对穷人产生积极的社会影响和财富是否更加均等地分布，自2000年早期便制定了使穷人受益的增长型战略。由学费和间接成本带来的家庭负担成为一种显著的不公平形式，像递减税一样（Hillman and Jenkner, 2004）。

在撒哈拉以南非洲，自2000年以来有15个国家已经免除了学费

重债贫困国家倡议（HIPCI）和多边减债倡议（MDRI），还有全球教育伙伴关系（GPE）的建立，或许能有助于教育资源和和其他优先区域资源的增加。

免费教育成为政治吸引力

2000年以来，主要改革之一便是每一个儿童都必须上学的政策。这项政策使得每一个人都能尝到教育的果实。它或许会夺走农民的劳动力，但却给予他们能够在未来获得更好生活的种子。

——索南，不丹教师

实施免除使用者费用的重大政策也是被国内政治所推动的。免除费用是低收入非洲国家的一项普选议程。一项针对非洲选举和教育政策进行的研究指出，在撒哈拉以南非洲，1990—2007年共有16例免除使用者费用的例子：有11个国家在选举后立即免除了学费，这些例子中，有8例的新任国家领导人当选（Harding and Stasavage, 2014）。

免除学费作为一种受欢迎的竞选方式已经渗入国家政治话语和公共意识中。当这一政策实施后，民众可以看到并感受到结果，可能会给政治领导者的责任感加分。在乌干达1996年的竞选中，强调普及初等教育这一点受到了选民的欢迎，并且通过选举活动得到了加强。选举结束以后，据称总统穆塞韦尼也将他的胜利归功于此（Stasavage, 2005）。国家的领导者从斗争中获胜后便将免除学费看作新开始的一个标志。利比里亚，经历了与极端贫困人口发展指标的14年斗争后，在2006年免除了学费（World Bank, 2010c）。

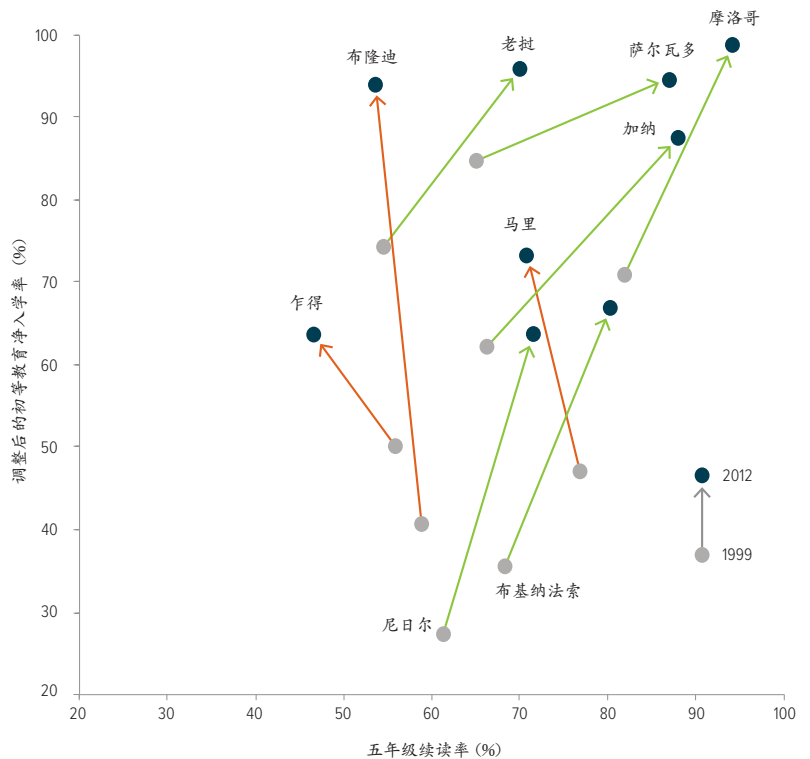
区域性的政治势头也促进了这一政策被采纳。莫桑比克为了跟上肯尼亚、莱索托、马拉维和乌干达的发展进度，便暂停收取学费（World Bank and UNICEF, 2009）。印度《2009年教育权利法案》是一个关键的

立法进展，被正在准备自己的“教育权利法案”的邻国巴基斯坦观测到，后者于2012年通过了《教育权利法案》（Chopra, 2012; Jagmag, 2012）。

对于教育体系的建设能力来说，这项政策的附加利益有助于提升它的吸引力。免除学费的措施鼓励政府分散财政资源，并且动员其他间接构建执政能力的利益相关者来实现全民教育目标。在加纳，人头补贴项目（capitation grant programme）利用审计的方式来决定国家对教师、基础设施和教室的需求。这一举措为免除学费积攒了更多国家方面的动力，获得了来自以信仰为基础的组织 and 私营部门的支持。在肯尼亚，政府决定直接将资金发放至学校账户，商业银行则与政府结成合作伙伴关系，以低税率向所有小学（共18 000所）提供服务（World Bank and UNICEF, 2009）。

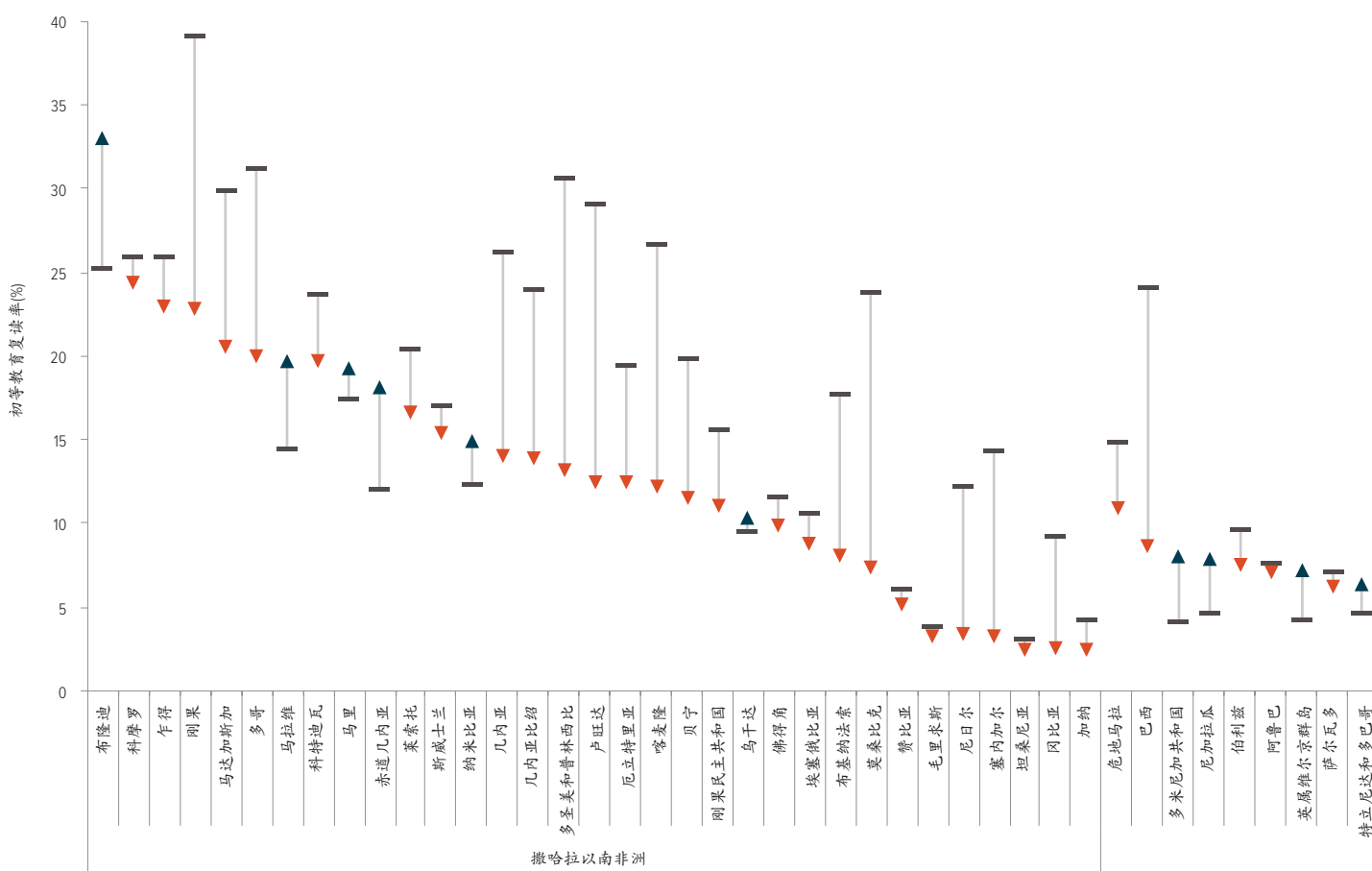
国家的领导者从斗争中获胜后便将免除学费看作新开始的一个标志

图2.5：各国在处理提高入学率和提高五年级续读率的关系方面取得了不同进展
1999年和2012年部分国家初等教育调整后的净入学率和五年级续读率



数据来源：附录，统计表5和统计表7（网站）；统计研究所数据。

图2.6：大多数国家中的复读人数所占百分比有所下降
1999年和2012年初等教育中复读人数所占百分比



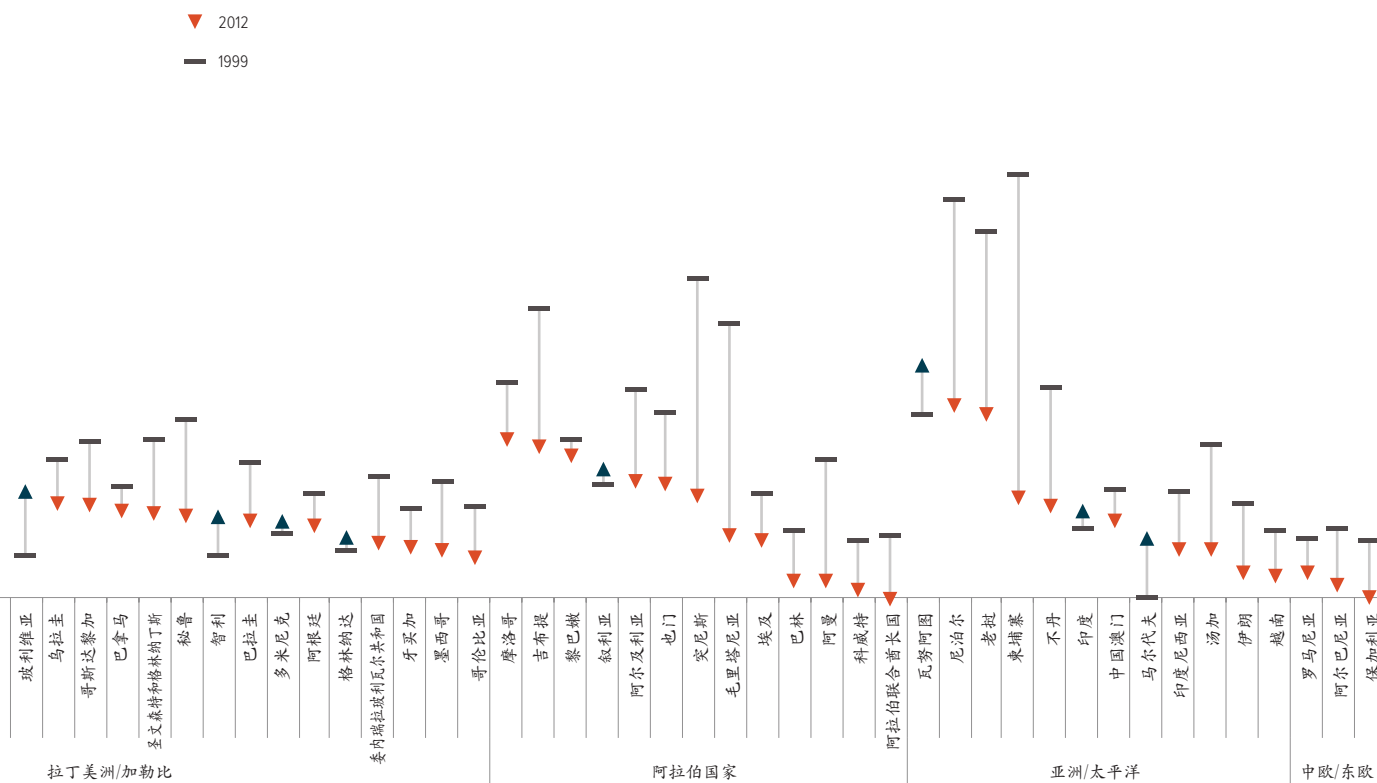
注：图中所列1999年或2012年的复读人数所占百分比在3%以上的所有国家。
资料来源：附录，统计表6；统计研究所数据库。

推广和融资中可见的变化

一些国家，包括埃塞俄比亚、马拉维和乌干达，都是突然在教育体系发起改革的。其他国家则是在不同区域、等级和水平上逐步开展改革，或者是通过豁免特定弱势群体逐步开展改革（Morgan et al., 2012; World Bank and UNICEF, 2009）。在免除使用者费用后引发的入学率急速增加会导致初等教育系统的紧张。马拉维在1994年采用激进方式改革后便发生了这种状况（World Bank and UNICEF, 2009）。大多数国家已经习惯了循序渐进的方式。莱索托的政府官员访问了马拉维和乌干达，去学习它们在免除学费方面的经验，然后决定从2002年开始全面实施小学一

年级免费教育（Liang et al., 2005）。在贝宁，最初免除学费是在1990年代中期，主要面向教育机会有限的农村地区女孩，比2006年全国大幅实施这一政策要早（Tomasevski, 2006）。在加纳，针对40个贫困区域实施的人头补贴项目在试验阶段就先于公民社会的压力引发了全国范围内的快速膨胀（World Bank and UNICEF, 2009）。

自2000年代初期以来，有些国家已经习惯了利用基于学生数量和其他标准的人头补贴，来资助教师薪水以外的学校需要。但是一些国家仅使用入学数据作为人头税的基础，其他一些占劣势的国家则要面临学校和家庭的压力。在肯尼亚，每



个学生人头补贴为14美元，主要用于课本、教材和其他支出，残疾儿童可用的总额更高一些（Tomasevski, 2006）。在坦桑尼亚联合共和国，每个学生人头补贴为10美元，其中40%被要求用于课本方面；政府还提供了发展基金，用于环境卫生和清洁水供应（Bentaouet-Kattan and Burnett, 2004）。

免除费用吸引了学生

实施免除费用政策后的若干年里，该政策对入学产生了强大的积极影响，也证实了学费是一项阻挡教育机会的支出（UNESCO, 2003, 2012b）。对一些国家如埃塞俄比亚、加纳，肯尼亚、马拉维、坦桑尼亚和乌干达的经验进行

分析，发现免除学费增加了学生进入学校的可能性（Alloush, 2010; Deiningner, 2003; Morgan et al., 2012; Muyanga et al., 2010）。2005年，布隆迪免除学费后，随之而来的就是从未上过学的小学适龄儿童所占百分比的急剧减少。相比之下，由于只在2010年正式免除学费，且没有对政策产生的影响进行研究，与其接壤的刚果民主共和国没有证据表明其取得了类似进展（UNESCO, 2014g）。

重要的是，在一些国家，包括肯尼亚、马拉维、东帝汶、乌干达、坦桑尼亚和赞比亚，免除学费增加了弱势群体如女孩和孤儿的入学机会（Al-Samarrai and Zaman, 2007; Grogan, 2009; Bentaouet-Kattan, 2006; Nicola, 2010; World Bank and UNICEF, 2009）。乌干达尤

为成功：研究发现免除初等教育费用减少了延迟入学情况，增加了入学率，减少了辍学情况，对女孩和农村地区的儿童来说尤其如此（Deininger, 2003; Grogan, 2009; Nishimura et al., 2009）。

许多国家缺少充分且及时的资金

通过免除费用方式提供的人头补贴最初是为了扩展教育系统，但这一补贴有时候是不足的，或者发放不及时，针对性不强。在撒哈拉以南非洲的大多数国家，人头税的总数通常比学校从家长那里收取的费用低一些，迫使学校用较少的资源来管理更多的学生（Bentaouet-Kattan, 2006; Nishimura et al., 2009; Tomasevski, 2006）。在大多数国家，这种补助金不会引起通货膨胀，并且实际上会随着时间流逝而失去重要价值。在塞拉利昂，2010年每个学生每年的补贴是2.2美元，以至于被认为补贴太低而不能覆盖学校日常的运行支出。这种情况和延迟付款一起导致重新收取学费（Pôle de Dakar et al., 2013）。近期来自莱索托的定性研究记录了利益相关者的争论，他们认为按照每个学生进行人均分配并不合适，因为这样并不能满足各所学校的不同需要（Lefoka et al., 2014）。

补助的发放有时是不恰当的。在印度，对实施全民教育的资金分配和资金交付进行监测时，发现由于银行延迟，资金往往不能及时发放，有时更无法将资金发放至学校。资金交付存在较大的地区差异：2011年12月，印度75%的学校都收到了强制性的补贴，但是在梅加拉亚邦只有26%的学校收到（Accountability Initiative, 2013）。在南非，原本是面向最贫穷学校的免费政策在2008年和2009年逐步覆盖了60%的学校。但是由于执行的严重滞后，很多贫困家庭仍然在支付费用，而且由于学费增加导致学生更加频繁地缺勤（Nordstrum, 2012）。在人头补贴项目中存在的另一个实质性问题则是已经被证实了的贪污腐败问题，包括肯尼亚和乌干达（Bold et al., 2010）。

通过增加需求量获得成功的一些方法

虽然立法和政策承诺免除费用，但学校教育极少是免费的；对家庭来说还有很多其他花费。《达喀尔行动纲领》提出：“更广泛的社会政策、干预和激励应该用于减轻入学的间接机会成本。”积极增加家庭对小学的需求则需要减轻直接和间接的经济负担，如交通、试卷、学校午餐和其他额外的费用（Bentaouet-Kattan and Burnett, 2004; UNESCO, 2012b）。提供校服减少了辍学和缺课情况，并且鼓励了年级间的续读（Duflo et al., 2006; Evans et al., 2009），这已经得到了证实。

社会保障项目包括为改善教育而采取的需求方措施，如现金转移和校餐项目。像第5章中讨论的，奖学金、津贴和助学金是为弱势群体尤其是女孩减少支出的一种较受欢迎的方式。《全民教育全球监测报告》对146项旨在改善教育结果的社会保障干预进行分析，发现超过三分之二的项目是有条件或无条件的现金转移，17%的项目关注校餐和实得口粮，其余则是免除费用或家庭津贴项目。超过一半的项目都是针对初等教育的（Bruns et al., 2012; Evans et al., 2009; Garcia-Jaramillo and Maranti, 2015）。

校餐项目和实得口粮

校餐项目是最为普遍的社会保障项目，现已涉及169个国家的3.68亿儿童（WFP, 2013）。校餐项目有助于确保进入学校的儿童保持健康。像其他涉及饥饿儿童的最有效的措施一样，最初开展校餐项目是受到了严重的食物和财政危机后果的触动，并且意识到这一政策是可以被快速推广的（Bundy et al., 2009; Lister et al., 2011; WFP, 2013）。大众需求是清晰可见的。在萨尔瓦多，校餐项目已经并入国家级规划，并且成为上两届总统竞选中的旗舰项目。公职人员认为，考虑到较高的公共需求，撤销或

校餐计划是最为普遍的社会保障项目

缩小校餐项目的规模则可能会对政治产生极大的危害 (Bundy et al., 2009)。

已有证据尽管有限，但仍然表明校餐项目的参与者能够比未参与者保持更好的入学和出勤情况 (Behrman et al., 2013; Ister et al., 2011)。在印度农村实施的午餐和校餐项目已经对女孩的入学情况产生了相当大的影响 (Afridi, 2011; Dreze and Kingdon, 2001)。一项荟萃分析回顾了撒哈拉以南非洲32个国家的校餐项目，发现在项目实施的第一年，提供现场饭菜使女孩和男孩的入学率分别增加了28%和22%，且假如项目能够提供实得口粮，还会继续保持这一效果 (Gelli et al., 2007)。这些口粮是让儿童留在学校的另一个动力，也可能对一些非常贫困的家庭产生重要的积极影响。在圭亚那，对2007—2009年基于社区的校餐项目的一项评估发现，参与校餐项目的学校其入学率增加了16%，出勤率增加了4.3% (Ismail et al., 2012)。最近一份对12项严格的评估研究进行的分析发现，校餐项目对许多国家的入学率的积极影响从6到26个百分点不等，对女孩则产生了更大的影响。这12项评估研究是对孟加拉国、布基纳法索、智利、牙买加、老挝人民民主共和国、秘鲁、菲律宾和乌干达的校餐和实得口粮项目进行的评估研究。对学校发展的影响是喜忧参半的。孟加拉国的实得口粮项目减少了9%的辍学率，乌干达的校餐项目使得男孩复读率减少了20个百分点。但是智利的校餐项目和乌干达的实得口粮项目对学校发展的任何指标都没有产生影响 (Behrman et al., 2013)。

现金转移项目

面向弱势家庭的现金转移项目，在拉丁美洲率先实行，经过对项目影响力的广泛分析，在中等收入和低收入的亚洲和非洲国家得到推广 (Barrientos et al., 2010; Garcia and Moore, 2012)，并且覆盖了大量的中等收入国家。巴西 (家庭补助金项目, Bolsa Familia)、哥伦比亚 (家庭在行动项目, Familias en Acción)、墨西哥 (机会项目, Oportunida-

des) 的旗舰项目现在已经涉及超过50%的贫困家庭 (Stampini and Tornarolli, 2012)。菲律宾于2008年开始试点项目，之后迅速扩展，至2012年5月已涉及300万家庭，相当于60%以上的最贫困家庭 (Chaudhury et al., 2013; Fernandez and Olfindo, 2011)。现金转移项目在低收入国家呈现出明显不同的规模，考虑到区域多样性、较少的资源和独特的挑战，如食品不安全和艾滋病病毒，撒哈拉以南非洲尤其如此 (Garcia and Moore, 2012)。在撒哈拉以南非洲，21个国家在2010年设有一些不同形式的无条件现金转移项目，到2013年国家数几乎翻倍，达到37个国家 (Garcia and Moore, 2012; Gentilini et al., 2014)。然而，在很多低收入国家，现金转移项目并没有得到相应扩展。

现金转移促进了初等教育普及化，尤其是在拉丁美洲

大部分现金转移项目对入学、出勤和辍学情况产生了积极影响。许多项目针对的是具有特殊劣势的儿童，如极度贫困、处于偏远地区、种姓或性别劣势、属于原住民群体 (Independent Evaluation Group, 2011b)。尼加拉瓜一项短期的社会安全网项目 (Red de Protección Social, 2000—2006) 包括两个现金转移项目，它们都对初等教育产生了特别重要的影响。影响评估显示，这一项目目标明确，对极度贫困家庭的入学和出勤情况都产生了最大化的影响 (Maluccio and Flores, 2005)。在墨西哥，机会项目的影响对那些最不可能接受学前教育的儿童来说最大 (Behrman et al., 2005)。

但是，现金转移并不是总能改善弱势群体的教育结果，这可能是由于执行过程的失败。一项对印度尼西亚家庭希望项目 (Program Keluarga Harapan) 的评估发现，这一项目并没有使得更多儿童进入教育体系或将他们留在小学，主要是由于按季度的现金转移可能太过有限，而且发放太晚以至于不能减少父母支出，这些都导致项目缺乏影响力 (World Bank, 2012b)。

大部分的现金转移项目对入学、出勤和辍学情况产生了积极影响

国家的支持对成功来说至为关键

由于拉丁美洲国家如巴西和墨西哥先创的经验，因此现金转移运动被框定为一次“来自南半球的发展变革”（Hanlon et al., 2012）。重要的是，这些措施给予了政客机会，让他们急切地推出这些可能会涉及穷人的项目。墨西哥的“进步项目”是机会项目的前驱，由于关注健康和教育，采用基于条件的方法，引入有影响力的发展合作伙伴而产生了全球性的影响（Coady and Parker, 2004; Fiszbein et al., 2009）。尽管政府发生了变化，但现金转移项目在最初开展的1997—1999年产生了积极影响，使得这一项目得以持续（Levy and Rodriguez, 2005; Lustig, 2011）。无论是左派还是右派政府，这些项目都能使它们获得政治支持。巴西和墨西哥的选民并不考虑党派关系，为支持现金转移的在位者鼓动了大量的支持者（De La O, 2012; Zucco, 2013）。

有条件的现金转移项目出现在全球政策中，是由于发展合作伙伴如世界银行等的影响力（Independent Evaluation Group, 2011c）。对低收入国家如肯尼亚、马拉维和赞比亚的经验分析揭示出，这些项目仍然被看作是以捐赠为主，而不是一种国内政策。虽然政府接受了外部资金来试点现金转移项目，表达了对可持续性的渴望，但是它们希望能够限制对现金转移的依赖性，且很少关注项目的扩展（McCord, 2009）。假如工薪阶层把另外一个阶层获得现金转移看作是不公平的，那么捐赠也可能引起人们对增加社会分歧的担忧（Ellis, 2012）。一个生动的例子是尼加拉瓜的社会安全网项目，虽然它的影响力赢得了全球赞誉，但是却因为缺少广泛的国家支持而不能持续下去（Moore, 2009）。

有条件的方法会更有效

关于现金转移是否应该对某些行为如入学或出勤情况设置条件，或者说是否应该提供无条件的转移，展开了一场争论。设置条件的关键理由是要向家庭传达有关现金转移的价值：教育是重要的，而且教育是需要成本的。假如这些项目针对更好的行为设置条件，且目标定

位为改善下一代的生存机会，则可能更容易寻求到政治支持（Fiszbein et al., 2009）。另一方面，其他人认为，对家庭来说，贫穷是其接受教育的主要约束。即使没有条件限制，家长也会将其他额外的现金用于教育方面（Hanlon et al., 2012）。对于低收入国家，制约条件可能需要花费高昂代价去监测，也可能导致最需要现金转移的人被排除在外（Garcia and Moore, 2012）。

证据表明，有条件的现金转移（CCTs），即取决于出勤情况的现金转移比无条件的现金转移（UCTs）对教育产生的影响更大。对25项研究进行的荟萃分析发现，有条件的现金转移和无条件的现金转移都能改善入学情况，但是有条件的现金转移使儿童入学的可能性增加了41%，无条件的现金转移使之增加了23%（Baird et al., 2013）。

但是，无条件的现金转移并不总是表现得较差，它也可能会带来特殊的益处。在摩洛哥近期的一个现金转移试点项目中，没有发现附加条件造成学生参与情况的差异（Baird et al., 2013; Benhassine et al., 2013）。在赞比亚，一项无条件的现金拨款项目对教育的一系列指标都产生了适度的影响，并且该项目鼓励了受教育程度较低的母亲将孩子送入学校（Handa et al., 2014）。对马拉维的有条件的现金转移和无条件的现金转移进行直接对比后发现，由于辍学女孩会失去有条件的现金转移支付而更倾向于结婚，因此虽然有条件的现金转移在改善出勤和入学情况方面比无条件的现金转移更有成效，但无条件的现金转移在阻止青少年怀孕和早婚方面更有效（Baird et al., 2011）。

项目应该在触及受益人方面更加有效

目标确定的有效性要求识别出潜在的受益人，并且找到使他们受益的最佳方法。用于确定目标的标准包括支付能力调查、地理位置和来自社区领导者的评估。在某些情况下，目标也可以是自我选择的。有些项目的目标比其他项目确定得更好，通常这些目标具备更好的基础设施和管理、改善项目的的能力，以及更好的系

低收入国家
很少关注现
金转移项目
的扩展

统来核实家庭收入（Baird et al., 2011; Garcia-Jaramillo and Maranti, 2015）。

一般而言，定向的项目通常不能触及所有的目标人群。一些大规模的重要项目，如巴西的家庭补助金项目、哥伦比亚的家庭在行动项目、印度尼西亚的家庭希望项目、南非的儿童支持补助项目（Child Support Grant），都被证实其将大部分符合资格的人排除在外（Garcia-Jaramillo and Maranti, 2015）。最近的评估表明，在巴西只有55%的日收入在2.5美元以下的家庭参与到了家庭补助金项目中（Stampini and Tomarolli, 2012）。

需求方项目虽然受欢迎，但可能是不划算的

分析表明，现金转移和校餐项目对于改善受教育程度来说并不是十分划算的干预措施。阿卜杜勒·拉蒂夫·贾米尔贫困行动实验室（J-PAL）的成本效益分析¹对项目进行对比后发现，为家庭提供除寄生虫的药物和通过教育改善收入的信息是增加学校参与率的最划算的方式，而墨西哥的机会项目是最不划算的（Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, 2014）。就校餐项目而言，运输、储藏和提供食物的人均成本估计赶得上小学的单位成本（Bundy et al., 2009）。但是，这些发现对教育政策的影响十分有限，因为这些项目具有成本效益以外的目的，且可与其他干预措施进行比较的数据也十分有限。例如，有条件的现金转移对受教育机会来说，可能不像驱虫那样划算，但是却具有多重益处，会对贫困、教育、健康和未来成果产生影响。校餐项目由于能提供长期、多重的益处也得以推广。实得口粮项目为贫困家庭提供了经济上的益处（WFP, 2013）。

有证据表明，那些提供了更大额度的转移和对供给方面加以充分改善的项目，其成本效益可能更高一些。尼加拉瓜在入学方面取得的主要进展与其在拉丁美洲实施的最大

规模的现金转移相关，占到了家庭年总支出的17%（Fiszbein et al., 2009; Maluccio and Flores, 2005）。这些证据表明，使成本效益最大化可能需要设计更多相关的社会救助项目，而不是使成本降至最低，这是资源受限的环境里常出现的一个错误关注点（Maluccio and Flores, 2005; Saavedra and Garica, 2013）。

是否扩展需求方项目需要进行更广泛的分析

应该在何种程度上利用现金转移和校餐项目来改善教育质量？最近关于这些项目是否能改善学习效果的证据是形形色色的（Alderman and Bundy, 2012; Behrman et al., 2011; Bundy et al., 2009; Fiszbein et al., 2009; Krishnaratne et al., 2013）。这并不完全出人意料，因为大多数被评估过的项目最初在改善完成率和学习效果方面都没有具体的目标。有关成本效益低、设定目标和条件存在困难的调查结果，需要结合批判性分析来看待。批判性分析是指，将实施有条件的现金转移和校餐项目所需的机会成本与教育部门其他的关键改革所需机会成本进行比较所做出的分析（Reimers et al., 2006）。

为了使现金转移支付和校餐项目扩大规模，必须对其进行简化，包括限制条件的数量和限制目标的特殊性。在中等收入国家，现金转移项目的条件性是普遍存在的，而且经常出现违约现象。菲律宾家庭桥梁构建（Pantawid Familyang）项目提供的现金转移对卫生和教育规格有要求，并且使用了一套复杂的方法来确定目标区域和家庭（Chaudhury et al., 2013）。但是，这些条件在很多国家都很难执行，包括厄瓜多尔（人力开发保证金项目，Bono de Desarrollo Humano）和南非（儿童支持补助项目）（Garcia-Jaramillo and Maranti, 2015; Schady and Araujo, 2008）。考虑到即使是中等收入国家在有效地确定目标和约束条件方面也存在困难，对于能力有限的低收入国家来说，这样做会面临巨大的挑战。

菲律宾的现金转移项目使用了一套复杂的方法来确定目标区域和家庭

1. J-PAL对成本效益是根据每花费100美元增加的受教育年限来计算的（Dhaliwal et al., 2011）。对这些干预措施的比较，是J-PAL较为独有的研究，包括家长信息、驱虫、校服、优秀学生奖学金、对教师出勤的监测、计算机辅助学习和有条件的现金转移。

供给方的干预增加了小学入学机会

对基础设施的投资通常是继教师薪水之后最大的教育开支。自2000年以来，学校和教室的建设已经被列为优先级，因为实施免除费用和其他需求方激励措施后导致了入学率的增长。健康干预措施也有所增加，并且可能会对教育成果产生重要影响。一些研究者认为，如果没有需求方措施做补充，且没有质量方面的改善，那么越来越多的供给也不会带来入学人数的大幅增长（Filmer, 2007; Glewwe and Kremer, 2006）。然而，新证据表明，基础设施工程如学校和道路建设对受教育机会相关指标产生了一些巨大的影响（Petrosino et al., 2012）。最后，一些非政府机构如私立学校、社会和正规学校正在与公立学校一起提供越来越多的教育机会。

学校和教室建设

对学校建设的重视是可以预见的：学校建筑的可用性通常被认为是保障儿童入学的第一步。在莫桑比克，1992—2010年中小学数量翻了三倍（Fox et al., 2012; UNICEF, n.d.），同时新学校和新教室的建设还在继续（Nau-deau, 2014）。在努力免除使用者费用的同时，学校建设使得莫桑比克大幅减少了从未入学的学生数量，并且使净入学率增加了近35个百分点。在摩洛哥，受教育机会的扩展是因为《国家教育和培训章程》，其中声明2000—2009年是“教育的十年”，要重点关注质量的提高。对农村地区的学校基础设施进行重大投资，使小学受教育机会取得了令人印象深刻的进展，对农村地区的女孩来说也是如此（World Bank, 2005, 2013），得到了持续关注（Braham, 2014）。在阿富汗，2007年增加的以村庄为基础的社区学校，使试点村庄的入学率增加了42个百分点（Burde and Linden, 2012）。

基础设施和卫生部门的改善

许多国家在改善道路、电力和水利基建方面都做出了巨大的努力。在社区这一层面，上述因素都对入学机会产生了积极影响。如第5章中所描述的，便捷入学和基础设施的改善对那些需要做耗时的日常家务的女孩来说尤为重要，可以增加她们的入学机会。女孩的入学机会尤其容易受到距离的影响；在阿富汗，距学校每远一英里，女孩入学率便下降19个百分点（Burde and Linden, 2012）。

进入学校的容易程度得到了巨大提升，尤其是在农村中那些服务水平较低的区域。在印度的农村地区，2003—2010年几乎所有的学校条件和基础设施都得到了重大改善。通电的学校超过了过去的两倍，所占百分比从20%增加至45%。可用的铺设好的道路也有所增加，2010年78%的学校拥有1 000米铺设好的道路，而这一比例在2003年为69%（Muralidharan et al., 2014）。电气化的改善增加了教育成果。在孟加拉国，通电的农村家庭入学情况比未通电的家庭更好一些（Barkat et al., 2002）。在印度，电气化对女孩和男孩的教育都产生了长期的积极影响（vande Walle et al., 2013）。同样地，对16个非洲国家1971—2010年的情况进行分析，发现耗电和教育之间存在很强的关联；证据表明，更高的人均耗电量对埃塞俄比亚、肯尼亚和南非的小学入学情况产生了积极影响（Ben Abdelkarim et al., 2014）。有效的水利基础设施也会改善入学情况。在也门和巴基斯坦，打水时间减少一小时可以使女孩的入学率分别增加8%—9%和18%—19%（Koolwal and van de Walle, 2010）。类似地，在巴西的城市，在家能够使用管道直饮水与更高的测验成绩之间有一定联系（Barde and Walkiewicz, 2014）。

对抗艾滋病、肺结核和疟疾全球基金（Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria）资助了大规模的疟疾根除项目，使大多数国家的小学受教育年限大幅提高，并且降低了入学年龄。一项针对撒哈拉以南非洲

在莫桑比克，1992—2010年中小学数量翻了三倍

22个国家的研究发现，其中14个国家的初等教育大幅改善是由于采取了大规模的疟疾干预措施。这一研究赞成将关注点更多地放在那些疟疾最为流行且教育质量最低的区域，以保证对卫生的投资可以获得更高的教育回报（Kuecken et al., 2013）。

私立的和其他非政府机构已经成为重要的教育供给方

《全民教育全球监测报告》使用联合国教科文组织统计研究所（UIS）对私立学校²的定义，提供了有关教育中私立部门的相关统计数据。但是，世界各地对私立、公立和非政府类学校的定义各有不同，关于营利、非营利、管理和财务方面的分类并不能完全概括出大部分教育系统的特性。在对比发达国家和发展中国家的学校时，尤为缺乏对非公立学校类型的清晰界定。由于缺乏清晰一致的定义，社区学校、非正规学校和其他非政府类学校之间的界定也十分模糊（Aga Khan Foundation Team, 2008; Miller-Grandvaux and Yoder, 2002）。因此，缺乏系统数据来监测和评估这些不同类型学校的全球趋势。

私营部门的增长是由于供给不足和家长对高质量教育的需求

过去20年中，私立学校在教育中的角色越来越重要。在尼日利亚首都拉各斯，2010—2011学年，私立学校数量占到学前教育和初等教育中的70%之多（Härmä, 2011）。南非的私营部门出现了爆炸式增长，约有三分之一的6—18岁青少年儿童进入了私立学校（Dahal and Nguyen, 2014）。教科文组织统计研究所估计，在大部分的阿拉伯国家以及中欧、东欧和撒哈拉以南非洲国家，私立学校入学人数在初等教育入学人数中所占比例至少增长了一倍（图2.7）。同时，教科文组织统计研究

所的可得数据也表明，在大多数低收入国家和中低收入国家，私立学校入学人数在初等教育入学人数中所占比例不足20%，但是由于官方统计的私立学校不全，这一数据可能被低估了（Dahal and Nguyen, 2014; Tooley and Dixon, 2005）。

私营部门角色扩张的原因和带来的益处对整个教育体系来说是一个有争议的问题。私立学校是否通过改善供给和质量而成为公立教育的补充？或者与此相反，私立学校是否通过吸引来自更为富裕和更有上进心的家庭的儿童，而造成持续的不公平？若不是私立学校，这些家庭的儿童可能本来要留在公立系统（Chubb and Moe, 1990; Hsieh and Urquiola, 2006; Nechyba, 2009）。

私立学校可能至少在两个方面辅助学校供给。首先，公共部门提供的学校、教室和教师未能与人口增长并驾齐驱，私立学校可能弥补了这一缺陷，为主流人群提供教育。其次，在公立学校不能为弱势群体如贫民窟儿童提供受教育机会的地方，低收费的私立学校便能进入这一市场。

在很多情况下，家长的喜好增加了对私立学校的需求。这可能是由于家长对高质量和靠近家庭的需求，另外还有对更高的社会地位的潜在追求（Joshi, 2014; Schneider et al., 2006）。家长对私立学校的需求也反映出择校时家庭中的性别差异：在印度和巴基斯坦，女孩更可能进入公立学校，而男孩则可能被送入私立学校，性别不平等仍在继续（Aslam, 2009; Azam and Kingdon, 2013; Maitra et al., 2011）。

社区学校、非正规学校和宗教学校可能提供更加相关的、灵活的教育以满足特殊需求

一些不同类型的学校被贴上了“社区学校”的标签：那些最初由社区创办并资助的学校，如乍得的écoles spontanées（Hillman and Jenkner, 2004）；那些位于社区内，由

在印度和巴基斯坦，女孩更可能进入公立学校，而男孩则可能被送入私立学校

2. 教科文组织统计研究所将私立学校定义为，不管营利与否，由私营机构如非政府组织、宗教组织、特殊利益集团、基金会和工商企业控制管理，而不是由政府当局举办的学校。

地方或国际非政府组织和多边合作伙伴资助、运行的学校；那些由教育政策强调的，通过诸如以学校为基础的管理改革来加强社区权威的学校（Barrera-Osorio et al., 2009）。社区学校与政府举办的学校相比，更加符合地方需要，更加地合适、划算和以学生为中心（DeStefano et al., 2007; Glassman et al., 2007）。很多社区学校在政府无暇顾及的区域提供了学校教育，比如在位于撒哈拉以南非洲的国家，包括加纳、坦桑尼亚联合共和国和赞比亚（Glassman et al., 2007）。

非正规教育中心在正规系统之外提供了多样化的教育服务。它们提供了灵活的速成学习项目，这些项目为学生进入正规系统提供了桥梁，或是满足了那些错过学校教育的幼儿的需要（Mwalimu, 2010）。如过去几份《全民教育全球监测报告》所指出的，非正规教育在孟加拉国尤为重要（UNESCO, 2010a, 2011b, 2012, 2014a），前孟加拉国农村进步委员会（BRAC）管理着数以千计的非正规学校，女孩初等教育入学率的增加也归功于此（Sukontamarn, 2005）。非正规教育的成功也促使政府决策增加非正规模式的学习中心，以此来触及失学儿童（Dang et al., 2011）。

对很多家长来说，宗教学校填补了一个空白。在阿富汗、孟加拉国、印度尼西亚和巴基斯坦，伊斯兰学校叫作“madrasas”，在社会地位低下的群体提供初等和中等教育方面长期以来发挥着重要作用。超过40 000所宗教学校教育着印度尼西亚的贫困人口；近90%的学校由基金会建立，并按照私立学校模式来运营（Hafidz, 2014）。宗教学校按照政府和传统的课程体系，为儿童提供正规教育。这类学校数量稳步增加，尤其是在孟加拉国（Bano, 2010）。耶稣会网络Fe y Alegrí，管理着拉丁美洲大部分宗教学校，它们的资助来源于政府和国际机构。据最近估计，它们服务了17个国家超过100万的儿童，有助于入学率的提高（Osorio and Wodon, 2014）。

触及边缘化群体对普及初等教育十分重要

《达喀尔行动纲领》规定：“要将具有特殊需要的儿童，来自弱勢的少数民族和迁移人口的儿童，来自遥远偏僻地区的儿童，来自城市贫民窟的儿童，以及其他无法接受教育的儿童，作为实现2015年普及初等教育目标战略的不可或缺的一部分。”

贫穷也许是受教育机会的最大约束。对比2000年和2010年最贫困的五分之一的儿童和次贫困的五分之一的儿童小学完成率的变化，显示出基于贫困的边缘化的持久性（图2.8）：在数据可得的52个国家中，只有不到三分之一的国家，也就是15个国家，在减少两个最贫困的五分之一的儿童群体之间差距方面得到了改善。例如，在一些国家，包括孟加拉国和柬埔寨，最贫困的儿童群体得到的改善比次贫困的五分之一的儿童群体要少很多。

在拉丁美洲国家（玻利维亚、巴西、哥伦比亚、尼加拉瓜、苏里南）和越南，相比来自不太贫困家庭的儿童，来自最贫困家庭的儿童得到了最多的实质性改善。两个可能的解释是：在拉丁美洲，社会保障项目和课程体系改革可能已经触及一些最贫困的地区，而来自次贫困地区的五分之一的儿童在2000年就已经达到较高的完成率。同样地，越南的成功也要归功于旨在改善教育质量的影响深远的改革，例如在第1章中讨论过的幼儿教育。相比之下，看到尼日利亚最贫困的五分之一地区的有限改善并不足为奇，因为整个国家在教育方面取得的进展都有限。

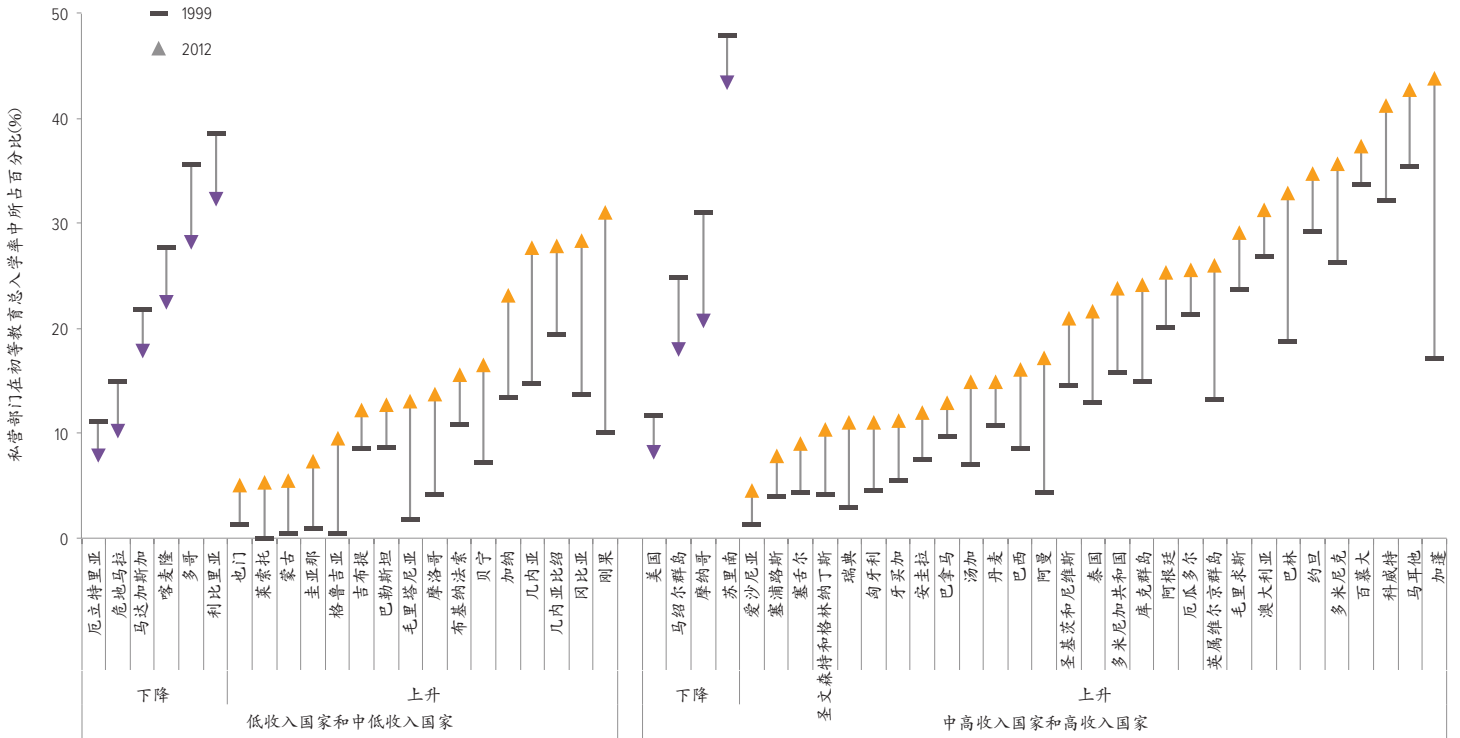
除了贫穷之外，摆在教育面前的门槛还包括儿童的性别、种姓、民族和语言背景、种族、残疾、地理位置和生计。边缘化的儿童通常处于互相强化的多重不利环境中，导致特定群体面临严重的教育不足（UNESCO, 2010a）。由于没有政治声音来推动国家行动，这些群体的教育

在孟加拉国，前孟加拉国农村进步委员会（BRAC）管理着数以千计的非正规学校，女孩初等教育入学率的增加也归功于此

触及边缘化群体对普及初等教育十分重要

图2.7：在很多国家中，进入私立学校的儿童所占比例有所增加

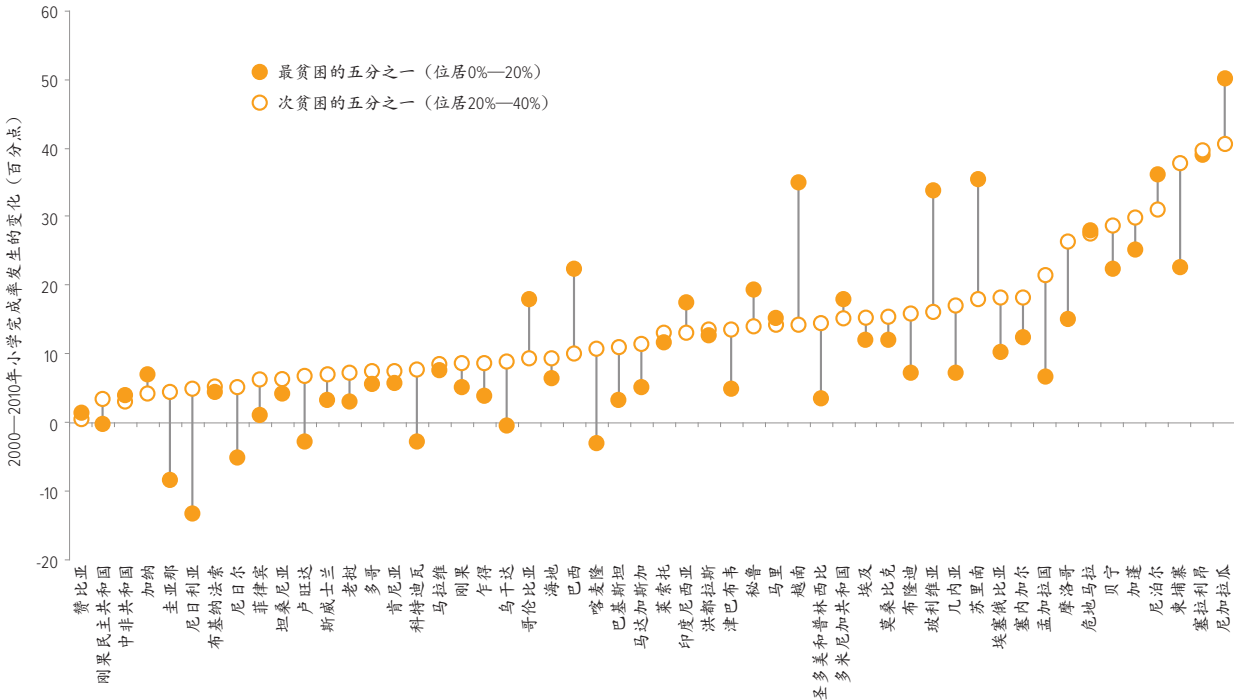
1999年和2012年私立学校入学人数占初等教育总入学人数的比例，按照变化方向和国家收入组别



注：图中所列为1999年或2012年由私营部门提供的教育所占比例在3%—50%，且1999—2012年变化幅度大于3%的所有国家。
资料来源：附录，统计表5；统计研究所数据。

图2.8：来自最贫困家庭的儿童在完成率方面取得的进展要小于来自略微富裕家庭的儿童

2000年左右和2010年来自两个最贫困的五分之一阶层的儿童在初等教育完成率方面的变化



注：所列国家是具有两轮住户调查数据，且初等教育完成率在2010年低于95%的国家。关于推导出五分位数的财富指数建构的更多信息，见附录《词汇》。
资料来源：全民教育全球监测报告小组分析（2015），依据人口和健康调查数据；多指标聚类调查和国家住户调查数据。

进展通常要更慢一些。

自全民教育运动开展以来，面向弱势群体的立法和政策取得了一定进展，使小学参与度有所提高。对边缘化群体来说，在教育方面仍然有很多关键性的阻碍没有得到足够重视。缓慢的进展速度反映出对弱势群体根深蒂固的社会排斥。

少数族裔和少数语言群体

基于种族或在家使用的语言的歧视在很多国家是一个长期存在的问题，这些国家由不同的民族构成，且经历了移民现象（UNESCO, 2010a）。多国分析发现，对比讲主导语言的精英或主流群体与讲其他语言的少数民族或弱势的原住民群体，他们在入学和完成情况方面差距悬殊（Smits et al., 2009）。正如之前的《全民教育全球监测报告》中经常提到的，一些少数民族，如危地马拉讲凯克奇语的群体、尼日利亚讲豪萨语的群体和土耳其讲库尔德语的群体，可能在经济上和教育上的发展都是极为不足的（UNESCO, 2010a, 2014c）。

教育发展的趋势在这些群体中也各有不同，危地马拉和尼日利亚就是两个相反的例子。2003—2013年，尼日利亚在种族和性别方面仍然存在极度不平等现象；而2000—2011年，危地马拉却大幅缩小了讲凯克奇语的儿童与非原住民儿童之间的差距（图2.9）。在危地马拉，实施的改革包括2003年的《国家语言法案》，要求尊重原住民语言，并设立了双语跨文化教育副部长。同样在2003年，危地马拉设立了双语教师培训学院和小学层面的双语教育。在最初教育完成率较低和许多原住民不会讲主导语言的情况下，上述措施产生了非常重要的影响（Lopez, 2010）。

一场蓬勃发展的运动降低了在家使用的

语言和在学校使用的语言之间的不匹配程度，这都要归功于母语和双语教学。这种教学有助于保护文化，使家长能够参与到教育环境之中，并且可以增加少数民族的受教育机会（Lopez, 2010; Smits et al., 2009）。但是，如第6章所示，通过双语或其他基于语言政策成立的学校所提供的教育质量仍然存在严重的问题。

虽然拉丁美洲在跨文化教育和双语教育方面具有长期的传统，但是自1990年代以来，国际援助所支持的这类项目仍有显著增长（Ferrão Candau, 2010）。这类项目所发挥的一个重要作用便是通过减少语言障碍来增加语言少数群体的存在感，这样可以帮助他们争取教育权利，增加政治参与（Lopez, 2010）。

在欧洲，有关母语教学的政策之间存在非常大的差异，这也许意味着对移民群体或原住民群体的接受程度不同。瑞典的《2010年语言法案》规定，假如一个自治市中有至少5名学生所用的语言不是瑞典语，那么这些学生有权利要求母语教学。在荷兰，非荷兰语背景的儿童可以在一至四年级的所有科目接受非荷兰语的教育，目的是促进他们的学习。在芬兰，法律特别强调要维持学生的文化和语言特性，并且允许他们在中等教育之前接受母语（芬兰语或瑞典语）教学（Bartlett, 2015; UNESCO-IBE, 2011a, 2011b）。

在欧洲，罗姆人作为拥有1 000万—1 200万人口的多样化群体，经历着严重的社会排斥现象。虽然欧盟成员国的小学都是强制性的，但是罗姆人的小学完成率却非常低。2011年一项针对超过11个国家中的2万名罗姆人的调查显示，在接受调查的7—15岁儿童中至少有10%的人没有进入小学低年级。失学比例在希腊最高，有超过35%的罗姆儿童未能进入学校（European Union Agency for Fundamental Rights and UNDP, 2012）。

在危地马拉，讲凯克奇语的儿童与非原住民儿童之间的差距大幅缩小

致力于解决这一问题的政策并没有完全成功。罗姆人长期以来都被其他人群所隔离，在特殊需要学校和补习教育中占比偏高，承受着较高的辍学率（Council of Europe, 2011; European Union Agency for Fundamental Rights and UNDP, 2012）。作为回应，在2005年发起了多国跨机构的“罗姆人十年”融合倡议。保加利亚通过扩大服务范围、课外活动和财政支持来促进入学率和维持率的提升（Themelis and Foster, 2013）。然而，在欧洲大部分国家，歧视仍在继续，并且由于缺少有关人口和排斥情况的数据，所付出的努力备受阻滞。

童工

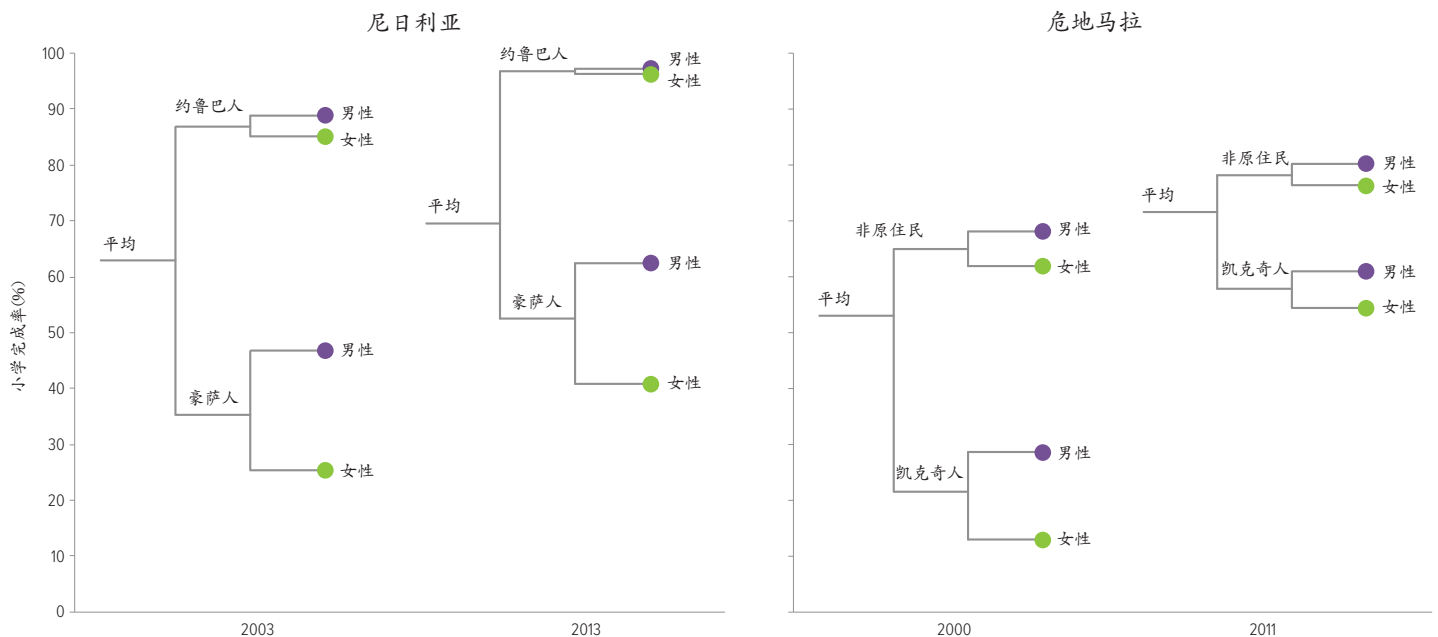
正如第3章中所详细描述，童工影响着受教育程度和教育成果。受教育机会和教育立法的执行可以减少童工，进而改善教育成果，减少贫困。致力于减少童工的立法在全球范围内取得重大进展，有167个国家已经批准了

1973年国际劳工组织《准予就业最低年龄公约》，还有179个国家批准了1999年国际劳工组织《禁止和立即行动消除最恶劣形式的童工劳动公约》。雇佣童工的趋势表明，劳动力市场中5—11岁的儿童在2012年下降至7 300万人，与2000年相比，降幅达到6 600万。并不奇怪的是，在比较贫困的国家，雇佣童工率仍然是最高的：2012年，低收入国家有23%的儿童在工作，而中高收入国家这一比例为6%（ILO, 2013b）。

对住户调查的分析确认了一些发展中国家雇佣童工的情况在减少，布隆迪、厄瓜多尔、危地马拉、马拉维、塞内加尔、塞拉利昂、多哥和越南过去十年中7—11岁童工人数都在下降（图2.10）。塞拉利昂尤为成功：被专门雇佣的童工所占百分比从2000的39.2%下降至2010年的7.9%。有些时候，被专门雇佣的童工所占百分比的下降可能意味着边工作边上学的儿童人数的增加，布隆迪的情况即是如此（Understanding Children’s Work, 2015）。

2012年，低收入国家有23%的儿童在工作，而中高收入国家这一比例为6%

图2.9：就弱势族裔群体的初等教育完成情况来看，危地马拉比尼日利亚更为成功
2003—2013年尼日利亚和2000—2011年危地马拉的初等教育完成率，按性别和种族分列



注：全民教育全球监测报告小组分析（2015），依据尼日利亚人口和健康调查数据、危地马拉全国生活条件调查数据。

尽管工作和上学相结合的状态与完全不能上学的状况相比改善了很多，但是仍然会破坏教育成果。平均年级年龄数据显示，依据年级保留情况，几乎所有国家的13岁儿童中，边工作边上学的儿童都要落后于没有工作的同龄人，这可能是由于成绩较差导致复读、较高的晚入学率和较高的缺勤率（Understanding Children's Work, 2015）。

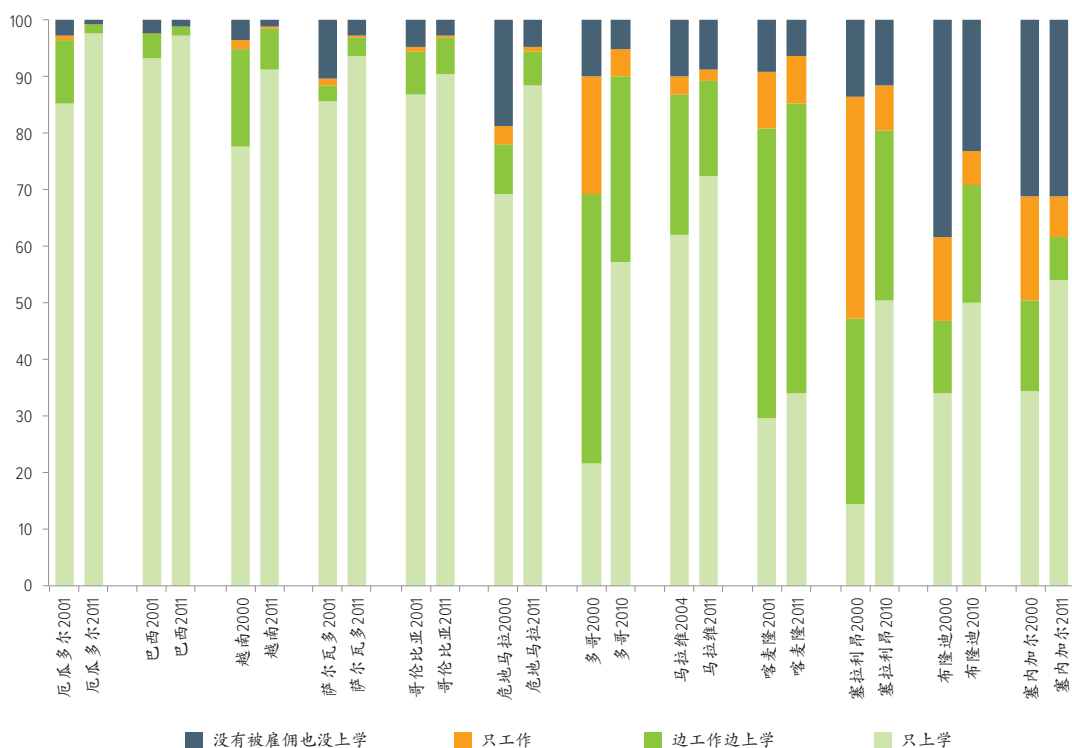
同时承担有偿工作和家庭杂务，使得儿童处于双重不利境地，并且面临较高的复读和辍学风险。童工现象的性别维度也十分需要重视：女孩承担了大部分的日常家务琐事，如家庭劳动力和看护工作，这些家务占据了女孩相当多的时间，也会干扰其上学（Lyon et al., 2013）。

游牧社区

1990年代后期左右，游牧社区通常都会被全国人口普查漏掉，也会被教育规划忽视（Carr-Hill, 2012; Dyer, 2015）。游牧儿童不仅入学困难，而且他们的生活方式并不能与正规教育高度相关或兼容（Krätli, 2011; Ruto et al., 2009）。这导致了过去十年中游牧社区对教育的低需求和较差的保留率。直到最近才有游牧居民开始意识到，教育是脱贫和扩大生计的一种方式，甚至也可以作为游牧社区知识的一种补充。目前，游牧人群仍然是世界上教育最匮乏的群体。在东非一些国家，尽管其游牧群体至少占到人口总数的20%，但是对游牧儿童的基础设施和其他教育需求的投资仍然极为有限（Dyer, 2015）。

游牧人群仍然是世界上教育最匮乏的群体

图2.10: 现在只有极少数儿童需要专门工作，但是很多儿童仍需继续边工作边上学
2000年左右和2010年部分国家上学和受雇工作的7—11岁儿童所占比例



注：有关儿童活动的的数据依据对家庭户主的调查，户主会说明儿童是否去工作、上学、二者均有或二者均无。柱状数据相加没有达到100%，是由于一些儿童既没有上学也没有从事经济活动。这些儿童可能从事非经济类的家务活动。
资料来源：Understanding Children's Work(2015)。

自2000年以来，这些问题在拥有大量游牧人口的国家变得更加突出。一些国际机构和政府，尤其是联合国儿童基金会（UNICEF）和救助儿童会（Save the Children），通过工作坊和由英联邦支持的论坛，向游牧儿童提供灵活的学习框架，使他们能够选择何时、何地以及怎样学习（Dyer, 2015）。埃塞俄比亚、尼日利亚、苏丹和坦桑尼亚联合共和国推出了游牧群体专门教育计划。肯尼亚面向干旱和半干旱地区的游牧群体的举措，虽然资金不足，但仍然是针对游牧社区最成熟的举措之一。

但是政策措施并没有增加游牧群体的入学率。肯尼亚于2003年免除了学费，但在推动干旱和半干旱地区游牧群体入学方面基本失败了。人头补贴以固定学校作为参照点，在吸引流动学生方面并没有用（Dyer, 2015）。开放和远程学习对游牧群体来说是一个潜在的有效模式，然而，对于探索和扩大这一模式的承诺却十分有限（Dyer, 2015）。可供选择的基础教育包被认为能够更好地为移动社区服务，因为它们提供了灵活的课程体系和对社区价值观的尊重（Carr-Hill and Peart, 2006; Dyer, 2015），对那些流动方式更可预测的人口最有帮助。例如，在印度，季节性工人比牧民更容易被覆盖到（Dyer, 2014）。

游牧群体的脆弱性逐渐增加，因为很多因素都超出了他们的控制。自然灾害、干旱和冲突已经降低了牧民群体的适应性，并且迫使他们在诸如肯尼亚这样的国家中流离失所。如上所述都在威胁着他们的生活方式，这可能迫使他们在农村或城市边缘地区安顿下来，他们想要融入常规学校的需求也更加紧迫（Schrepfer and Caterina, 2014）。在印度，由于农业和工业的扩张，流动牧民正在快速失去他们的土地（Dyer, 2015）。

受艾滋病病毒和艾滋病影响的儿童

在2000年的撒哈拉以南非洲，艾滋病病毒和艾滋病的潜在传播可能是对教育系统和生计造成的可见的最大挑战（见第3章中的深入讨论）。2020年之前，由艾滋病造成的孤儿或弱势儿童数量预计会略微下降至1 500万人，他们中的绝大多数生活在撒哈拉以南非洲（UNICEF, 2013h）。失去单亲或双亲的儿童尤其可能会辍学（Case et al., 2004）。虽然近期一项定量分析揭示出，孤儿入学率基本与非孤儿持平（Smiley et al., 2012; UNICEF, 2013h），但是定性研究也指出，孤儿接受教育要面临一些特殊的障碍，包括照顾生病亲人的责任、耻辱感和频繁的迁徙（Goldberg and Short, 2012; van Blerk and Ansell, 2006）。在南非的德班，教师和来自学校的其他支持都有助于儿童留在学校（Unterhalter et al., 2008）。一些对照顾艾滋病人的儿童的情绪体验进行的研究指出，他们的情感很抑郁，并且担心会影响他们上学（Casale et al., 2014; Cluver et al., 2011）。

自《达喀尔行动纲领》实施以来，与受艾滋病病毒和艾滋病影响的儿童相关的财政、政策和支持服务都有所增长，并且首先聚焦于对他们的照料、治疗和社会福利，教育并没有被列入优先级别（Fleming, 2015; Global Fund, 2014）。首个关注孤儿或受影响儿童的教育机会的政策大约出现在21世纪头十年的中期。位于撒哈拉以南非洲和南亚、西亚的许多国家自此也为这类儿童增设了国家行动计划（Fleming, 2015）。

大量具体的策略已经被用于改善孤儿和受影响儿童所受教育状况。为了留住学生，印度的泰米尔纳德邦利用福利项目来减少孤儿、受影响儿童和非孤儿之间的差距，如为家中失去顶梁柱的儿童提供课本、校服、公交车票和财政资助。在赞比亚，过去15年中，多部门战略

艾滋病孤儿接受教育要面临一些特殊的障碍，包括照顾生病亲人的责任、耻辱感和频繁的迁徙

频繁更新以反映不断变化的需求、环境以及受艾滋病病毒和艾滋病影响的弱势儿童的人口统计情况。社区学校也能为孤儿和受影响儿童提供受教育机会（Fleming, 2015）。

城市贫民窟的儿童

在举办达喀尔世界教育论坛的2000年，大多数国家的政府在为非正规的城市居住点和贫民区提供教育及其他服务上感到很矛盾。自此以后，贫民区问题变得更加尖锐，由于大量移民来自农村，贫困的城市化程度也在加快。截止到2012年，发展中国家约有8.63亿或三分之一的城市人口居住在贫民区（Kielland, 2015）。

由于政府政策和规划的缺位，非政府组织和私营部门在为贫民区提供教育方面发挥了重要作用。印度、肯尼亚、尼日利亚以及其他一些国家的低收费私立学校在城市贫民区大幅增多（框注2.1）。

在有关贫民区居民接受教育的困难方面，在贫穷的城市居住区建立的非政府组织和民间团体网络已经提升了意识，并且努力游说。“棚户国际”（Shack/Slum Dwellers International）是一个存在于拉丁美洲和加勒比、南亚和西亚、撒哈拉以南非洲33个国家中的基于社区组织的网络，该网络帮助统计了贫民窟居民数量，并描绘出地方发展的需求（Shack/Slum Dwellers International, 2014）。近期，一些政府加大了对贫民区儿童受教育状况的关注。例如，孟加拉国强调需要将贫民区教育纳入对农村儿童的长期关注点中，并且需要讨论达卡贫民窟所面临的特殊挑战（Vawda and Sarr, 2013）。

贫民区儿童的教育问题包括：官方认为改善此类居住点的条件可能会进一步加速人口向城市流入。在海地，在人们采取了一些临时行动以使受地震影响和无家可归的儿童得以继续留在学校后，农村地区似乎想要夺回政府及其合作伙伴的关注（Kielland, 2015）。另一个挑战是许多临时居住点都是非法的，而且这类

居住点并未在政府教育规划中得到明确认可。贫民区儿童可能缺少进入当地学校所必需的证明文件，如出生证明或者居住证等。此外，极端暴力和滥用药物也可能增加他们所面临的挑战（Kielland, 2015）。

残疾儿童

残疾儿童的边缘化程度更高，且残疾情况也很常见。OECD指出，近五分之一的学生在上学的时候可能都有特殊的教育需求（OECD, 1999）。残疾儿童的不利处境通常会被社会地位、性别和健康状况等因素放大。虽然数据很有限，但是最近对残疾发生率的全球估算显示，约有9 300万至1.5亿儿童身有残疾

印度、肯尼亚和尼日利亚的低收费私立学校在城市贫民区大幅增多

框注2.1：贫民区的私立学校

城市贫民区的私立学校的典型特点是费用低，得不到政府资助，且可能不会进入官方数据。它们通常经费不足，很难从家长那里筹措到经费，并且缺少资源来满足昂贵的管理要求。

从贫民区搜集的大量数据发现，在印度的海德拉巴仅有35%来自低收入家庭的儿童进入了政府举办的学校，而在尼日利亚的拉各斯，只有25%来自贫民区的儿童进入了政府举办的学校。在肯尼亚，最近的数据显示，贫民区最贫困的学生中有40%以上进入了私立学校，在2003年免除使用者费用后这一数据出现平稳增长。同样地，对拉各斯贫民区进行的一项研究发现，那里只有3所公立学校且全部位于贫民区边缘的同一栋建筑中，但是却有35所私立学校，其中仅有4所得到了政府批准。

在肯尼亚和尼日利亚许多大规模的贫民区中，最近的公立学校都位于这些区域的边缘地带。这意味着这些地方缺少政府提供的稳定的学校，迫使家长选择了私立学校。与更宽泛的有关非政府供给的争论一致，其他专家认为低成本的私立学校是人们所需的，因为这些学校地理位置便利，班级规模更小，所雇佣的教师更加了解贫民区学生的需求，可能会产生更好的学习成果。

资料来源：Adelabu and Rose(2004), Dixon et al.(2013), Härmä (2011), Härmä and Adefisayo(2013), Oketch et al.(2010), Tooley and Dixon (2005)。

(World Health Organization(WHO) and World Bank, 2011)。

残疾状况增加了被教育排斥的风险。在发展中国家，研究发现残疾状况与贫困高度相关 (Banks and Polack, 2014; Mitra et al., 2013)，甚至比社会经济地位、农村的地理位置和性别更容易预测到个体的失学可能 (Filmer, 2008)。患有残疾的女孩尤其容易被边缘化。来自西非的最新研究发现，残疾女孩面临着越来越多的孤立、侮辱和歧视；经历了失学和失去其他参与社区生活的机会；尤其面临着被虐待的风险，包括性暴力的形式 (Coe, 2013)。进入学校的残疾儿童更可能在教室里受到排斥，继而辍学。综合来自51个国家的分析发现，残疾人和非残疾人的小学完成率相差了10个百分点，而由于残疾人登记不足，这一数据也可能被低估了 (WHO and World Bank, 2011)。

近期一项对30个国家中实施的“规划国际” (Plan International) 资助项目进行的分析确认了早前的发现。研究发现，过去几年中，残疾儿童不太可能进入学校，累计在校时间也更少，更可能患上重大疾病。有听力或视力缺陷的儿童与有学习或交流缺陷的儿童相比能够取得更好的学习成果 (Kuper et al., 2014)。

来自政府、学校、社区和家庭的各种障碍限制了残疾儿童进入学校的机会 (Banks and Polack, 2014; Global Campaign for Education, 2014c; WHO and World Bank, 2011)。这些障碍包括：缺乏对残疾形式和残疾儿童需要的了解；缺乏足够的资源来适应多样化需求，如缺乏教师培训和物质设施；对残疾和差异的歧视态度；构建政策的数据匮乏 (WHO and World Bank, 2011)。

自《达喀尔行动纲领》实施后，在提高可见度方面取得了重大进展

国际宣言如《萨拉曼卡宣言》 (UNESCO, 1994) 和《联合国残疾人权利公约》，都推动和倡导了残疾儿童接受教育的政策出台。国际机构和非政府组织已经研制了全纳教育模式 (框注2.2)，并将这种模式融入其教育项目中 (Booth and Ainscow, 2002, 1998)，与之相伴的更大目标是推动全纳社会。过去十年中出现的一些备受瞩目的宣言，标志着一些地区更加关注为残疾儿童提供受教育机会的问题 (Sarr and Dube, 2010; Schriener, 2003; UN

残疾状况增加了被教育排斥的风险

框注2.2：定义“全纳教育”面临的挑战

在全纳教育的构成方面并没有全球一致的意见。广泛地说，它要求政府对所有儿童负责，并为所有儿童提供教育，不管儿童有何种需求。更有抱负的说法通常基于权利本位，即目标是接纳所有学习者，欢迎多样化和反歧视。这表示，在拥有充足支持的情况下，所有的儿童，不管他们有何种不同需求，都应该能够在当地社区的主流课堂上一起学习。

历史上，残疾已经能够通过各种医学模式被人们了解，可以通过对缺陷的分类来定义残疾，如盲、聋、哑，或者身体或精神上的障碍。这种模式通常导致教育系统内的残疾儿童被社会隔离，被认为是不正常的。同时通过将残疾儿童纳入远离主流教育的单独的特殊需要学校，进行身体隔离。特殊需要学校提供了受教育机会，但是却进一步加深了负面态度和歧视，因此不能被看作“全纳”。

过去十年中的教育决策被认为是从社会维度越来越重视和理解残疾人，“因为人的功能状态要与身体、文化和政策环境相互作用”。这种社会模式投射在与残疾人相关的教育方面，便意味着要将残疾儿童纳入主流教育，而不是把他们隔离在孤立的学校中。但是，这在实践中仍然很难实现，而且在许多国家中，隔离趋势仍是一种主要实践。

资料来源：Grimes et al. (2015), UNESCO (2010a), WHO (2001), WHO and World Bank (2011)。

Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, 2012)。

英国国际开发部 (DFID) 是国际教育的主要投资者之一, 已经承诺优先投资与残疾人相关的项目和研究, 全球教育伙伴关系 (GPE) 也已承诺, 将残疾作为教育规划中优先投资的领域 (Global Campaign for Education, 2014c)。

一项持续进行且十分急需的重要措施是改善残疾人的数据收集状况。只有21个国家设有收集慢性病和残疾人数据的生活水平调查 (World Bank, 2014d)。联合国儿童基金会的“十个问题” (Ten Questions) 筛查, 设立于2005年, 是有关低收入国家残疾问题的可比数据大集合, 仅提供了致残风险的指标, 而且可能过高估计了残疾儿童的实际人数 (UNESCO, 2014c)。收集可比数据则更加复杂, 因为对残疾和什么是“正常”功能的文化诠释存在差异。因此, 正在进行的措施是改进数据收集的定义、模块和处理过程, 并且开发出有关残疾人的国家级分类数据系统 (Global Campaign for Education, 2014c)。

采用不同策略提升包容性

大多数国家已经开始向对待残疾人的社会模式和全纳教育过渡, 尽管一些国家还是倾向于隔离模式。在欧洲, 虽然塞浦路斯、立陶宛、马耳他、挪威和葡萄牙强烈支持全纳教育, 但德国和比利时仍然依赖于特殊教育这一基础结构 (WHO and World Bank, 2011)。在实践中, 大多数国家采用了混合政策, 并且正在逐步改善全纳实践。

有些国家提供了极好的模式。芬兰采用整体方法来提升包容性。通过教育改革, 接受特殊教育的小学生人数从2000年已经较低的2.0%下降至2009年的1.3% (Official Statistics of Finland, 2009)。芬兰一项跨部门政策项目 VAMPO (2010—2015), 以重大的结构变化

和措施为主要目标, 旨在为满足残疾人需求改善整体环境。在教育中进行的综合改革采用终身学习视角, 目标是改善学习材料的公平性和可及性, 提高初等教育和中等教育之间的升学率, 进一步支持职业教育和高等教育 (Finland Ministry of Social Affairs and Health, 2012)。

越南已经通过逐步开发足够的资源和大规模的项目致力于深入持久地开展全纳教育, 包括课程改革和教师培训等措施。1990年代早期在城市和农村中进行的试点项目, 已经为全纳教育提供了成本效益相对较好的教师培训和技术支持。在越南, 虽然残疾状况仍然与贫困和较差的教育成果紧密相关 (Mont and Cuong, 2011), 但是试点项目的成功有助于使决策者看到与残疾人相关的全纳教育新的可能性, 并且促进了新法律和新政策的采纳 (WHO and World Bank, 2011)。然而, 政策执行面临的一个持久挑战是, 缺少对全纳教育的清晰说明和相关对策 (框注2.3)。

在印度, 有关《教育权利法案》和全民教育的项目——教育激励计划 (SSA), 增加了残疾人进入主流学校的机会。对于有特殊需

各国已经开始向全纳教育的社会模式过渡

框注2.3: 越南对“全纳教育”的说明

对有关残疾儿童的教育条款实行社会模式还是医学模式, 越南政府并没有做出明确选择。一方面, 政府创设了有关全纳教育的一系列综合政策和指导方针。在越南工作的国际非政府组织已经成功实施了全纳教育计划, 包括教师培训、意识提升和使用权利本位的方式参与社区生活。另一方面, 各项政策和项目仍植根于医学模式。因此, 全纳教育、特殊教育和半融合教育并存, 而政策是相互矛盾的。越南政府2010年的《残疾人法案》规定, 全纳教育应当成为残疾儿童的主要教育模式, 而且这是一项跨部门法令, 支持全纳教育对于特殊学校逐渐过渡为全纳教育资源中心的要求。然而, 政府2011—2020年的教育战略也承诺要加大对投资残疾儿童接受的特殊教育。

资料来源: Grimes et al. (2015)。

要儿童入学人数的国家估算数字急剧上升，从2002—2003学年的566 921人上升至2007—2008学年的216万人，具有坡道的学校所占百分比从2004年的1.5%增加至2012—2013学年的55%。但是，大量残疾儿童仍然处于失学状态。据估计，2012—2013学年，全国范围内几乎一半的有精神残疾的儿童处于失学状态。但是，这些进步代表了印度取得的巨大进展，也反映出对残疾儿童越来越多的政治关注（Singal, 2015）。

一些全纳政策已经在得到了国际支持，尤其是英国国际开发部支持的撒哈拉以南非洲国家进行试点。在卢旺达，由创新教育基金（Innovation for Education Fund）资助的两个项目正在尝试制定全纳教育的标准和规范，并且在地方和社区层面增加了所有权以提升受教育机会。埃塞俄比亚、马拉维和坦桑尼亚联合共和国的一些教育项目提供了以需求为基础的支持，如建立适合残疾儿童的学校，支持教师培训，开发盲文课本，宣传全纳运动精神（Global Campaign for Education, 2014c）。

社区参与有助于减少社会壁垒

改善残疾儿童教育面临的一个主要挑战是文化歧视，这会加剧残疾儿童不被登记的状况，导致他们缺少接受教育和获得充实生活的机会（Grimes et al., 2015; Singal, 2015）。在努力改善国家级数据收集状况的同时，还要鼓励社区、家长和儿童自己参与进来，因为他们更有可能提供可持续的、与地方状况相关的解决办法，由此建立起全纳的社会模式。肯尼亚的Oriang项目目的在于，通过对教师、家长和更广泛的社区进行全纳原则培训来改变其思维方式。在尼泊尔贾帕县的难民项目中，使用了参与式方法来收集数据，如使用直观方法听取残疾儿童的个人故事，事实证明这一方法有助于残疾儿童融入学校（WHO and World Bank, 2011）。

复杂的紧急情况下的教育是一个逐渐展现的问题

如世界卫生组织所定义的，复杂的紧急情况是指生计被打断、生活受到威胁的状况，这种状况是由战争、内乱危机、大规模群众运动所导致的，在艰难的政治和安全环境中都应当采取一些应急响应（Wisner and Adams, 2002）。复杂的紧急情况下的教育成为一个逐渐展现的问题，并且是最严重的一个。

2013年，难民和国内流离失所者（IDPs）人数增长至5 120万，这是自二战以来的最高值。被迫流离失所的人群中一半都是儿童（Internal Displacement Monitoring Center, 2014b; UNHCR, 2013）。2012年，估计全球大约有超过1.72亿人被冲突所影响（Center for Research on the Epidemiology of Disasters, 2013）。受冲突影响的各国，其极端贫困人口占据全球极端贫困人口的三分之一，其儿童死亡数超过全球儿童死亡数的二分之一（Nicolai, 2015）。紧急情况加剧了边缘化状况，因为贫困、社会排斥、冲突、自然灾害和气候变化相互作用最终将导致综合的脆弱性（Climate Change and African Political Stability, 2013; Harries et al., 2013; UN Secretary-General, 2013）。

重视或分析紧急情况下的教育所面临的主要挑战是，缺少证据证明在国家层面上学龄人口断层所带来的教育和经济代价（Nicolai et al., 2014）。但是可以明确的是，教育系统会因此受到破化。生活在受冲突影响国家的儿童失学率从1999年的30%上升至2012年的36%，尤其在阿拉伯国家、南亚和西亚地区出现大幅增长。有关自然灾害的研究更加有限，但是最新估计表明，每年可能有1.75亿儿童受到自然灾害影响（UN Office for Disaster Risk Reduction, 2012）。数据的增长使得对国内流离失所人群的教育关注有所增加并得到认可。在尼日利亚，2013年第一次产生了有关流离失所人群的数据，达到330万人，远远超出了早期对这一问题的规模估计（Internal Displacement Monitoring Center, 2014b）。

2013年，难民和国内流离失所者（IDPs）人数增长至5120万，这是自二战以来的最高值

紧急情况导致校园袭击、强奸和性暴力等事故大量发生

紧急情况减弱了社会凝聚力，导致大量事故如校园袭击、强奸和性暴力的发生，加深了已经处于劣势地位群体的边缘化（Global Coalition to Protect Education from Attack, 2014）。男孩和女孩都面临着被强行征募的风险，有时是在课堂上被征募走，然后变成前线士兵或间谍、自杀式人肉炸弹或性奴（Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2008）。女孩在冲突环境中还有其他弱势：2014年4月超过200名尼日利亚在校女生被绑架，仅仅是因为她们在上学（Abubakar, 2014）；在阿富汗战争的高峰时期，女校经常成为暴力袭击目标（Global Coalition to Protect Education from Attack, 2014）。当前阿拉伯叙利亚共和国面临的是世界上最大的人口流散危机（框注2.4）。自然灾害也会导致公共设施 and 资源的恶化，进而导致人力资源的永久流失，童工更加流行，以及卫生和就业机会的倒退（Baez et al., 2010）。

自《达喀尔行动纲领》实施以来政策已经发生了变化

我离开是因为发生了一些事情，还有造反者。他们破坏了我们的学校，我们再去也不能去学校了。他们不喜欢一些女孩穿着的方式。他们冲我们喊叫，说我们穿着不当。他们破坏了学校的课桌，破坏了学校的课本和我们的东西。学校本来应该是我们学习的地方。

——西塔，尼日利亚学生

1990年代，全球人道主义援助增加了一倍多（Randal and German, 2002），反映出对内战、种族对抗和地区冲突如巴尔干战争和卢旺达种族灭绝屠杀事件的日益重视（Stockholm International Peace Research Institute, 2000）。尽管对 人道主义危机的关注有所增多，但对教育的重视十分有限（Boothby, 1992; Nicolai, 2015）。联合国难民署（UNHCR）于1990年代首次增设了一系列的教育领域指导方针（Nicolai, 2015）；联合国教科文组织的“教师紧急状况材料袋”（Teacher Emergency Package）项目在1993年

框注2.4：处于严重流离失所状态下的教育：阿拉伯叙利亚共和国

叙利亚危机的长远影响是什么？有人认为，危机将导致“迷茫的一代”，因为大部分的叙利亚儿童缺少基础必需品而无法获得教育。仅2013年，作为阿拉伯叙利亚共和国爆发冲突的第三个年头，每天都有超过9 500人逃离他们的家园。截至2013年12月，叙利亚480万学龄儿童中，有220万在国内处于失学状态，有50万流亡在埃及、伊拉克、约旦、黎巴嫩和土耳其。叙利亚人权网络宣称，政府已经将上千所学校变成了监禁和酷刑中心，还有大量学校已经成为兵营。三分之二的流亡儿童处于失学状态，而且这个群体现在的入学率比阿富汗的流亡儿童更低，阿富汗有着更长的冲突历史和更差的教育传统。流亡儿童的绝对人数正在压垮邻国的教育体系。

叙利亚危机的跨国性质得到公认，且在每个国家都有独立的协调团队在工作。在阿拉伯叙利亚共和国，一个由救助儿童会组织的有关教育的工作团队正聚焦于协调角色。叙利亚一项地区应急预案考察了埃及、伊拉克、约旦、黎巴嫩和土耳其的教育活动，举办了一场有关教育和叙利亚难民的高级别地区性会议。活动包括提供学校用具、修复学校和学习空间、举办夏季学习项目。在至少16个营地设立了方便儿童空间。

然而，考虑到国家的能力和持续紧绷的局势，满足多样化群体的教育需求仍然是一个关键性挑战。尽管大多数富裕的国家做出了很多承诺，但在过去四年中，人道主义援助来得十分缓慢。教育投入方面的需求仍然得不到满足。

资料来源:Global Coalition to Protect Education from Attack (2014), Inter-Agency Network for Education in Emergencies (2014), Internal Displacement Monitoring Centre (2014a, 2014b, 2014c), Nicolai (2015), UNHCR (2014), Watkins (2013)。

首次用于摩加迪沙；联合国儿童基金会于1991年开始使用工具箱以提供紧急情况下的教育和消遣材料，并且于1999年左右发起了“方便儿童空间”计划（Sinclair, 2001）。国际非政府组织如国际救助贫困组织（CARE）、天主教救济会（Catholic Relief Services）、基督教儿童基金会 [Christian Children’s Fund, 现为儿童基金国际（Child-Fund International）]、国际救援委员会（International Rescue Committee）和救助儿童会开始在教育响应中发挥重要作用（Nicolai and Triplehorn, 2003）。

1990年代晚期，伴随着概念上的障碍，教育在紧急情况下奋力开拓出一片领域。概念上的障碍包括：如何定义紧急情况的持续时间，非正规教育是否是可以接受的教育，以及紧急情况下的教育本身是否属于人道主义领域，因为它在紧急人道主义响应过程中落空了，紧急人道主义响应并没有将教育和发展教育的工作列为优先级。毫不奇怪，关键性的人道主义机构在提供紧急情况下的教育方面能力有限（Nicolai, 2015）。

自2000年以来，危机和紧急情况下的教育被整合为一个新的领域，在达喀尔世界教育论坛上被公认为六个受关注的领域之一，并自此得以发展（World Education Forum, 2000）。联合国和参加了达喀尔世界教育论坛的国际非政府组织成立了有关紧急情况下的教育的跨机构网络（Inter-Agency Network on Education in Emergencies, INEE），该网络已经逐步成为一个巨大的网络，在超过170个国家中都有组织和个人为其工作。

建立紧急情况下教育的最低标准是一项关键进展，是超过2 250人和50个国家通过2003年一年的努力所获得的进展（Anderson, 2004；Nicolai, 2015）。这些标准已经在冲突和自然灾害情况下得到广泛应用，大多数时候是为紧急情况做准备，有时也用于倡议和协调（INEE, 2012）。全球报告如《攻击下的教育》（Education Under Attack）系列报告和2011年度的《全民教育全球监测报告》带来了这一领域及其面临挑战的广泛关注。如《全民教育全球监测报告》中关于融资的一章所示，取得的进一步进展是，全球教育伙伴关系为一些脆弱的国家提供了越来越多的财政承诺（Nicolai, 2015）。

新的聚类方法有助于整体响应

紧急情况下的教育取得的重大进展之一便是，机构间常设委员会（Inter-Agency Standing Committee, IASC）采用了聚类方法。这一方法能够确保做出整体响应，即能把

教育作为11个主要的人道主义行动部门之一。其他部门包括健康、水利卫生和后勤等。这一方法会分配一个领导机构，并且把人道主义组织团队分派至各部门中。

在全球层面，教育聚类单元（Education Cluster Unit）和教育聚类工作小组（Education Cluster Working Group）重视能力的巩固，包括为紧急情况做准备、紧急情况响应和恢复的能力。在国家层面，教育聚类已经被运用于40多个国家中。国家层面的教育聚类应用于人道主义危机的全过程，不论是短期危机还是持续了多年的危机都适用。在写作本报告时，20个国家级别的教育聚类正在发挥作用。由于聚类方法适用于教育，因此在联合国儿童基金会和救助儿童会的分别引导下，这一方法已经广泛地应用于刚果民主共和国和海地的政策规划、宣传、项目设计和能力建设（Lattimer, 2012；Nicolai, 2015）。

在刚果民主共和国，1996年以来的冲突已经导致超过500万人死亡（Nicolai, 2015），多达300万人无家可归（Internal Displacement Monitoring Centre, 2014b）。2006年，刚果民主共和国成为机构间常设委员会教育聚类方法的试点国家之一。聚类活动包括设立紧急教室，发放教育用具，提供教师培训和速成学习项目，以及开发一些降低风险计划。经过一年的衔接课程学习，超过12.6万儿童能够在2013年重新回到学校（Nicolai, 2015）。

在海地，2010年的大规模地震导致超过22万人死亡，230万人无家可归。同一年随之而来的是霍乱疫情和飓风托马斯。海地约有80%的学校被地震所破坏或损毁（Nicolai, 2015）。接下来的几个月中，聚类方法协调了100多个组织共同工作。在应急响应第一年，近20万儿童从临时学习空间中受益，超过50万儿童获得了基本学习材料（Lattimer and Berther, 2010）。

挑战仍然存在

尽管取得了很大进展，满足紧急情况下的教育需求仍然面临持续的挑战。在长期的

建立紧急情况下的教育的最低标准是一项关键进展

冲突环境中，如刚果民主共和国、尼日利亚和巴基斯坦，冲突的持续时间和烈度通过更广泛的附带损害，以及被迫流离失所、国外投资减少、卫生问题增多等间接影响，对受冲突影响区域之外的地方也产生了严重影响（Jones and Naylor, 2014）。

此外，“流离失所”和“紧急状况”何时结束也并不明确。甚至在流离失所的人们回来之后，仍然存在很多问题。在巴基斯坦，2009年军事行动结束时，登记在册的国内流离失所人群开始回到联邦管理的部落区，但是回去的人群中有超过140万人仍然在为恢复生计而挣扎，且严重缺乏受教育机会（Internal Displacement Monitoring Centre, 2014b）。流离失所人群的临时性也导致了提供教育的复杂化。2013年所监测的22个国家中，超过60%的国内流离失所人群居住在难民营外。一些国家中，流离失所的儿童比生活在难民营的儿童进入学校的可能性更小，因为难民营提供了免费教育（Internal Displacement Monitoring Centre, 2014b）。

可以说，最重要的一点是，在紧急情况下，由于教育没有被当作当务之急，因此人道主义援助预算中缺少对教育的资助仍然是一个巨大的问题（见融资章）。

结论

自2000年以来，各国和国际上对初等教育做出的承诺使很多低收入国家取得了相当大的进展。通过需求方和供给方措施取得的成就令人印象深刻，尤其那些经历着经济危机、自然灾害或冲突、人口增长等挑战的国家更是如此。

普及初等教育所取得的进展显示出立法和权力与此的相关性，即措施是否得到了政治支持和社区支持，边缘化群体是否被认为值得接受教育。非政府的教育提供方的增多，是达喀尔世界教育论坛举办之时最不可能预测到的发展，也揭示出这样一种情况，即边缘化群体缺乏来自政府的足够关注，且这些提供者能够更好地满足家长不同类型的需求，包括质量和层次方面的需求。

政府和民间团体必须通过协商方式共同合作，为更多人口推动初等教育普及化，增加社区所有权，了解改善边缘化群体的教育及发展成果能给社会中的每一个人带来的最大益处。多边机构和民间团体倡导解决问题要全球化、区域化和当地化，但并不能抵消政府机构的缺位。全球机构给出的增加教育机会的建议可能不会逐渐到达国家层面，也可能无法克服结构性障碍，且无法满足特殊情境下的需求。

最后，提供教育机会必须同等地关注学习和相关事宜，如第6章中对质量的详细讨论。这将促进整个小学教育周期的进展，并有利于教育的进一步发展。对质量的关注也将确保公立教育能够成为弱势群体实现社会流动的工具。

多边机构和民间团体倡导者并不能抵消国家政府机构的缺位

Credit: Eva-Lotta Jansson

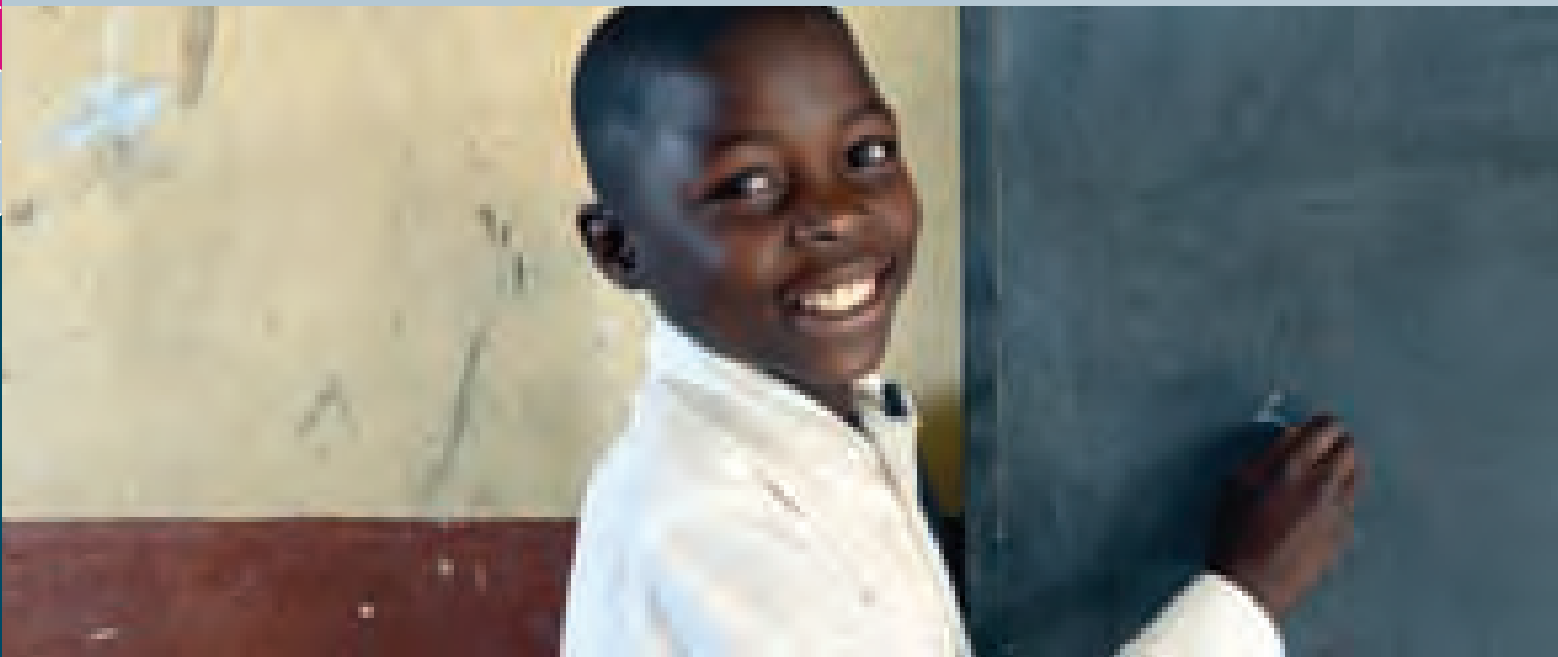


第3章

目标3：青年和成人的技能

重要资讯

- 由于不断增长的升学率和更高的续读率，自1999年以来，初中和高中的参与度有所提升。在阿富汗、中国、厄瓜多尔、马里和摩洛哥，初中毛入学率至少增长了27个百分点。
- 小学升初中的不平等依然存在。在菲律宾，最贫困家庭的小学毕业生中，只有69%继续读初中，而最富裕家庭的学生中有94%升入初中。
- 2000年时，三分之二的国家中初中教育是非义务性质的，这些国家已经在2012年前改变了它们的立法，包括印度、印度尼西亚、尼日利亚和巴基斯坦。
- 超过170万的流离失所儿童和年轻人无法接受教育。需要采取更多措施来重视流动学生的受教育机会和成就，包括制定有关语言、合法身份和财政方面的政策。
- 在高收入国家，成人教育已经主要服务于完成了初中教育的人，而不是缺少基本技能的成人。
- 当代社会要求公民具有技能以实现公民参与、健康生活和可持续发展。对“技能”的新标准和更广泛的定义将会在2015年以后变得越来越重要。



青年和成人的技能	111
定义技能	111
基础技能：中等教育参与度有所提高	112
初中教育仍然存在不公平	115
可迁移技能：事关社会进步的技能和价值观	120
不再上学的青年和成人需要可供选择的教育模式	124
技术和职业技能：不断发展的方式	126
继续教育和成人教育：四个形成鲜明对比的案例	128
许多国家出现了对硬技能和软技能的直接测量方法	130
结论	133

许多年轻人缺乏获得体面工作所需的技能。需要全球共同努力来构建进入劳动力和参与社会的基本技能。本章介绍了中等教育入学机会方面取得的进展，以及边缘化群体所面临的障碍。本章还考查了对于社会进步至关重要的技能和价值观，并且号召为那些不再上学的人提供可供选择的教育模式。最后，本章回顾了技术和职业技能方面正在发生的变化，并且给出了成人教育的案例。

“在越南，除了正规课程以外，学生还要参加有关环境、健康、和平的课外活动和研讨会。为儿童和成人提供在社会中生存所需的技能，是实施21世纪教育发展目标过程中非常重要的一部分。”

范武论 越南教育部部长

目标3 青年和成人的技能

确保通过公平参与适当的学习和生活技能计划，满足所有青年和成人的学习需要。

全民教育的第三个目标关注青年和成人，不仅要通过学校中的正规教育触及这一群体，还要通过学校以外的经验，如在职培训或人生中的其他机会来关注这一群体。目标3的广泛关注范围是以清晰度为代价的：它缺少明确的可测量的目标，提到目标成果——生活技能，可以产生多样化的理解。¹虽然存在上述模棱两可的问题，但是本章将重视以下几个问题：自达喀尔世界教育论坛后，针对哪些类型的技能的何种教育机会会有所增加？边缘化群体的受教育机会在哪些方面产生了变化？在对生活技能、影响技能培训机会的政策、围绕技能的论述进行监测方面获得了哪些进展？本章讨论了三种技能——基础技能、可迁移技能和职业技能，以及生存技能以外的其他技能，还讨论了技能对于其他成就的重要性。

测量获得基础技能的机会所取得的进展，一个最重要的指标是中学入学率。本章介绍了增加中学入学机会的政策，同时也揭示了社会经济的不平等。本章将特别关注两个处于不利地位的边缘化群体，即工作的青少年和移民青年。

为了考查可迁移技能的获得情况，本章回顾了健康知识方面的进展和价值观的变化。对职业技术教育与培训（TVET）以及成人教育的变化进行评估是不太可能的，因为在全球层面缺乏系统化信息。因此对这些领域的发展情况主要采用案例分析来介绍。

最后，本章为2015年以后直接测量可迁移技能的框架指出了新方向。

一些研究如经合组织2012年的“国际成年人能力评价项目”（Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC）和世界银行“有利

于就业和提高生产力的技能”（Skills Toward Employment and Productivity, STEP）测量了事关成年人生计、福祉和公民身份的认知技能与非认知技能的重要性。虽然尚不能进行直接的技能评估，但是一些如“国际成年人能力评价项目”和“有利于就业和提高生产力的技能”的项目可以使对平等的技能获得的监测未来在很多国家成为可能。

定义技能

什么是技能？许多语言都对先天的“能力”和可通过学校与非学校学习获得的“能力”进行了区分。英语使用“intelligence”（智力）和“talent”（才能）来分别表示先天的和在儿童时期获得的能力。《达喀尔行动纲领》使用英语单词“skills”（技能）来表示从儿童时期及以后的经验中，尤其是通过教育获得的能力。

全民教育运动对技能的了解来源于较为成熟的国际经验，这些国际经验来自正规的、非正规的、雇主提供的或其他终身学习机会。一如本章中“技能”一词的用法，“技能”比普通的“知识”更加特殊，因为技能倾向于产生经济的、社会的、发展的或政治的结果。

《达喀尔行动纲领》提到了“生活技能”（life skills），指出这一能力不仅能够为经济生产产生或增加价值（经济学术语为“人力资本”），而且是个人为获得完满的健康生活和全面参与社会所需的技能。在达喀尔世界教育论坛之后，对生活技能的理解发生了演变。例如，世界卫生组织将生活技能描述为“有助于人们做出英明决策、解决问题、

测量获得基础技能的机会所取得的进展，一个最重要的指标是中学入学率

1. 在2002年、2006年、2007年和2012年的《全民教育全球监测报告》中广泛讨论过这些内容。

在中学所获得的基础技能对职业发展、积极公民权和有关个人健康的安全选择来说是至关重要的

批判性和创造性地思考、有效沟通、建立健康关系、同情他人、与他人合作，并能以健康和多产的方式经营自己生活的社会心理能力与人际交往技能。”（WHO，2003）全民教育有关生活技能的跨部门合作小组表示，生活技能是“对知识、价值观、态度和技能的交叉应用，在个人发展和终身学习过程中非常重要”（UNESCO，2004）。简而言之，在促进个人和家庭健康发展，以及作为一个公民对社会做出最大的贡献方面，除维持生计外，生活技能被认为是十分必要的。

2012年的《全民教育全球监测报告》副标题为“青年与技能：拉近教育和就业的距离”，关注了就业所需的技能——有时也叫作“生存技能”，认为主要有“基础”“可迁移”和“技术和职业”三种技能。基础技能，由于和工作相关，是指求职或继续培训所需的技能，包括读写和计算技能。可迁移技能包括的技能范围较为广泛，是指可迁移且适用于不同工作环境，使人们可以维持工作机会的技能。可迁移技能还包括分析问题、获得创造性解决方法、沟通思想的能力，以及合作能力、领导能力和创业能力。技能中还包括一些有时被称作“社会情感能力”和非认知能力的技能，这些都可以从经验和教育中获得。在某种意义上，无论是种植蔬菜、使用缝纫机、砌砖还是做木工，或者是在办公室用电脑工作，职业技术教育与培训中的技能都是与特殊工作相关的专门技能。在更广泛的意义上说，这类技能也可以被看作是生活技能。

基础技能：中等教育参与度有所提高

基础技能包括读写和计算技能，这对能够获得足够满足日常需要的薪水的体面工作

来说很有必要。这些基础技能对获得进一步教育和培训来说也不可或缺。那些不能够读写和进行基本计算的人很少能拥有较为赚钱的工作机会及创业活动或公民参与的机会。在中学所获得的基础技能还被认为是对职业发展、积极公民权和有关个人健康的安全选择来说至关重要的技能。这些都是许多国家制定政策或通过立法实施免费义务小学和初中教育的原因（Benavot and Resnick，2006）。

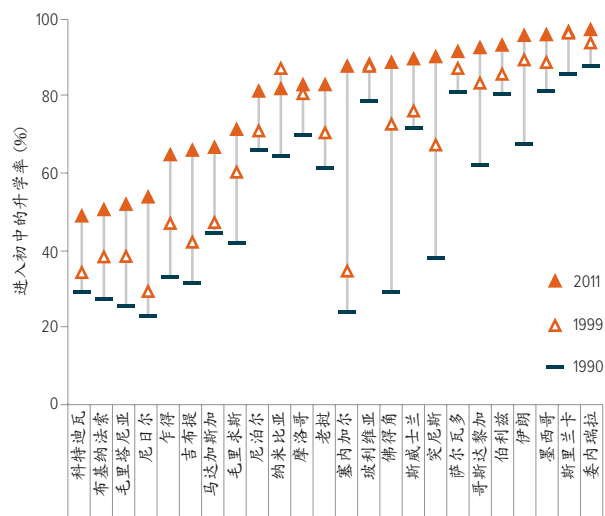
虽然在直接评估基础技能方面已经取得了一些进展，但是目前仍然没有国际标准。鉴于这一点，关于目标3的一项重要替代性指标便是中等教育入学机会。那些获得了中等学校入学机会的人也更可能会参与成人教育和终身学习计划。

对中等教育入学机会的监测也很有必要，因为公平的机会将会实现全民教育对边缘化群体的承诺。这里的边缘化群体是指难以进入好的学习环境或在校外获得技能的人。部分原因可能是他们缺少人际关系，或者假如他们生活在农村地区，那么离雇佣机会可能就更远了。

越来越多的青少年在小学结束后进入了初中。一些国家在达喀尔世界教育论坛之前已经取得了快速进展。例如，在佛得角和突尼斯，小学毕业生进入中学的升学率从1990年的不足40%增加至1999年的70%。但是，对许多国家如吉布提、塞内加尔和尼泊尔来说，是在2000年以后才取得了更快进展（图3.1）。

由于不断增长的升学率和更高的续读率，初中和高中的参与程度自1999年以来得以快速提高，尤其是在更贫困的国家。在阿富汗、中国、厄瓜多尔、马里和摩洛哥，初中毛入学率至少增长了27个百分点。在莫桑比克，入学率几乎增长了4倍，从1999年的7%增长至

图3.1：更多的小学毕业生进入了初中
1990年、1999年和2011年部分国家小学进入初中的升学率



注：各国依据2011年升学率排序。
资料来源：附录，统计表7。

2012年的34%。高中参与程度也出现大幅提高。1999—2012年，几内亚的毛入学率从6%上升至28%，不丹的毛入学率则上升至50%。印度尼西亚的毛入学率几乎增加了一倍，从40%左右增长至75%，委内瑞拉玻利瓦尔共和国的数据也超过了同期水平（图3.2）。

由于2000年以来小学中超龄入学和复读率的下降，更多的在校初中适龄青少年实际上进入了初中，而没有成为超龄小学生。在萨尔瓦多，总的初中净入学率从77%增长至91%，进入小学的青少年所占比例从2000年的32%降至2012年的26%。

许多国家将初中纳入基础教育

若干因素对初中入学率的增长贡献了力量。免除这一阶段的学费，就像免除小学学费一样，使更多儿童进入了中学。一些国家还随之改变了立法框架来保障基础教育。对联合国教科文组织教育权利数据库（Right to Education

Database）的文献分析显示，107个低收入国家和中等收入国家中，有94个国家通过立法确定了初中教育免费（UNESCO, 2014d）。其中66个国家采用宪法保障，28个国家实施了其他法律措施。截至2015年，只有少数国家收取初中学费，包括博茨瓦纳、几内亚、巴布亚新几内亚、南非和坦桑尼亚联合共和国。

除了免除初中学费，2000年时初中为非义务教育的国家中有三分之二在2012年前改变了它们的立法。在这些国家中，自达喀尔世界教育论坛后，通过立法使初中变为义务教育的国家是印度、印度尼西亚、尼日利亚和巴基斯坦。截至2012年，只有25个国家没有针对初中入学情况提出法律要求，包括伊拉克、马来西亚和尼加拉瓜。

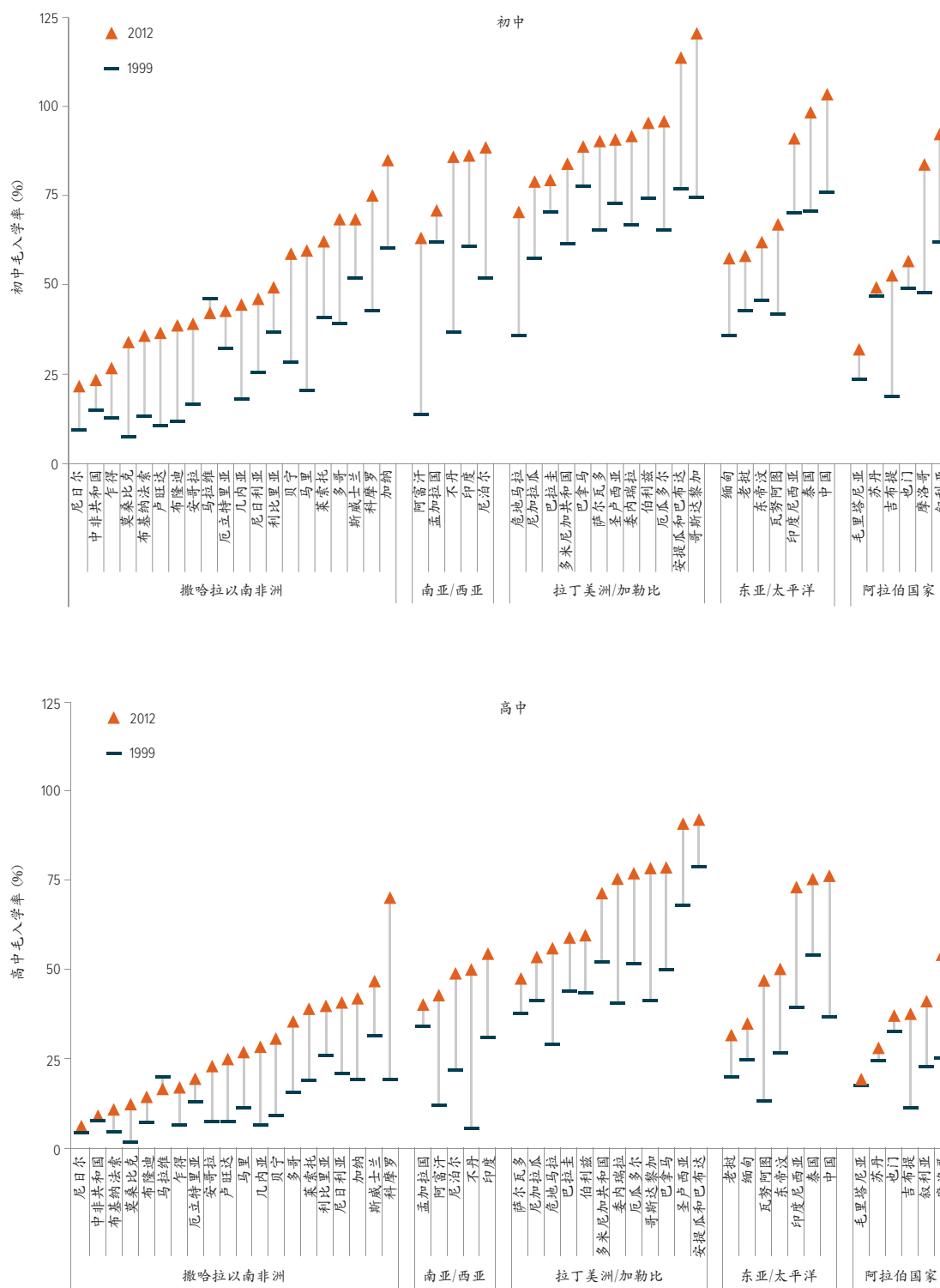
随着基础教育的扩张成为一种法律规范，更多国家取消了小学毕业考试，这一考试决定了一个儿童是否可以继续上学以及进入何种轨道学习。但是，仍然有一些国家保留了这一考试。在亚洲，印度尼西亚、伊朗伊斯兰共和国、蒙古、斯里兰卡和泰国仍然存在这类考试（Hill, 2013）。

在增长的中等教育需求背后存在着一些最重要的因素，那就是许多国家初等教育完成率的增长，使得更多适龄人口有资格继续学习。在泰国，通过1999年《国家教育法案》和2003年《义务教育法案》扩大了基础教育范围，义务普及初等教育的成果最终给政府施加了很大压力，使政府大幅增加了初中入学机会。

公立中等教育的缓慢增长或许刺激了人们对私立教育的需求和兴趣。1999—2012年，在发展中国家，私立中学入学人数所占比例从15%上升至17%；阿拉伯国家和东亚出现的增长尤为明显。而且，私立学校在寻找生源的同时，也进一步加剧了公众对中学的需求。

2000年时初中
为非义务教育
的国家中有三
分之二在2012
年前改变了它
们的立法

图3.2: 各国自达喀尔世界教育论坛后增加了初中和高中入学人数
1999年和2012年初中和高中的毛入学率



注: 所列国家拥有1999年和2012年左右的毛入学率数据, 且1999年的初中毛入学率低于75%。
资料来源: 附录, 统计表7 (印刷版) 和统计表8 (全民教育全球监测报告网站); 统计研究所数据库。

《达喀尔行动纲领》可能也有助于建立国内制度和公民社会组织，并使其合法化，进而促进初中受教育权利的获得。如图3.2所示，塞内加尔小学升入初中的升学率出现了最为显著的变化。其升学率从1990年的24%增加至1999年的35%。但是这一比例在2011年之前达到了88%。考虑到塞内加尔在2000年主办了世界教育论坛，这一变化不应令人惊奇。2004年，塞内加尔将初中纳入免费义务教育。《达喀尔行动纲领》还促进了与传统宗教人士的对话，这些人曾经十分抵制被他们认为是西方形式的教育。增加的沟通交流为2004年的立法改革赢得了支持，促进了宗教学校与正规教育体系的合作，因此学龄儿童的初中入学率得以最大化（Villalón and Bodian, 2012）。

初中教育仍然存在不公平

随着中等教育入学机会的扩张，有必要对入学机会分布的公平性进行检验。随着中学入学机会的日益普及，通常都是由强势群体先获得这一机会，随后边缘化群体和贫困群体才能获得这一机会（Buchmann and Hannum, 2001；Foster, 1997；Hout and DiPrete, 2006；Kelley and Klein, 1997；Shavit and Blossfeld, 1993）。

即使低收入群体、少数语言群体或其他边缘化群体获得了进入初中的机会，高质量的学校与低质量的学校之间可能存在更多差距，有时私立学校的出现也会造成这种差距。从初中升学至下一阶段的过程中也可能会出现更多差距：初中入学机会的不平等意味着高中也可能存在不平等或成为不平等的一个成因。在一些国家发现，它们虽然答应为儿童提供受教育机

会，却没有考虑人们是否有能力负担。

对住户调查数据的分析揭示出，低收入国家和中等收入国家中来自最富裕家庭和最贫困家庭的儿童，在小学升初中和初中升高中过程中可能存在不平等（图3.3）。在一些国家，如哥伦比亚、马拉维、巴基斯坦和菲律宾，富裕群体之间的差距并没有发生显著变化。在菲律宾，2008年时，来自最贫困家庭的青少年只有69%读到小学毕业并继续升入初中，而来自最富裕家庭的青少年有94%从小学毕业并进入初中学习，这一状况与2003年几乎没有什么不同。

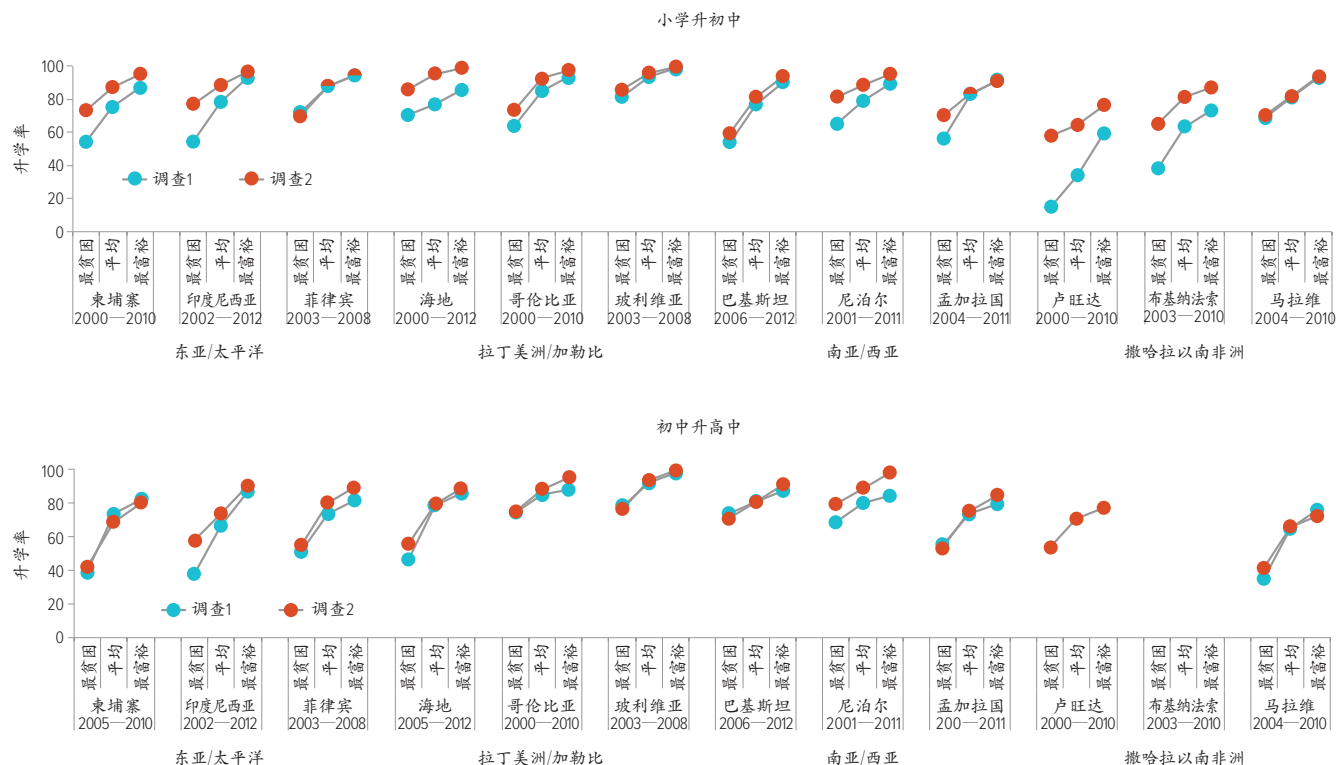
但是，在一些国家，包括印度尼西亚和卢旺达，来自较富裕家庭和较贫困家庭的儿童在升学率方面的差距明显缩短。在卢旺达，小学毕业且进入初中的最贫困青少年比例从2000年的15%增加至2010年的58%，他们与最富裕的同龄人之间的差距至少缩减了一半。

从一些方面可以看出，初中普及率方面也存在不平等，例如，青少年居住的地方。在一些国家，初中普及率的城乡差距已经大幅降低。在尼泊尔，2001年只有27%的农村青少年从初中毕业，当时这一普及率的城乡差距达到35个百分点左右。截止到2011年，普及率的差距缩小至约20个百分点，有58%的农村青少年从初中毕业。

在其他一些国家，不平等依然存在或更加加剧，因为城市儿童在初中普及率方面比农村儿童进展更快。在老挝人民民主共和国，2000—2011年，初中普及率的城乡差距从29个百分点扩大至42个百分点。2011年，仅有23%的农村青少年从初中毕业，而城市青少年的这一比例为65%（图3.4）。

随着中学教育变得越来越普及，强势群体最先获得受教育机会，随后边缘化群体和贫困群体才能获得受教育机会

图3.3: 中学升学率的贫富差距在许多国家仍然存在
2000年左右和2010年部分国家初中和高中升学率



资料来源: 全民教育全球监测报告小组分析(2015), 依据不同年份的住户调查数据。

中学入学机会对边缘化群体来说已经是一个问题

目标3认为, 获得技能的教育机会必须是公平的。如第2章中所讨论过的最难触及的群体, 童工和移民是两个重要的能够监测其中等教育受教育机会和技能获得情况的群体。

工作的青少年将继续面临大的挑战

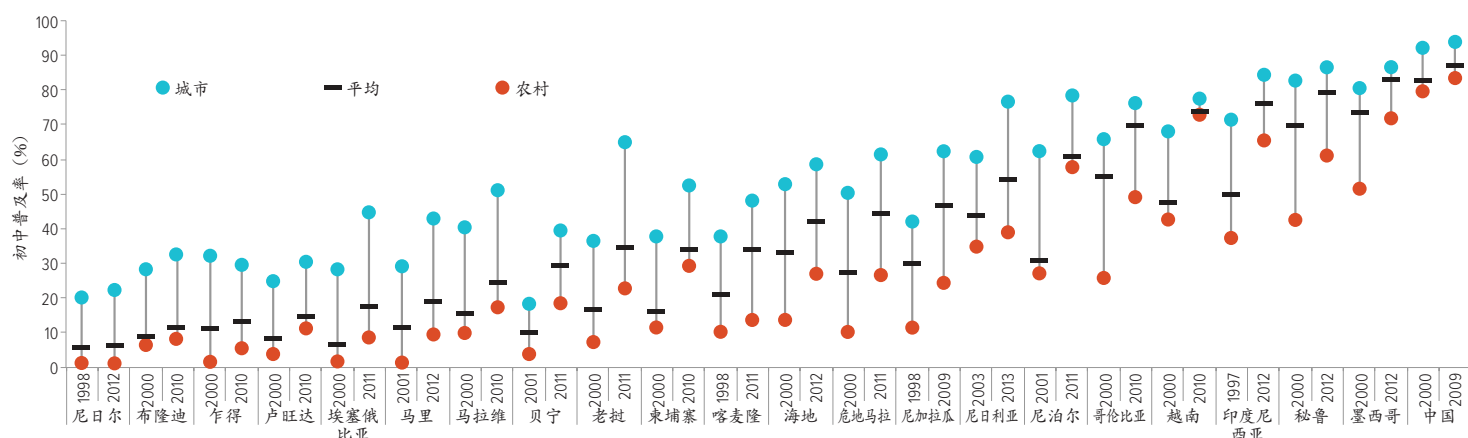
在一些发达国家, 许多年轻学生为了消遣、学习或可随意支配的收入而工作。但是, 在世界上大多数国家, 儿童或青少年去工作都和家庭的困难及缺少可用收入相关。自从1999年通过了《禁止和立即行动消除最恶劣形式的童工劳动公约》(No.182)以来, 国际劳工组织(ILO)及其消除童工国际计划便关注了最难以忍受的童工劳动形式, 而不是要求各国严格执行国际劳工组织1973年的《准予就业

最低年龄公约》(No.138), 后者有效阻止了义务教育年龄阶段大部分儿童或青少年参与工作的情况。

随着义务教育的制度化, 以及低技能工作机会的减少, 全球范围内出现了儿童从工作岗位进入学校的转变。但是, 入学机会的普及化不一定必然地减少许多年轻人对工作的需要或去工作的现实情况。许多儿童在小学毕业后继续学习, 但是并不是专门学习, 同时, 初中入学率的增加并不必然地会相应减少儿童的经济活动。

对调查数据的分析显示, 即使国家增加了学校覆盖率, 参与兼职工作的学生比率依然没有变化。对16个国家的分析显示, 其中大部分国家在学习之余需要继续工作的中学学龄青少年仍然占了相当大的比例(图3.5)。许多年轻人是专门工作, 其他许多人是边工作边上学, 只是各国出现的形式不同。在喀麦隆, 2001

图3.4：城市和农村在初中普及率方面的差距依然存在
2000年左右和2010年部分国家初中教育普及率，按区位分列



注：依据最新平均普及率对国家进行排序。
资料来源：全民教育全球监测报告小组计算（2015），依据不同年份的住户调查数据。

年，12—14岁的学生中有70%在工作，这一数据在2011年之前几乎没有变化。²相反，同一时期的多哥，12—14岁学生中工作的比例从80%下降至47%。同样地，塞内加尔参加工作的学生比例出现了下降，同时学校参与度有所增加。学生每周工作的时间越长，进入学校的可能性就越小，而那些进入学校的学生可能也会留级（Understanding Children's Work, 2015）。

必须边学习边工作的学生所占比例可能被低估了。家长通常是提供儿童活动信息的人，他们可能不愿意告诉采访者儿童正在工作的事情，尤其是在国际标准认为这一工作违法的情况下。学生自我报告工作状态的比例更高一些。《全民教育全球监测报告》对2007年的国际数学与科学趋势研究（Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS）进行分析发现，印度尼西亚的八年级学生中有30%声称他们在上学时间要进行有偿工作，这比图3.5中基于家长回应而做出的估计要高很多。

工作的学生在基础技能的获得上有所滞后。例如，作为2003年和2007年国际数学与科学趋势研究的一部分，埃及参加工作的八年级

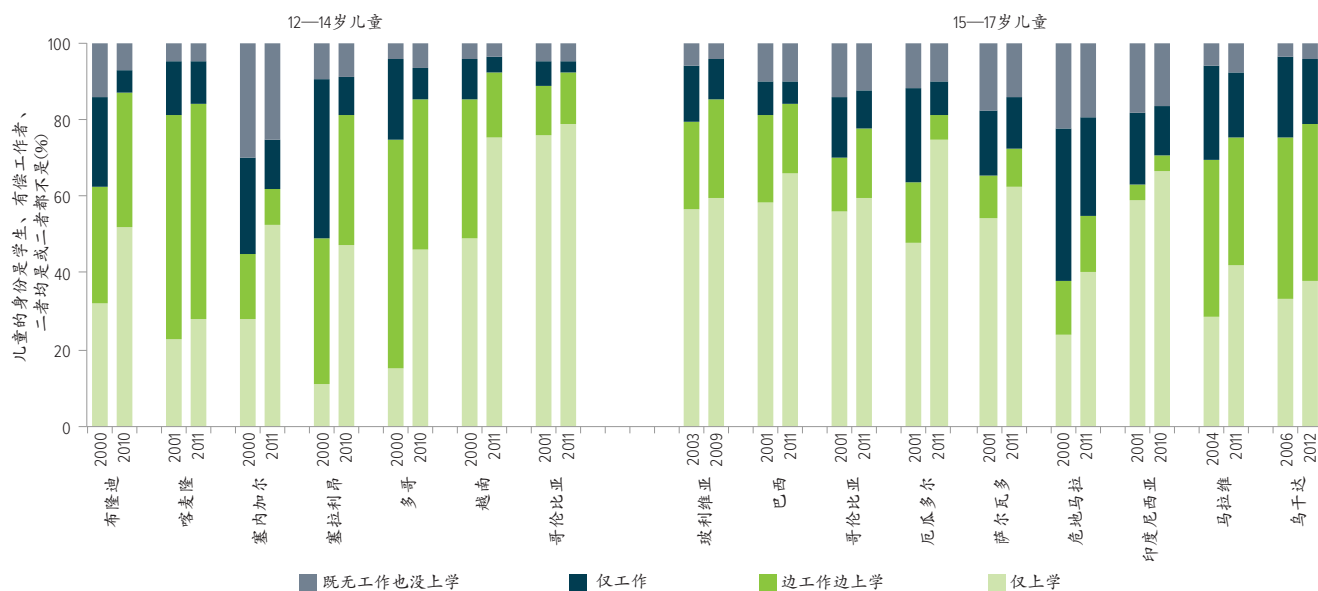
学生在科学方面的得分比没有工作的同龄人低70分（图3.6）。政策通常能发挥一定影响：在一些国家，有些学生开始上学之时是政府批准国际劳工组织《准予就业最低年龄公约》的那一年，可能由于国家的劳动保障政策，学生工作与学业表现之间的负相关性更小（Byun et al., 2014）。

工作的学生与没有工作的学生之间的其他差异，除了是否工作以外，还有难以解释的认知技能方面的差异。较弱的学生可能会主动去工作，或者说较弱的学生可能由于他们家庭的经济形势而被迫去寻找工作（Post and Pong, 2009a）。研究发现，在美国密集型的工作本身可能会降低可测量的认知技能（Greenberger and Steinberg, 1986; Marsh, 1991; Marsh and Kleitman, 2005; McNeal, 1997）。而且，即使在控制了家庭资源因素之后，依然可以发现边上工作对技能获得的负面效应（Gunnarsson et al, 2006; Heady, 2000）。即使考虑到之前的技能水平，工作了的学生在中学阶段所获得的技能也要比全日制学生少（Post and Pong, 2000, 2009b）。

工作的学生在基础技能的获得上有所滞后

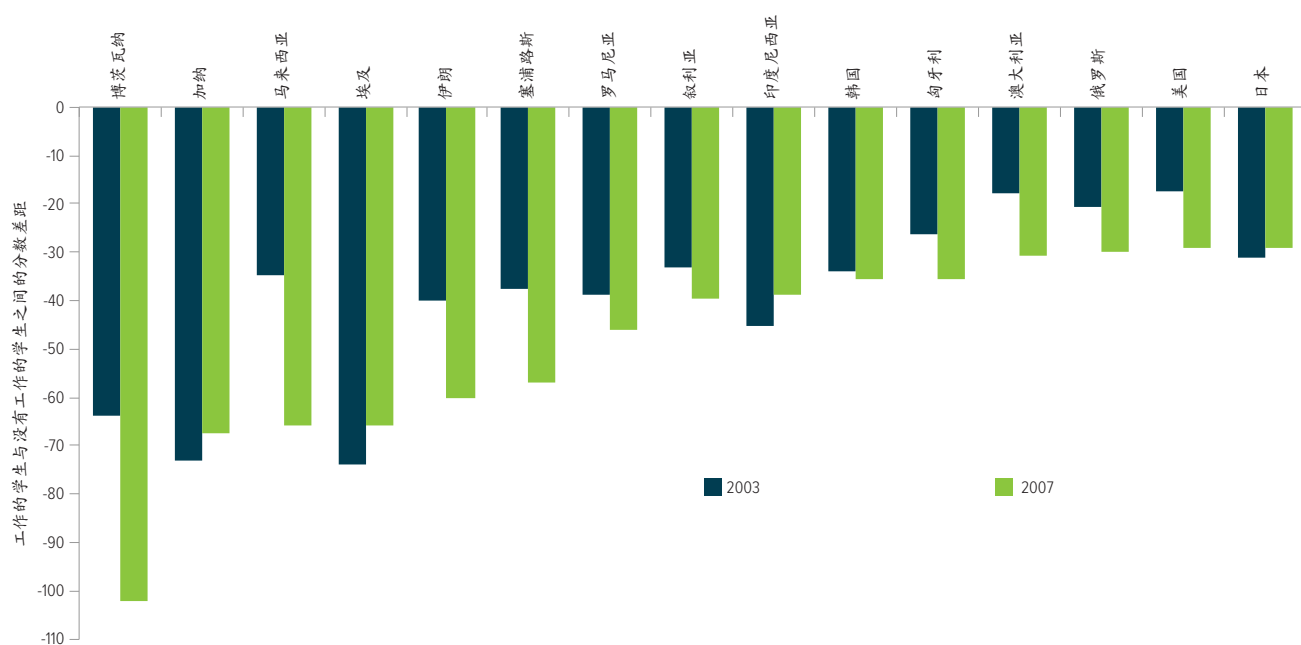
2. 这里所用的“工作”一词，并不包括通常由女孩完成的许多家庭职责和任务，因为这在劳动力调查中被认为是“非经济性活动”。其他类型的调查指出，很多儿童尤其是女孩承担了较多的家庭职责，但是并没有纳入图3.5中的“工作”类型。

图3.5: 许多青少年在上学时继续工作或者不上学只去工作
2000年和2010年部分国家12—14岁和15—17岁儿童的时间分配



资料来源：Understanding Children's Work(2015)。

图3.6: 参加有偿工作的在校学生比没有工作的学生分数低
2003年和2007年部分国家八年级学生中没有工作的学生和有工作的学生之间的科学分数差距



注：对数学熟练程度的分析得出了几乎一样的结果。即使将人口统计学和与学校相关的因素都考虑内在，影响也一样存在。
资料来源：估计基于2003年（Byun et al., 2014）和2007年（全民教育全球监测报告小组计算）国际数学与科学趋势研究数据。

移民青年需要公平获得技能的机会

这个世界见证了人类越来越多的史无前例的流动：2010年，估计有2.14亿人口进行了国际移民（World Bank, 2011b）。约有四分之三的国际移民来自南半球；估计有1.47亿到1.74亿移民出生于发展中国家[International Organization for Migration (IOM), 2013]。劳动力需求、经济危机、城市化、根深蒂固的贫困、政局不稳和冲突都是达喀尔世界教育论坛之后移民的原因（Bartlett, 2015）。

重视移民群体的需要，并为他们提供基础技能，已经成为所有地区需要考虑的一个紧迫问题（见框注3.1）。在获得平等的学习和生活技能机会方面，国际移民尤其要比那些本土出生的同龄人面临更多的挑战。一些系统的因素，如法律地位、种族隔离、学校财政和语言政策，都会影响正规和非正规教育的入学机会（Bartlett, 2015）。

青年和有青年的家庭尤其容易流动，有跨国流动，也有国内流动，特别是从不太发达地区向更发达地区流动较多。联合国的估计显

示，在更为富裕的国家，1990年20岁以下人口中有15.7%是移民，截至2013年，这一比例增长至18.9%（United Nations, 2013）。移民青年的受教育机会得不到保障，尤其是在他们没有合法地位的情况下。对28个国家的移民政策进行调查，其中包括14个人类发展指数得分较高的发达国家和14个人类发展指数得分较低的发展中国家，发现前者40%的政策和后者超过50%的政策中，都不允许没有合法地位的儿童进入学校（Klugman and Pereira, 2009）。除了这些正规条件的限制，由于担心被拘留或驱逐出境，没有合法地位的移民自己也会避开正规学校（Bartlett, 2015）。很难去估算有多少流离失所的儿童和青年无法进入学校，但是一项从2004年开始进行的估计显示，至少有2 700万儿童和青年受到武装冲突影响而没有进入学校，其中绝大部分都是国内的流离失所人群（Ferris and Winthrop, 2010）。

而且，驱逐政策对移民和他们的受教育机会产生了不利影响。一些国家规定更多会导致被驱逐出境的限制条件，也使得被驱逐的移民数量大幅增长。拘留和驱逐中断了儿童的在校学习，不只是儿童自己受制于此，他们的家

驱逐政策对移民和他们的受教育机会产生了不利影响

框注3.1：对比厄瓜多尔和多米尼加共和国对南南移民的政策

由于哥伦比亚的国内经济危机和不断加剧的武装冲突，厄瓜多尔在1999—2004年经历了移民大增长。截至2013年，约有6万哥伦比亚人居住在厄瓜多尔，导致厄瓜多尔面临诸多政策挑战，包括家庭分离、儿童没有家长照顾以及越来越多的寻求庇护者。厄瓜多尔通过2008年的宪法来解决上述问题，宪法采用了人权方案，融入公民权、人民自由流动以及移民应充分获得国家提供的服务等概念。自2012年以来，厄瓜多尔的移民儿童和青年再没有被当作外国人而遭受拒绝，但仍然是具有和“流动人员”相关的特殊需要的“弱势群体”。在这种新宪法下，厄瓜多尔承诺将保障私立、公立和宗教学校为这一群体提供支持，并且提供满足他们需要的学习环境。

多米尼加共和国和海地共享伊斯帕尼奥拉岛及380千米的边界。多米尼加共和国面临着一些压力，因为有政治影响力的多米尼加经济精英依赖

于（且因此默认了）海地移民劳动力，但是反海地情绪会定期反扑。2005年，美洲人权法院（Inter-American Human Rights Court）裁决，多米尼加共和国必须遵从其2002年宪法，保障所有儿童的受教育权利，不管其是否是移民。自裁决之后，政府鼓励小学接纳所有儿童来注册。但是，由于中学生入学需要出生证明，仍然中断了数千儿童的受教育权利。直到2010年，《多米尼加共和国宪法》第11款才保障了几乎每一个在其领土出生的人的公民权。之后，宪法发生了改变，在本国出生的儿童要享有公民权至少需要其父母一方是“合法居民”。2013年，多米尼加共和国高等法院取消了一些非法人员的国籍，而这些人自1929年以来在多米尼加出生的海地后裔。拒绝给予出生证明和国家身份证导致其他权利受限，包括接受基础教育的权利。

资料来源：Bartlett (2015)。

长也是如此 (Chaudry et al., 2010)。

要满足移民学生的特定需要则要求投入并有效使用额外的财政资源 (Brind et al., 2008)。在荷兰, 教育优先政策 (Education Priority Policy) 为较贫困的学生和少数民族学生提供了额外资助 (Karsten, 2006)。英国的“城市英才” (Excellence in Cities) 项目, 为来自有很多移民人口的城市贫困区域的学生提供了很多支持, 包括教学和学习、导师、信息和通信技术 (ICT) 方面的支持, 产生了一些积极的效果 (Kendall et al., 2005)。

语言教育政策和对语言学习的支持, 对移民青年的教育和他们未来进入劳动力市场来说至关重要 (Christensen and Stanat, 2007)。经合组织的国际学生评价项目 (PISA) 发现, 在大多数国家, 那些在家使用教学语言的移民与那些在家使用不同语言的移民相比, 在平均数学成绩上保持了估计相当于半个年级的优势, 两者在阅读方面的差距则更大 (Christensen and Stanat, 2007; Schnepf, 2004)。这部分地说明了一个事实, 在国际学生评价项目测验中, 大多数经合组织国家, 除了澳大利亚和加拿大, 第一代移民平均落后于他们在本土出生的同龄人约1.5个学年 (Nusche, 2009)。

许多制度因素影响了移民青年的教育, 包括: 对幼儿教育的支持; 进入学校的年龄; 能力分班或追踪的后果; 办学质量; 严厉; 多样化和响应性的课程及教学法; 文化开放性和宗教多样性 (Crul and Holdaway, 2009)。一项对欧洲6个国家中第二代土耳其移民和摩洛哥移民进行对比的项目显示, 为移民学生提供的制度性安排, 包括义务学校的起始年龄、小学的面授课时、追踪时间和学徒制等方面都有极大的不同 (Crul and Holdaway, 2009; Crul and Vermeulen, 2003)。

国内移民所面临的挑战通常能够在城市贫民区较差的教育环境中看到。他们的教育需求只得到了较少的关注, 可能部分地由于全球范围内国内移民的略微减少 (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2013)。但是, 中国早在1990年代就已经出现的前所未有的国内移民率, 已经对中国教育系统产生了巨大的压力, 并需要对此做出回应 (框注3.2)。

可迁移技能：事关社会进步的技能和价值观

除了目标3所承诺的保障青年和成人拥有平等的机会去学习和获得生活技能, 《达喀尔行动纲领》还规定: “必须给予所有的青年和成人机会, 使他们能够获得知识, 发展价值观、态度和技能, 这种技能将能够让他们发展工作能力, 充分地参与他们的社会, 掌握他们自己的人生并且能够不断学习。”

对这种广泛的目标进行监测, 需要有关价值观、态度和非学术技能的信息, 这些信息既没有相关的国际评估, 也没有被国家教育系统所记录。

首先, 在韩国的支持下, 联合国教科文组织已经尝试确定出全球公民所需的生活技能类型。培养全球公民的教育包含以下核心要素: (1) 有关特殊的全球问题和趋势的知识及理解, 有关核心共同价值的知识和对共同价值的尊重 (如和平、人权、多样性、正义、民主、关怀、非歧视原则、宽容等); (2) 批判性、创造性和创新性思维及解决问题和决策所需的认知技能; (3) 非认知技能, 如移情、对经验和其他视角的开放性、人际交往

对目标3进行监测, 需要有关价值观、态度和非学术技能的信息

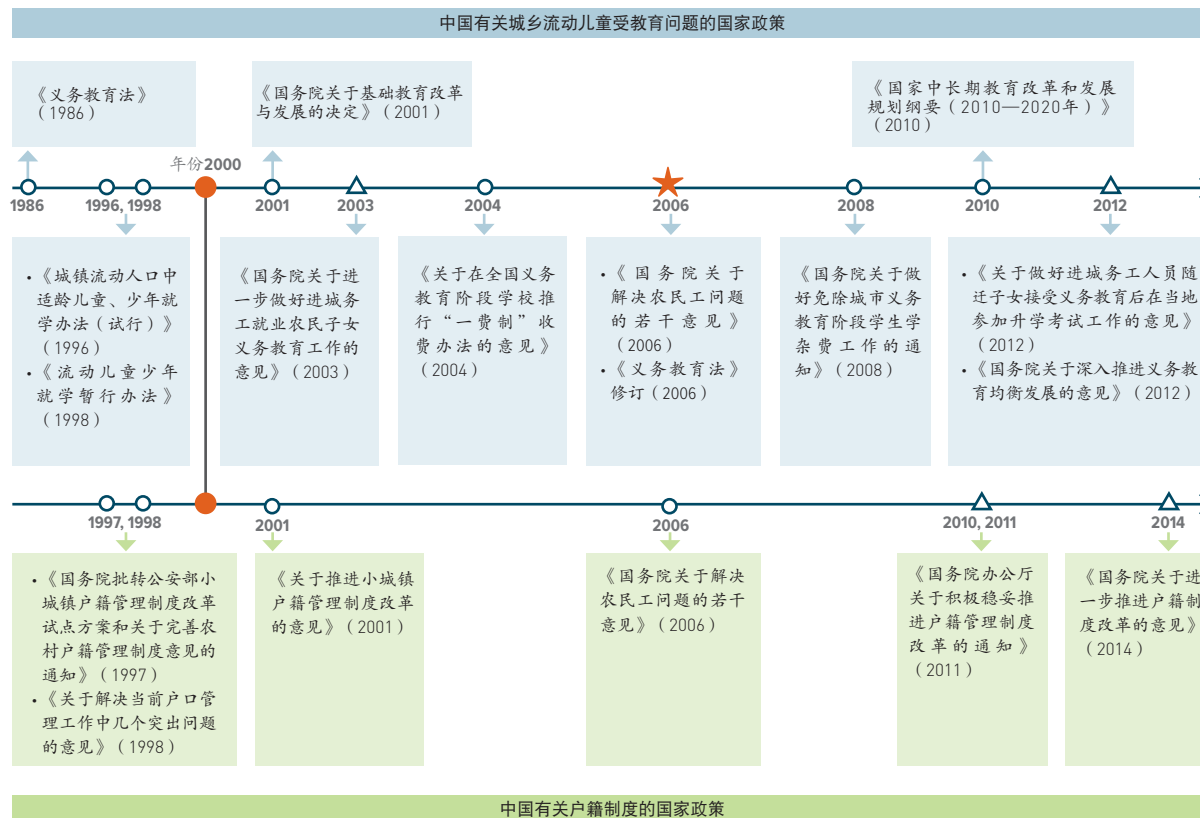
框注3.2：农村向城市流动：学校教育面临的政策挑战和中国的响应

自达喀尔世界教育论坛举办以来，人类历史上最大规模的移民涉及中国从农村流向城市的亿万人口（Chan, 2013）。这场大规模运动对农村儿童的平等机会产生了深远影响。达喀尔世界教育论坛举办之时，农村流动人口面临着严峻挑战，这缘于中国的户籍制度（户口），但是近年来中国已经采取措施来改进学校教育。这些政策改革有助于目标3的全球进展，因为大量的青年流动人口受到了影响。户籍系统建立于1950年代，将中国公民的权利限制在了他们的户籍所在地（Chan and Zhang, 1999）。直到1980年代中期，农村居民的国内流动仍然不被允许，而且那些非法流动人员的子女，其教育结果都很暗淡。但是，随着在中国掀起了巨大的从农村迁徙至城市的浪潮，政府逐渐放松了迁徙限制

（Hao, 2012）。这对流动人口和教育政策产生的历史性影响非常大（表3.1）。

在达尔喀会议举办之时，没有户口的人在接受公立教育方面受到很多限制，这催生了一个不合规的私立学校市场，主要服务于城市中的农村流动儿童。在2000年，这些学校都是被利益所驱动的，基础设施较差，提供的教育质量非常低（Han, 2004），因此更加加剧了城乡教育之间的差距。那些家长是流动人口的儿童，有的被留在家乡进入了较差的农村学校，有的跟随父母来到城市，但他们所面临的不是城市中公立学校高昂的借读费，就是服务于流动儿童的教育质量低下的私立学校。

表3.1：中国有关流动人口和流动儿童教育的国家政策的演变



资料来源：Hao and Yu(2015)。

框注3.2 (续)

2001年中央政府出台的一项服务于城乡流动儿童的国家政策成为一个转折点。这项政策将流动人口的教育资助职责从儿童出生地政府转移至儿童迁入地政府。

2006年修订的《义务教育法》规定，地方政府应为流动儿童提供与他们户籍所在地同等条件的义务教育。这一修订促进了2008年中央政策的出台，政策明确提出要免除农村流动儿童进入公立学校的费用。

随着公共融资的责任转移至接收地域，新的政策措施的出现有助于容量有限的城市学校吸纳越来越多的流动学生。最近几年中，中央政府为流动儿童上学提供大量资助，以支持地方政府担负起接收责任。另外，2006年和2008年的政策规定，地方政府应当根据学生的实际人数（包括流动学生）为公共教育拨款，而不应该按照过去标准即当地户籍学生数量来拨款。

像城市出生的学生一样，大部分的农村流动儿童现在也进入了设备完善、课堂规模易于管理的城市公立学校。这种改革使得流动儿童在城市学校中相比在农村上学的同龄人获得了相对的成功。中国也因此更加致力于在城市中提供平等的机会。一个有关112所学校中2.2万名学生的全国范围的代表性样本显示，流动儿童相比非流动的同龄人在城市学校中表现较差一些。尽管如此，他们的成绩还是比农村的同龄人，尤其是父母去城市打工的留守儿童高出三分之一。

要考虑到所有落后于城市学生的农村学生的表现，甚至包括那些来自农村地区 and 类似社会背景的学生。城市和农村的办学质量仍然存在很大差距，但是来到中国城市的农村流动儿童现在已经从平等的财政法规中受益，即他们能够因此而进入好学校。

资料来源：Hao and Yu (2015)。

来到中国城市的农村流动儿童现在已经从平等的财政法规中受益，即他们能够因此而进入好学校

和沟通技能、与不同背景的人交流和互动的能力；（4）发起和参与主动式活动的行为能力（UNESCO, 2013b）。

第二次对认知或生活技能以外的技能概念进行扩展，是由经合组织发起的（OECD, 2014k），作为其“教育使社会进步”（Education for Social Progress）三年计划的一部分。经合组织使用来自11个国家的纵向数据，来确认技能与个人生活成功之间的因果关系。结论认为：“社会和情感技能，如坚持不懈、善于交际和自信，促进了很多层面的社会成果，包括认知技能、健康和幸福。社会和情感技能是可塑的，因此决策者、教师和家长要在改善学习环境方面发挥作用。”经合组织正在计划开展一项跨国的纵向研究，使社会情感技能有一天能够被直接测量，同时也能直接评估这一技能对个人一生的成功，如个人福祉、积极公民权和工作的影响。

虽然不能够对目标3所涵盖的一系列特性进行监测，但是本节重点阐述了与健康和社会相关的两类生活技能。同时也考查了为促进对生

活技能的理解而进行的两次尝试，论证了这类技能如何产生及可能需要的监测框架。

艾滋病病毒和艾滋病的知识有所扩展，但远未达到普及程度

在达喀尔，世界卫生组织呼吁要有一个关注生活技能的目标，它被定义（WHO, 2003）为“一种能够使个人有效处理日常生活需要和挑战的适应性积极行为能力”。世界卫生组织进一步认为这些技能有助于青年进行知情决策、有效沟通，以及以健康的方式管理他们的生活。自2013/4年《全民教育全球监测报告》发布后，有更多证据表明在授予生活技能方面，中等教育相比初等教育能带给人们更多的优势。

在达喀尔论坛的会议发起人号召更加重视生活技能的时候，艾滋病已经成为一种重大且不断增长的危险。之后第二年，联合国大会特别会议（United Nations General Assembly Special Session, UNGASS）采纳了《艾滋病承诺宣言》（Declaration of Commitment on HIV/AIDS），并

建立了一项关键指标（指标11）来监测学校中有关艾滋病病毒教育的情况（UNESCO，2014a）。

联合国大会特别会议的目标是，在2010年前，15—24岁人群中至少有95%的男性和女性能够获得对发展生活技能来说十分必要的信息、针对青年的艾滋病病毒教育和服务，进而减少他们对艾滋病病毒的易感性。

现在能够对17个国家所取得的进展进行考查，在这些国家的两次住户调查中，年轻人参与了一项简短的测试，测试内容是有关预防艾滋病病毒感染的两种方式的知识和，还有他们是否相信三种流行的错误概念。自第一次调查以来，最新调查显示，9个国家中的年轻男性和13个国家中的年轻女性有关艾滋病病毒和艾滋病的知识有所改善（图3.7）。这一变化说明各国在相对较短的时间内齐心协力获得了成功。那些艾滋病病毒最为流行的国家取得了更大的进展。这些国家中的学校可能更加严格地实施了艾滋病病毒教育，而生活技能教育也在其中发挥了作用。近几年中，大部分国家报告称它们的学校提供了至少30个小时的生活技能项目，尽管还不能判断出学校多久提供一次专门针对艾滋病病毒的教育（Clarke and Aggleton，2012）。

综合的性教育作为预防艾滋病病毒的平台获得了广泛支持。新的重点在于强调健康的性行为，而不是强调跟性有关的风险，这相对于过去基于恐惧的说教式方法来说是一种进

步，过去是将学习者看作信息的被动接收者（UNESCO，2014a）。

对性别平等的态度没有得到持续的改善

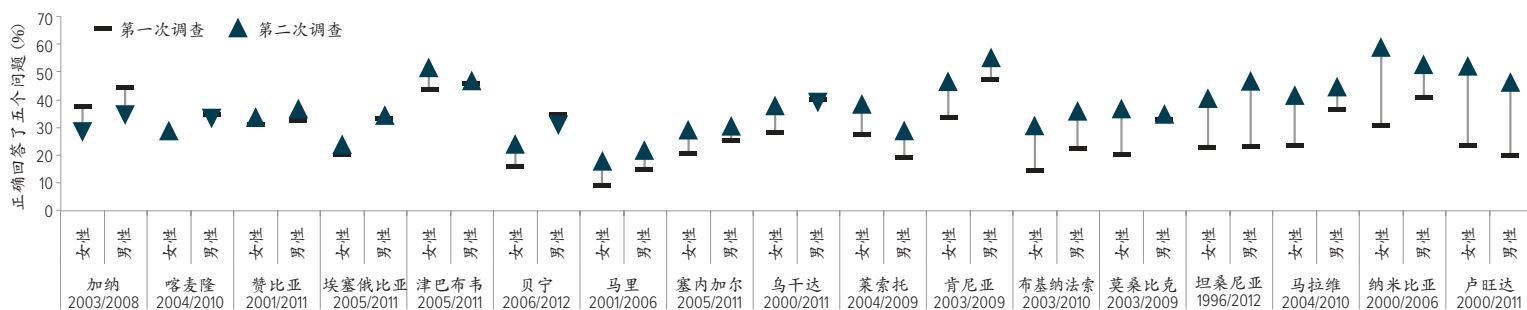
目标3不仅与技能有关，还与改善个人生活、增进社会凝聚力的价值观和态度有关。全民教育优先考虑的价值观之一便是性别平等。过去20年中，世界价值观调查（World Values Survey, WVS）包含了一个问题，这个问题间接允许对各国成年人有关性别平等的态度进行分析。尤其是，受访者会被问到，他们是否同意“大学教育对男性来说比对女性更重要”这一观点。

对比过去的回应发现，并没有一种一致的全球趋势（图3.8）。在一些国家中，近年来的受访者更倾向于显示出对性别平等的积极态度。在乌克兰，持积极态度的人所占比例从1996年的64%增加至2011年的83%。但是在其他一些国家中，态度并没有发生改变，甚至有的国家对性别平等的态度仍然在恶化。在巴基斯坦，持积极态度的人所占百分比从2001年的77%跌至2012年的48%。

在公众对待高等教育的态度与受访者性别和受教育水平的关系上，为《全民教育全球监测报告》所做的世界价值观调查数据的进一步

最新调查显示，9个国家中的年轻男性和13个国家中的年轻女性有关艾滋病病毒和艾滋病的知识有所了解有所改善

图3.7：青年有关艾滋病病毒和艾滋病的知识有所增长，尤其是撒哈拉以南非洲的女性在两次调查的年份中，部分国家正确回答所有问题的15—24岁男性和女性的百分比



注：受访者是正确回答了关于如何预防艾滋病病毒的两个问题，并拒绝了三种错误概念的人。依据知识随时间增长的规模对国家进行排序。
资料来源：全民教育全球监测报告小组对人口和健康调查数据的分析（2015），来源于http://hivdata.measuredhs.com/。

分析，提供了一种挑拨性的视角。在大部分国家中，女性比男性更倾向于不同意这一观点。对于女性接受高等教育，中等教育水平的人相比中等以下教育水平的人能够更加平等地看待这一问题。

更有力的证据表明教育和政治效能之间存在关联

2013/4年《全民教育全球监测报告》，报告了中等教育普及情况对其他重要的态度和价值观——例如，对多样性的宽容和对民主制度的支持——产生积极影响的证据。来自“国际成年人能力评价项目”的最新证据显示，读写能力和教育普及对政治效能和公民参与产生了独立影响（OECD，2013b）。在经合组织国家中，那些至少完成了中学教育的人也更倾向于表示他们更愿意参加社区的志愿者活动。调查表明，更高的技能水平和教育水平对成人参与政治进程的意愿均有独立的积极影响。在接受“国际成年人能力评价项目”调查的人中，那些完成了更多学校教育的人更可能不会同意“人们不喜欢我对政府的所作所为发表看法”的观点，且可能会不同意“只有少数人可

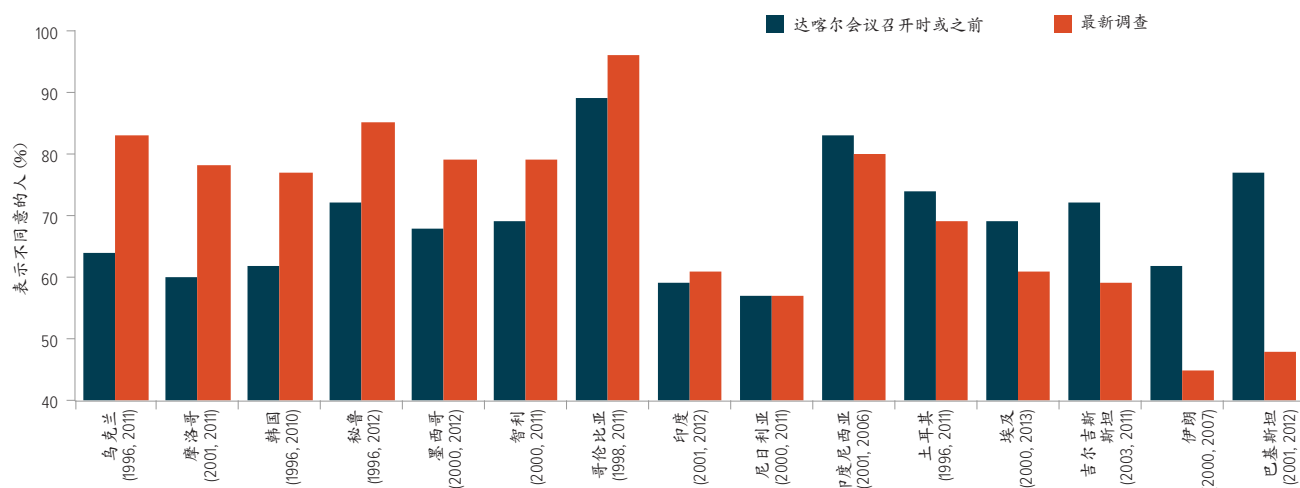
以完全信任”的观点（OECD，2013b）。

不再上学的青年和成人需要可供选择的模式

除了扩展正规学校教育，目标3对那些承诺要满足失学青年和成人的教育需求的国家来说是一个提醒，这些人的正规教育机会已经被切断。一系列的可供选择的模式中，“第二次机会”和非正规教育可以被当作这一领域取得进展的案例（Duke and Hinzen，2008）。在孟加拉国、印度和泰国也可以看到杰出的案例（Banerji，2015）。

在孟加拉国，前孟加拉国农村进步委员会（BRAC）计划的目标是，让失学儿童进入初等教育系统，并且为他们进入中学阶段做好准备。前孟加拉国农村进步委员会的计划中，超过97%的小毕业生都继续进入了正规中学。但是，许多BRAC毕业生由于贫困而不能完成他们的中等教育。因此，BRAC代表们与儿童、监护人、教师和学校委员会委员举行

图3.8：自达喀尔世界教育论坛后，有关女性受教育的公众价值观发生了变化，但没有朝向同一方向
受访者中不同意“大学教育对男性来说比对女性更重要”的人所占百分比，按调查年份分列



注：依据支持女性接受高等教育的人数比例增长情况对国家进行排序。
资料来源：全民教育全球监测报告小组对不同年份世界价值观调查的分析（2015）。

了常规跟进会议，且BRAC为贫困的小学毕业生提供了财政支持。BRAC的毕业生被鼓励去参加社团，在那里他们有机会进行阅读、运动和文化活动，还可以接受生活技能和生计训练。BRAC还推出了一个新计划——“改善资源的技能培训”（Skills Training for Advancing Resources），这有助于辍学青少年获得技能，并进入就业市场。

在印度，国家开放学校研究所（National Institute of Open Schooling, NIOS）建立于1990年，“有权注册、检验和证明已注册的学生学习过学历前课程”。国家开放学校研究所为14岁及以上的人提供了“开放的基础教育”。课程和证明相结合，等同于正规体系中的三年级、五年级和八年级（Banerji, 2015）。学习者也有机会学习职业课程和充实生活项目，以便参加初中和高中资格考试。国家开放学校研究所允许在高中和初中阶段选择学术类和职业类课程，并且可以灵活选择考试，在五年中共有九次机会。对于超过基础水平的学术类课程，有近4 000个经过认证的机构运行的学习中心，以及不到2 000个经过认证的职业机构。多年来，入学人数和获得证书的学习者人数在平稳增长。截至2011年，国家开放学校研究所统计数据显示，学生总数达到220万人。自2007年以来，女性人数比男性多出很多。国家开放学校研究所常被称作世界上最大的开放学校。

还是在印度，布拉罕开放教育学校（Pratham Open School of education, POSE）的目的在于，触及那些被主流教育系统边缘化的年轻女孩和妇女，并且为她们提供第二次机会来完成学校教育。它作为一项住宅计划始于2011年，今天这一计划已经扩展至七个邦，并且提供了一种为期三个月的紧凑型基础课程，弥合了基本概念和中学课程之间的差距。这允许通过考试来确定进入第二阶段课程的最终候选人名单，学生在这一阶段可以准备邦内委员会考试。布拉罕开放教育学校还很重视其他方面，如个人发展，并且重视提升软技能，如口齿清晰、自信和自我表达。其更大的目标是更好地装备学生，使他们进入劳动力市场，并且

在社会中拥有实力。布拉罕开放教育学校利用其学生来扩大服务范围，要求学生在他们的村庄和社区为初等水平的儿童讲授基础数学和语言。目前为止，布拉罕开放教育学校的学生已经教过2万名小学学龄儿童。

泰国制定了《国家全民教育行动计划》，与《国家教育规划（2002—2016）》并行。全民教育的目标3和目标4被合并为一个综合目标，关注所有成年人的读写、基础教育和继续教育。这不仅为弱势群体提供了选择，而且为所有无法接受正规学校教育的人，如监禁犯人、街头流浪的儿童和居住在海外的泰国侨民提供了选择。而且，这一计划从读写和初等教育扩展为密集型的教育网络，包括中等教育，职业训练，通过远程学习、工作场所和社区学习中心获得生活技能，并且与正规学校体系共同分享资源。此外，还同其他行业部门合作制定并实施了与技能相关的项目（Hoppers, 2008）。

不幸的是，无论是直接成果还是长期影响，几乎没有对这些为失学青少年和青年提供的可选择的非正规教育进行过系统性评估。由于较多的监测与评估工作由赞助机构所控制，而它们所产生的评估可能与政策和规划无关，因此这项工作变得更加困难。

对“Ishtaq”（日出）项目所做的严谨评估提供了一个好的实践案例，这是上埃及为青春期女孩提供的第二次机会项目（Population Council, 2013）。Ishtaq于2001年在埃及明亚省四个村庄中启动，明亚省的人类发展指数在27个省中排名倒数第二位。这一项目包括为12—15岁的失学女孩提供读写训练，还包括人类活动与发展中心（Center for Development and Population Activities）及其他非政府组织开发的生活技能课程。

截至2008年，该项目在为大部分女孩准备埃及成人教育机构考试（81%的通过率），以及鼓励她们进入或重新进入正规学校方面取得了成功。为了评估Ishtaq生活技能项目产生的

在印度，布拉罕开放教育学校的目的在于，触及那些被主流教育系统边缘化的年轻女孩和妇女

在权威教育部门之外，并没有一个有关培训的全球性信息仓库

长期影响，人口理事会（Population Council）对比了过去的参与者和没有参与过该项目但重要背景特征相似的年轻女性，这些背景特征包括收入水平和正规教育。参加过Ishraq项目的年轻女性比没有参加过该项目的同龄人获得了更强的自尊心、控制点和决策时的自信。相比没有参加过的人，Ishraq项目的毕业生还发展出对待家庭规模的不同态度，而且更倾向于延迟结婚，至少延迟至18岁。

技术和职业技能：不断发展的方式

中学帮助我开发了我的兴趣领域，并且对我今天所做的事产生了影响，尽管影响不大。相比学术机构，在职培训更有助于我获得今天我所具备的技能。

——纳伊姆·盖鲁瓦拉（26岁），印度学生

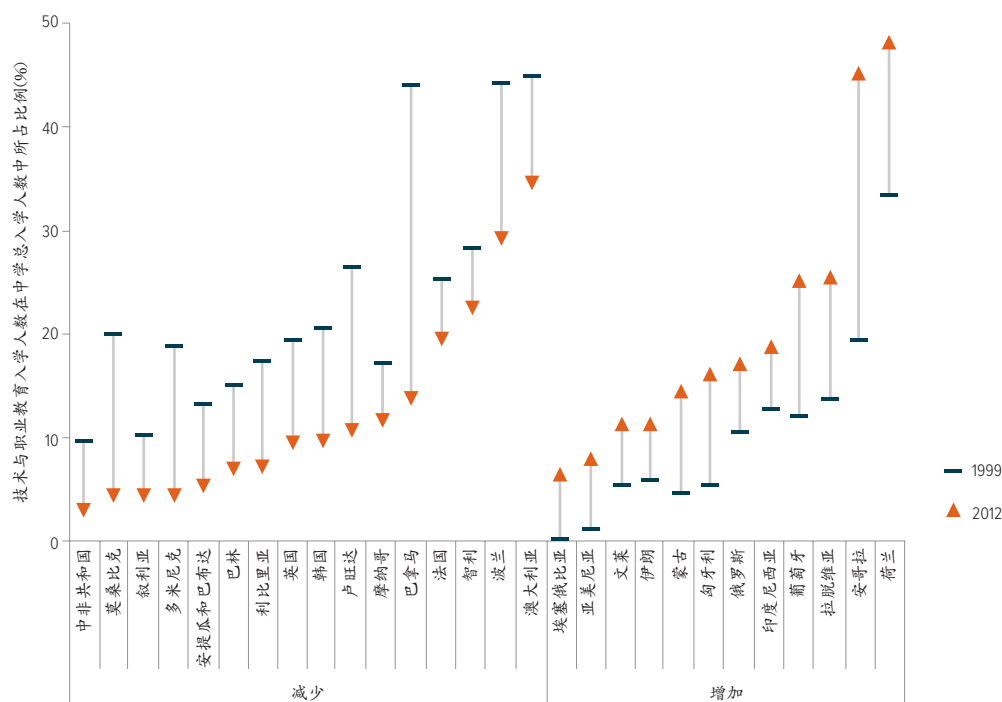
技术和职业技能可以通过中等教育、正规技术和职业教育的工作实习项目获得，或者可以通过基于工作的培训，包括传统学徒制和农业合作社的训练获得。但是，在权威教育部门之外，至今并没有一个有关培训的全球性信息仓库。

虽然缺乏这类综合信息，但是联合国教科文组织统计研究所（UIS）获得的与学校相关的数据，至少使考查国家内部的中等教育变成可能。在28个国家中，对比与中等总入学率相关的接受普通教育的人数，进入职业教育轨道的学生所占百分比出现了大幅增长或下降：在12个国家中这一数据有所增长，在另外16个国家中这一数据则出现下降。在这些变化中，似乎并没有一种区域模式（图3.9）。

这也有助于人们回忆起源于泰国宗滴恩的全民教育运动，以及当时会议发起者之一世界银行对技术和职业教育的评论（Middleton et al., 1991）。这一评论使许多国家和捐赠人

图3.9：自达喀尔世界教育论坛后，虽然中等技术与职业教育入学率在一些国家有所增长，但在其他一些国家则出现下降

1999年和2012年部分国家中学生进入技术与职业教育的百分比



注：图中所列1999—2012年数据变化幅度至少在5个百分点以上的国家。
资料来源：附录，统计表7（印刷版）和统计表8（全民教育全球监测报告网站）；统计研究所数据库。

相信，只要培训与需求相结合，劳动力上岗之前的技能培训就会带来正面收益。单独的技能培训并不能创造工作机会。全民教育对于基础技能的重视引起了人们对技术和职业教育目的的再思考。许多国家缩小了技术和职业教育规模，“二战”结束以后技术和职业教育在前社会主义国家的影响力越来越小的情况下尤其如此。

因此，在达喀尔会议召开之时，技术和职业技能只有少数的倡导者（King, 2011, 2013）。回顾过去，令人惊奇的是，在整个《达喀尔行动纲领》中，都没有参考或提到1989年的《技术和职业教育公约》或1999年在首尔举办的第二届国际技术和职业教育大会的建议。³达喀尔会议之后，没有任何机构负责收集有关信息，包括许多公立和私立的技术和职业教育提供方信息，在教育体系以外学习到的技能信息，或者非正规的、和工作相关的成人继续教育信息。

不过近年来，技术和职业教育得到了更多的关注。在欧盟，自1994年开始关注培训，2008年在意大利都灵建立了欧洲培训基金会（European Training Foundation, ETF），此后关注不断增多。2010年，欧洲培训基金会启动“都灵进程”（Torino Process），包括对所有合作国家中职业教育与培训的政策及体系进行回顾。

另外一个发生变化的驱动力是经合组织，该组织于2007—2010年实施了“为工作而学习”（Learning for Jobs）项目，对17个国家的职业教育和培训进行了回顾（OECD, 2010a）。紧接着OECD又完成了一份名为“学校以外的技能”（Skills Beyond School）的政策评论，对中学后职业教育和培训的信息进行分析，并评估了为青年和成人从事技术和专业性工作所做的准备。这份政策评论考虑了诸多因素之间的国际差异，如对劳动力市场需求的响应、包容性、生涯指导、经费、管理、教学质量和职场学习。

重新对技能予以关注的第三个驱动力来源于国际劳工组织，它于2004年采纳了第195号建议，相比国际劳工组织1962年和1975年的职业培训建议，第195号建议从更加广泛且较少受到惯例影响的角度来看待人力资源发展。新建议考虑到教育、培训和终身学习，并将终身学习定义为“贯穿生命始终，为发展能力和资历而进行的所有学习活动”。自2000年以来的大部分时期，这一建议都发挥了效力，扩大了人们对技能发展的关注。在全民教育运动之外，这一建议号召各国“制定、应用和检阅国家人力资源的发展，教育、培训和终身学习政策应当与经济、财政和社会政策相一致”。

自达喀尔会议以来，技能引发了更多关注的另一个原因是，对技能的定义已经扩展至超越了跟生计有关的技能。2012年，在中国上海举办的第三届国际职业技术教育与培训大会提出了对于技能目标的新的和更广泛的理解，最后达成一项宣言，即“上海共识”（Shanghai Consensus）（UNESCO, 2012b），并且商讨了有关职业技术教育与培训和成人教育的新的联合国建议（King, 2013）。

当今大部分倡导者将技能培训看作普通教育不可分割的一部分，而不再是孤立的一部分，技能培训应当在提供工作和生活技能的同时为人们提供基础的和可迁移的技能（Tikly, 2013）。这一观点扭转了历史上由于只关注经济产量而支持职业技术教育与培训的观点（Anderson, 2009）。职业技术教育与培训更深的根基可能来源于这样一种新方法和新观点，即职业技术教育与培训的目标不仅是能够创造收入，而且要有意义，能够提高劳动者未来发展能力（McGrath, 2012）。

随着对职业技术教育与培训的关注日益增多，对相关技能的理解和定义也越来越清晰，但奇怪的是，仍然缺乏系统性数据对有效的职业技术教育与培训进行监测和评估。已经有国际组织呼吁增加对这一领域数据的

职业技术教育与培训的目标不仅是能够创造收入，而且要有意义，能够提高劳动者未来发展能力

3. 值得注意的是，联合国教科文组织有关技术和职业教育（2011）的修订建议也没有提及全民教育运动或早一年被采纳的全民教育目标。

有助于制定 技术职业教 育政策的严 格数据非常 少

收集，如国际劳工组织2004年的建议号召各国收集与职业技术教育与培训相关的信息，还有“上海共识”号召“要有纲领和措施来改善定量和定性数据的收集，这些数据关系到国家政策的制定……及其监测与评估”（UNESCO, 2012d）。

尽管如此，有助于制定职业技术教育与培训的严谨数据非常少，而且对于国家来说，监测和评估属于较后考虑的事情（Veal, 2013）。在迄今为止规模最大的一项对职业技术教育与培训进行的荟萃分析（Tripney et al., 2013）中，筛查了超过8 000份有关中等收入国家和低收入国家中不同模式的职业技术教育与培训干预措施对就业及就业能力成果的影响的研究报告。但是，其中只有极少数研究（8 000份中只有26份）对干预措施的效力进行了必要的严格评估。此外，对这些严谨的研究进行检视，发现其中提到的项目效应“很小，或者甚至是微不足道的”。对拉丁美洲进行综合的区域性检视也同样发现，几乎没有评估边缘化群体的技能发展或者相关政策和项目产出及影响的信息（Jacinto, 2012, 2010）。

这些结果为2015年以后重视技术和职业技能设置了一个具有挑战性的日程。假如职业类课程不能提供当今社会所需要的关键技能，这样的发现将和大量的社会、教育政策研究相一致，这些研究发现在工作匹配的效度和机会平等方面要有取舍（Bol and Werfhorst, 2013）。换言之，目前并不清楚职业教育是否将技能提供给将被分配至固定岗位的工人，或者职业教育是否能真正地增加经济的能力储量，以便创造新的工作岗位。

继续教育和成人教育：四个形成鲜明对比的案例

正规教育中所传授的技能并不能满足真实工作世界的期待。令人痛心的是看到那些精通某一领域的人从事着与他们的技

能不相干的工作。

——奥德里·毛拉纳（20岁），
印度尼西亚学生

目标3致力于让社会为那些超过了正规学校教育年龄的成人提供平等的技能发展机会。因此，重要的一点是要问清楚谁有机会接受继续和成人教育。要回答这个问题，需要目前为止仅有的一些案例中的调查数据。

通过来自经合组织国际成年人能力评价项目的数据，基本能够确认早前对这一问题进行调查的结果（Badescu et al., 2013）。本年度《全民教育全球监测报告》委托进行的一项新研究发现，几乎在每一个参与国际成年人能力评价项目的国家中，在之前的12个月内，那些没有完成中等教育的成人比中等教育水平的成人更少获得某种成人教育的机会（图3.10）（Desjardins, 2015）。例如，中等教育水平的塞浦路斯人在获得成人教育机会方面，比没有达到中等教育水平的塞浦路斯人高出近2倍；在挪威人中前者的机会约为后者的1.5倍多。

这种情况至少部分地是由于公司倾向于为已雇佣的人提供成人教育，而不会向失业的或只有部分时间被雇佣的成人提供。进一步的分析显示，女性获得成人教育的可能性比男性小。那些父母接受了更高水平的正规学校教育的成人接受成人教育的机会更高。有目标的政府支持可能能够触及需求最大的成人，但是也要定向投放资金并且足以满足拓展活动的需要。除非仔细设计支持工作，否则成人教育机会可能会被那些已经从正规学校教育中受益的成人获得。

许多政府试图通过支持公立和私立雇主来纠正市场失灵，缩小社会不平等。正如技术和职业教育机会一样，雇主和其他继续成人教育的提供方并不会报告参与者的人数或者成果。但是这对于突显近年来四个国家各自不同的经验来说也有一定用处，这四个国家一直在尝试实现成人教育中的机会均等（Desjardins, 2015）。

继续教育和成人教育：四个形式鲜明对比的案例

巴西“青年和成人教育”（Education of Youth and Adults, EJA）项目中的技能项目，其目标人群是没有完成正规教育的15岁及以上人群。青年和成人教育项目具有灵活性，在私立和公立学校中提供了面授的白班和夜班以及远程教育。2012年，超过300万学生注册了该项目，包括移民、农民工、家境贫寒的人和来自工薪阶层家庭的人。虽然远不能满足所有人的需求，但是这一项目在国家的边远贫困地区加强了存在感。不过，通过青年和成人教育项目获得的教育质量存在不足，辍学率很高，这使得成人很难扩展他们的受教育机会和流动性。尽管正在融入整体教育体系之中，但是青年和成人教育项目在实践中仍然只是一种较弱的回归正规教育的途径。

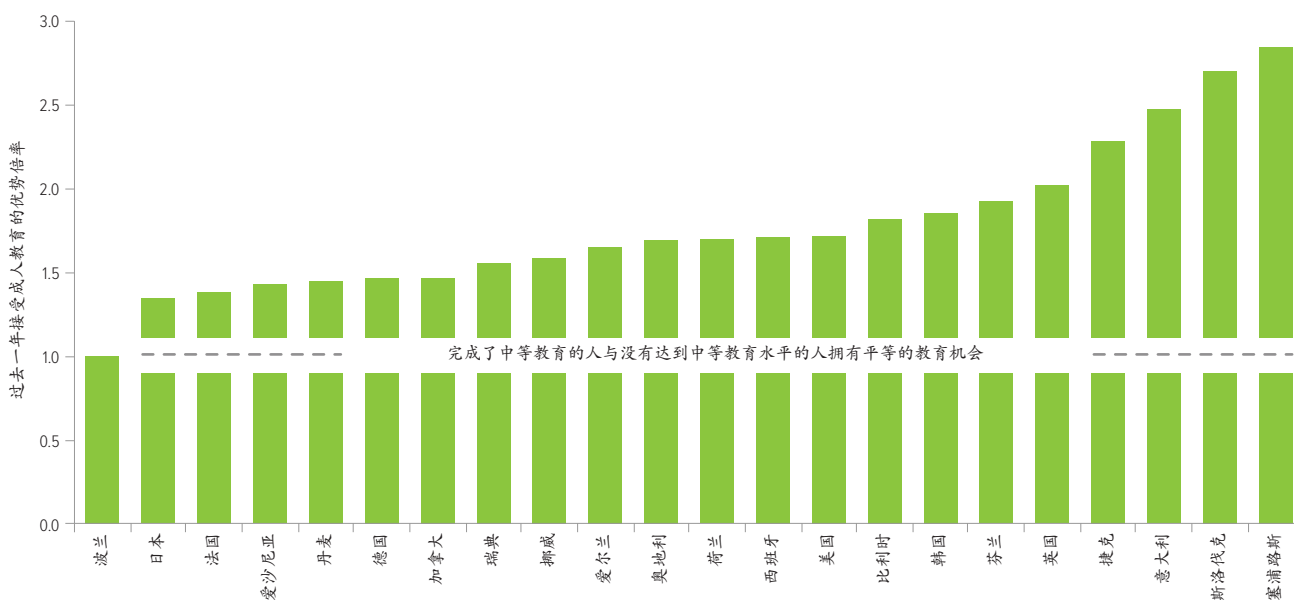
在1990年代，挪威通过旨在改进成人教育水平和分布状况的改革，来加强业已较强的成人教育体系。2006年，政府推出一项主要举措，即将资金引流至雇主，让他们为读写、计

算、信息通信技术、口头沟通技能较差的雇员提供课程。在大幅增加资金之后，即从1 400万挪威克朗增加至1.05亿挪威克朗，这项措施惠及近700家公司。挪威的成人教育体系是多样化的：除了专注于工作方面的项目，在正规体系以外还有“民间”高中、教育协会、移民语言培训中心及远程教育。成人教育所关注的不仅是应用于工作中的技能，还包括应用于文化、家庭和个人发展中的技能。经济领域所需的关键技能，如非常规的认知技能和非常规的沟通技能，与公民社会中所使用的类似技能没有区别。

2007年，韩国改进了成人教育体系的协调、发展和实施情况，包括国家终身教育研究所、区域终身教育研究所和地方终身学习中心。韩国重新设计了许多活动来动员利益相关者，如竞选和开发终身学习城市（Republic of Korea Ministry of Education, Science and Technology MEST, 2013）。国家数据揭示出，

2007年，韩国改进了本国的成人教育体系

图3.10：在大部分国家，完成了中等教育的人比没有达到中等教育水平的人更有可能从成人教育机会中受益
在之前12个月中，完成了中等教育的人接受培训的相对机会（比没有达到中等教育水平的人有优势）



注：柱状图显示的是之前12个月中，完成了中等教育的人在获得成人教育机会方面的优势。例如，瑞典完成了中等教育的成人获得成人教育的机会约为没有达到中等教育水平的成人的1.5倍。结果基于使用PIAAC数据做出的逻辑回归分析，控制了年龄、性别、读写能力和家长受教育程度的影响。
资料来源：Desjardins(2015)。

参与率稳定增长，从2008年的26%左右增长至2012年的36%。政府为中小型企业（SMEs）推出了四项措施，来提升雇员与工作相关的技能：

- 2003年引入中小型企业培训联盟项目（Training Consortium Programme），2012年更名为“人力资源开发能力扩展联盟项目”（Consortium for HRD Ability Magnified Programme, CHAMP）。截至2013年，有159个培训联盟（CHAMP, 2014）收到了设施和人事补助，覆盖了近11.5万家中小型企业中超过27.1万名员工（Republic of Korea Ministry of Employment and Labor MOEL, 2013）。
- 政府资助了一些进阶训练项目。符合条件的员工可以免费参加职业培训机构的培训，使用最先进的仪器和设备，而且他们的雇主也会获得部分劳工费。参与率在2006—2012年翻了一倍。
- 自2006年以来，政府资助了中小型企业内部有组织的学习。依据学习结果，资助最长可达3年。
- 政府通过“工作升级和成熟项目”（Job Upgrading and Maturing Programme）为中小型企业中进行自我指导型学习的雇员和非常规工作者提供资助。

在越南，2005年对国家教育法律的修订使得非正规成人教育和成人读写培训成为整个教育体系的重要组成部分。这一举措包括在工作场所提供拓展技能的项目，与正规教育体系有关的第二次机会，以及让人发展成为公民和社区重要参与者的举措。项目目前是多样化的，并且希望服务于人们的许多不同需要，例如通过这些项目来重视艾滋病防疫、和平与人权、性别、母亲和儿童的卫生保健、防止滥用药物、营养学和环境。成人教育的参与率在近几年有所增长：2008年有近1 000万参与者参加了成人学习和非正规教育项目，相比之下，1999年参与者仅有50万人多一点。社区学习中心是获得成人教育机会的最重要的平

台，2010年约有1万个这样的中心。它们在链接组织和社区方面发挥了重要作用，并且整合了以前独立的项目。通过个人与教育以外部门的各种机构的结合，越南的项目极大地扩展了教育活动在这些部门的活动范围。

许多国家出现了对硬技能和软技能的直接测量方法

本章大部分内容关注获得技能的路径。部分原因是技能的直接测量方法仍然没有被开发出来。但是，对认知（“硬”）和社会情感（“软”）技能的直接测量方法已经得到了改进。随着对“技能”的更广泛定义的关注，新的测量标准将在2015年以后变得日益重要。包括诺贝尔奖得主詹姆斯·赫克曼（James Heckman）（Heckman and Kautz, 2012）在内的专家指出，社会情感技能不是不可变的，能够通过积极的学校经历习得，并且在获得好的工作机会方面可能会像认知技能一样重要。

当前对硬技能和软技能进行直接测量的两个案例分别是，经合组织于2008—2013年发起的国际成年人能力评价项目（PIAAC）和世界银行正在进行的有利于就业和提高生产力的技能（STEP）项目。这些项目的结果可以并且应该用于回答一些关键问题，即不同类型的教育应该怎样与不同类型的技能相关联，以及这些技能在个人工作机会和公民参与方面怎样发挥作用。

国际成年人能力评价项目（PIAAC）

国际成年人能力评价项目为学习和技能的获得提供了直接的测量方法，这对于目标的实现相当重要。国际成年人能力评价项目调查采集了具有代表性国家的成年人样本，年龄

随着对“技能”的更广泛定义的关注，新的测量标准将在2015年以后变得更加重要

在16—65岁，评估了他们的读写能力和计算能力，以及利用信息技术解决问题的能力。该调查还收集了有关怎样将技能应用于工作、家庭和社区的信息。

通过国际成年人能力评价项目，对成年人能力的测量支持了这样一个观点，即学习是贯穿人生始终的，而不是仅仅在童年时期或学校内的学习。各国成年人在技能水平上的差异，与10年前各国15岁学生的水平关联并不紧密，如同经合组织的国际学生评价项目（PISA）所证实的一样。大多数成年人读写和计算能力的跨国差异，并不是由各国学生能力差异造成的（OECD, 2013c）。有一个原因可以解释PISA和PIAAC的国家平均值之间联系的不紧密性，那就是技能可以在个人离开学校后习得，且如果技能经常使用则不会丧失。工作场所是技能获得和保持的重要环境。

来自国际成年人能力评价项目的结果发现，课程的关注点能够影响到技能的获得：之前曾经接受过职业教育的成人，与接受过普通教育且最终学历为高中的成人，在计算和读写成绩上有着明显的差异。⁴例如，在美国，接受过职业培训的成年人的计算技能要比接受过普

通教育的成年人高。但是，对年轻一些的人来说，并不存在这种差异。另一方面，在爱沙尼亚、德国、荷兰、波兰和韩国，这种差异在年轻群体（16—29岁）中比在年长群体（30—65岁）中更大（图3.11）。在这种情况下，证据表明职业教育中获得的技能比普通教育中获得的更加有限，而且这种负面影响在年轻群体中变得更加突出。⁵

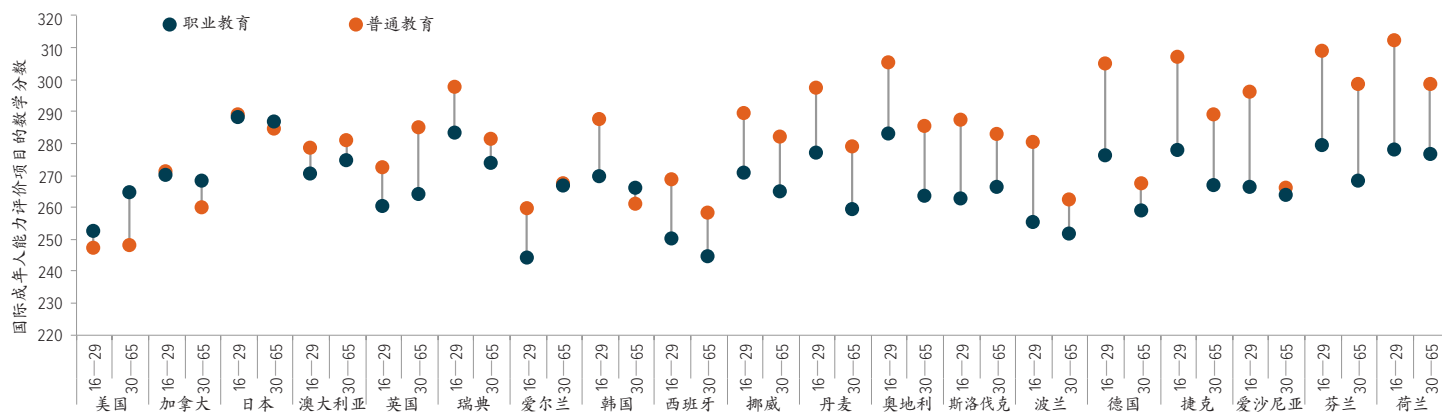
当然，也可以在那些完成了普通教育的成人与完成了职业教育的成人之间看到技能的差距，至于近些年这一差距是否扩大了，则需要进一步的观察和追踪研究。确认其他的环境和学习框架具有更大的意义——例如，远程和开放教育，非正规教育，在职培训和成人教育——这些可能会极大地增加成人一生中技能获得的机会。

对成年人能力的测量支持了这样一个观点，即学习是贯穿人生始终的

有利于就业和提高生产力的技能（STEP）

世界银行的有利于就业和提高生产力的技能（STEP）研究是测量方面的另一个对策，并且能潜在地将个人技能与公司在同一领域匹配

图3.11：技能差距存在于所接受的最终教育分别为职业教育和普通教育的成人之间，一些国家中年轻人之间的这一差距有所扩大
最终教育水平为高中的16—29岁群体与30—65岁群体的计算能力，按课程类型分列



注：依据16—29岁群体中职业教育和普通教育差距的规模对国家进行排序。
资料来源：OECD(2013c)。

4. 最新的PISA评估发现，来自较低社会经济阶层的低成就者和学生更加可能进入（或被引入）职业教育，且他们被测试的技能水平也较低（Altinok, 2012）。这一项目中较弱的学生、不那么有优势的学生和男生将会为PIAAC分数的差距提供一个清晰的解释。但是，22个国家中有19个国家的研究显示，职业教育对获得技能的负面影响仍然存在，即使控制了性别、社会经济地位和动机的影响。

5. 这一发现如果被证实，将会对另一研究进行补充，另一研究对提供技能的职业教育的效力提出怀疑，也对中等后教育普及情况和收入表示怀疑（Ayalon and Shavit, 2004; Carbonaro, 2005; Plank et al., 2008）。这一发现也会对政策导向的研究提供补充，此类研究发现在短期内职位匹配的效度与长期的机会均等之间要有取舍。（Bol and Werfhorst, 2013）。

起来。它基于许多中等收入国家的主要城市地区收集家庭和企业样本。有利于就业和提高生产力的技能调查第一波于2008年在8个国家或地区开展（玻利维亚、中国云南、哥伦比亚、加纳、老挝人民民主共和国、斯里兰卡、乌克兰和越南），第二波于2013年在5个国家开展（亚美尼亚、阿塞拜疆、格鲁吉亚、肯尼亚和前南斯拉夫的马其顿共和国）。总的来说，有利于就业和提高生产力的技能调查揭示出早期工作中使用和受到奖励的成人技能，以及与职业技术教育与培训课程和其他培训相关的技能。

有利于就业和提高生产力的技能调查测量了三个领域：阅读能力（第4章中有详细讨论）；有关个性、行为、时间和风险偏好的自我报告信息；受访者拥有的特定任务技能或在工作内外使用的特定任务技能，包括计算技能和电脑使用技能。

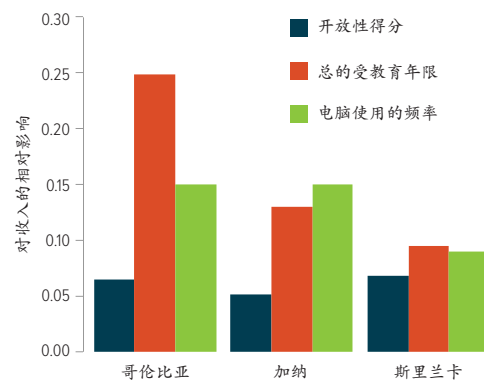
STEP 确认了软技能在一般意义上的价值，且更加具体地发现“开放性”对收入有着积极影响

有利于就业和提高生产力的技能调查的一个创新在于，开发出针对软技能如社会适应性、学习的开放性、信心 and 安全感等的测量标准。⁶有利于就业和提高生产力的技能调查尝试创造出一系列有效的跨文化指标，来测量事关其他成果的非认知性的社会情感技能。在密集的试点测试后，该调查认为自我报告的人格特质和行为习性是可迁移的，且应该被看作非认知技能或软技能。该调查确认了软技能在一般意义上的价值，且更加具体地发现“开放性”对收入有着积极影响，即使考虑了受教育年限的积极影响也是如此。通过使用电脑的频率来测量的信息通信技术，被发现也有类似的积极影响（框注3.3）。

框注3.3：在哥伦比亚、加纳和斯里兰卡，软技能、正规教育和技术技能对收入的影响

经济学家一直以来都知道，学年只是测量通过教育获得的能力的粗略指标。在有利于就业和提高生产力的技能调查中，世界银行创造了一系列指标，来测量开放性软技能及与电脑使用相关的技术技能。“开放性”根据受访者回答的三个问题来测量，这三个问题经常被心理学家用于人格测试。计算机操作能力通过自我报告的在工作内外使用电脑的频率来测量。对有利于就业和提高生产力的技能调查的分析显示，三个指标都对哥伦比亚、加纳和斯里兰卡的工人收入产生了影响（图3.12）。

图3.12：工资不仅受到学校教育年限影响，还受到软技能和技术技能的影响
三个指标的标准化协相关影响了哥伦比亚、加纳和斯里兰卡工人的收入



注：在统计意义上，影响是显著的，并且显示出自变量的变化和计时工资之间的关联，所有测量都在统计偏差范围内。在斯里兰卡，回归分析也控制了年龄、性别和城市/农村居住的影响。哥伦比亚和加纳的样本只来源于城市区域，斯里兰卡的结果则面向城市和农村中16—65岁的成人。“开放性”取受访者对三个问题的回答的均值，这三个问题旨在测量对新经验的开放性。
数据来源：全民教育全球监测报告小组对世界银行提供的STEP数据的分析（2015）。

6. 这一创新建立在早期有关“个人现代化”的研究和与教育相关的“面向新经验的开放性”定位的基础之上（Inkeles and Smith, 1974）。

结论

在之前章节中讨论过，自达喀尔世界教育论坛之后普及初等教育所取得的进展，促使对平等的中学受教育机会和小学后技能的需求变得更加紧迫。虽然在扩大初中甚至高中的受教育机会方面取得了较大进展，但是收入和场所方面依然存在不平等。童工，虽然已经被纳入学校，但通常需要继续工作，他们的学业成就也可能会受到损害。移民儿童面临着被进一步边缘化的风险，除非国家采取措施接纳他们。

由于直接测量成人非认知技能和认知技能的标准的出现，未来对技能的监测将会容易一些。直接测量标准也有助于测量促进学习的一些因素的变化，如“开放性”，这是有利于就业和提高生产力的技能调查测量的一项指标。这些成果现在超出了基础技能的范畴，还包括对工作和公民都很重要的其他技能。

对特殊领域知识如艾滋病病毒和艾滋病知识的评估，在达喀尔世界教育论坛之后已经表现出积极的变化。除了知识之外，在一些领域对态度或价值观的评估也出现了变化，包括与女性受教育权利相关的态度评估。这些评估几乎与“技能”概念的扩展同时产生，“技能”的概念超出了生存技能，还包括公民在未来可持续发展所需的技能。

终身学习的倡导者和基础教育的引领者应当互相帮助对方明确哪些技能将被未来设备所监测，并且应当共同合作建立标准框架来引导相应的改进和监测工作。虽然目标3受到了不符合联合国指导成人教育和职业技术教育与培训的标准等批评，但是目前正在开发标准设置的框架，并将明确2015年以后要监测的目标和项目。同时，联合国教科文组织带头明晰了成为全球公民和可持续发展所需的基础技能。基础教育和终身学习的倡导者正在将全球公民和可持续性整合入一个广泛的技能结构中。

从《全民教育全球监测报告》对目标3的监测中可以得出一个结论，即利益相关者需要更好的协调与合作，包括各部门、民间组织、终身学习和学校教育的倡导者、企业和教育与培训的提供方，不管它们是否基于学校。根据国际劳工组织第195号建议和“上海共识”，关于在学校以外提供的技能及其成果的更多信息，将使得未来对这一重要教育维度的监测成为可能。



第4章

目标4：成人扫盲

重要资讯

- 全世界约有7.81亿成年文盲。文盲率很可能从2000年的18%小幅下降到2015年的14%，这意味着文盲率减半的达喀尔目标未能实现。
- 2000年识字率低于95%的73个国家中，只有17个国家到2015年将文盲率减半。
- 扫盲工作在性别均等上已经有所进展。那些在2000年每100名识字男性对应不到90名识字女性的所有国家都已经迈向均等，但它们中没有一个能够在2015年实现均等。
- 成人识字率的提高，或许是年轻的、受教育程度更高的人口取代了年老的、受教育程度不高的人口，而非有效扫盲项目的贯彻实施。
- 自2000年以来，在读写能力评估上已有重大创新，这与“读写是连续统”的概念相一致。在世界范围内还需要更多努力去推广这些评估工具的使用。
- 诸如移动技术等日常生活中的变化或许会增加对获取读写能力的需求，但它们对扫盲结果的影响还没有显现。



成人扫盲	137
大部分国家远未实现目标4	137
国际调查和国家调查促进对读写能力的直接评估	139
年龄组比较发现2000年以来的成人扫盲几乎没有取得实质成果	143
解释成人扫盲的有限进展	144
结论	150

读写能力是社会参与的基础。然而，到2015年全球文盲率减半的目标已经错失。虽然已经取得进展，但一些积极趋势并非是既定项目努力的结果，而是因为更多受教育人口步入成年。本章探讨了成人扫盲之所以进展有限的因素。它阐述扫盲评估是如何改进和扩展的，同时倡议设定更精细的目标并为成人扫盲战略和扫盲环境提供强大支持。

“扫盲不仅仅意味着一个人会读和会写。它是激励并帮助人们获取足够生活技能和创业能力以应对当代挑战并使可持续发展机遇最大化的有力工具。正因为此，我们的政府才通过成功的‘全国扫盲行动计划’将投资扫盲作为优先事项。”

Chitra Lekha Yadav, 尼泊尔民主共和国教育部部长

目标4 成人扫盲

到2015年成人（尤其是妇女）文盲率减少50%，并使所有成人都有平等机会接受基础教育和继续教育。

自2000年以来，全民教育第四项目标的进展与包括小学入学和完成在内的其他目标相比显得缓慢。这一缓慢进展导致了三个问题：当今的成人人群中，读写能力低下的现象到底有多普遍？这一现象为何持续存在？各个国家与国际机构都做了何种努力来监测和改进扫盲工作？回应这些问题是本章的目的。

正如这本《全民教育全球监测报告》的导言中强调的，将近7.81亿成人的读写技能不足。从最近对成人阅读能力的直接评估来看，更为精确的估计会比这一数字高出很多。本章告诉我们，自2000年以来，几乎没有哪个低识字率的国家将其文盲率减少50%。¹

成人扫盲目标未能实现存在隐忧，因为读写和计算能力带来的收益超越个人范围。联合国教科文组织1950年代对“读写”的定义仅仅是有能力“阅读和书写，并能理解关于日常生活的简短陈述”，而到1990年，读写则被视作一项对个人福祉有益的技能。更近些时候，联合国教科文组织（2005a）认为读写是“使用打印或手写以及各种背景资料来识别、理解、解释、创造、交流和计算”的能力。今天，读写被视为能够让个人实现工作生活目标并充分参与社会事务的技能连续统，这一观点已在2009年《贝伦行动纲领》（UIL，2010）中得到国际社会承认。扫盲运动和文化环境的扩张也带动了一系列积极社会关系的建立，并对社区和社会机构做出贡献（Benavot，forthcoming）。

本章首先依据间接读写技能评估来评价各国向成人扫盲目标的进展情况。而后进一步阐述各国如何逐步实施直接读写评估，此种评估不仅更加精确而且更具情境性。

尽管如此，本章也同时表明，成人文盲率的下降在很大程度上反映了更年轻、受教育程度更高的群体迈入成年，而非已过学龄的成人人群体本身有所改善。据此，本章聚焦本该促使成人文盲自2000年以来有所减少但却并未产生重要影响的四个因素：全球成人扫盲承诺、扫盲运动和项目、多语种相关政策，以及通过高技能环境提升读写能力需求。

大部分国家远未实现目标4

通过宣传运动招收并动员学习者是所有大规模扫盲项目成功的关键。尼泊尔大部分扫盲毕业生都会鼓动其他人参加扫盲班。

维湿奴·卡尔基
“阅读空间”，尼泊尔

监测成人扫盲需要一致的信息以方便比较。但获取此类信息有时颇具挑战，因为“读写”的定义从2000年开始一直演化至今（框注4.1）。关注那些在1995—2004年间识字率低于95%，且信息均基于自我报告的73个国家，仅有17个国家预计到2015年能够实现成人文盲率减半（图4.1）。

文盲减少率最低的国家是几内亚，仅为1%；最高的是科威特，为83%。总体来说，较富裕的国家经历着文盲率的快速降低，如中国、沙特阿拉伯和新加坡。相比之下，大部分贫穷国家如柬埔寨、乍得和莫桑比克，仍然与实现扫盲目标距离最远。

今天，读写能力被视为能够让个人实现工作生活目标并充分参与社会事务的技能连续统

1. 自2006年以来，《全民教育全球监测报告》将目标定为使文盲率减少50%。

框注4.1: 全球对比需要一致的“读写”定义

各国与政策制定者们都承认，需要比现有“读写”定义更好、更精细的信息。但是，定义的改变可能不利于跨时间的全球进展测评。

直到最近，几乎所有由统计研究所发布的估计数据都是基于家庭户主或其他成员自己关于自己是否会读会写的报告结果，以及部分国家将那些读完小学的人默认为有文化。最近几年，由于缺乏对传统数据来源的更新，统计研究所就必须使用直接评估得出的数据。评估方法的改变被记录下来，但这些改变的含义却并不总是能被好好理解。

然而，跨时间比较所存在的问题不仅仅是缺乏可比的数据来源。另一个问题在于各国对于读写能力的定义甚至已经改变，但识字率的计算却仍然基于相同的数据来源和算法。2010年，马来西亚使用出勤率来定义识字率，但在这之前却不是。在《达喀尔行动纲领》发布之时，中国对农村地区 and 城市地区有不同的识字率定义；仅在2010年人口普查中才将该定义统一起来。国家定义也有可能很短的一段时间内便发生改变。在2007年，“读写”在委内瑞拉玻利瓦尔共和国意味着至少能够阅读和书写一段话，不限语种；但在2009年，受调查者只要声称自己能读能写，他们就被视为“识字”。

资料来源：UIS（2014b）。

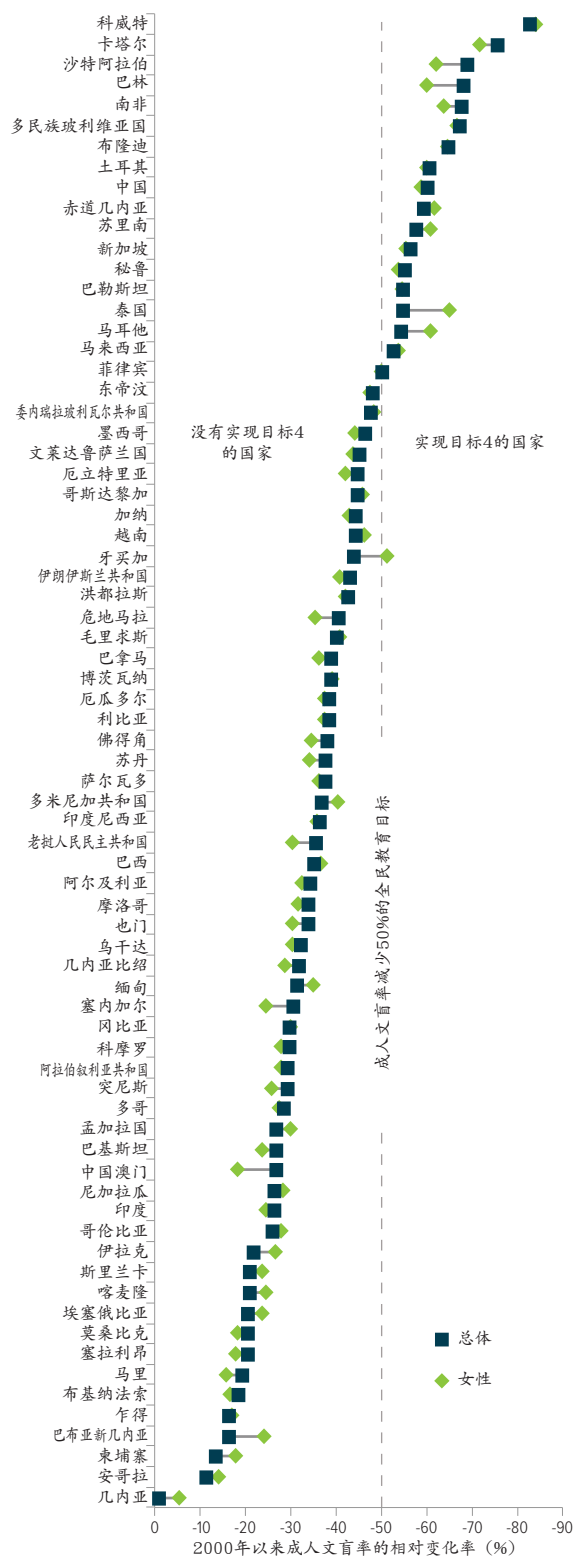
《达喀尔行动纲领》明确地提出，扫盲目标的实现“尤其要针对女性”。统计记录则是含混的。在上面比较的73个国家中，到2015年预期的女性识字率变化要高于总人口的平均水平。

毋庸置疑，目前为止已经取得一些进展。所有那些在2000年左右每100名识字男性对应的识字女性不到90名的国家，都已朝着性别均等的目标有所进步。举例来说，在东帝汶，每100名识字男性，在2001年仅对应66名识字女性，而在2010年有83名，到2015年预计将增加到89名（图4.2）。依据孟加拉国、布隆迪、乍得和也门等国的情况，2000年以后的全球扫盲运动似乎使这些国家比之前更加接近性别均等，当然这些国家在1990—2000年也取得了明显进展。但是，这些国家中没有一个是到2015年能实现完全的性别均等。

所有那些在2000年左右每100名识字男性对应的识字女性不到90名的国家，都已朝着性别均等的目标有所进步

图4.1: 太多国家无法实现2015年成人文盲率比2000年减半的目标

2000—2015年间全体和女性成人文盲率预测变化值



注：以上国家都是1995—2004年间成人文盲率估计值都低于95%的国家，并且基线估计值和2015年预测值都基于受调查者的自我报告或替代报告。
资料来源：附录，统计表2；统计研究所数据库。

国际调查和国家调查促进对读写能力的直接评估

生活中有哪些用处？读写能力对于人际关系又有哪些影响？（Bartlett, 2008; Prins, 2009; Street, 2003）。

根据自我报告和替代报告来测算识字率所带来的问题，已经促成通过住户调查来实施直接的读写能力评估。尽管对于这种方法有附加解释，但是直接评价识字技能的最标准的住户调查是基于一种对识字与文盲的简单二元分割。

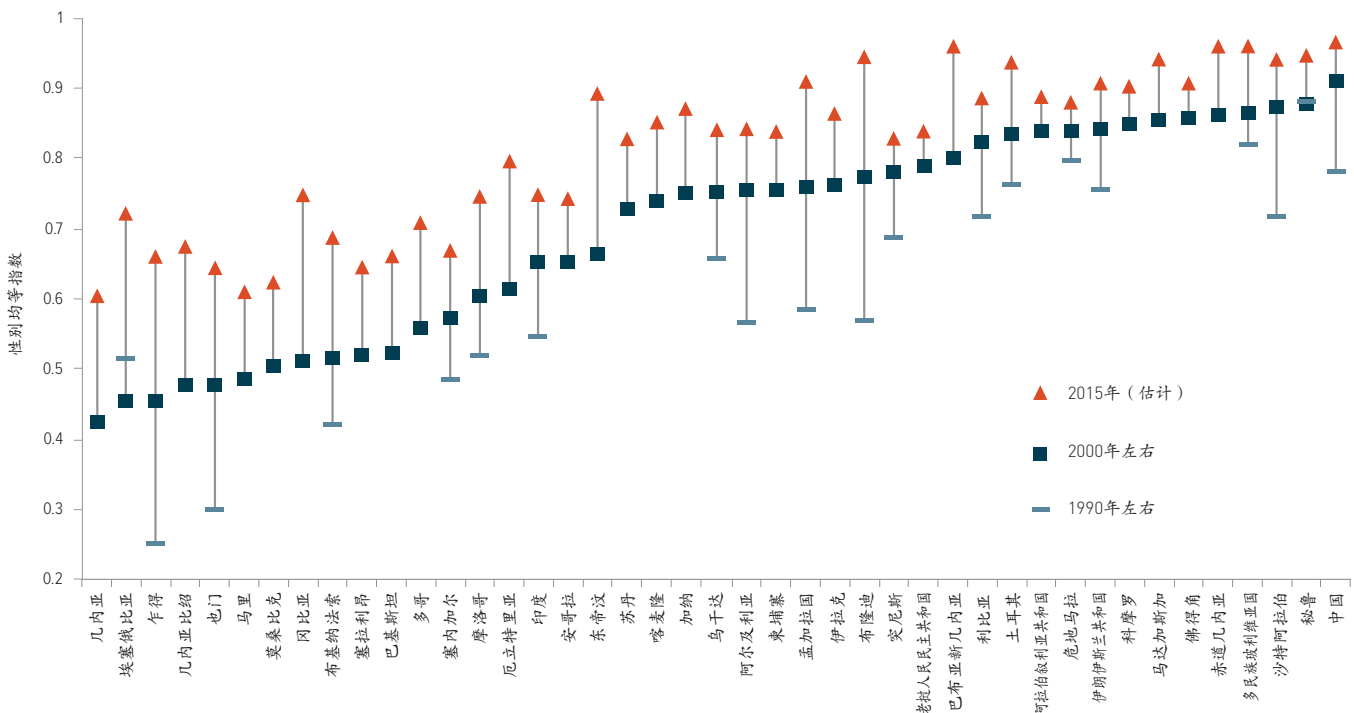
因此，各个国家和国际机构已经开始进行更精细化的调研，不再仅仅测量成人是否能够读写，而是测量他们的读写能力水平及其对于个人和社会的意义（Ahmed, 2011; Esposito et al., 2014; Guadalupe and Cardoso, 2011）。

但是自《达喀尔行动纲领》提出以来，读写能力已经逐渐被视作一个多元概念而非单一概念，就像演员的一个动作——这些演员被置身于多样的社会、文化、政治、经济和历史环境中，并且每个人都对于阅读和书写多种文本抱有不同目的。读写作为一个用于沟通的技能连续统呈现出不同形式。研究者们今天会问人们如何运用读写能力？读写能力在他们的

人口和健康调查与多指标聚类调查

2000年以来，两大主流国际住户调查项目——人口和健康调查（DHS）与多指标聚类调查（MICS），已经试图通过要求家庭受访者阅读卡片上的一句话来对读写能力进行直接评估。那些已经上过中学的成人不接受此项测试，因为这些人被默认为有文化。尽管这项简单技术存在局

图4.2：许多国家预计到2015年将在迈向成人扫盲的性别均等上取得实质进展
1990年、2000年以及2015年（估计的）部分国家成人识字率的性别均等指数



注：根据自我报告和替代报告方法得出的数据，这部分国家在2000年或2000年左右的性别均等指数均低于0.90。
资料来源：附录，统计表2；统计研究所数据库。

限，但在一个为不同目的设计的调查中，其测量结果要比自我报告准确得多，也为我们了解读写能力水平做出了一定贡献。

最近几年，联合国教科文组织统计研究所已经在缺乏其他传统的基于自我评估的识字率信息来源时，选用以上调查所得到的信息。对于20个国家来说（其中大多为撒哈拉以南非洲国家），这种信息来源的转变允许其在基于自我评估的早期估计和基于直接评估的最新估计之间进行比较（图4.3）。两者之间的差值通常是显而易见的。当估计值是基于直接评估做出的，那么与自我报告推算的数据相比，更多的成年人在阅读技能上显得有所欠缺。这20个国家的平均差值在8个百分点左右，意味着世界距离全面成人扫盲的目标比官方估计值更加遥远。

国际成年人能力评价项目 (PIAAC)

经合组织开发了国际成年人能力评价项目，这一研究在25个高识字率的国家进行，抽取了16.6万名年龄在16—65岁之间的成人。该项目拓宽了1990年代国际成年人读写调查中原

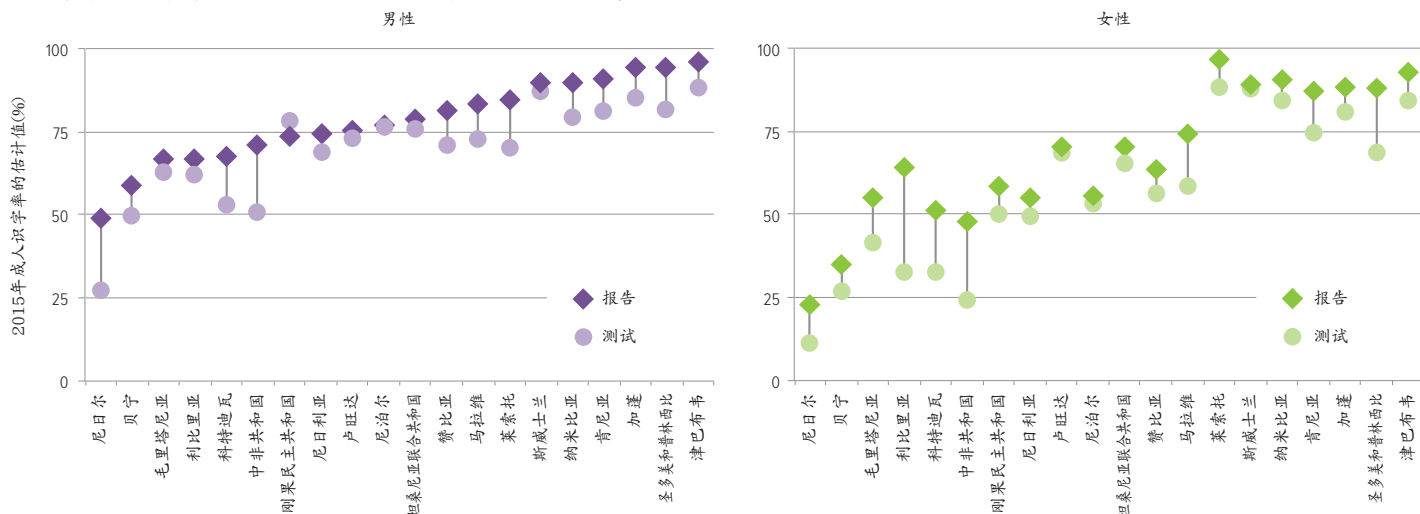
先覆盖的读写能力领域，并且借鉴了2003—2007年间在13个高识字率国家实施的成年人读写与生存技能调查。

与以往的项目一样，标定后的国际成年人能力评价项目的等级和分数可以用于不同国家、不同受教育程度水平、不同雇佣类型的比较。这种直接评估显示，即便在高收入国家，仍然有不少成人的阅读精熟度非常低（OECD, 2013c）。

国际成年人能力评价项目定义了6个等级的精熟度：等级1以下、等级1—5。精熟度达到等级1的个人能够阅读熟悉主题的简单文字，而且“找到一条与问题或导语中给出的信息一致或同义的信息”（OECD, 2013c）。在国际成年人能力评价项目的参与国中，大约3%的成人的阅读精熟度在等级1以下，另有12%的成人仅达到等级1。这样的结果意味着，每7个成人中就有1个，要么在上学时就从未成为熟练的读者，要么他们的阅读能力因为不经常使用而衰退。在法国、意大利、西班牙等国家，4个成人中就有1个阅读能力低下（OECD, 2013c）。

基于直接评估的结果，世界距离全面成人扫盲的目标比官方估计值更加遥远

图4.3：基于直接评估得到的2015年识字率估计值要低于住户调查报告的结果
2015年（估计的）部分国家不同性别、不同估计方法的成人识字率



注：菱形图标表示统计研究所在2011年的估计，该估计基于读写能力的自我报告；圆形图标表示统计研究所最近的估计，该估计基于识字率的直接评估。
资料来源：统计研究所数据库。

成人阅读能力的国际差别不仅与受教育程度的差距有关。成人要持续地学习和适应他们的职业需求。不仅受教育程度较高的成人从事读写能力要求较高的工作，而且高技能职业也会帮助他们提高阅读熟练程度。与不怎么要求阅读的工作相比，这类职业的阅读环境对保持读写能力更有益。国际成年人能力评价项目的结果显示，各国内部从事不同职业的工人的阅读能力差异较大，那些被OECD归类为“高技能”的职业比那些基础职业的从业者在读写能力上得分更高。这种差异在一些经合组织国家中比在另一些经合组织国家中更明显。比如在挪威，这两类职业的阅读得分差距是斯洛伐克的两倍（图4.4）。

有利于就业和提高生产力的技能 (STEP)

2010年，世界银行在13个中等收入国家启动了有利于就业和提高生产力的技能 (STEP) 的成人能力调查，其中包括读写能力 (World Bank, 2014g)。这项研究使用了与国际成年人能力评价项目相同的读写能力定义，并将精熟度分为6个等级。

有利于就业和提高生产力的技能调查已经在阅读能力相对较低的口中展开，尽管事实上大部分情况下仅城市地区被抽取入样。由于这个原因，调查对象必须首先经过一次筛选，通过回答8个问题来确定其是否能够完成整个评估。

在那些已公布数据的国家，加纳城市地区的初筛通过率最低，大约有66%的男性和38%的女性能够继续接受以英语进行的整个测试。相比之下，在斯里兰卡，评估采用僧伽罗语或者泰米尔语，调查对象的初筛通过比例就高达81%，且没有性别差异。

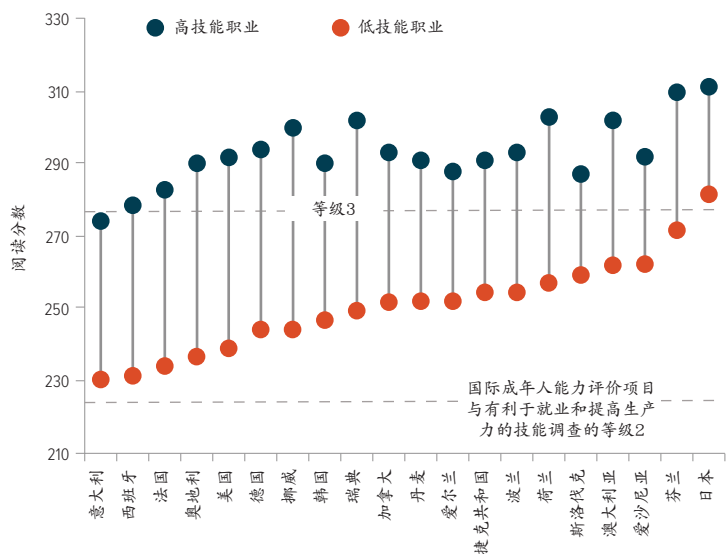
这一巨大差异超过我们已经知道的这两个国家在学校教育水平和自我报告的读写能力上的差别。比如，根据联合国教科文组织统计研

究所的数据，2010年加纳和斯里兰卡的成人识字率分别为71%和91%。这一数据并不令人意外，因为2010年加纳30%的成年人口没有上过学，相比之下，斯里兰卡仅为4% (Barro and Lee, 2013)。有利于就业和提高生产力的技能调查揭示的差异也部分地反映出学校教育质量的差别。但是，在加纳的评估是以英语进行的，而以英语为母语的比例在抽样成人中不到2%。在这些小部分使用英语的成人中，90%能够通过初筛。在斯里兰卡，大部分成人都有机会参加以他们的母语进行的评估。

在多民族玻利维亚国、哥伦比亚、加纳和越南，调查显示，与国际成年人能力评价项目的参与国情况类似，阅读精熟度和调查对象职业所要求的阅读量之间有明确的关联（图4.5）。那些工作上要求更多阅读的成人有着更高的精熟度等级。在越南，那些从事阅读强度较高工作的城市工人的得分与法国、意大利和西班牙等国的高技能工人得分相当。

高技能职业也帮助提升阅读精熟度

图4.4：在各国内部，不同职业类型的成人的阅读能力有较大差别
不同职业类型的16—64岁成人的阅读理解得分



注：高技能职业包括管理者、专业人员、高级官员和技术人员。低技能或基础职业包括劳工、生产工人。
资料来源：OECD (2013c)。

扫盲评估和监督计划 (LAMP)

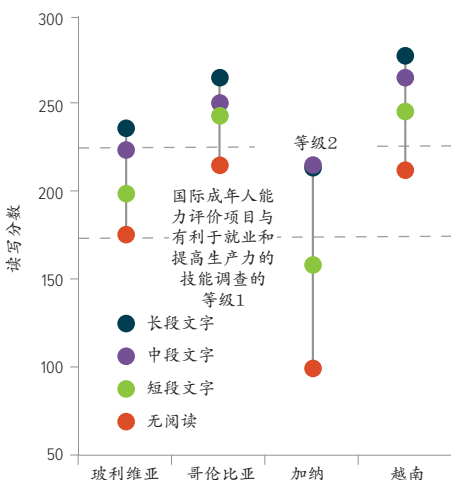
联合国教科文组织统计研究所启动了扫盲评估和监督计划，以突出用散文阅读、公文阅读和算术来测量读写能力的多个维度 (UIS, 2009)。

国家评估的优点在于能够增加一国之致力于成人扫盲的利益相关者和专家的数量

扫盲评估和监督计划从约旦、蒙古、巴勒斯坦和巴拉圭等国的农村及城市地区抽取成人样本。它本身的复杂性，加之统计研究所的体制变动，延误了该计划的进展，以及官方报告或数据的发布 (Guadalupe, 2014)。这也许是为什么一些起初愿意参加的国家后来转向其他途径的原因。例如，肯尼亚开发了自己的阅读能力调查，而越南加入了有利于就业和提高生产力的技能调查。

扫盲评估和监督计划定义了3个等级的读写成绩。巴拉圭的结果显示，农村地区成人的散文阅读能力低于城市居民，尽管在算术能力上没有如此明显的城乡差别 (图4.6)。相比于20%的城市成人，仅有9%的农村成人在散文阅读上达到了最高等级 (等级3)。造成这一差距的可能原因是，与城市居民相比，农村居民更

图4.5: 那些职业要求更多阅读的成人具有更高的阅读精熟度
2011年城市地区居住的、不同工作阅读量要求的成人的读写得分



注：等级1和等级2的定义与国际成年人能力评价项目一致。
资料来源：世界银行有利于就业和提高生产力的技能小组基于该调查2011年数据的计算结果。

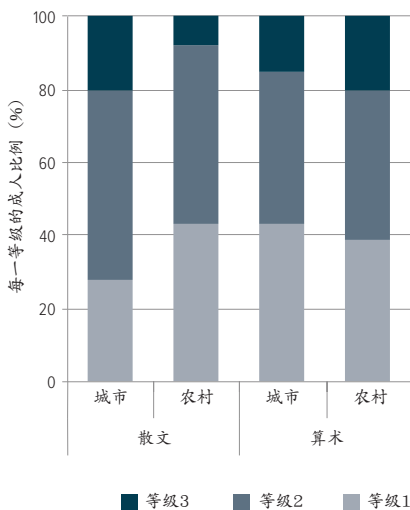
少将西班牙语作为母语 (Zarza et al., 2014)。

各国国家成人读写能力评估

许多低识字率国家在1980年代开始采用读写能力评估。一些国家将其包括在大型的住户调查中，是一种具有诸多优点的成本-效益策略 (Venkatraman, 2008)。其他国家则使用专门针对成人读写能力的调查。2006年的肯尼亚国家成人阅读调查，在英语和斯瓦希里语之外使用了18种方言，发现了较大的城乡差异，并发现全国的成年女性识字率为59%，成年男性的识字率为64% (UNESCO, 2008b)。女性的识字率估计值比联合国教科文组织统计研究所基于读写能力的自我报告估计出的结果要低13个百分点，而男性的估计值则低出15个百分点。

孟加拉国统计局从2008年开始随机抽取家庭样本来检测人口的读写和算术水平。第二次全国读写能力调查在2011年以多种语言展开，定义了4个等级的读写能力，并估计了每一等级上年龄在11—45岁之间的男性和女性的分布状况。与自我报告或替代报告得出的估计值

图4.6: 在巴拉圭，农村成人的阅读精熟度更低，但在算术能力上并非如此
2011年巴拉圭不同地区调查对象在散文阅读和算术上的等级分布



注：关于散文阅读和算术能力精熟度水平的描述，参见UIS (2013b)。
资料来源：Zarza et al. (2014)。

相比，这些估计值给出了读写能力的另一画面。在2011年，人口普查的报告方法得出的同一年龄段上的成人识字率的估计值，男性为64%、女性为58%（Bangladesh Bureau of Statistics, 2013）。但是同年的读写能力调查（直接评估）结果显示，仅有57%的男性和50%的女性为功能性脱盲（表4.1）。

国家评估的优点在于能够增加一国致力于成人扫盲的利益相关者和专家的数量。缺点是，外部监测可能会变得更加困难，因为国家机构在同时负责监测扫盲和降低文盲率时会产生利益冲突。这一双重角色会产生展示成果的压力，或者严禁独立评估者获得数据。

年龄组比较发现2000年以来的成人扫盲几乎没有取得实质成果

自2000年以来，在评估成人群体读写能力的方法上已经取得重要进展。尽管这些方法还没有被广泛、充分地使用，以给出一个全球图景，证据仍表明读写能力的传统测量方法已经在视野上显得狭隘，而且无法捕捉到成人在多大程度上掌握了全面参与社会生活的技能。

但是，在我们的认识中存在另一个重要不足。扫盲项目是以成人能够提升他们的读写能力这一见解为前提的。不幸的是，用成人识字率来评价扫盲项目的成功与否受到一个事实

的阻碍，即这一指标是基于不同成年群体在不同时点上的结果。因此，即便没有一个成人改变了他的读写状态，成人识字率也可能会单纯地通过结构效应而增加或减少。最明显的例子就是转换年龄组：受教育程度和读写能力较高的年轻个体跨入成人年龄组，而受教育程度和读写能力较低的年长个体离开。这样虽然实现了真实的成人识字率提升，但在个体水平上却没有任何一个成年文盲真正脱盲。

因此，成人识字率的轨道可能会由于我们的观察对象而产生显著不同，例如，我们是观察一组20—30岁人群在2000年和2010年的情况，还是一组20—30岁人群在2000年和一组30—40岁人群在2010年的情况。所有我们在后一情况下观察到的变化，都不是因为学校教育的改变，而是通过扫盲项目或生活中的其他机会获得了读写能力。使用后一种年龄分组方法来分析识字率变化趋势为理解成人扫盲及其可能的原因提供了一个重要的补充视角。不过，这一视角除了在工业化国家的终身学习研究之外很少得到应用。

这份《全民教育全球监测报告》的新分析严格遵循后一思路。理想状况下，这将涉及对一组特定人群的读写能力的跨时间监测。但是，此类研究非常罕见。另一较为可行的方法是利用人口和健康调查的数据来跟踪一组给定出生年份的人群随年龄变化的读写水平变化。来自30个国家的2—3轮的人口和健康调查数据被使用（Barakat, 2015a）。分析聚焦在这些调查的女性样本上，因为这些样本更大也更稳健。

自2000年以来，在评估成年群体读写能力的方法上已经取得重要进展

表4.1：孟加拉国不同读写能力等级的成年人群分布

读写能力等级	直接测量的算术和读写能力	男	女
不能读写	缺乏解码字母表的能力，认识单词和数字，会数钱和物	36%	41%
半读写	能够认识和书写一些单词，能够在一个非常基本的水平上数钱和物	7%	9%
初级读写	能够在熟悉的环境中阅读和书写简单句子；掌握四则运算；在生活场景的熟悉环境中仅能有限地使用这些技能	13%	14%
高级读写	能够在多变的环境中流畅地阅读和书写；熟练掌握四则运算和数学推导；能够在日常生活和未来学习中运用这些技能	44%	36%

资料来源：Bangladesh Bureau of Statistics（2013），表2.3和表3.2。

分析的主要结果是，大部分国家青年妇女的识字率都在一个缓慢但清晰的改进轨道上（图4.7；虚线）；但是从年龄组的视角来看，这些明显的进步就不复存在（图4.7；连续粗线）。例如，在马拉维，20—34岁妇女的识字率在2000年是49%而在2010年是63%。但是，对于那些2000年在20—34岁之间且2010年在30—44岁之间的同一年龄组的妇女来说，她们的识字率一直保持在49%。在埃塞俄比亚，那些2000年在20—34岁之间的妇女的识字率从21%下降到11年后的16%，此时这些妇女已经在31—45岁之间。

尽管此处只呈现了一些国家，但它们是分析中包括的30个国家的代表。在大部分国家，特定年龄组的识字率由于读写能力使用不足而

出现停滞甚至倒退。这与整体成人识字率的增加并不矛盾。但是，这种增加几乎完全是由于进入年龄组的具有高读写能力的年轻妇女替代了那些读写能力较低的年长妇女的结果。即便考虑到高读写能力的人口有较低的早逝概率和较高的迁移概率，以上结论仍然成立。

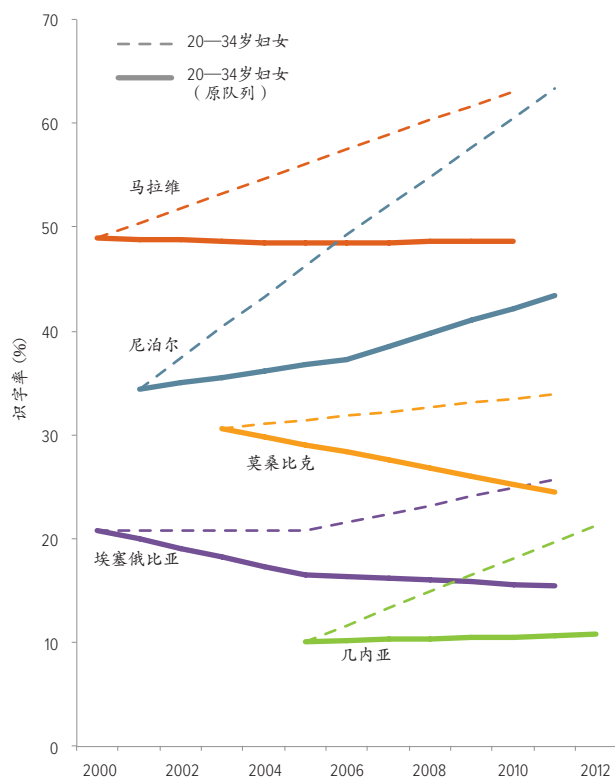
进一步聚焦不同受教育水平的妇女亚群进行分析，结果表明即使是有限的进步也大多与那些至少上过小学的妇女有关。那些童年从未上过学的妇女几乎没有进步。换句话说，那些读写能力得到提高的成人多多少少都接受过一些正规的学校教育（Barakat, 2015b）。

在上图中，尼泊尔是个例外。该国20—34岁妇女的成人识字率不仅在被分析的所有国家中显示出最快速的生长，而且是唯一一个在三轮调查的年龄组水平上仍被确认为有持续改进的国家。尽管2001年的调查被限制在结过婚的妇女，但2006年和2011年的调查则包含了目标总体的所有妇女。获得如此正向绩效的一个原因是，该国政府在2008—2012年国家扫盲运动项目上投入了3 500万美元（Nepal National Planning Commission, 2013），而这一项目也于2010年获得了联合国教科文组织孔子扫盲奖。

解释成人扫盲的有限进展

如果在大多数发展中国家，那些超过学龄的成人的读写能力都没有得到改善，一个重要疑问就在于2000年以来改善成年群体读写能力的努力是否产生了影响。本章剩下的部分对可能有助于解释为何没有取得进展的四个因素进行评估。这些因素包括全球政治承诺、扫盲运动和项目的效益、推广母语扫盲项目的努力范围、读写能力需求的影响。尽管一直没有对于这些因素相对重要程度的评估，但2000年以来的证据表明，国家扫盲政策应当同时考虑这四个因素。

图4.7：在发展中国家，成人的读写能力很少得到提高
2000年和2010年左右部分国家和年龄组的妇女识字率



注：1.识字率是直接进行评估的。2.对每个国家，实线跟踪的是第一观测点上年龄在20—34岁之间的妇女；例如，马拉维的实线跟踪那些2000年在20—34岁之间且2010年在30—44岁之间的妇女。虚线跟踪的是同一年龄组；例如，马拉维的虚线跟踪那些在2000年、2010年都是20—34岁之间的妇女。3.在2001年，尼泊尔的人口和健康调查仅抽取了已婚妇女，但在2006年和2011年，该调查抽样了全部妇女。
资料来源：Barakat (2015) 及全民教育全球监测报告小组基于人口和健康调查数据的分析。

成人扫盲的全球承诺模糊不清

全球识字率在1970年代增长最快，从1950年到2000年左右，文盲率减少了一半以上（Carr-Hill, 2008）。从1970年到2000年，撒哈拉以南非洲的识字率从28%增加到60%，而阿拉伯国家则从29%增加到63%（UNESCO, 2006b）。受此进展的鼓舞，国际社会在过去的四分之一世纪不断地发出提高成人识字率的宣言。宣言的目标提高了全世界的期待，认为文盲会走上像小儿麻痹症一样的道路，并且能够被“根除”。由联合国教科文组织牵头的“到2000年根除文盲的行动计划”在1989年被正式通过。1990年在泰国宗滴恩发表的《世界全民教育宣言》强调，读写是“一个人自身必要的技能，也是其他生存技能的基础”。2000年的《达喀尔行动纲领》也设定了一个提升识字率的具体目标。

不过，与《世界全民教育宣言》不同，千年发展目标（MDGs）并没有包括成人学习或读写的具体参照。它隐含的假设是，高质量的普及初等教育终将实现成人扫盲。千年发展目标反映且帮助形成了发展目标和支助方案。一些声音认为，正由于此，成人扫盲在国际和国家议程中都被搁置（Wagner, 2010）。一项对千年发展目标的分析比较了30个国家中的两份国家级教育规划——一份起草于2000年左右，另一份从2007年开始。分析结果肯定，与全民教育的其他目标相比，成人扫盲已经被忽略了（IIEP, 2015）。

有所进步的是关于扫盲的思考。联合国宣布2003—2012年为“联合国扫盲十年”（UNLD）。当现有努力显然不足以在2015年实现目标时，2006年联合国教科文组织创建了“为了赋权的扫盲计划”（LIFE）作为推进“联合国扫盲十年”的全球纲领。它的目标在于鼓励政府、非政府组织、私人部门和发展机构去复兴和推动扫盲事业。该计划关注35个国家并推广一个更宽泛的读写能力概念，这些国家居住着世界上85%的成人文盲。

对于成人文盲的另一个重要回应是《贝伦行动纲领》，这是2009年12月于巴西贝伦召开的联合国第六届国际成人教育大会（CONFINTEA VI）的一项成果。该纲领与扫盲的整体观相一致（Oxenham, 2008），并将其作为成人教育的中心，以及终身学习和发展目标的出发点。它帮助在联合国体系内重塑扫盲的概念；而教科文组织终身学习研究所（UIL）则被要求对此做出政策回应（UIL, 2010）。

第二份《全球成人学习与教育报告：反思扫盲》，也就是熟知的GRALE2（UIL, 2013），显示来自《贝伦行动纲领》的信息已经被整合到各国的论争和政策改革中。该报告通过对提交的129份各国进展报告进行分析，提供了对于各国扫盲政策和进展的全面解读。

尽管自2000年以来，已有值得称赞的全球计划来厘清成人扫盲的含义，并且发起了一些扫盲项目来落实相关原则，但是这些项目在实践中并非十分有效。“为了赋权的扫盲计划”的中期评估发现，非常难以形成一个计划共识。虽然扫盲项目已产生显著变化，但在“全民教育能力培养计划”（CapEFA）和“为了赋权的扫盲计划”项目的背景下，这些都缺少一个与各国教育战略相一致的长期视野（UIL, 2012; MDF, 2013）。

扫盲运动和项目已经改革，但其影响仍然难以捉摸

在1970年代和1980年代，各国政府发起了大规模的成人扫盲运动，这在部分情况下是跟从激进的社会改革。但到了1990年代，由于国际焦点转移到了普及初等教育，此类运动变得不再普遍（Robinson-Pant, 2010）。由于政治原因，以及对此类运动理解读写能力获得方式的批评，这种情况越加明显（Boughton, 2010）。

与全民教育的其他目标相比，成人扫盲已经被忽略了

尽管如此，2000年以来，地区组织和政府在启动扫盲运动上的兴趣有所增加，特别是在拉丁美洲（表4.2）。大部分运动都设定了雄心勃

勃的目标，但是一些国家早已超过最后期限却仍未实现。一些学者认为，几乎所有国家的运动都失败了（Rogers, 2003; Wagner, 2013）。

表4.2: 《达喀尔行动纲领》以来的各国扫盲运动

国家	运动或项目名称	启动年份	启动时的文盲人数（千）	运动结束时文盲的目标人数（千）或比例（%）
阿富汗	National Literacy Action Plan (多项目)	2010	9 500	2014年3 600 到2020年从26%增加到60%
阿根廷	Encuentro	2006	730 (2006)	2010年无文盲
孟加拉国	National Action Plan (various programmes)	2010	49 036 (2005—2009)	37 000 (11—45岁年龄组) 到2014年识字率达100%
多民族玻利维亚国	Programa Nacional de Alfabetización 'Yo Sí Puedo'	2006	1 200 (2006)	到2008年无文盲
巴西	Programa Brasil Alfabetizado	2003	15 090 (1994—2004)	2010年无文盲 (每年2 000)
布基纳法索	Programme Nationale d'Accélération de l'Alphabétisation	2010	5 646 (2005—2009)	增加4 000, 从2007年的28.3%提高到2015年的60%
智利	Campaña de Alfabetización 'Contigo Aprendo'	2003	480 (2006)	每年20 000
中国	关于进一步加强扫盲工作的指导意见	2007	64 604 (2005—2009)	到2015年将成人文盲率减少到6%以下
哥伦比亚	Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos	2007	2 475 (2006)	到2015年无文盲
多米尼加共和国	Red Nacional de Alfabetización	2005	737 (2006)	3年200
厄瓜多尔	Manuela Sáenz	2006	672 (2006)	到2015年文盲率减少到2%
埃及	National Literacy Campaign	2011	17 816 (2005—2009)	到2020年文盲率低于10%
萨尔瓦多	Plan Nacional de Educación 2021	2007	1 006 (2006)	3年360
英格兰（英国）	Skills for Life	2001	5 200 (16%) (阅读能力在等级1以下)	2001—2010年间提高2 250成人的基本技能水平
加纳	National Functional Literacy Programme	2000 (阶段2)	5 290 (2000—2004)	到2006年1 000
危地马拉	Estrategia Nacional de Alfabetización Integral	2005	1 818 (2006)	3年863
印度	Saakshar Bharat Mission	2009	283 105 (2005—2009)	到2017年70 000 (妇女60 000)；2017年识字率80%
印度尼西亚	AKRAB!	2006	12 858 (2005—2009)	8 500：到2014年成人识字率96%
墨西哥	Modelo Educación para la Vida y el Trabajo	1997	5 942 (2006)	到2015年文盲率从4.7%减少到3.5%
纳米比亚	National Literacy Programme	1992	316 268 (2007)	到2015年实现青少年和成人整体识字率90%
尼泊尔	National Literacy Campaign Programme	2008	7 604 (2005—2009)	到2011年识字率100%
尼加拉瓜	La Campaña Nacional de Alfabetización 'De Martí a Fidel'	2007	1 095 (2006)	到2009年将文盲率减少到3%以下
巴基斯坦	NCHD Literacy Programme	2002/03	46 625 (1994—2004)	到2015年识字率85%
巴拿马	Proyecto de Alfabetización 'Muévete por Panamá'	2005	168 (2006)	5年90
巴拉圭	Plan Nacional de Alfabetización 'Por un Paraguay Alfabetizado'	2005	192 (2006)	156克服绝对文盲, 100克服功能性文盲
秘鲁	Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización	2006	1 465 (2006)	到2015年文盲率减少至2.5%
南非	Kha Ri Gude Mass Literacy Programme	2008	9 600 (2006)	4 700 (2008—2012)
东帝汶	National Literacy Campaign 'Yo Sí Puedo'	2007	252 (2005—2011)	到2011年根除文盲
委内瑞拉玻利瓦尔共和国	Misión Robinson	2003	1 008 (2001)	2006年无文盲

资料来源：根据Hanemann(2015)。

2000年以来，地区组织和政府启动扫盲运动上的兴趣有所增加

大部分运动都有风险。它们会提高不切实际的期望。它们不总是能照顾到多样性，而是使用一种集权式设计的“整齐划一”方法，加上规定的课程、目标和教材。有些国家已经将目标锁定为特定人群，比如巴基斯坦是阶下囚、厄瓜多尔是残疾人、尼加拉瓜是原住民（Hanemann, 2015）。

各种运动通常将文盲描绘成一种可通过正确干预措施被“根除”的“社会疾病”，比如在多民族玻利维亚国和东帝汶便是如此。这可能给文盲打上烙印，使那些读写能力较低的人

变得消极并隐藏自己的问题，尤其是当政治领导人宣布自己国家“无文盲”的时候。

评估成功与否的监测和评估体系一直缺位。成人读写教育的内在复杂特征要求强大的能力和协调机制，而这会妨碍此类进展的取得（UIL, 2012）。一个例外是南非的国家扫盲运动（框注4.2）。

成人读写教育者的人数仍然非常少。教师招募和培训被认为是扫盲项目中最薄弱的环节。许多系统都持续依靠志愿者，比如巴西的

各种运动通常将文盲描绘成一种可通过正确干预措施被“根除”的“社会疾病”

框注4.2：成人扫盲运动和项目通常缺乏效益研究

尽管扫盲运动都设定了雄心勃勃的目标，但是通常没有监测和评估机制来跟踪进展及汇报结果。

扫盲运动的典范“Yo Si Puedo”（是的，我能）是由位于哈瓦那的拉美与加勒比地区教育研究所于2001年发起的。起初，该运动通过广播提供大众扫盲节目，后来则通过由电视或DVD搭载的视听节目。在2003—2013年间，有30个国家——主要是在拉美和加勒比海地区、撒哈拉以南非洲——超过700万人使用这一扫盲模式来学习阅读和写作。这一为期三个月的课程分为三个阶段：训练、阅读和写作的教学、巩固。2004年，当名为ALBA（也即之前的Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América）的地区联盟被创建时，它也推广这一运动。之后，三个ALBA国家宣布自己为“无文盲”国家——多民族玻利维亚国（2009）、厄瓜多尔（2009）、尼加拉瓜（2011）。一些政府将该运动视作“在较短时间内以低成本延伸至非常广大人群的一种方式”。然而，尽管实施广泛，目前还没有对该方式的成本效益或者其在大规模上实现可持续阅读技能的能力方面展开过独立评估。

Saakshar Bharat使命在2009年启动，这是印度的全国性、政府赞助的扫盲项目。该项目的公众意识和认可度通过大众媒体的广泛宣传而得到提高。这个项目旨在达到全国成人识字率80%的政府目标，并为7 000万人（其中6 000万为妇女）提供功能性读写。妇女的读写能力与“赋权于妇女”相关，因此也和“社会文化、经济、政治领域的包容

性成长”相关。该运动计划通过一个基础教育项目惠及150万成人，以及一个职业技能发展项目再惠及相同数量的成人。正如其他此类运动一样，该运动的成本-效益及其在大规模上改善可持续阅读技能的能力还没有进行过独立评估。

南非的Kha Ri Gude大众扫盲项目于2008年4月启动，旨在2012年底使470万成人脱盲。大部分参加者是妇女。借鉴了“语言体验”和“整词”的概念并且吸纳了新近的认知神经科学研究发现，该项目的学习材料遵循整合方法来达到读写能力的获得。材料是高度结构化，有嵌入式的贯序活动来教阅读和写作，还包括一些学习游戏，它们帮助学习者发展边理解边阅读所必要的阅读速度，以及达到可持续阅读能力水平。课程围绕与学习者动机相关的8个主题进行组织。没有结业测试，评价是基于标准化评估工具形式的中间证据做出的（所有学习者完成相同任务并且基于相同的标准来打分）。学习者通过一个“学习者评估组合”连续地被测试，该组合有10项以母语进行的读写评估活动和10项算术评估活动。这些活动都是能力本位的，而且与学习过程的各阶段相适应。该组合由督促员进行打分，由监督员进行调整，由协调员进行控制，然后送到运动总部由南非学历认定委员会进行最终分数的核查。现有的数据已经能够支持对该项目的效益进行纵向评估，但目前此类研究还没有展开。

资料来源：Boughton (2010); Hanemann (2014); Ministry of Human Resource Development of India (2010)。

Alfabetizado项目和加纳的全国扫盲项目。

总体来看，尽管2000年以后政府重新燃起兴趣，也有了特色化扫盲运动方式的野心，但这些还没有形成提升阅读能力的重要全球影响。

承认母语重要性方面的进展

《达喀尔行动纲领》强调了“对于初步脱盲来说方言的重要性”。在此之后，受到正式和非正式情境中多语言教育研究的支持，基于母语的成人扫盲越发得到呼吁。许多领导人虽然承认使用学习者的第一语言带来的教育益处，但仍然在多语言方案的可行性上摇摆不定，害怕语言多样性带来的分隔或冲突。

在成人扫盲项目的实施中，领导人所担心的事情几乎从未造成过真正的影响。今天，多语言方案取得了相比于全民教育开始的时候更好的信誉，但要将这些变为实质性的好处仍然较慢。即使那些多语言方案有较长历史的国家，仍然需要依靠非国家行动者和专业学会，而不是国家规划和预算编制的主流势力。

实践者们越是意识到众多社区使用非主流语言的事实，他们就越能理解当学习的语言不是地方话时所造成的障碍。相反地，领导人越是将其目光放在全球舞台、全球市场和全球关系上，似乎他们给予地方实际和社区需求的关注就越少。

墨西哥最近的人口普查（2010年）显示，使用土语的大约有660万人，约占总人口的6.5%（INEGI, 2012）。一项名为“生活与工作的学习模范”（Modelo Educación para la Vida y el Trabajo）的政府计划于2000年启动，旨在通过原住民群体自己的语言来安顿他们，

同时让他们有学习和使用西班牙语的可能。为了原住民社区，有两条学习轨道被开发出来：一条为双语学习者，一条为起初只使用单一土语的学习者（Robinson, 2015）。从2007年起，政府更加强调边缘群体，特别是原住民群体，促使了更多语言——现在已有45种——在学习读写和开发学习材料上的使用（Gobierno de México, 2012）。尽管目前的国家教育规划将原住民群体确认为面临特殊读写挑战，但是却并没有做出任何具体的行动，仅仅提及需要符合实情的项目。而且，国家教育规划也没有提出成人扫盲战略（Robinson, 2015）。

在摩洛哥，直到1990年代中期，政府指定的语言仅有现代标准阿拉伯语和法语。柏柏尔语的使用一直受到压制，更不用说推广。语言政策的变动由宪法改革来佐证。1996年宪法指定阿拉伯语为官方语言。2011年宪法提及“在摩洛哥被实践的语言和文化表达的保护”，给了语言一个单独条款，并同时指定阿拉伯语和柏柏尔语为官方语言。两部宪法都没有提及法语。在新的宪法之下，虽然越来越多的公共机构同时用阿拉伯语和柏柏尔语展示其名称，但几乎没有任何使用柏柏尔语的日常书写。在2005—2008年间，摩洛哥教育部扫盲司和美国国际开发署的一项联合计划在成年女性扫盲项目中引入了“语言桥”的方法，旨在使她们了解新家庭的合法构架。这种方法在将妇女过渡到更广泛的阿拉伯语读写学习之前，首先教她们用母语书写（Robinson, 2015）。

巴布亚新几内亚有838种语言，是世界上语言最多的国家（Lewis et al., 2013）。英语是官方语言，不过洋泾浜的皮钦语和莫土语也都作为通用语在交流中广泛使用。巴布亚新几内亚的1975年宪法包括了一个加强扫盲工作的条款，并力劝所有个人和政府机构努力实现皮钦语、莫土语或英语，以及其他方言的全

许多领导人在多语言方案的可行性上摇摆不定

面扫盲。2000年颁布的一项成人扫盲政策清楚地将读写能力获得与语言环境相联系。在读写能力的5个目标中，有4个与语言选择有关，意图在于以人们常说的语言形式将读写变得更加平易近人。关于成人教育的一项报告显示皮钦语的使用有所增加，并且进一步列出了13种作为区域通用语的语言（Papua New Guinea National Department of Education, 2008）。然而，非国家行动者在成人扫盲上的坚强承诺导致其与政府脱节，结果使得成人扫盲的公共投资不足。最近的评估显示，即便是皮钦语也仍然有很长的路要走（Robinson, 2015）。

自2000年以来，许多低识字率国家的条件已经越来越有利于使用母语作为成人扫盲项目的教学语言。但是，要么是由于组织限制，要么是由于政治领导人的模糊态度，这些项目并没有在足够大的规模上为提升成人读写能力做出重要贡献。

日常生活的变化并没有引起对于读写能力需求的明显增加

那些由于不会写信、不会用手机和ATM机而面临困境的父母想尽办法供他们的孩子上学，为了让孩子不会因为没文化而受到排挤。

——乌莫维戈·拉尼·埃比赫里
尼日利亚迈杜古里大学

除非读写的需求在增加，否则成年人的读写能力不太可能得到提升。读写能力不仅需要提供更好的学习机会，而且需要更多的机会来运用、提高和保持。

自2000年以来，此类机会一直在增加。一些有利的环境已经出现，高文化氛围通过社区层面协作来对读写能力的获得和保持产生贡献，比如在农业营销、公共健康干预、小额信贷

计划或水管理投资等方面（Easton, 2015）。此外，通信技术的迅速发展带来了运用读写能力的新机会。然而，尽管有一种共识在增强，即扫盲项目应当被附加到这些机会之中，但是这对于读写能力获得的影响仍然有待观察。

与农业营销和生计开发有关的项目已经包含读写能力构建。在喀麦隆、马里和莫桑比克，社区层面的管理技能和能力，其中包括读写，都成功地通过合作战略进行开发，以提高小农户从市场参与中获益的机会，而在此之前，这却是剥削的一个来源（Bingen, Serrano et al., 2003）。在拉丁美洲，参与式行动研究已经用来帮助农户理解从田间到消费者餐桌的整个周期，同时帮助他们找出能够进行更有效干预的环节、学习如何干预以及如何满足学习需求，这其中包括更高水平的读写能力（Ashby et al., 2009）。

新卫生服务的地方组织和管理也已经与读写能力建立起联系。在菲律宾吕宋岛上的原住民艾塔社区，新农村卫生工作者培训的一个主要部分就是参与对个人、家庭和社区健康意义及其社会政治含义的热烈讨论（Estacio, 2013）。在加纳和布基纳法索的库尔佩罗戈省，一项由国际非政府组织支持的生育健康行动，带来了妇产科和长期避孕措施的培训，这其中包括公共卫生干预的读写能力。

小额信贷计划已经持续地被用作杠杆来帮助家庭摆脱贫困，同时也在货币化和日益频繁的市场交易环境中创造了运用读写和算术能力的机会。作为此类计划的一部分，合作社已经为社区领导提供了会计、贷款管理和信用评估的简单培训。社区成员也被鼓励去申请写作的信用。地方机构领导逐步实现自我培训，来实施提议贷款的可行性的正式评估，以及为潜在贷款人确保其借贷信用提供技术支持（Easton, 2015）。一个非政府组织赞助的计划在印度卡纳塔克邦的6个村建立了小额信贷

读写能力不仅需要提供更好的学习机会，而且需要更多的机会去使用、提高和保持

机构，创建了一个社区动员的创新模型。除了招揽受过教育的客户、培训贫穷且文化较低的客户之外，该机构的工作人员还试图缩小两类群体的差距。他们创建自助小组，小组中有文化的参与者可以为那些起初文化程度较低的参与者解释管理问题（Brook et al., 2008）。

公共资源管理计划也在需要读写能力的地方创造机会。在印度安得拉邦卡努尔学区有一所非正式的“农民水学校”，学员将读写视为水管理和农作物选择的重要决策技能（Chavva and Smith, 2012）。然而，虽然读写能力得到重视，却并非是所有农民在改进地下水和作物管理时所必要的。这意味着，尽管农村经济和社会有很多变化，但这种相对较慢的变化速度通常并不足以加快成人对读写能力的需求。再加上此类试图将社区发展与读写能力获得相匹配的干预的规模较小，这就有助于解释为什么对于读写能力的需求没有预期中增长得快，而且成人扫盲结果没有得到明显改善。

但是，另一个变化却保有较大希望，那就是快速扩张的通信技术。这一变革的速度容易被人们所低估。宗滴恩《世界全民教育宣言》并未提及“电脑”或“互联网”。虽然这些词汇在2000年《达喀尔行动纲领》中出现了，但在这份78页的报告中仅出现两次，且仅仅是关于学校该如何促进公平的学习。与此同时，即便在文化较低的社会中，手机的使用也呈指数增长。移动设备能够改变读写环境吗？

在撒哈拉以南非洲的大部分地区，互联网接入仍然较低，但有可能利用手机的普及性来促进对读写环境和阅读实践的强化。人们已经使用移动设备来办理银行业务、付款和从事社交活动。他们甚至参与民主实践，比如通过短信方式与政治领导人交流（Asino et al., 2011）。最近一项关于移动设备的比较调查，由7个国家（埃塞俄

比亚、加纳、印度、肯尼亚、尼日利亚、巴基斯坦、津巴布韦）超过4 000人参与完成。该调查发现虽然使用手机读书的男性比女性多，但是女性在手机上读书的时间比男性要长。一款名为“世界领袖”的手机应用也说明了技术如何帮助创造文化环境并鼓励阅读。2013年，33.4万个独立用户每月免费浏览各类书籍和故事，这些书籍有英语的，也有包括印度语、斯瓦希里语、契维语和约鲁巴语在内的其他语言（West and Chew, 2014）。当尼日尔的一个成人教育项目中添加了手机上的教育练习之后，其阅读和算术成绩比那些未使用手机的项目有显著提高（Aker et al., 2012）。

利用手机来增加读写能力需求的潜力在未来几年将会更加突显。使用手机收发短信和邮件增强了文字作为交流工具的使用。但是，对于手机提升阅读能力的清晰证据仍然缺乏。

结论

自2000年以来成人扫盲方案所取得的积极进展必须得到认可。将读写能力作为一个连续统进行测量而不是“是或否”的评估已经成为一个明确的趋势。扫盲评估和监督计划、国际成年人能力评价项目及有利于就业和提高生产力的技能等项目开发出的资源，将对国家监测的发展做出贡献。一些概念化的东西将影响许多国家的政策和项目发展。

然而，几乎没有国家实现全民教育的扫盲目标，即到2015年将其2000年的成人文盲率减半。不仅如此，那些后来测试读写能力的成人比那些早先测试的成人接受过更多的学校教育。当有可能跟踪一个队列随时间的变化时，女性识字率在她们成年之后得到提高的国家几乎没有。因此，即便女性识字率的有限提高也

利用手机来
增加读写能
力需求的潜
力在未来几
年将会更加
突显

是因为年轻的、受教育程度更高的女性替代了年长的、受教育程度较低的女性。

有四个因素可以帮助解释这一窘迫的状况。首先，全球承诺软弱无力。在全球层面聚焦一个更加整体的扫盲观的行动号召，与国家层面为项目提供充足资助的意愿并不匹配。其次，虽然大型国家扫盲运动和项目在1990年代的相对衰退之后重新兴起，但是协调性和能力的缺乏似乎在阻碍它们产生明显影响。对于引入母语作为成人扫盲项目的教学语言这种诚挚的做法来说也是如此。最后，尽管发展中国家存在能够增加个人读写能力需求的明显有利条件，但很多项目并没有充分地与此类机会相衔接。

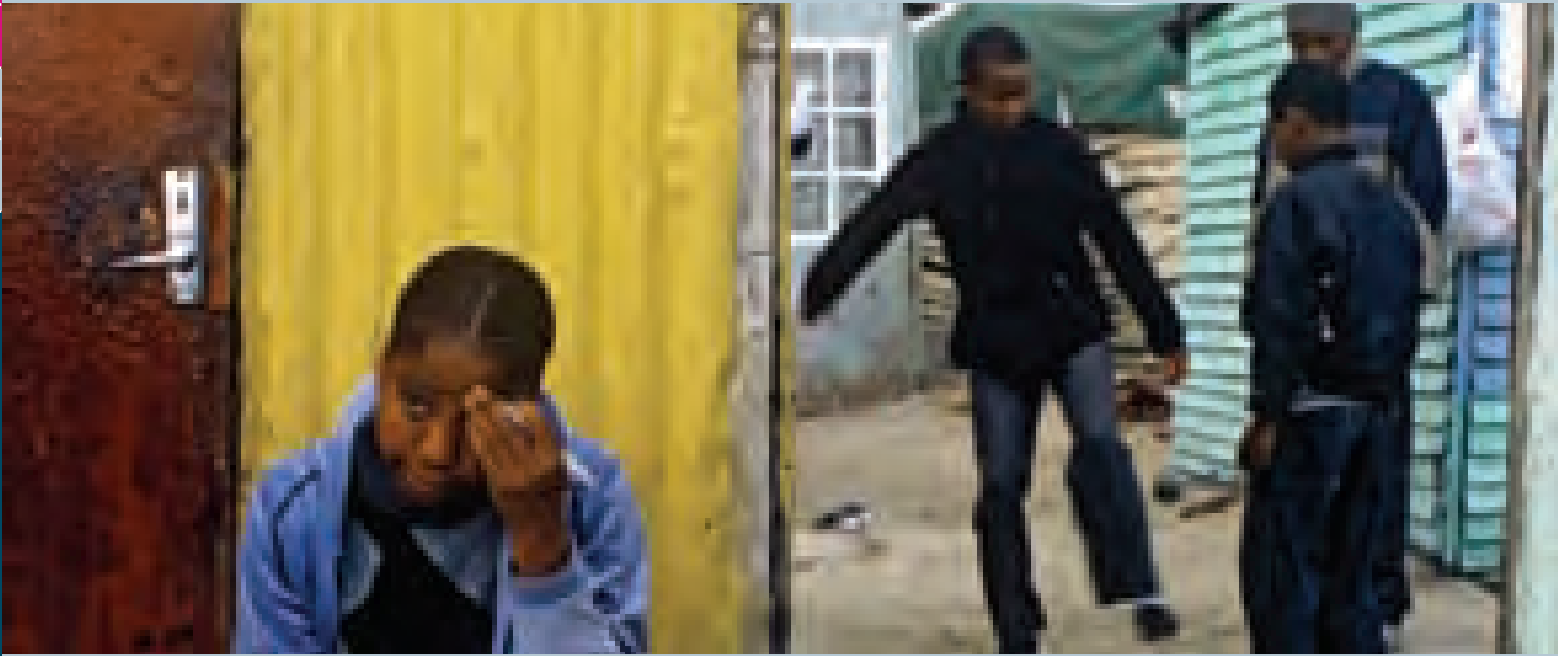


第5章

目标5：性别均等与平等

重要资讯

- 在初等教育中，69%有数据可查的国家有望在2015年实现性别均等。中等教育的进展缓慢，48%的国家预计在2015年实现性别均等。
- 在阻止极度性别不均等方面，有一定成效。1999—2012年，小学每100名入学男童对应的入学女童人数少于90名的国家数量，从33个减少到16个。
- 在撒哈拉以南非洲，最贫困女童仍然是最有可能从未进入过小学的人群。2010年，在几内亚和尼日尔，70%以上的最贫困女童从未进入过小学，而最富裕男童中的这一比例不到20%。
- 各学段上的女性教师招募、课本和课程改革、性别敏感教学的培训，这些都对改进学校的性别平等非常关键。
- 全球和各国的倡议已经促使女童教育得到改进并在缩小性别差距上取得进展。但是，在解决童婚和与学校有关的性别暴力的政策上需要加强。
- 男童在中等教育阶段遭遇不均等。尽管在许多富裕国家这种差距已经缩小或者弥合，但在另一些国家差距却扩大了，并且问题正在一些较贫穷的国家出现。



性别均等与平等	155
迈向性别均等的进展	155
营造一个赋权环境	164
增加需求和支持受教育权利	166
扩展和改进学校基础设施	171
改进男童参与的政策也很必要	173
平等的学校和教室环境	174
支持学习结果的平等	181
结论	185

在迈向更进一步的性别均等上已经发生过世界性的强劲运动，特别是在初等教育方面。本章回顾了达喀尔论坛以来迈向性别均等和平等的全球进展。本章回顾了那些成功地增加了女童教育需求的政策和实践，从性别主流化和政策改革，到改进学校基础设施、减少早婚和青少年怀孕、创造平等的学校和教室环境。但是，仍然存在许多挑战，而且本章也呼吁关注教育成就上一直存在的性别不均等。

“摩洛哥已经调动了大量人力和财力来发展一套战略以对抗女童和男童之间的不均等，并且已经在均等方面取得显著成效。这套战略基于社区学校和社会支持的新改良模式的实施来降低社会经济因素的影响，以及发展非正规教育。”

摩洛哥国家教育与职业培训部

目标5 性别均等与平等

到2005年消除初等和中等教育中的性别差距，到2015年实现教育领域性别平等，重点是确保女童充分而平等地参与高质量的基础教育并取得成绩。

由于各种原因——其中许多包含性别维度——全世界数以百万的女童和男童仍然在入学、上学和升学，以及学得好等方面面临不小的困难。《全民教育全球监测报告》的这一章回顾与达到教育的性别均等和平等相关的政策及项目，它的一个中心思想是所有儿童——女童和男童——都有受教育的基本权利，使他们能够实现自己在生活中的全部潜能。本章探索目标5实现的进展，以及仍在阻止其实现的障碍。

教育中性别平等的实现仍然是社会公正中的一个严肃议题。性别平等是一个比性别均等更加复杂的概念，也更加难以测量。它的要求不止于计算学校里的男女童个数，而是要探索女童和男童在课堂及学校社群中的体验的质量，以及他们在教育机构中的成就和他们未来的志向。

自从2000年在达喀尔举行的世界教育论坛之后，在实现初等教育性别均等上取得的进展参差不齐。尽管到2005年达到初等教育性别均等的目标已经错失，《全民教育全球监测报告》的趋势预测显示，69%有数据可查的国家有望在2015年实现这一目标。迈向消除中等教育性别不均等的进展更加不突出：仅有48%的国家将会在2015年实现目标（Bruneforth, 2015）。

目标5呼吁在初等和中等教育阶段消除不均等。在这两个阶段有数据可查的145个国家中，不到一半（43%）已经或者可能将于2015年在初等和中等教育阶段达到性别均等。有超过四分之一（27%）的国家有可能在初等教育阶段而非中等教育阶段达到性别均等。但是过去15年仍取得一些进展，而且进展在加速：本报告其他地方的趋势预测分析显示，到2015年在初等和中等教育阶段达到均等的国

家数量为62个，但是如果1990—1999年间的趋势继续维持不变，这一数字可能仅有25个（Bruneforth, 2015）。

在概览初等和中等教育阶段性别均等的进展之后，本章讨论政府和民间团体在构建性别平等支持上的努力。根据对儿童接受教育、在教育中以及利用教育的权利的考量，本章余下的部分考察应对女童和男童受教育的经济及社会障碍的政策，包括通过供给方面的干预来改进可及性和学校基础设施，以及增强校内性别平等的措施。最后一节强调了学校结果和科目选择的性别维度。

迈向性别均等的进展

在初等教育阶段已经取得进展，但仍有更多需要去做

自1999年以来，初等教育入学上的性别不均等已经得到显著降低，但并没有被消除。在1999年和2012年有数据可查的161个国家中，达到均等的国家数——用性别均等指数（GPI）在0.97到1.03之间来衡量——从1999年的83个上升到2012年的104个。性别均等指数低于0.97——入学女童少于入学男童——的国家数量从73个下降到48个。在那些到2012年还未达到均等的国家中，大部分的不均等都是女童为代价，仅有9个国家以男童为代价。

在南亚和西亚有特别运动来减少初等教育入学的性别不均等，这些区域的性别均等指数从1999年的0.83提高到2012年的均等水平。然而，区域均值掩盖了国家间的巨大差异。在8个有数据可查的国家中仅有4个在这一时期达到了均等：不丹、印度、伊朗伊斯兰共和国和

69%的国家有望在2015年实现初等教育性别均等

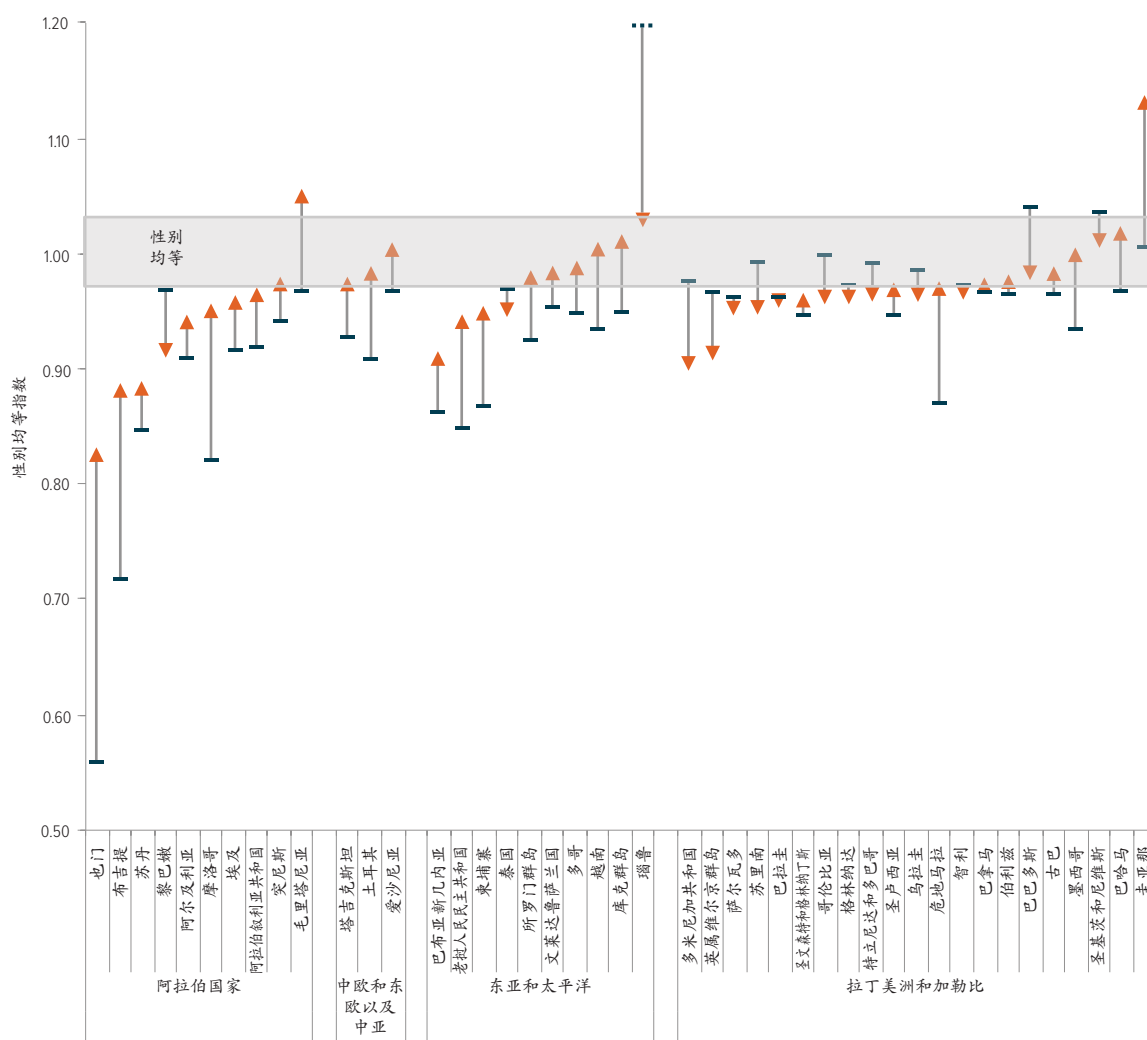
斯里兰卡。尽管在女童入学方面有较大进展，但在阿富汗，每100名入学男童仅对应72名入学女童。在尼泊尔，前期的性别差距已经逆转，2012年初等教育阶段的入学女童比男童要多。

2012年阿拉伯国家的初等教育入学的区域性别均等指数是0.93，撒哈拉以南非洲是0.92，这代表了进步但仍算不上均等。在这两个地区，大部分国家在初等教育毛入学率上都呈现出性别不均等减少的明显趋势，通常在开始时女童处于极为不利的境地（图5.1）。布隆迪在1999年还离均等很遥远，每100名入学男童对

应79名入学女童，但到2012年该国已经消除了这种性别差距。其他国家，包括贝宁、布基纳法索、摩洛哥，虽然还没有达到均等，但已经取得明显进展。

那些性别差距被逆转的国家突显出达到性别均等的动态本质。需要对这些趋势进行谨慎分析来为今后的政策制定提供信息。在冈比亚、尼泊尔和塞内加尔，女童入学率相对于男童的增加不仅反映出女童进入小学的微弱优势，而且反映出更多男童在中途辍学。在塞内加尔，1999年每100名小学辍学女童对应81名小学辍学男童。到2000年，情况被逆转，每

图5.1：初等教育入学的性别不均等已经减少，但是若干国家仍存在较大差距
1999年和2000年部分国家初等教育毛入学率的性别均等指数



注：图中不包括在两个年份都达到性别均等的国家。性别均等指数低于0.97表示不均等是以女性为代价，而高于1.03表示不均等是以男性为代价。
资料来源：附录，统计表5；统计研究所数据库。

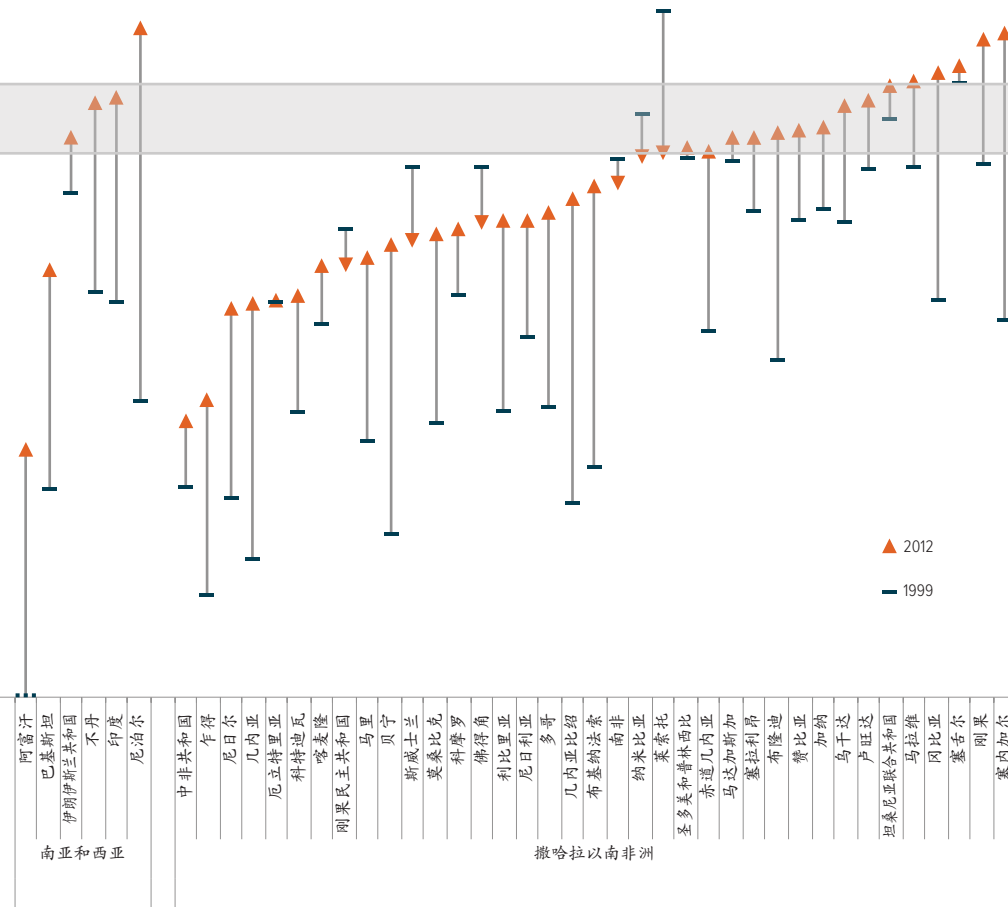
100名小学辍学女童对应113名小学辍学男童。因此，在理解那些可能反映教育系统不良发展的性别均等变化上，需要引起警惕。

女童不到90名；到2012年，国家数量减少到16个。在1999年排名垫底的阿富汗，已经克服了巨大障碍将估计的女童初等教育入学率从1999年的不到4%提高到2012年的87%，这使得其性别均等指数从0.08增加到0.72。

女童处境最不利国家的进展

自1999年以来，在一些女童面临最不利处境的国家中，降低初等教育入学的性别差距已经取得重要进展。1999年和2012年均有数据可查的161个国家中，有33个——包括20个撒哈拉以南非洲国家——1999年存在以女童为代价的极度不均等，每100名入学男童对应的入学

图5.2比较了1990年、1999年和2012年均有的数据可查的国家所取得的进展。在1999年性别均等指数低于0.90的28个国家中，有16个国家到2012年已经跨过了门槛。这其中，不丹、布隆迪和印度已经达到了性别均等，而在一些还没有达到性别均等的国家，指数的增长仍然引人注目。贝宁、布基纳法索、几内亚比绍和



塞内加尔在1999—2012年间的进展比1990—1999年间更快。科摩罗、摩洛哥和巴基斯坦依靠从1990年代开始取得的进展，在达喀尔论坛之后迈向了性别均等。

在埃塞俄比亚和塞内加尔，针对女童的政策减少了性别差距

诸如危地马拉和摩洛哥这样的国家，虽然已经接近性别均等的目标并且有较高的整体入学率，仍需要增加努力去应对最边缘女童面临的教育困境。吉布提、厄立特里亚和尼日尔，这些国家在2012年的毛入学率都不到80%，它们面对着在增加上学儿童数量的同时继续减少极度性别不均等的双重挑战。

最贫困的女童仍然最不可能入学

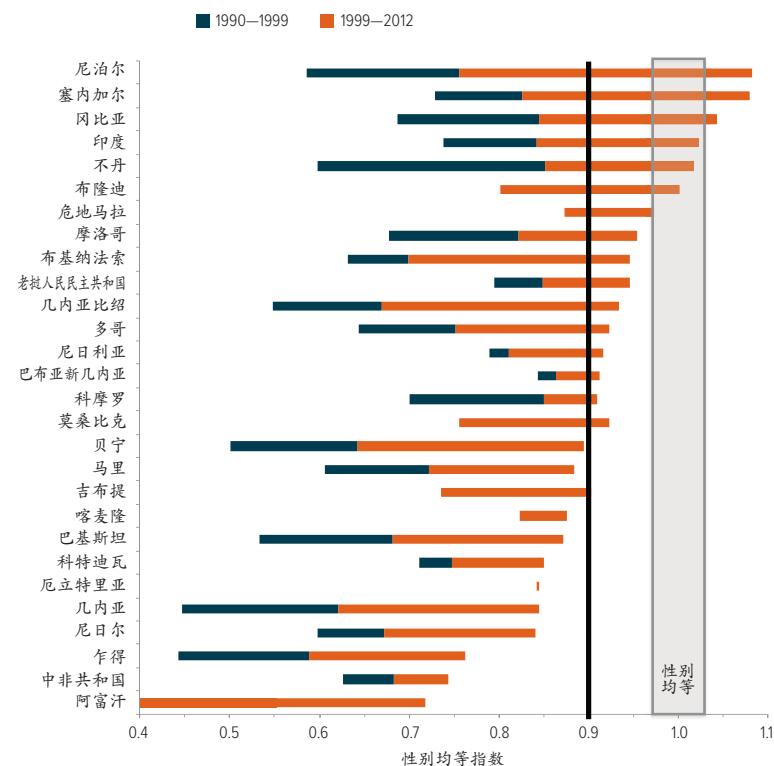
理解入学性别差异背后的模式是重要的，尤其对于那些仍在努力增加整体入学率的国家。儿童是否入学后又辍学？他们是否一开始就没能入学？世界上43%的学校外儿童从来没有上过学。存在着相当的性别不均等：48%的女童可能从未入学，相比于37%的男童。但是男童更有可能中途退学：26%的男童相比于20%的女童（参见概要中的图0.5）。低收入国家和中等收入国家的住户调查数据分析显示，一些国家有大量从未上过学的小学学龄儿童，而女童仍然比男童更不可能去上学，特别是在那些最贫困的儿童中。

在2000年代，在从未上过学的儿童比例最高的国家中，10个有9个在撒哈拉以南非洲（图5.3）。虽然从未上过学的儿童总体比例在下降，大部分国家仍然存在性别不均等。最贫困的女童仍然最可能从未上过学。在尼日尔和几内亚，最贫困女童中有接近70%从未上过学——这比最贫困男童的比例要高很多——相比之下最富裕男童的比例不到20%。

在埃塞俄比亚和塞内加尔，针对女童的教育政策帮助减少了最贫困女童和男童之间的性别差距，尽管仍有大量儿童没机会上学。在2006年至2012年间，巴基斯坦在减少从未上过学的最贫困儿童的比例以及将女童和男童之间的性别差距减少18个百分点方面进展不大。相比之下，在最富裕儿童中，性别不均等在两个年份几乎都不存在。

图5.2：在减少极度性别不均等方面已经取得进展，但若干国家女童仍然面临上小学的困难

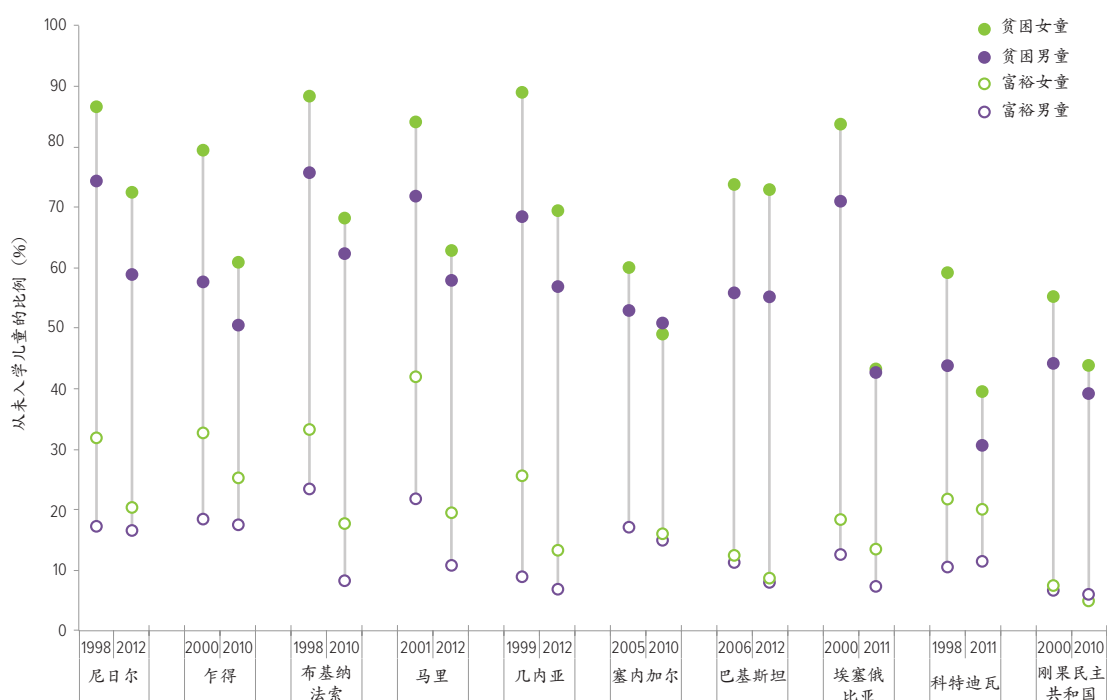
在1999年、1990—1999年和1999—2012年性别均等指数低于0.90的国家的初等教育毛入学率的性别均等指数



注：图中仅绘制了1990年、1999年和2012年有数据可查的国家。如果在某一年份没有信息，则使用不超过前后两年的信息。

资料来源：附录，统计表5；统计研究所数据库。

图5.3：在大部分有大量失学儿童的国家，最贫困女童仍然最可能无法入学
2000年和2010年部分国家按富裕程度分列的从未入学男童和女童百分比



注：被选择的国家都是未入学儿童百分比最高的国家。

资料来源：全民教育全球监测报告小组计算（2014），依据人口和健康调查、多指标聚类调查的数据。

一旦进入学校，女童和男童共同进步

当进入学校，女童与男童享有同等或者更好的机会继续升入小学高年级：在许多国家，女童到五年级的续读率一直与男童持平甚至要高。在两年均有数据可查的68个国家中，有57个国家五年级的续读率在1999年达到均等或以男童为代价的不均等，而在2011年为58个。

即便那些女童在最初进入时处于极度劣势的国家，入学儿童的五年级续读率一般都显示出更小甚至无性别差距。在喀麦隆和科特迪瓦这两个招生率的性别均等指数低于0.90的国家，女童和男童的续读率是均等的（图5.4）。

一些男童在起始进入点上处于劣势的国家，包括冈比亚、马拉维、尼泊尔，男童的毛入学率比女童要低。在那些招生率没有性别差异但男童在五年级续读率上处于劣势的国家，

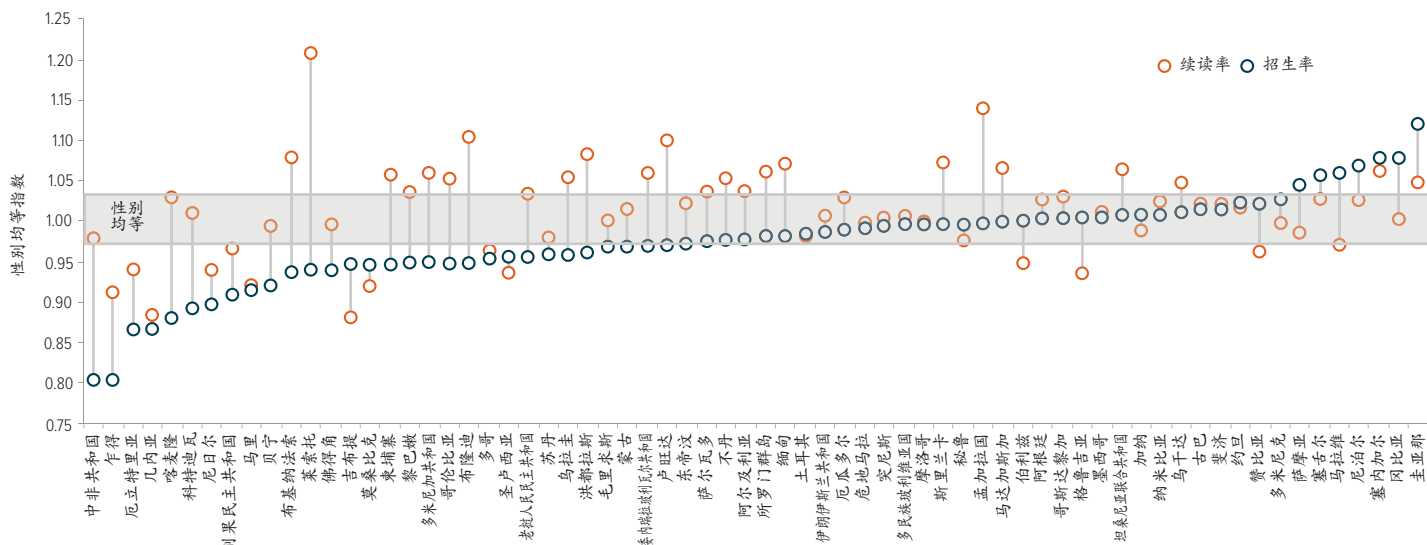
比如孟加拉国、缅甸和坦桑尼亚联合共和国，男童有更高的辍学风险。

贫困加深了初等教育完成的性别不均等

使用这样一种教育完成的度量——初等教育达标率——它包括人口中的所有学龄儿童而并非只有那些已入学的儿童，最贫困儿童中小学教育完成的性别不均等通常比最富裕儿童要严重得多（图5.5）。尽管2000年以来，在消除初等教育达标率的性别不均等上有总体进展，最贫困女童仍然面临进入和完成初等教育的极度劣势。在诸如老挝、莫桑比克和乌干达等国家，那些最富裕女童已经在2000年后实现了初等教育达标率的性别均等，但最贫穷女童仍然远远落后于最贫穷男童。在老挝的最富裕儿童中，完成整个初等教育的女童比例从2000年的每100个男童对应88个女童到2010年达到

当进入学校，女童与男童享有同等或者更好的机会继续升入小学高年级

图5.4：虽然女童更不可能入学，但男童更可能提早离开
2011年和2012年初等教育毛招生率和五年级续读率的性别均等指数



注：图中不包括高收入国家。性别均等指数低于0.97表示以女性为代价的不均等，高于1.03则表示以男性为代价的不均等。
资料来源：附录，统计表4和统计表7（全民教育全球监测报告网站）；统计研究所数据库。

相比于初等教育，中等教育存在性别不均等的国家数量更多

均等，然而在最贫困儿童中，这一数值却从每100个男童对应77个女童下降到70个女童。

巴西、多米尼加共和国、尼加拉瓜等国家，以最贫困男童为代价的初等教育达标率的性别不均等在2000年以后已经有所改进，但是在海地、津巴布韦等国家却出现了较大的不均等，最贫穷的男童现在更不可能完成初等教育。应对最贫困男童出现初等教育达标率偏低的策略，需要弄清楚为什么男童早早地离开学校。让更多的女童，尤其是那些贫困和弱势的女童首先入学，仍然是那些寻求提高女童总体达标率的国家的必要目标。但是，对于入学点和续读的模式仔细考察，也是确保女童和男童平等参与和完成初等教育所必需的。

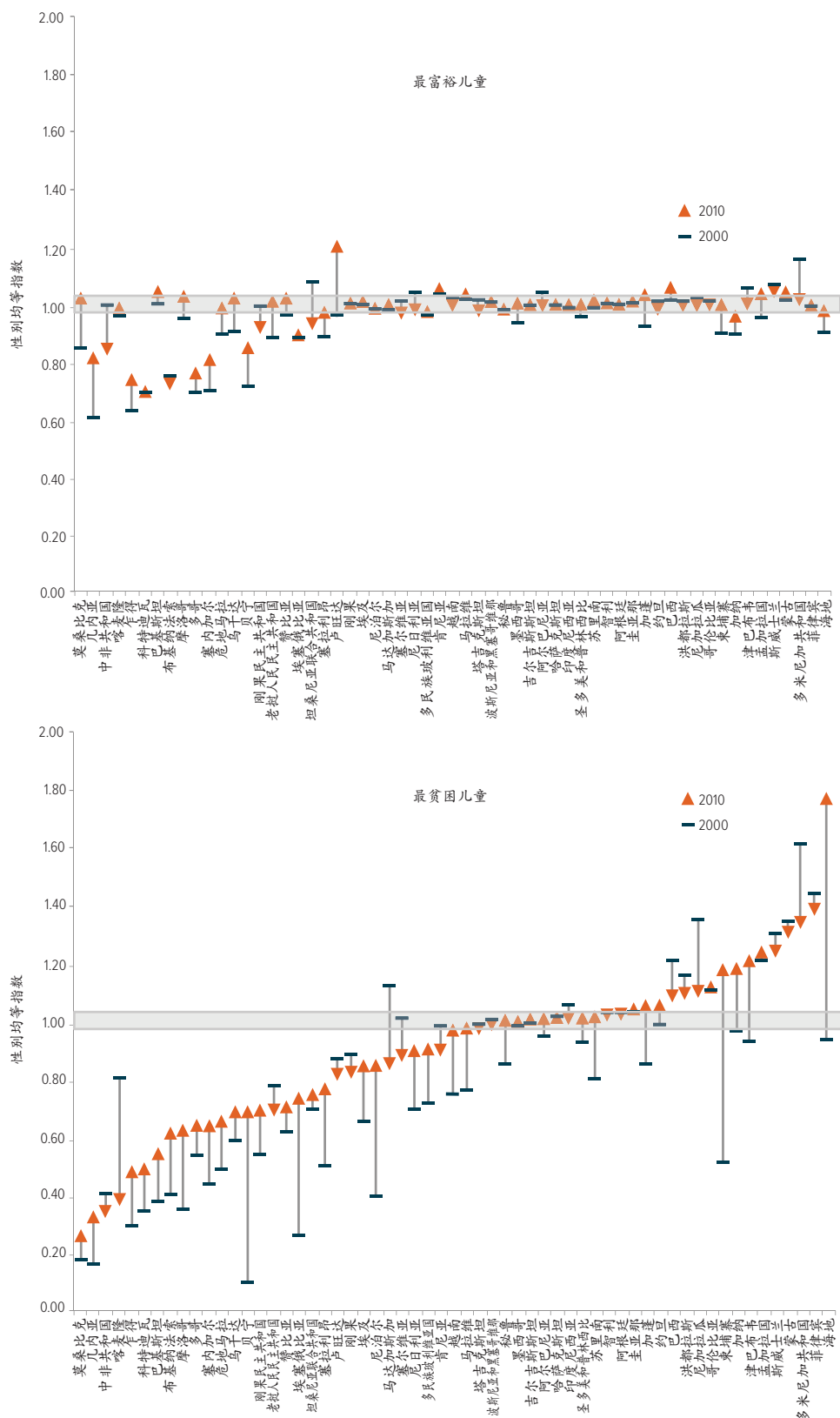
中等教育的性别不均等更大、更多变

相比于初等教育，中等教育存在性别不均

等的国家数量更多。到2012年，63%有数据可查的国家没有实现中等教育入学的性别均等。以男童和女童为代价的不均等的国家在数量上相当：大约有32%的国家，每100名入学男童对应的入学女童少于97名；在相同的比例上，女童超过男童。

画面依据地区而不同。在撒哈拉以南非洲、南亚和西亚，女童仍然在中等教育阶段更加劣势。在撒哈拉以南非洲，女童相对于男童的平均入学人数自1999年以来仅有轻微上升，2012年每100名男童对应84名女童。在南亚和西亚，尽管进展较大，但2012年平均每100名入学男童仅对应93名女童。相反，在拉丁美洲和加勒比，2012年的性别均等指数为1.07，自1999年以来都没有变化，反映出大多数国家的入学男童比入学女童要少——平均来说，每100名女童对应93名男童。

图5.5：虽然已经取得进展，但在最贫困儿童中完成初等教育的性别不均等最严重
2000年和2010年按富裕程度分列的部分国家初等教育达标率的性别均等指数



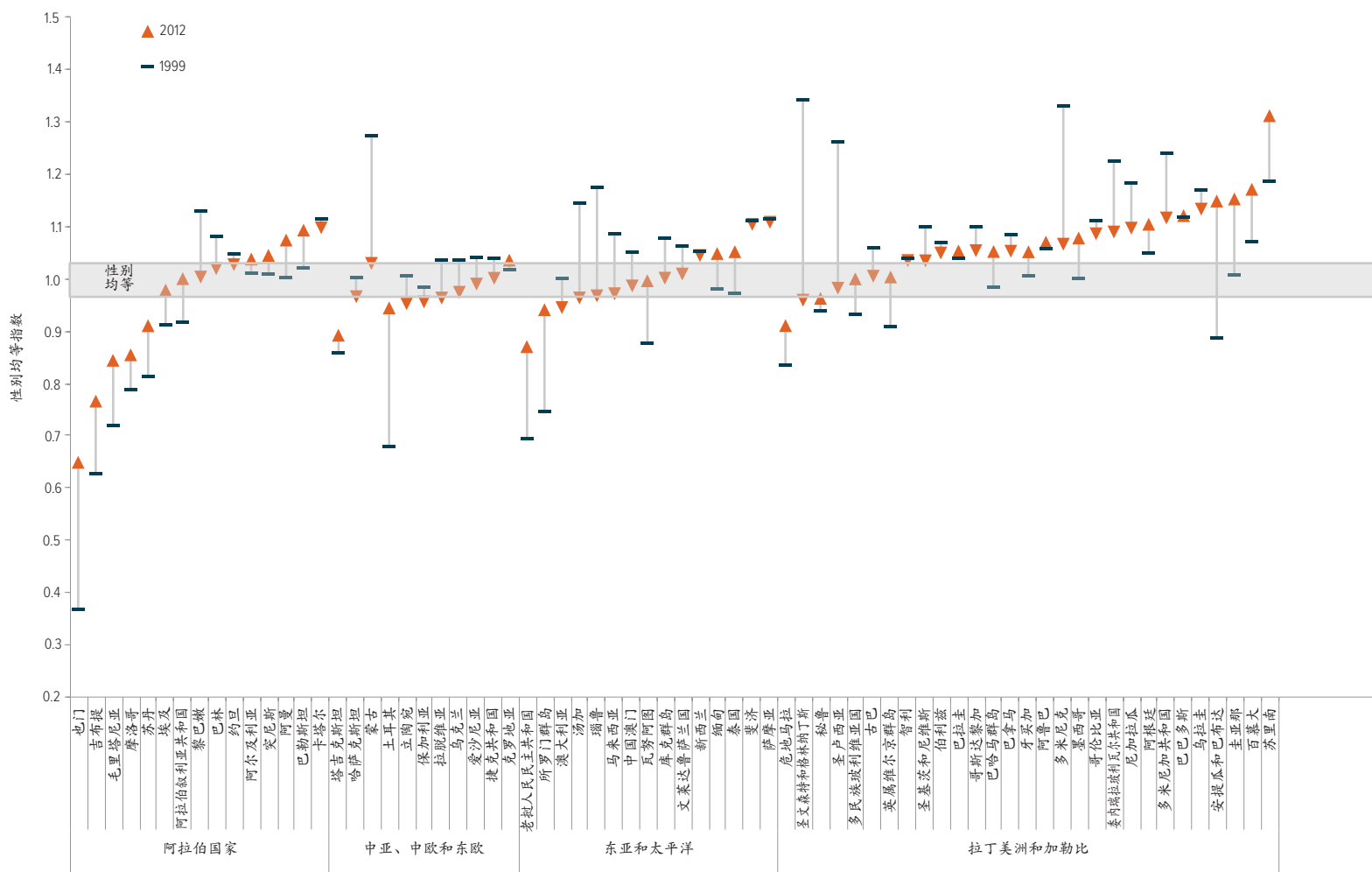
总体看来，性别不均在缩小。在两个年份均有数据可查的131个国家中，有30个国家1999年的性别均等指数小于0.90，表明女童处于极度劣势；到2012年，仅有19个国家属于这种情况，其中大多数是阿拉伯国家或者撒哈拉以南非洲国家。男童面临极度劣势的国家数量——性别均等指数大于1.11——在这期间从18个下降到9个（图5.6）。

性别不均等的最极端案例仍然是以女童为代价。尽管1999年以来有所进展，2012年仍有13个国家在中等教育阶段每100名入学男童对应的入学女童不到80名。在安哥拉，实际情况在恶化，每100名男童对应的女童从1999年的

75名下降到2012年的65名。在中非共和国和乍得，这两个最近都受到冲击的国家，2012年中学的入学女童数量几乎是入学男童的一半。

自1999年以来，男童在中等教育中劣势地位的模式已经发生变化。在一些中等教育总体入学率较高的中等收入和高收入国家，持续以男童为代价的性别差距已经缩小，所有西欧国家（除了芬兰和卢森堡）的差距到2012年已经弥合。在蒙古和南非，减少不均等的强大进展见证两国几乎达到了性别均等。在一些较为富裕的国家，比如阿根廷、苏里南和若干加勒比地区国家，中等教育入学的性别差距已经扩大，而孟加拉国、缅甸和卢旺达这些较为贫困

图5.6：中等教育的性别差距已经缩小，但在一些地区仍然较大
1999年和2000年不同地区中等教育毛入学率的性别均等指数



注：性别均等指数低于0.97表示以女童为代价的性别不均等，高于1.03表示以男童为代价的性别不均等。

资料来源：附录，统计表7（印刷版）和统计表8（全民教育全球监测报告网站）。

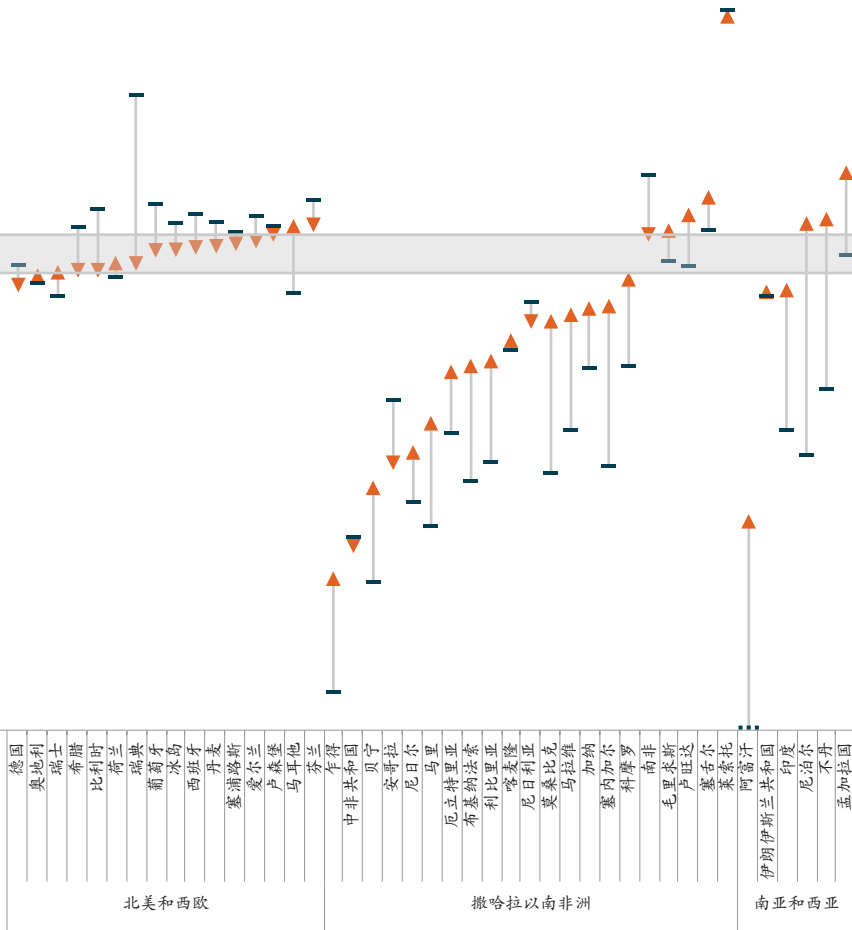
的国家开始出现性别差距。在莱索托，2012年每100名入学女童仅对应71名入学男童，这一比例从1999年开始就没有改变过。

初等教育达标率低和中等教育辍学率高加剧不均等

在进入和完成初中教育的儿童人数上的性别不均等已经缩小，尽管许多国家还没有达到均等。本报告来自78个国家的住户调查数据分析显示，平均来说，达到初中教育程度的女童人数从2000年每100名男童对应81名上升到2010年的93名。这些国家在初中教育达标率上

的大部分不均等可以由初等教育达标率的初始不均等来解释。虽然入学男童和女童以同样的人数从小学最后一年转入初中，但是进入小学最后一年的女童平均人数在2010年是每100名男童对应93名女童，女童掉队的人数更多。

然而，组别的平均值掩盖了相当的差异。在历史上女童一直处于劣势的较贫困国家，初中教育达标率的性别不均等依然是一个严重问题，尽管已经取得一些进展。在较富裕国家，可以观察到以男童为代价的不均等在上升。



诸如马拉维、柬埔寨等较贫困的国家，已经在初中教育达标率的均等方面有相当进展，这绝大部分是依靠减少小学达标率的不均等。2000年，柬埔寨每100名男童对应66名完成初等教育的女童，在10年之内该国达到了均等。这对其迈向初中教育均等的进步产生了贡献，在2010年的性别均等指数达到0.90。马拉维在小学达标率的均等上坚定前行。但是在所有三个关键点上仍然存在不均等：2010年每100名男童对应的完成初等教育的女童人数为90名，其中82名升入初中，但仅75名继续读到初中最后一年。在这两个国家，不均等在初中教育的入口和完成上增加了，表明存在严重瓶颈（图5.7）。

在巴西、突尼斯等较富裕国家，初中教育达标率的不均等在以男童为代价扩大，主要原因是男童的辍学率在上升。在巴西，初中教育达标率的性别均等指数从2000年的1.12上升到2010年的1.18。在突尼斯，小学达标和初中入学的均等在2010年实现，之前是以女童为代价，但是现在更少的男童能坚持到初中最后一年。在越南，前期的性别差距在很大程度上已经消失。

在巴西和突尼斯，随着男童辍学率的不断攀升，以男童为代价的不均等已经扩大

在高中阶段，男童比女童更有可能辍学。在有数据可查的78个国家，2010年每100名女童对应的续读到高中最后一年的男童人数为95名，从2000年以来几乎没有变化。那些男童在初中达标上已经处于劣势的国家，比如巴西，这种已扩大的不均等仍在加剧。

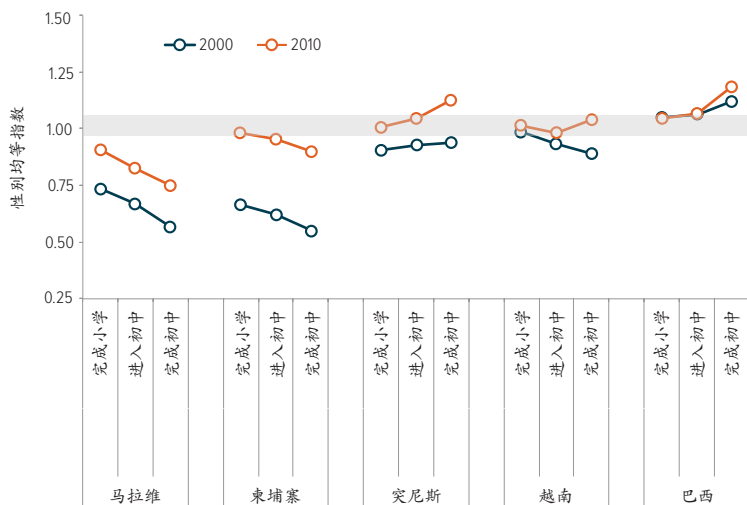
在许多经合组织国家，青春期少年的完成率一直受到持续关注，2011年这些国家女生按时读完高中的平均比例为73%，而男生仅为63%。在所有经合组织国家（德国除外），女生的高中毕业率均超过男生。这一差距在冰岛和葡萄牙最为明显，女生的毕业率超过男生20%或更多（OECD，2012c）。

营造一个赋权环境

近年来，持续不断的全球倡议引致空前的政府和民间团体对性别均等和平等的支持，尤其在女童入学方面（参见概要）。2000年，《达喀尔行动纲领》和联合国千年发展目标引导国际社会消除初等和中等教育阶段的性别不均等。此外，《达喀尔行动纲领》安排了到2015年实现性别均等的关键战略。同样在2000年启动的“联合国女童教育计划”（UNGEI），是第一项专门改善女童教育和提高教育性别平等问题意识的全球合作计划。

各国政府轮番实施立法和政策改革：让性别在教育体制结构、规划和预算中主流化；在社会中赢得决定性数量的支持。民间团体的行动已经增强对女童教育重要性的意识。虽然未能在2005年实现教育性别均等的目标，而且在达到均等和平等上仍然有巨大障碍，但是自2000年以来对教育性别问题的承诺已经在增加。

图5.7：性别不均等在整个初中教育阶段持续存在并不断扩大
2000年和2010年部分国家小学完成率、升学率和初中完成率的性别均等指数



注：性别均等指数低于0.97表示以女童为代价的性别不均等，高于1.03表示以男童为代价的性别不均等。
资料来源：全民教育全球监测报告小组计算(2014)，依据住户调查的数据。

性别主流化和预算编制成为焦点

性别主流化旨在将性别平等作为一个中心理想整个反映到机构和社会的结构及实践中，而不是一个单独的问题或者部门。《达喀尔行动纲领》要求政府承诺通过教育体系来使性别主流化。

《北京行动纲领》，在北京召开的1995年世界妇女大会上获得通过，支持将性别主流化作为实现性别平等承诺的关键手段（UNESCO and UN Women, 2014）。一个关键目标就是将性别视角整合到跨部门的政策、规划和预算编制中（UN, 1995）。

在此之后的20年里，有利于性别主流化的政策已经在教育部门广泛实施（Unterhalter et al., 2010）。在布基纳法索，政府在2001—2010年教育规划中制定策略来加强女童教育改进理事会——该理事会是基础教育和扫盲部的一部分（UNESCO, 2008b）。也门在2003年成立了社区参与小组，在2006年成立了女童教育部门，两个机构设在教育部内，以执行国家女童教育战略（Kefaya, 2007）。在布基纳法索，女童的初等教育毛入学率在1999—2005年之间增加了47%；在也门，增幅为46%。

联合国妇女发展基金会，也就是现在的联合国妇女署，在全世界60多个国家推广性别响应的预算编制（UN Women, 2012b）。该机构的做法是仔细审查政府预算实践对男性和女性、女童和男童的不同影响（Unterhalter, 2007）。这使得民间团体组织能够对政府致力于性别平等的承诺进行问责（Global Campaign for Education and RESULTS Education Fund, 2011）。在坦桑尼亚联合共和国，性别预算编制计划已经通过提供更好的社区供水设施来帮助认识和减少女童的家庭劳动时间（Plan International, 2012; UN Women, 2012a）。

研究表明，对整个教育系统投入充足的

资源来实现性别主流化战略，有助于确保教育体制中的性别平等（Unterhalter et al., 2014）。然而，在许多国家，性别主流化行动受到一些制约。在机构设置方面想要实现革命性的改变仍然是一个巨大挑战。产生改变的资源还不充足，性别相关单位在机构内被边缘化，没有足够的倡议支持，计划执行受制于歧视的根深蒂固（Subrahmanian, 2006; Unterhalter et al., 2010）。印度拉贾斯坦邦的Shiksha Karmi项目，旨在让偏远社区的男性和女性参与到改进儿童受教育权利的活动中，但该计划被某些项目领导人对女性偏执的歧视态度所破坏（Jain, 2003）。

立法和政策改革巩固进展

在迈向更加平等的教育上取得进展受到来自法律和政策承诺的支持。在联合国教科文组织最近关于支持受教育权利的方法概览中，59个报告成员国中有40个明确提及保障女童和妇女的受教育权利，或者禁止在国家宪法、立法和具体政策中出现基于性别的歧视（UNESCO and UN Women, 2014）。

经合组织的2012年社会制度与性别指数（SIGI）显示，2009年以来许多非经合组织国家已经在解决妇女和女童的歧视方面取得有前途的进展。有具体立法措施来对抗家庭暴力的国家数量翻了不止一倍，从2009年的21个增加到2012年的53个，并且有29个国家确定了妇女政治参与的配额（OECD, 2012d）。

需要做的还很多。尽管取得了积极进步，歧视性的社会制度仍在损害性别平等。在2012年社会制度与性别指数涵盖的121个国家中，有86个仍然存在歧视性继承法律或实践。尽管许多国家已经加强了禁止早婚的法律，但2012年早婚在各国的盛行情况仍然高得令人难以接受，15—19岁之间的女性平均有17%已经结婚（OECD, 2012d）。

尽管取得了积极进步，歧视性的社会制度仍在损害性别平等

若干国家大幅缩小了性别差距，包括布基纳法索、埃塞俄比亚、加纳、摩洛哥，都将性别视角整合到国家教育规划、战略规划或政策中，具体包括提高女童受教育权利，对女童的低入学率做出定向反应（UNESCO and UN Women, 2014）。

本报告对30个国家的教育部门规划进行了分析，发现那些在2000年和2012年都在规划中纳入性别观点的国家，在迈向初等教育入学的性别均等上取得明显成效。这些国家包括布基纳法索、莫桑比克和塞拉利昂。在冈比亚、毛里塔尼亚和塞内加尔，入学女童在这一期间上升到了全部小学入学人数的一半以上，有效地逆转了性别差距（UNESCO-IIEP, 2014）。

综合性政策纲领已经支持教育参与性别差异较大的国家取得进展

提高性别均等的有效策略通过多元战略应对障碍。那些在减少教育性别差距上已取得明显进步的国家，都有综合性政策纲领，这些纲领在立法改革的支持下，综合多种措施来提高受教育权利，特别是女童。

印度和土耳其已经弥合了小学和初中阶段的性别差距。在印度，多元战略帮助提高女童教育的可及性和质量。这些包括为所有女童提供免费教材、“回到学校”的露营活动和衔接课程、招募女性教师，以及增加农村和弱势群体女童教育需求的国家项目（Govinda, 2008）。在土耳其，旨在扩大小学和初中阶段教育参与的法制改革和学校建设，得到贫困家庭女童奖励和提高女童入学的全国性意识运动的补充支持（Sasmaz, 2014）。

布隆迪和埃塞俄比亚在总体入学率取得快速进步的同时，也显著改善了初等教育阶段的性别均等。两个国家都为入读小学一年级的适龄女童提供奖励，让她们可以在青春前读完小学；在布隆迪，女童上小学第一年的学费被免除。改善女童教育的干预措施包括布隆迪的“母亲团”（Vachon, 2007）和埃塞俄比亚

的“社区敏化运动”（Bines, 2007）。减少童婚的法制变革已经对营造一个赋权的政策环境起到支持作用（Psaki, 2015）。

然而，应对以男童为代价的性别不均等的政策仍然稀缺，而且很少形成像女童教育那样的综合性、多层级的框架。通常，焦点在于男童的学业成绩差，容易脱离学校。拉丁美洲和加勒比地区的国家，包括伯利兹、萨尔瓦多、牙买加、特立尼达和多巴哥，它们从2000年开始就已经引入独立政策和干预措施。这包括将技术和职业科目纳入基于课程、学校和社区的项目的主流，以解决青年犯罪和暴力问题，以及辅导计划（Jha et al., 2012; Jha and Kelleher, 2006）。

增加需求和支持受教育权利

接下来的小节考察政府、非政府组织和民间团体寻求克服学校教育方面的经济和社会文化障碍、缩小性别差距的途径，以及相关进展情况。三个关键的行动领域是：通过社区动员和倡议运动来推广关于女童教育的积极价值和态度，为补偿学校成本和机会成本提供奖励，解决早婚和青少年怀孕。

改变态度和动员支持女童教育的力量

社会制度——正式和非正式的法律，以及社会与文化的规范和行为——能够帮助解释为什么教育性别均等和平等在一些国家还没有实现。那些没有考虑到歧视性社会制度的政策干预无法抓住性别不平等的要害（OECD, 2012a）。基于2012年社会制度与性别指数的分析发现，对女性歧视程度较高的国家通常在一系列发展指标上（包括教育）表现更差（OECD, 2012d）。

印度和土耳其已经弥合了小学和初中阶段的性别差距

对更大性别平等的根深蒂固的歧视性社会规范和态度消极地影响了女童教育的需求，并且限制了改进女童入学的益处。这些规范反映在诸如早婚、传统的隔离行为、在家庭教育投资中偏爱男童、家庭劳动力的性别分工等实践中（OECD，2012d）。例如在许多国家，妇女和女童承担大部分的家务劳动（Lyon et al., 2013），包括搜集烧火的薪柴、运水、照顾年幼的弟妹——这些都限制了儿童上学的能力（Dreibelbis et al., 2013; Keilland, 2015; Nankhuni and Findeis, 2004）。然而，女童的家务劳动几乎是隐匿的，不可能被儿童劳动法所触及，也极少受到政策制定者的关注（UNESCO，2008b）。

相反地，教育作为人权的重要性和增加教育需求的推广是与提升教育对个人、家庭、社区和社会的经济与社会文化价值的意识联系在一起，对于女童来说尤其如此。国家倡议和社区动员运动已经作为宽泛政策纲领的一部分，来改变家长态度和构建日益高涨的女童教育支持氛围。

早期的大规模社会动员运动于1990年代在布基纳法索（Hickson et al., 2003）、埃塞俄比亚（Bines, 2007）和马拉维（Rugh, 2000）开展，帮助建立了支持女童教育的广泛社会支持。塔吉克斯坦的2015年国家教育发展战略（NSED）利用电视和广播运动来推广女童教育。最近的2020年国家教育发展战略继续使用媒体运动，但目标定位于提高女童在义务教育后中学阶段的极低入学率（UNICEF, 2013b），到2012年每100名男童对应90名女童。

代表政治论坛上民间团体的国民教育联盟，能够支持女童教育和性别平等的主张。成立于达喀尔论坛前期的全球教育运动组织，与超过80个代表民间团体声音的国民教育联盟

一起工作（Global Campaign for Education, 2014; Verger and Novelli, 2012）。它发起“使它正确”运动，呼吁与市民团体合作起草稳健的政府规划，并且在实现教育性别平等上提供资源支持（Global Campaign for Education and RESULTS Education Fund, 2011）。该运动的一个组成部分，即加纳国民教育联盟运动，得到了教育部一项关于研制性别政策的承诺。该政策作为2012年政府议程的一部分（Global Campaign for Education, 2012），以应对中学阶段的性别不均等问题，即达到每100名入学男童对应91名入学女童。¹

社区动员战略已经被整合到许多支持女童教育的非政府项目和小规模计划中。在布基纳法索，社区动员活动是提供高质量、女童友好学校项目的一部分（Kazianga et al., 2012）。在印度，学区初等教育项目通过一项妇女宣传工程来动员和组织妇女支持早期干预以提高女童入学率（Unterhalter, 2007）。

这些运动已被证明能够非常有效地融合来自多个部门的合作者，它们得到国家规划和政策的支持，并且直接涉及草根组织和社区（Parkes and Heslop, 2013）。在土耳其，宣传女童教育的国民运动中纳入了多个利益相关者，这带来了目标学区入学人数增加（框注5.1）。但是，这个例子也突显出前文所述的、根深蒂固的社会歧视的挑战。尽管在此运动的支持下年轻妇女的教育水平提高了，对于性别平等的态度却没有得到大范围改善（Dincer et al., 2014）。在土耳其的宪法和刑事法典中，妇女的权利仍然没有受到全面保护。对妇女的家庭暴力仍维持在较高水平，而在政治舞台和劳动力市场上，妇女的参与程度依然较低（Pasali, 2013）。

国家倡议和社区动员运动已经为女童教育构建起日益高涨的支持氛围

1. 加纳在2012年实现了初等教育的性别均等。

框注5.1: 在土耳其, 多元利益相关者支持改善女童教育的运动

“嘿, 女童, 让我们去上学!” 运动, 由联合国儿童基金会驻土耳其办事处与土耳其教育部共同发起并实施, 支持政府努力去增加受教育机会并提高女童入学率。该运动于2003年在土耳其基础教育性别最不均等的10个省展开。

由于教育部缺乏失学儿童的具体信息, 指导委员会派遣咨询人员到这10个省去评估需求并且将运动有关事项通知当地相关人士。由于土耳其教育体系的分层结构, 这一举措的效果有限: 咨询人员被认为是督导人员, 而且对运动的理解不足。

随着方法的转变, 该运动在众多中央和各省

的利益相关者中建立起了一种新的关系模式: 官员经常去解决地方小组遇到的问题。政府官员和教师都深度参与家访——这是一种规劝家长送女童到学校读书的有效策略。地方民间团体组织也成为运动的一分子。

与其他省份相比, 这10个省在运动开始时入选的省份都在缩小入学性别差距上取得了更大进步。据估计, 在运动持续的4年中有大约35万名儿童入学。

资料来源: Sasmaz (2014); Beleli (2012)。

减少学校教育成本

在整个全民教育时代, 全球的注意力都被引向通过降低学校相关成本来纠正入学率和完成率上的性别不均等——这种不均等更多地影响女童。在女性入学率和完成率较低的国家, 通过激励措施来提高家长需求的策略包括定向的费用减免、抵充上学直接成本的奖学金、减少上学额外成本的现金补贴。

2000年, 贝宁的全民教育国家评估规划中的一个承诺, 就是免除农村地区公立小学女生的学费 (Benin Ministry of Education and Scientific Research, 2000)。与社区动员策略结合起来增加女童教育的需求, 这一措施显著减少了小学阶段的性别差距, 性别均等指数从1999年的0.64增加到2012年的0.89。2006年, 也门免除了所有小学女生的学费和校服费。

奖学金和补贴能够帮助女童继续上学。在柬埔寨, 以正常出勤和续读为条件的奖学金让女童从小学升入中学, 帮助女童入学率提高22—32个百分点 (Filmer and Schady, 2008)。在印度的旁遮普邦, 女性学校补贴项目设立于

2003年, 目标锁定识字率最低学区中的公办学校的六到八年级女童。该项目的头4年里, 所有年龄组的入学率增幅在11%—32%之间 (Independent Evaluation Group, 2011a)。

尽管如此, 平等问题仍然值得关注。在孟加拉国, 尽管一项农村中学女生补贴计划在提高女童入学率上获得成功, 数据表明来自较富裕的、拥有土地的家庭的女童受益更大 (Khandker et al., 2003)。在尼泊尔, 奖学金并不总能足够支付如教育材料在内的全部学校费用, 也无法为最贫困家庭送女童上学提供激励 (Ridley and Bista, 2004)。

不仅如此, 尽管试图纠正入学不均等, 但奖学金和补贴可能导致其他形式的性别不平等。孟加拉国的一个小学教育补贴项目对贫困家庭男童的续读产生负面影响, 这些男童没有资格在中学阶段获得面向女童的补贴 (Baulch, 2011)。在巴基斯坦, 证据表明在那些女童有资格获得公办学校补贴的家庭, 男童更有可能进入民办学校, 而那里能够提供更高质量的教育 (Independent Evaluation Group, 2011a)。

**在柬埔寨,
奖学金帮助
女童入学率
提高22—23
个百分点**

早婚和青少年怀孕

过早结婚和怀孕限制了青春期少女接受教育和继续学业。在许多文化中，上学通常与婚姻和母性的责任与期待不相容（Mensch et al., 2005）。不管怎样，早婚、生育和女童教育之间的关系较为复杂。正如2013/14《全民教育全球监测报告》指出，大量证据表明女童参与正规教育本身就是延迟婚姻和生育的一个重要因素（UNESCO, 2014c）。教育决策、结婚年龄和怀孕是一些深层因素的综合结果，比如贫困、歧视性社会规范、家庭结构，以及教育供给的可及性和质量（Psaki, 2015）。冲突和人道主义危机也加剧了女童在早婚中的脆弱性（Lemmon, 2014）。

童婚立法已经得到加强，但不足以消除此类行为

国际人权法禁止童婚。在1994年国际人口与发展大会上颁布的行动计划中，签署国同意强制实施针对童婚的法律。一些地区条约，包括《非洲人权和人民权利宪章》和《非洲妇女权利议定书（2004）》，也敦促政府阻止童婚。在55个有数据可查的发展中国家，分别有23个和20个国家在1990—2000年间提高了女性和男性的法定结婚年龄。在2010年，158个国家有法律规定18岁为无须父母同意的女性法定结婚年龄（Loaiza and Wong, 2012）。

全球范围内消除童婚的进展仍然缓慢。2000—2011年住户调查数据表明，41个国家中年龄在20—24岁之间的女性，有30%或者以上在18岁时已经结婚或订婚（Loaiza and Wong, 2012）。没有充足的证据表明立法是否有效地遏制了早婚现象（Psaki, 2015）。孟加拉国以66%的比例位列世界上童婚最普遍的国家之一，尽管允许例外，但法律将结婚年龄限制在18岁（Brown, 2012; Loaiza and Wong, 2012）。对印度尼西亚1974年国家婚姻法的

评估发现，该法的引入并没有使童婚趋势产生明显偏离（Lee-Rife et al., 2012）。在也门，2009年一项法律将最低结婚年龄定为17岁，但是在保守派议员和牧师的反对下，该法令未能实施（AlAmodi, 2013）。

尽管如此，在一些国家，童婚的发生率已经得到显著降低，比如玻利维亚、埃塞俄比亚和尼泊尔。在埃塞俄比亚，受教育程度也得到提高，据估计童婚率在2005—2011年间下降超过20%（Loaiza and Wong, 2012）。这通过一项包括立法变革、宣传和社区动员运动的综合纲领得以实现（框注5.2）。

过早结婚和怀孕限制青春期少女接受教育和继续学业

框注5.2：埃塞俄比亚解决童婚

在埃塞俄比亚，按现行估计年龄在20—24岁之间的女性有41%的人在18岁前已经结婚或订婚。宣传运动、社区动员和女童俱乐部已经在解决童婚方面展现出积极效果。

埃塞俄比亚1995年宪法强调处理对女性的传统态度和歧视的重要性。这一承诺在附加政策和4个教育部门发展项目中得到加强。2000年家庭宣言修订稿将男童和女童的法定结婚年龄定为18岁。进展是缓慢的，但到2008年，9个地区政府中有6个已经制定了相应法令。

妇女、儿童和青年事务部正在完成一项针对早婚等不良传统行为的政策，并且领导2013年成立的全国终结童婚联盟。政府运动在阿姆哈拉地区已经非常引人注目，那里的童婚率虽然依旧极高，但在2005—2011年间从74%下降到56%。记录在案的社区行动包括对安排未滿年龄婚姻的家庭进行罚款，以及对报告计划婚礼的校园俱乐部进行罚款。

非政府组织也扮演了重要角色，尽管更次要一些。人口理事会的Berhane Hewan项目，将社区动员与经济激励结合起来推迟结婚年龄，结果发现，与控制组的10—14岁的女童相比，参与该运动的同龄女童留在学校读书的可能性高出三倍，而结婚的可能性下降为控制组的十分之一。

资料来源：Boyden et al. (2013); Loaiza and Wong (2012); Mekonnen and Aspen (2009); Psaki (2015)。

未成年母亲在继续学业上面临挑战

尽管青春期怀孕和未成年生育是发达国家和发展中国家都关注的问题，但这一问题的发生率在中等收入和低收入国家更高。在2010年，发展中国家有3 640万在20—24岁之间的女性报告她们在18岁以前就已经生过孩子，更有200万在15岁之前（UNFPA, 2013b）。

在发展中国家，据估计90%怀孕的女童都已婚（UNFPA, 2013b）。与未婚的同龄人相比，已婚女童面临更高的性暴露，也更不可能采取避孕措施，同时还有结婚后的生育压力（Presler-Marshall and Jones, 2012）。因此，减少青春期怀孕可以从推迟结婚的有效政策和项目着手。但是从全球范围来看，婚外早孕和非计划怀孕的风险在增加（Hindin and Fatusi, 2009; Mensch et al., 2006; Presler-Marshall and Jones, 2012）。在撒哈拉以南非洲，尽管童婚的普遍性在1994—2004年间有所下降，但在被分析的27个国家中，有19个国家18岁以前的婚前性行为的普遍性有所增加（Mensch et al., 2006）。

在撒哈拉以南非洲国家，包括喀麦隆（Eloundou-Enyegue, 2004）和南非（Geisler et al., 2009），怀孕已经被认定为中学女生辍学和被排挤的关键因素（Makamare, 2014）。在拉丁美洲国家，青少年的高怀孕率受到公众的严重关注。在智利，成为母亲意味着完成中等教育的可能性减少24%—37%（Kruger et al., 2009）。

在1990年代末期，若干撒哈拉以南非洲国家已经采取政策来支持女童在生完孩子后重新上学（Makamare, 2014）。但是即便有政策，其实施也非常有限，教育提供者和社区都没有意识到重新入学政策，也没有支持女童的回归。在学校，对怀孕女童和未成年母亲的污蔑和歧视较为普遍（UNESCO, 2014b）。在南非，立法禁止学校拒绝怀孕女童，但是仅有

三分之一在产后回到学校。那些回到学校的女童通常也不得不面对教师和同伴们的负面态度及行为（Bhana et al., 2010）。

还有其他教育途径可以支持失学的未成年母亲。在安哥拉和马拉维，非正规的第二次机会项目已经为未成年母亲创造听课的机会，允许她们带着孩子一起（Jere, 2012; Save the Children, 2012）。在牙买加，一个政府资助的项目为未成年母亲提供继续教育，她们从怀孕开始就一直被学校排除在外，直到2013年的一项立法改革。该项目已经有效地使女童重新融入正规教育之中，降低了进一步怀孕的可能（UNFPA, 2013a, 2013b）。

直接与青年接触的项目具有积极效果

那些直接与女童接触的项目特别成功（Lee-Rife et al., 2012）。针对危地马拉原住民女童的Abriendo Oportunidades计划到2011年已经达到3 500人，而且产生了积极影响。一份2010年的评估发现，所有参与者都已经读完六年级——全国同龄人不到82%，而且项目实施过程中97%的参与者都没有生孩子——非参与者为78%（Catino et al., 2013）。

在肯尼亚、乌干达、坦桑尼亚联合共和国和赞比亚，名为“青年男子作为同等合作者”的项目（2005—2009）与教师、社区领导、健康服务提供者 and 同辈教育者一道，鼓励10—24岁之间的青年男女进行有责任的性行为，并且在性和生殖健康的决策上加强性别平等。该计划的活动包括性教育、性别意识训练、提供对青年友好的健康服务、心理辅导，以及避孕套的发放（RFSU, 2009）。在计划执行期间，目标地区的怀孕率有所下降。据报道，在肯尼亚，目标学校的女童怀孕率从2006年的1/29下降到2009年的1/97（RFSU, 2009）。

安哥拉和马拉维已经为未成年母亲创造听课机会，允许她们带着孩子一起

扩展和改进学校基础设施

性别均等和平等的目标已经直接或间接得到提高学校基础设施可用性和充足性的政策支持。增加学校数量（包括女子学校）和改进学校设施能够在一些情况下更有利于女童。本小节考察作为改进女童到校学习的策略，提高学校、供水和卫生设施等可用性和可及性的影响。

缩短上学距离

女童的入学和出勤对于上学的距离特别敏感。这在某些情况下尤其如此，比如内罗毕的贫民窟父母担心女童到校和回家的安全问题（Mudege et al., 2008），或者如巴基斯坦这样存在传统的性别隔离行为的地区（Andrabi et al., 2007; Jacoby and Mansuri, 2011）。在乍得，一项在2002—2003年对179个村庄进行的研究发现，当学校不在自己的村里时，儿童入学率急剧下降，并且随着距离增加，女童的入学率比男童下降更快（Lehman, 2003）。

在服务水平较低的社区新建学校，能够帮助克服与距离相关的女童教育障碍。阿富汗古尔省的一项研究随机地选择村庄新建小学，结果发现，整体入学率提高了42个百分点，而且女童的入学率比男童多增加17个百分点，消除了既存的性别差距（Burde and Linden, 2012）。

提高学校可用性的政策措施能够在女童入学上带来更大的成效（Glick, 2008）。在埃及，于1990年代启动的教育巩固项目，其中包括对新学校的大量投资，目标锁定女童入学率一直较低的贫困农村地区。该项目在提高女童的小学入学比例和缩小与男童的入学比例差距方面取得明显进展（Iqbal and Riad, 2004）。1990年，在埃及的小学，每100名入学男童对应84名入

学女童。这一数字在1999年上升到92名，到2012年达到96名。

面对不断减少的学龄人口，政府已经做出政策决定来减少偏远地区学校的数量。此类决策需要考虑到对性别不均等造成的潜在影响。在中国，女童比男童更少进入中学，一个合并农村小学的政策将农村学校数量从2000年的44万减少到2008年的25.3万。然而，对7省102个农村社区的一项研究发现，本地小学的存在将女童的初中教育完成率提高17个百分点（Li and Liu, 2014）。

初等教育后学校的可用性能影响其他改进初等和中等阶段性别均等策略的效益（Unterhalter et al., 2014）。巴基斯坦的一项跟踪研究发现，小学后教育的可用性与小学女童的保留率之间存在强正向关系（Lloyd and Young, 2009）。在孟加拉国，对女童的补贴已经推动中学入学率巨幅增长，这得益于10年前将伊斯兰学校纳入正规部门的政府行动提高了学校的可用性（Asadullah and Chaudhury, 2009）。

改进供水和卫生设施

《达喀尔行动纲领》强调，安全独立的女童卫生设施供给是提高女童出勤率和营造更加平等的校园环境的关键战略。同样在达喀尔启动的、一个被称为“资源聚焦于有效学校健康”的特别小组，提倡学校应有充足的供水、卫生和厕所设施，特别是与女童有关的设施（Joerger and Hoffmann, 2002）。近几年，学校供水和卫生组织的全球合作联盟持续支持这方面的努力。推动改进卫生条件的关键在于理解，青春期少女对个人隐私（特别是在月经期）的顾虑会影响她们的受教育决策，也会成为学校出勤的障碍（Adukia, 2014）。

在埃及，新学校的投资有助于提高女童初等教育入学率

许多发展中国家的学校供水和卫生设施已经得到改进，但是进展仍然缓慢：在有数据可查的126个国家中，小学卫生设施的平均覆盖率从2008年的59%上升到2012年的68%；在52个最不发达的国家和低收入国家，这一比例从35%提高到50%（UNICEF，2013g）。

2010年《全民教育全球监测报告》中的一项研究，对2005—2009年间来自发展中国家和转型国家的44份国家教育规划进行评述，发现有25份包含了改进学校供水和卫生设施的策略，其中11份与性别相关的目标有特别联系。计划包括分别修建男童和女童的厕所（UNESCO-IIEP，2009）。2012年，巴基斯坦的旁遮普教育部门改革项目，有60%的资金作为专项用于改进女童所在学校的设施，并且将厕所作为头等大事（ASER Pakistan，2014）。

女童单独设施的范围以及这些设施是否维护得很好或者运转正常，关于这方面的数据还较为有限。政府对最低标准的监测通常只涉及基本的覆盖率指标。国际机构用于改进数据搜集的资助已经凸显出困难条件的持续，这在一些情况下刺激政府做出反应。坦桑尼亚联合共和国的学校普查数据表明，2010年所有小学和初中都已经有了单性别厕所。但是意大利SNV组织、“水援助组织”和联合国儿童基金会在2000年的一个测绘项目发现，被调查的学校中仅有11%达到了每20名女童1个女厕、每20名男童1个男厕的最低标准，52%的女厕没有门，92%的学校没有可用的洗手设施（SNV/WaterAid/UNICEF，2010）。这一信息导致了综合性国家战略规划的开发，以改进学校的供水和卫生设施，其中包括处理青春期少女特殊需要的关键目标（United Republic of Tanzania Ministry of Education and Vocational Training，2012）。

令人意外的是，几乎没有证据可以用来证实单性别厕所对于女童入学率和完成率的影响，以及作为一项独立策略对改进女童出勤有多少效果（Birdthistle et al.，2011）。可用的证据呈现了一幅含混的画面。肯尼亚的证据表明小学厕所的质量，如清洁程度和保养程度，可能比数量更能够提高出勤率（Dreibelbis et al.，2013）。在马拉维，一项对青少年的跟踪研究发现，单性别厕所的可用性和女童学校出勤之间无关联。不仅如此，月经仅能解释一小部分的女童缺勤行为，不足以产生出勤率上的性别差异（Grant et al.，2013）。

但是在印度，经历2000年代早期的学校厕所建设之后，在有厕所的学校，女童入学数量比男童增加得多。在更小的时候，女童和男童都明显受益于厕所，无论是分性别的还是混用的，但是独立厕所是决定青春期女童入学的关键因素，在配备独立厕所之后女童入学人数明显增加。这种对于年长女童的不同影响表明个人隐私和月经等问题可能确实是影响印度女童出勤的关键因素。单性别厕所的建造也对学校女性教师的比例有正向影响，意味着女童可以受益的另一可能途径（Adukia，2014）。

需要更多研究来评估在基础设施与培训、拓展和卫生教育（包括经期卫生管理）相结合的干预措施中，厕所可用性的影响。无论它是不是女童完成学业的显著影响因素，更好的设施和支持有可能对女童的尊严和学校体验的整体质量产生积极效果（Unterhalter et al.，2014）。

在印度，经历2000年代早期的学校厕所建设之后，女童的入学人数有所增加

改进男童参与的政策也很必要

全世界数以百万计男童的需求还没有在正规教育系统中得到充分满足，这一事实在女童持续面临整体劣势的情况下有时容易被忽略。尽管一开始女童比男童上学的可能性要低，但在许多国家男童有更高的风险无法续读和完成整个阶段的教育。需要指出的是，男童的劣势并不必然转换为女童的优势。女童和男童需要不同的政策来支持各自的入学和毕业。

对于那些不知何故无法充分享受教育权利的男童，除了其人权含义之外，他们的高辍学率对性别关系有更广泛的影响。国际男性与性别平等调查，于2009年和2010年在巴西、智利、克罗地亚、印度、墨西哥和卢旺达开展，其研究发现受教育程度较低的男性有性别歧视观点，更可能实施家庭暴力，更不可能照顾孩子（如果已为人父的话）。那些受过中学教育的男性表现出更加体现性别平等的态度和行为（Barker et al., 2011）。

几个增加男童离开学校风险的因素

许多男童过早离开学校，这是由于贫困和工作的责任或愿望（Barker et al., 2011），通常也夹杂着上学迟、成绩差和随之而来的缺乏兴趣，以及诸如种族和其他边缘化形式的因素（Hunt, 2008; Jha et al., 2012）。

在非洲南部，包括博茨瓦纳、莱索托、纳米比亚等国家，男童被揪出学校去放牧（Jha and Kelleher, 2006）。在蒙古，贫困牧民家庭的男童一直都存在较高的辍学率，也一直都是教育上最弱势的农村群体（Steiner-Khamsi and Gerebnaa, 2008）。在巴西和牙买加，城市低收入背景的男童通常辍学去从事体力劳动或其他半技能化的工作，这些不要求中学毕业。而他们也觉得教育并不能确保未来的就业（Barker et al., 2012）。

来自较贫困家庭或者少数民族群体的男童通常有更高的辍学风险。家里通过让男童辍学去工作的方式来应对经济波动。在巴西，当家庭收入突然下降时，贫困家庭男童辍学的可能性比非贫困家庭高出46%（Duryea et al., 2007）。经济困难也提高了男童对帮派和暴力的敏感性，这通常是由于缺少一个受过教育的男性榜样，以及认为学校教育缺乏男子气概，比如在加勒比地区就是如此（Barker et al., 2012; Smith and Green, 2007）。在经合组织国家，男童经常由于学习成绩差而离开学校，其中来自低收入背景和少数民族群体的男童风险最大（OECD, 2012c）。

学校里的性别刻板印象和根深蒂固的暴力使问题更加复杂。通常男童被认为是倔强和不守纪律的，结果男童就比女童更有可能被体罚。蒙古最近的一项案例研究将学校中对男童施暴的可能性与辍学概率的增加相联系，特别是对那些来自低收入家庭和流动人口家庭的男童，他们已经由于经济压力而处于劣势（Hepworth, 2013）。

应对男童失学的政策较为有限

发展中国的教育政策通常不太关注改善男童在小学或中学阶段的入学和毕业，即便那些存在以男童为代价的极度性别不平等的国家（Jha et al., 2012）。例如，在莱索托和斯威士兰的政策文本中，没有缩小性别差距和解决男童学业障碍的对策（Lesotho Ministry of Education, 2002; Swaziland Ministry of Education and Training, 2011）。但是，莱索托在中等教育阶段存在极端的性别不均等，每100名入学男童对应149名入学女童，这从1999年以来基本没有变化。在菲律宾和泰国，中等教育阶段出现以男童为代价的不均等，但性别平等机制和政策却大多聚焦妇女和女童（Hepworth, 2013）。

发展中国的教育政策通常忽略男童的入学和毕业

自1999年以来，蒙古以男童为代价的中学入学率性别差距已经明显缩小，为支持男童的受教育权利提供了宝贵的政策案例。2004年政府明确针对男性的高辍学率颁布了政策。但是，这种情形在最近的教育行动规划中被扭转，不再具体提及男童或其他弱势群体（Hepworth, 2013）。

初等教育师资中的女性教师比例从1999年的58%上升到63%

在牙买加，一个为困难家庭提供教育补助的政府项目对上中学的男童支付更高的额度，来应对男童较低的完成率，那些来自贫困家庭的男童也因此受益，他们往往具有更高的失学风险（Fiszbein and Schady, 2009）。通过区域会谈，加勒比地区国家已经积极地分享一些策略和干预措施，比如辅导、第二次机会计划、培训和社区对话等旨在回应辍学的措施（World Bank and Commonwealth Secretariat, 2009）。

平等的学校和教室环境

教育中的性别平等不仅要求入学平等，还要求学习过程、教育成绩和外部结果的平等。

《达喀尔行动纲领》强调与学校有关的因素会制约平等的实现，并且呼吁学校成为安全、性别敏感的学习场所。

2008年的《全民教育全球监测报告》辨识出从整体上改进学校学习质量的三套规定（也特别针对女童）：提高教师数量和质量（包括女教师）；改革课程和教材以消除性别偏差；通过培训使课堂活动对性别更加敏感（UNESCO, 2008b）。近年来，人们对于学校大环境中的性别暴力问题也越发关注。

招聘女性教师

女性教师的比例是迈向性别平等进展的一项重要指标。那些女童在教育参与上面临劣势的国家，增加女教师的数量被证明具有积极作用。

在全球范围内，初等教育师资中的女性比例从1999年的58%上升到2012年的63%。在许多国家她们都是绝对主体，特别是中亚、中欧和东欧、北美和西欧。在中等教育阶段，全球的平均水平保持在52%。在阿拉伯国家、南亚和西亚，以及大多数撒哈拉以南非洲国家，女教师在初等和中等教育阶段仍然是少数。在撒哈拉以南非洲，2012年女教师占小学教师总数的43%，占中学教师总数的31%。

在阿富汗、贝宁、布基纳法索、埃塞俄比亚、摩洛哥、莫桑比克、尼泊尔、尼日尔等国家，招聘女性教师已经成为过去10年国家教育规划中的重要策略，并与鼓励女童入学和续读的策略相联系（UNESCO-IIEP, 2009）。在阿富汗，保守的社区不允许男性给女童教学，两项国家规划已经包含明确目标要招聘女教师来解决女童入学率低的问题。这其中包括到2010年将小学和中学的女性教师数量增加50%（Afghanistan Ministry of Education, 2007），同时招聘和培训5万名十二年级的毕业生，其中45%为女性（Afghanistan Ministry of Education, 2014）。在1999—2002年之间，阿富汗小学阶段女教师的比例从10%的极低水平提高到31%。

在同一时期，若干女教师占少数的国家也向着师资队伍性别平衡取得实质进展。尼泊尔在招聘女教师上有明文规定，女教师比例从1999年的23%上升到2012年的42%。类似地，

在摩洛哥，女性教师比例从39%上升到54%（图5.8）。

在不丹、布基纳法索、喀麦隆、莫桑比克和尼泊尔等国家，小学新入职教师中的女性比例反映出诚挚的努力：女性现在已经成为新教师的主体。就2009—2012年间的平均值而言，尼泊尔有60%的新教师是女性，莫桑比克有62%的新教师是女性。随着更多女性进入教师行业，到2015年在小学阶段实现性别平衡的机会大大提高。

相比之下，埃塞俄比亚增加小学师资女性比例的策略不太可能持续下去，除非采取行动提高新教师中的女性比例，这一比例在2009—2012年间的平均值为28%。

在那些小学教师大部分为女性的国家，在一段时期内，新的招聘模式仍然对女性有利。在法国和德国，女性教师占新教师的87%，尽

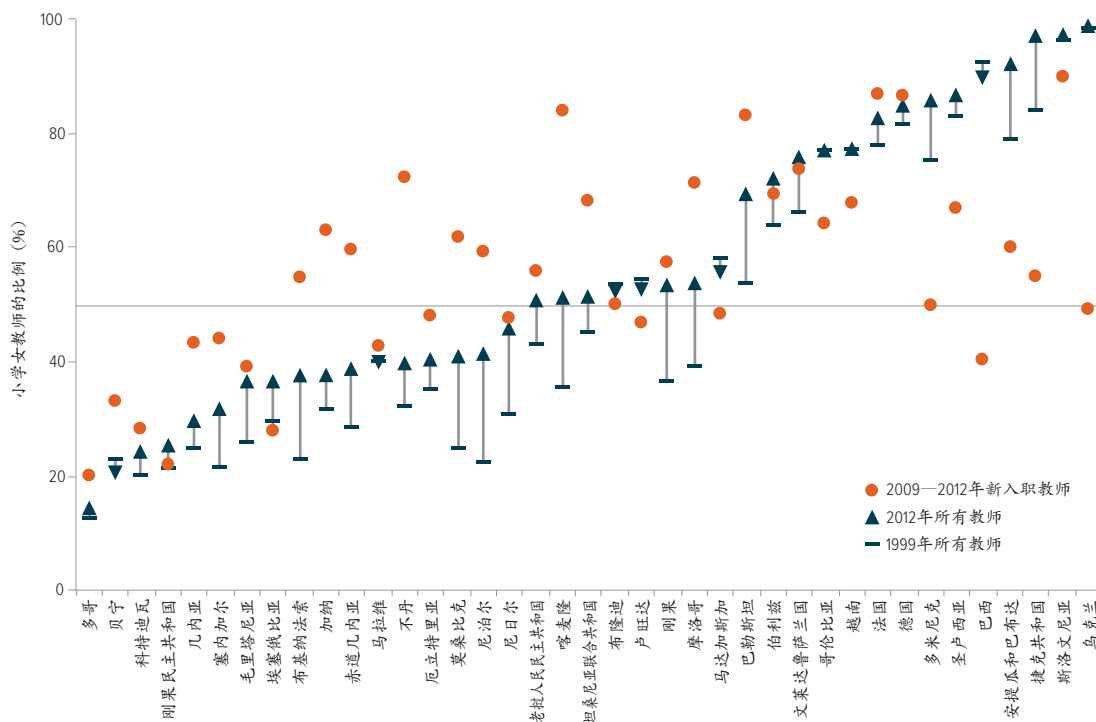
管在捷克共和国和乌克兰等国家，这一比例明显要低很多。相反，巴西仅有不到一半的新教师为女性（图5.8）。

随着教育阶段的上升，女性在教师队伍中的代表性却在下降。从经合组织国家的平均水平来看，三分之二的教师为女性，但随着教育阶段的升高这一比例在下降：从学前教育阶段的97%到小学阶段的82%，再到初中阶段的68%，以及高中阶段的56%（OECD，2013a）。

在加纳，尽管小学阶段已经实现性别均等，但中学入学仍然存在性别差距，2013年中学教师中女性的比例不到四分之一。在中非共和国、乍得、几内亚和马里这些教育性别不均等较为严重的国家，2012年中学教师中女性不到12%，使青春期少女失去了重要的行为榜样。

随着教育阶段的上升，女性在教师队伍中的代表性却在下降

图5.8：从1999年开始，小学师资中的女性比例在增加，在一些国家她们成为新入职教师的绝对主体
1999年和2012年小学女教师比例；2009—2012年新入职教师中女教师的比例



资料来源：附录，统计表8（印刷版）和统计表10A（全民教育全球监测报告网站）；全民教育全球监测报告小组计算（2014），依据统计研究所数据库。

提高非政府提供者的影响力已经成为教师招聘的一个重要国际趋势。非正规教育和私立机构的生长已经扩大对女性教师的招聘。在那些传统上妇女流动受到限制的低收入国家，这已经成为妇女成为教师的另一途径，特别是在农村地区。在阿富汗，非政府组织孟加拉国农村发展委员会(BRAC)主要雇用从本地招募的已婚妇女并对她们进行培训，让她们去教小学低年级(Anwar and Islam, 2013)。在巴基斯坦，收费低廉的私立小学从本地社区雇用年轻的、未受过训练的未婚女性(Andrabi et al., 2008)。不过，性别平等问题仍然值得关切。约旦的私立学校中88%的教职工为女性，一项最近的研究发现，私立学校女教师的收入比男教师少42%(ILO, 2013c)。

女教师的领导力机遇

在南部和东部非洲监测教育质量联合(SACMEQ)三期项目中被调查的12个国家的数据显示，存在一种明显的偏好将男教师提拔到学校管理岗位上。在肯尼亚和坦桑尼亚联合共和国，尽管接近半数的小学教师是女性，但校长中女性的比例不到20%(UNESCO-IIEP, 2011)。即便在那些绝大多数教师都是女性的地方，女性升任领导职位的比例仍低于男性。在经合组织国家，男教师更容易担任校长而非普通教师。在葡萄牙和韩国，不到三分之一的初中教师是男性，但男校长的比例却分别占到61%和87%(OECD, 2014)。

女教师的存在可以减轻家长对安全问题的担心，并帮助提高对女童教育的需求

教师性别的影响

女教师的存在可以减轻家长对安全问题的担心，并帮助提高对女童教育的需求，特别是女童入学存在文化社会障碍的国家。一项在30个发展中国家的研究发现，提高某一学区女教师的比例能够增加女童的入学率和续读率，特别是在农村地区(Huisman and Smits,

2009a; Huisman and Smits, 2009b)。在一些情况下，招聘女教师对女童在中学阶段的表现和续读都能产生有益影响(Aslam and Kingdon, 2007; UIS, 2010)。突尼斯小学2012年已经达到入学的性别均等，近年来女教师的大量增加与女童的年级平均值和小学毕业考试分数都呈现明显关联(Baliamoune, 2011; Lockheed and Mete, 2007)。

一项在印度5个邦进行的研究发现，尽管女教师比男教师更有可能认为所有儿童都有相同的学习能力，教师近期受到的培训是一个比教师性别更为重要的学业成就影响因素(Chudgar and Sankar, 2008)。其他研究也显示，教师和学生之间的相似性，比如种族、种姓和宗教等，都可能成为与性别同等重要(即便不是更重要)的学习结果影响因素，尤其对于男童来说(Rawal and Kingdon, 2010)。正如英国的研究发现，学生对教师的关注可能与教师的个人能力更有关，而不是他们的性别(Francis et al., 2008)。

研究未能发现男童在学校中成绩差或者参与率低与教师的性别有什么因果联系(Kelleher, 2011)。然而，更广义上的性别规范可能导致一些男童脱离学校和辍学(Cobbett and Younger, 2012; Kelleher, 2011)。

针对课堂活动的性别敏感培训

教师在帮助学生形成对性别角色的理解上至关重要。教师在课堂中的态度、行为和对男女生的不同预期，会再生性别刻板印象并且影响女生和男生的动机、参与和学习结果。在许多环境中，课堂观察显示，男女教师通常与男童互动更多，因此造成了女童的被动性(Eurydice, 2010)。韩国的研究发现，男生由于更经常被教师召唤和在课堂上大声喊叫而更多地与教师互动(Jung and Chung, 2006)。

在包容、性别敏感的教学和课堂管理方面进行入职和在职的教师教育，能够减少教师偏差并构建更具支持性的校园环境。性别敏感训练使教师在提高教学和评估方式的多样性上有所准备，能够帮助确保女生和男生平等地参与课堂（Postles, 2013）。研究显示，以学习者为中心的合作教学方式能够帮助改进男女生的学习（Jha et al., 2012; Oloyede et al., 2012）。

在教师教育中整合性别敏感培训

在2000年以前，与课堂活动相关的教育改革倾向于关注为了提高与科目相关的学生表现而改进教学方法。对性别敏感培训的关注相对较少，即使是在比利时、法国、瑞士等努力在更大范围上改善性别不平等的国家（Baudino, 2007）。

改变已经较为缓慢。一份2010年的综述发现，性别敏感教学作为一种课堂管理工具已经在三分之一的欧洲国家得到应用（Eurydice, 2010）。另一份对于40个发展中国家教育政策的综述表明，将性别敏感培训整合到教师教育中的政策仍然稀缺（Hunt, 2013）。

在发展中国家，性别敏感培训大多由捐赠者或者国际非政府组织资助，要么作为一个附加项目，要么作为广泛部门改革的一部分。性别响应教学模式是一个完善的附加培训模式的例子。这一模式由非洲女教育家论坛研发，自2005年以来培训量已经达到6 600名教师（FAWE, 2013）。印度尼西亚在由美国国际开发署支持的基础教育分权改革背景下，引入了作为改进教育质量策略的性别敏感培训（USAID, 2008）。在博茨瓦纳、莱索托、马拉维、尼日利亚、卢旺达、南非、斯里兰卡、斯威士兰、特立尼达和多巴哥、赞比亚，英联邦学习共同体（Commonwealth of Learning）与联合国儿童基金会合作，支持职前与在职教师培训中的性别敏感主流化与儿童友好的教育方法（Umar et al., 2012）。

一些国家的政府已经采取行动在正规教师教育政策和项目中纳入性别培训。孟加拉国在12个月的教师资格课程中包含了一个单元的性别问题，给教师方法去探讨他们自己的实践并开发更多的包容途径（Heijnen-Maathuis, 2008）。肯尼亚的2005—2010年教育部门支持项目含有关于性别敏感教师培训的明确策略（Kenya Government, 2005）。墨西哥的2013—2018年国家教育规划在教师教育中推广性别敏感方法（Mexico Government, 2007）；在职培训项目支持性别敏感的课堂活动，不过是可选的。巴布亚新几内亚的2009—2014年性别平等战略规划，提倡将性别平等渗透到所有职前和在职的教师教育中（Papua New Guinea Department of Education, 2009）。

即使此类政策存在，但由于缺乏明确的策略，执行和监管力度差，以及对结果的评估不足等原因，通常限制了此类政策的效益，喀麦隆便是如此（框注5.3）。此外，对于教师和教师培训者能够在多大程度上吸收性别问题的培训，以及学员对此做何反应，这方面我们了解的还不多（Unterhalter et al., 2014）。

将性别敏感培
训整合到教师
教育中的政策
仍然稀缺

框注5.3：喀麦隆在落实性别敏感培训政策上需要更大努力

喀麦隆的《2006—2015年教育部门战略》和《2010—2020年增长与就业战略书》都提到要通过入职和在职中小学教师培训，以及对学校管理者和顾问进行性别培训，来落实性别敏感的教学方法。但是，2012年进行的研究，涉及4个地区10所中小学313名相关人员和109名教师，突显出政策和实践之间的差距。在讨论中，教师们表示在性别响应教学法上缺乏意识或者不熟悉。在政府政策之外，他们还报告了性别问题仅在培训中非正式地出现，比如在关于教学行为其他方面的讨论中。还有，教师中普遍存在性别的刻板观念，课程材料没有改进性别平等，以及过高的师生比阻碍了多样性教学方法的使用。

资料来源：Cameroon Government (2006); Cameroon Government (2009); Daoust (2012).

改革课程和教材以推进性别平等

在课堂里，性别响应教学不仅受到教育方法的指导，而且受到课程内容、教材和其他学习材料等社会化媒介的指导（Brugeilles and Cromer, 2009）。学校可以作为推动平等性别关系和男女角色多种可能的有力起点。课程能够鼓励儿童去怀疑性别刻板印象，并促进平等的行为。反过来，教材中传达的歧视性性别规范则会伤害儿童的自尊、降低他们的融入，以及限制他们的期待（Esplen, 2009）。《达喀尔行动纲领》强调了学习内容和材料必须鼓励及支持两性之间的平等和尊重。2010年联合国女童教育计划重申了在学校教学和学习材料中消除性别偏差的重要性，并且呼吁对这一政策问题给予更多关注（UNGEI, 2010）。

消除教材中的性别偏差

教材中存在大量性别偏差。尽管之前已经做过大范围修订，世界范围内约2 000套教材仍然显示出性别偏差的明显模式：女性经常代表性不足或者不出现，在职业和家庭领域中的男性和女性形象依赖于传统的性别刻板印象（Blumberg, 2007）。在西班牙语和文学教材中，绘有女性的图片仅是男性的一半（González and Entonado, 2004）。2000年，中国使用的社会课程教材中所有科学家都是男性（Yi, 2002）。

全民教育运动为捐赠者和政府应对教育中的性别偏差提供了新的动力。在巴基斯坦2001—2015年全民教育行动规划中，改进性别均等和平等的三大战略之一，便是呼吁课程和教材要摆脱性别偏差（Mirza, 2004）。国际机构已经推广政策和计划来解决低收入国家教材中的性别偏差。在1998—2005年间，世界银行将支出重点从女童教育干预转移到改善教育资源的质量，其中包括消除性别偏差。若干大型教育计划——包括在孟加拉国、乍得、加纳、几内亚和尼泊尔——针对消除课程和（或）教

材中的性别偏差已有明确方案（Blumberg, 2007）。联合国教科文组织已经资助教材的性别审查，包括约旦（Alayan and Al-Khalidi, 2010）和巴基斯坦（Mirza, 2004）。在中国，福特基金会资助对教材中的性别偏差进行调查研究，并支持通过教育计划、活动和参考资料的开发来推进性别平等。

然而近期的研究显示，尽管努力去呈现更好的性别平衡，教材中的偏差仍然在许多国家广泛存在，包括格鲁吉亚、伊朗伊斯兰共和国、尼日利亚和巴基斯坦（Asatoorian et al., 2011; Foroutan, 2012; Mustapha, 2012; Shah, 2012），以及诸如澳大利亚等高收入国家（Lee and Collins, 2009）。政治意愿和支持在全社会范围的缺位，限制了消除教育资源性别偏差的政策制定。在一些案例中，全球层面的政策建议已经无法获得充足的国家支持，导致一切进展缓慢。尽管福特基金会的研究发现已经在中国广泛传播，利益相关者仍然怀疑提倡变革的重要性（Blumberg, 2007）。在巴基斯坦，负责课程改革和教材生产的机构内存在抵制，导致给予教材修订的政治优先权不够，而公众支持的缺乏则加剧了这一情况（Blumberg, 2015）。另一项挑战，比如在格鲁吉亚发现的，负责为所用教材的生产和审批提供指导的关键专业人员缺乏性别敏感性方面的充足知识（Asatoorian et al., 2011; Blumberg, 2007）。

在课程中纳入性别

在迈向更具性别响应的内容和资源方面，对课程的性别评价已经帮助增强意识和支持变革。在坦桑尼亚联合共和国，2010年修订的中学国家课程大纲包含了性别相关主题。在公民课中，几乎25%的形式2课时致力于性别教育；形式4课时在文化研究中包括了性别；2010年的公民课考试中有关于性别不平等的问题（Miske, 2013）。

尽管努力去呈现更好的性别平衡，教材中的偏差仍然在许多国家广泛存在

发展可迁移技能的性别响应课程有潜力支持学习和增进积极的性别关系。在印度孟买开展的一个名为“学校性别均等运动”的项目，为一般6—7岁儿童开发了包括性别角色、暴力、性与生育健康等内容的附加课程。毕业生表现出更高的解决问题的能力 and 更强的自信心，以及改善后的态度和性别意识（Achyut et al., 2011）。Sistema de Aprendizaje Tutorial 是洪都拉斯为农村女童（包括原住民）设置的一个中学项目，为该项目开发的交叉课程使用以学生为中心和基于探究的学习模式——该模式强调对话。课程内容质疑支配力量的结构并挑战性别刻板印象（Miske, 2013）。

综合的性教育是实现更进一步的性别平等的关键课程领域。然而性教育项目可能无法应对伴随性和生育健康而来的性别动态（Stromquist, 2007）。课程中对人权和性别平等的不当处理已经被视作艾滋病的教育对策中存在的问题（UNAIDS Inter-agency Task Team on Education, 2006）。对东非和南非10国的性教育课程的一项评价显示，除了2个国家之外，其他国家都在有关性别的话题中存在中等到严重的缺陷。在许多课程中对于性别暴力的讨论被忽略，整个对待性别的方法也被认为薄弱甚至矛盾（UNICEF, 2013b）。相比之下，瑞典拥有一个设立很久的课程，从心理、伦理、社会维度和个人关系方面来讲授性知识，并且支持女生和男生在性决策方面的平等分担（Stromquist, 2007）。

解决校园中的性别暴力

《达喀尔行动纲领》号召各国政府共同努力消除性别偏差和歧视。这要求利益相关者确保学生个人安全，并注意到女童尤其容易受到虐待和骚扰，无论在学校还是在往返学校的途中。

与学校有关的性别暴力被定义为：由于

性别规范和刻板印象，以及不平等的权力，而出现在学校里或学校周边以及教育环境中的，对性的、身体或心理上的暴力行为或者威胁（Greene et al., 2013）。它包括但不限于以下威胁或者行为：身体暴力和欺辱、非自愿的触摸、性骚扰、性攻击和强暴（Leach et al., 2014）。它也涉及女生和男生在学校环境中暴力体验的区别，比如体罚（Humphreys, 2008）。

通常来说，男生更可能遭遇经常性的、严重的身体暴力，而女生容易受到男同学和男教师不同程度的性骚扰和性虐待（Pinheiro, 2006; UNICEF, 2014c）。但是这些区别并非界限分明；女生也可能做出暴力行为（Bhana, 2008），而男生也可能遭到性虐待（Nandita et al., 2014）。憎恶同性恋的欺辱和骚扰，以及网络欺辱²都越发被认为是需要关注的领域（Fancy and Fraser, 2014; UNESCO, 2012a）。

学校相关的性别暴力越发成为全球之忧

学校相关的性别暴力是性别歧视的最恶劣表现之一，而且严重破坏实现教育性别平等的努力（Leach et al., 2012）。性别暴力对男生和女生都具有短期和长期影响。除了身体和心理创伤之外，性别暴力还有持续的健康和社会影响。不安全的、暴力的校园体验已被证明对男生和女生的成绩及毕业有消极影响（Mullis et al., 2012; UNESCO, 2008b）。

2000年以来，越来越多的研究开始关注校园环境中广泛存在的性别暴力，其中大部分聚焦对女童的性暴力，特别是撒哈拉以南非洲（Burton, 2005; Dunne et al., 2005; Human Rights Watch, 2001; Leach et al., 2003; Parkes and Heslop, 2013）。有证据表明，性

男生更可能遭遇身体暴力，而女生容易受到性骚扰和性虐待

2. 欺辱出现在许多场合，包括预谋的或实际的同性关系受害者。网络欺辱是指使用网络或者移动设备来实施欺凌。

暴力在独裁主义和高度性别化的校园环境中根深蒂固 (Dunne et al., 2005)。高年级男学生利用他们的地位优势虐待女学生。在喀麦隆, 女童上学所遭受的30%性暴力是由男同学所为 (Devers et al., 2012)。教师也会做出性虐待和不正当行为, 而且通常都逃脱惩罚。在马拉维, 20%被调查的教师报告自己知道同事强制或胁迫女同学发生性行为 (Burton, 2005)。在塞拉利昂, 女童被强制或胁迫为交换金钱、物品或成绩而发生性关系的案例, 几乎三分之一由男教师所为 (ACPF, 2010)。

有关拉丁美洲和加勒比地区的研究大多关注身体暴力, 包括校园中群体暴力的溢出效应 (Jones et al., 2008)。但是, 对家庭和社区暴力 (尤其是对女性) 的广泛社会宽容, 为男学生和男教师对女学生的性暴力提供了社会环境 (Leach et al., 2014)。厄瓜多尔一项关于受到性暴力的少女受害者的研究发现, 37%施暴者是教师 (Jones et al., 2008)。在亚洲国家, 社会禁忌使得研究性别暴力变得较为困难, 虐待事件的发生率也往往不被曝光。但是, 在南亚和西亚的小规模研究中报告了教师对女学生做出具有性特征的行为 (Pawlak, 2014)。最近亚洲五国的一项研究成果, 强调了对男生和女生的性暴力发生率。在越南, 在12—17岁的女生和男生中, 分别有21%和17%报告自己在学校遭受过性暴力 (Nandita et al., 2014)。

包括体罚在内的身体暴力, 也有性别维度 (Parkes, 2015)。在印度尼西亚, 年龄在12—17岁的男生有27%报告自己在过去6个月中曾经被老师体罚过, 相比之下女生仅有9% (Nandita et al., 2014)。泰国的研究发现, 56%的女同性恋、男同性恋、双性和变性学生都报告自己曾在过去1个月中被欺辱过 (UNESCO, 2014f)。

性别暴力不局限于较贫困的国家。在达喀尔论坛召开前后, 对来自美国各州的超过2 000名学生的调查显示, 超过80%的学生在学校受到过性骚扰 (Harris Interactive, 2001)。

荷兰最近的一项研究发现, 27%的学生受到学校工作人员的性骚扰 (Mncube and Harber, 2013)。在日本和新西兰等国家, 在线技术的使用驱动了有关学校性别暴力的新形式, 比如网络欺辱 (Pawlak, 2014)。

对学校相关性别暴力的政策和规划回应

过去10年, 在解决校园暴力方面的政策和行动已经有显著增加。《2006年联合国关于暴力侵害儿童的世界报告》记录了暴力侵害儿童——包括在学校环境中——成为一个全球现象 (Pinheiro, 2006); 在报告出版后, 应对这种暴力的全球性和地区性计划加速制定和实施。

专门应对性别有关暴力的地区性计划包括国际计划 (Plan International) 于2008年发起的“无所畏惧地学习”运动, 欧洲委员会 (Council of Europe) 于2010年开展的“五分之一”运动 (Leach et al., 2014)。

撒哈拉以南非洲国家近年来已经成为解决性别暴力 (特别是性暴力) 的政策发展前沿。利比里亚这个摆脱纷争的国家, 提倡开发性别暴力的教学大纲, 供学校教育工作者在培训时使用 (Antonowicz, 2010)。在南非, 处理性别暴力的策略得到强大的法律和政策纲领, 以及防止性骚扰和性虐待的学校纲要的支持 (Parkes, 2015)。

在几个撒哈拉以南非洲国家, 国际非政府组织已经和当地政府一同工作, 以加强解决学校性别暴力的立法和纲要 (Parkes, 2015)。肯尼亚政府和国际行动援助组织 (ActionAid), 与教师工会合作起草了一份法案, 来加强性暴力的报告机制和确保有罪教师遭到解聘而非转入其他学校 (Leach et al., 2014)。在加纳和马拉维, 安全学校工程利用全国性的宣传网络来劝说修改《教师行为准则》, 并呼吁对教师的失职行为采取更强硬的管制措施 (DevTech Systems, Inc., 2008)。

在肯尼亚, 有性暴力的报告机制和确保有罪教师遭到解聘而非转入其他学校

在成年男子和男童中促进非暴力项目体现了态度方面的积极转变（OECD，2012a），比如秘鲁的ReproSalud。在巴西、印度和巴尔干半岛，Instituto Promundo 和它的合作伙伴已经实施了一些有前途的项目，让受过培训的教师和学生协助者与来自中学的男生和青年男子一起工作，促进他们不使用暴力和反思性别规范（Barker et al., 2012）。

女童俱乐部有潜力应对与学校有关的性别暴力。对国际行动援助组织的“终止暴力侵害学校女童”项目的评估发现，女童俱乐部对女生识别侵害和对付暴力的知识、态度和实践都有积极影响。关键在于，俱乐部与社区和学校一同工作，来改善男童、女童、教师、家长和其他社区成员之间的关系，确保报告歧视和暴力发生的渠道畅通（Parkes and Heslop, 2013）。在坦桑尼亚联合共和国，已经成为俱乐部成员的女童比不是成员的女童更有可能报告歧视和暴力的发生（Unterhalter and Heslop, 2012）。

无论如何，总体来看并没有证据表明，过去10年对学校相关性别暴力的普遍性的意识增强，正在转化为改变行为和降低暴力水平的实际行动。法律的执行力度通常较低、报告和转介制度较弱、政策实施不到位，这部分是由于学区、社区和学校层面的根深蒂固的社会和性别规范（Parkes, 2015）。比如在南非，制定政策就受到限制（Bhana et al., 2009）；一项近期的全国调查发现，7.6%的女童曾经在中学遭受过严重的殴打或强暴（Burton and Leoschut, 2013）。

干预通常都是小型的短期项目，事实证明这些很难持续和扩大。而且，对于什么能够有效降低学校性别暴力的普遍存在，人们仍然缺乏相关知识（Leach and Dunne, 2014）。需要更多研究来了解其他因素——比如冲突（Kirk, 2007；UNESCO, 2011b）和残疾（UNICEF, 2013e）——如何与性别相互作用

从而加剧儿童对暴力的脆弱性。研究显示，残疾儿童更不具有躲避攻击的能力，也更不可能在报告暴力事件时得到信任（Jones et al., 2008）。

支持学习结果的平等

实现教育的性别平等不仅要求女童和男童有同等的参与教育的机会，还要求结果上最低程度的不均等，包括那些不同成就度量所反映的结果。

学习评估突显出科目表现的性别差异

小学和初中阶段的地区和国际学习评估，包括国际学生评价项目、国际数学与科学趋势研究、南部和东部非洲监测教育质量联合会调查、拉美教育质量评估实验室第二次地区比较与解释研究，都表明不同性别学生在具体科目上的成绩差异。2012年《全球教育全民监测报告》中的分析表明，对于大多数国家来说，女童在阅读上的整体表现较好，而男童在数学上的表现较好，尽管差距在缩小。科学上的表现更为多变，在许多国家男童和女童都没有显著差异（UNESCO, 2012b）。

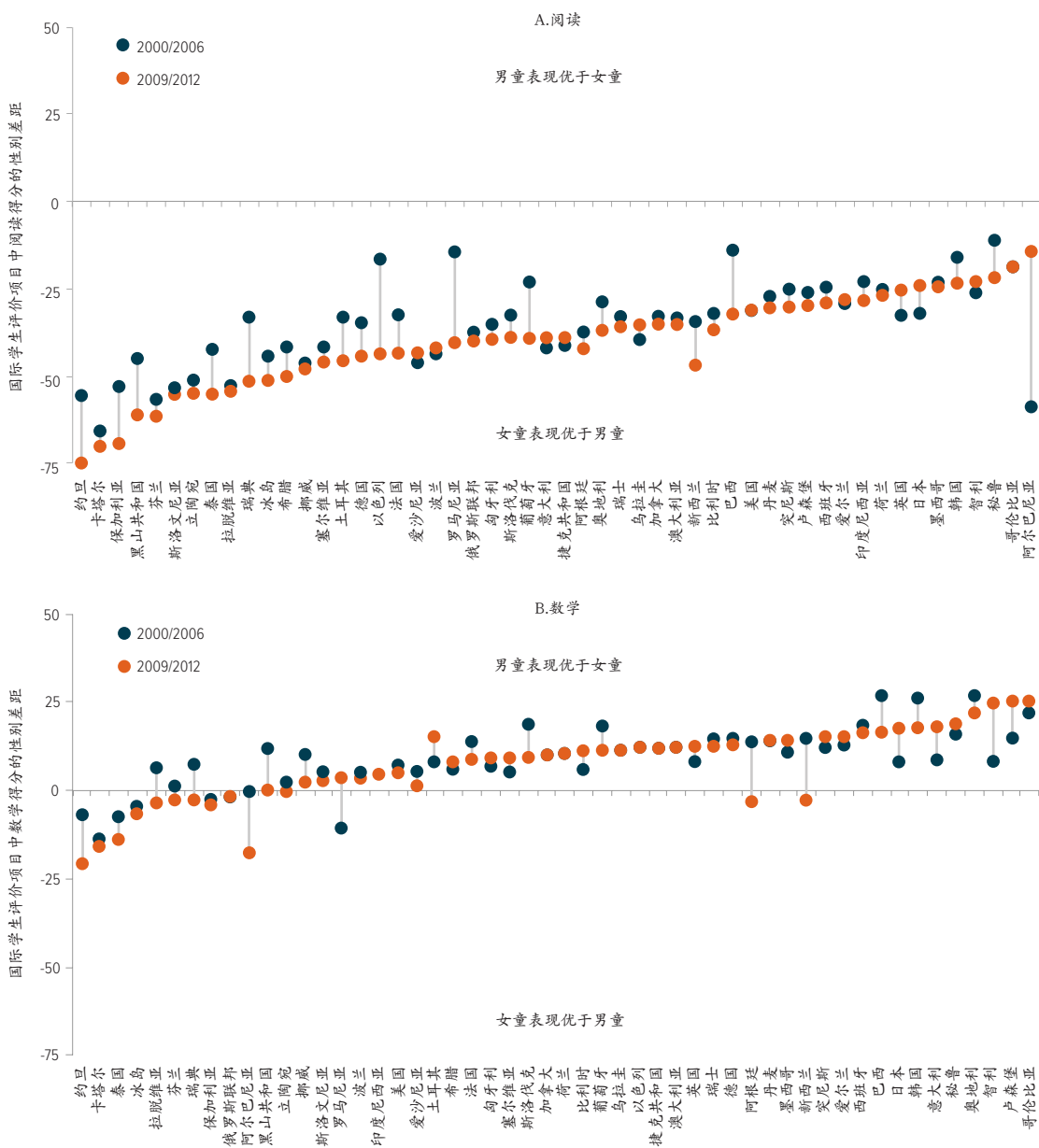
测评15岁学生成绩的国际学生评价项目调查显示，阅读上的差距正在拉大，所有调查地点的女童都表现得显著优于男童（图5.9A）。对比同时参加2000年和2012年调查的部分国家和地区，发现有11个国家在阅读上的性别差距扩大了，包括保加利亚、法国、冰岛、以色列、葡萄牙、罗马尼亚等。这大部分是由于男童的成绩在下降。成绩不好的男童处于非常大的劣势，因为他们在那些未能表现出基本阅读水平的人群中代表性过高（OECD, 2013f）。

在成年男子和男童中促进非暴力项目体现了态度上的积极转变

国际学生评价项目的结果也显示出数学上的性别差距，在大部分国家和地区的男童都表现得比女童好，尽管包括黑山共和国、挪威和斯洛伐克在内的几个国家的差距在缩小（图5.9B）。在2012年国际学生评价项目调查中，

经合组织国家的女童比男童平均低11分。数据显示在大部分国家和地区，女童在最高成就者中的人数不足。这可能构成她们在未来平等地从事科学、技术、工程、数学职业的挑战（OECD, 2014f）。

图5.9: 尽管学习的性别差距在缩小, 但数学上男童胜过女童, 而阅读上女童越发大幅度地超过男童
2000/2006年和2009/2012年国际学生评价项目中阅读和数学得分的性别差距



资料来源: 全民教育全球监测报告小组计算(2014), 依据国际学生评价项目数据。

在较为贫困的环境下，女童在学习成绩上持续处于劣势

在一些较贫困国家，女童历来都面临着平等参与教育的障碍，她们在获取重要基础能力上持续处于劣势。

当评估仅包括在校儿童时，学习上的性别不均等可能被低估。2014年度教育状况报告对巴基斯坦农村地区的分析显示，五年级学生的性别差距较小，有时偏向女童。但是，在10—12岁儿童当中，无论上学与否，女童的相对成绩更差，特别是在贫困、欠发达的省份和地域。在俾路支省，五年级女童能够用乌尔都语、信德语或者普什图语阅读一段文字的比例，平均来说与男童几乎相当，但在所有10—12岁儿童当中，女童的表现要比男童低5个百分点；在联邦直辖部落地区，女童在阅读上的表现比男童要低14个百分点（图5.10）。

尽管存在局限性，研究表明在一些贫困国家，女童在国家考试中处于比男童更大的劣势，也增加了她们继续接受教育的障碍。在2007年南部和东部非洲监测教育质量联合会第三轮的学习评估中，即便六年级女童比男童得分高，但在肯尼亚和津巴布韦两国，女童在国家考试中的通过率显著低于男童（Mukhopondhyay et al., 2012）。小学阶段最后的国家考试构成了高利害选拔程序的一部分，在考试中未能通过或表现不佳会阻碍升入初中。比如在肯尼亚和马拉维，小学毕业证书考试的表现决定了学生能否进入公办中学（Mukhopondhyay et al., 2012）。需要更多研究来帮助理解在不同科目成绩和学校教育关键阶段上造成性别差异的因素。

图5.10：在巴基斯坦，如果我们仅考虑在学儿童，那么女童在学习结果上的劣势就被低估

2014年巴基斯坦农村地区五年级学生和10—12岁儿童在两项学习指标上的性别差距



注：数学的指标是能够做除法的儿童比例；阅读的指标是能够用乌尔都语、信德语或普什图语阅读一个故事的儿童比例。两个指标均对两个群体进行计算：（1）五年级的全体学生（2）所有年龄在10—12岁之间的儿童。

资料来源：巴基斯坦年度教育状况报告小组计算，依据2014年度教育状况报告。

解决男生的学习成绩不佳

2000年以来，对男生在学习结果方面（特别是阅读和语言）表现不佳的关注持续增加。但是只有性别差异较明显的国家针对此问题有综合性的政策框架。欧洲国家和经济体，比如比利时的佛兰德语区、爱尔兰、英国，已经将降低男生的学业不佳作为优先政策。政府关注大部分是由国家和国际评估测试（比如国际学生评价项目）导致的，这些结果突显出阅读技能上不断扩大的性别差距，并且已经在一些国家受到媒体的高度关注。比如2000年的“国际学生评价项目冲击”，致使奥地利将改善阅读和男生成绩作为主流计划（Eurydice, 2010; OECD, 2012a）。在英格兰（英国），已经针对学校中与性别相关的成绩问题实施了一系列项目（框注5.4）。

框注5.4：提高英国男生的阅读成绩

在英国，男生和女生在英语上一直存在成绩差距，特别是阅读技能。在英格兰，几个以学校为基地的项目已经从2000年开始实施以应对此问题。提高男生成绩的项目从2000年到2004年在小学和中学阶段展开。基于该项目的结果，性别议程项目标定位于改善表现不佳的男生和女生群体的成绩。这包括给教师的指导文件，清除性别与教育谬论的出版物，以及“差距破坏者”——一个在学校开展的就持续消灭和缩小英语性别差距的研究计划。这些学校的关键特征包括：在课上通过口语和听力来让学生做好写作和探索课文的准备；通过模式化阅读和写作来改进学生的理解和技能；为备考提供个性化帮助。这些学校也有一种校风，即强调尊重他人、表彰勤奋，以及始终强调倾听学生意见。

另一项计划“超级联赛阅读明星”，用足球运动员作为榜样让学生参与阅读活动。晋级和奖励提高了参与程度。在2012年，超过3.4万名儿童参加该活动，其中75%是男生。该项目一般持续10周；在2012年的项目中，56%的学生在阅读上取得了半年的进步，17%的学生取得了1年的进步。

资料来源：Batho (2009); Eurydice (2010); National Literacy Trust (2012)。

性别刻板印象和社会期望导致女童对自己的数学能力信心不足

在教学和学习中的策略和小规模干预有潜力去解决男童学业成就偏低的问题，这些包括可迁移的技能、培养主动学习的课堂方法、个人辅导和目标设定，以及促进尊敬和互助的校风 (Jha et al., 2012)。塞舌尔在南部和东部非洲监测教育质量联合会第二轮和第三轮评估中的阅读成绩有非常大的性别差距——在第三轮评估中男童的成绩比女童低48分，这被归咎于“学校内部分流” (Hungu, 2011)，即一种消极地对差班学生贴标签并加剧其不良成绩的做法 (Leste et al., 2005)。对班级进行“去分流”使得学生分组兼顾不同能力和性别平衡，据报道这方面的努力已经取得初步成功 (Reid, 2011)。近期来自美国的一项研究表明，在女生较多的班级里，男生和女生都会取得更好的成绩 (DiPrete and Buchmann, 2013)。

数学和科学中的女生参与及表现

在教育机会和劳动力市场机会上加强性别平等的全球议程已经提高了对于增加女生在数学和科学上的参与及表现的关注。随着国际评估中数学成绩性别差距的缩小和科学成绩性别差距的大部分消除，2000年以来的一项关键挑战就是应对女生的动机和科目选择。2012年国际学生评价项目的结果表明，即使女生和男生在数学上表现相当，她们倾向于报告自己学习数学的动机较低，对自身能力缺乏信心，以及存在更大的焦虑感。女生也比男生更有可能将数学学习上的失败归咎于自身而非外部原因 (OECD, 2014f)。

这种现象似乎源自幼年时出现的文化规范和歧视行为。一项对10个低收入国家和中等收入国家的数学测试分数的跨国分析发现，数学成绩上存在偏向于男生的明显性别差距，当比较四年级和八年级学生时，这种差距几乎翻倍。女生的成绩不佳与其自我报告的数学能力的期望有强相关关系——她们比男生更加悲观。性别刻板印象和社会期望导致女生对自己的数学能力信心不足，这反过来影响到学习结果 (Bharadwaj et al., 2012)。一项对美国一至五年级女生的研究发现，如果女教师接受过更多的数学教学训练并且改变对于学生能力性别差异的陈旧观念，那么女生对数学的焦虑可以得到减轻 (Antecol et al., 2012)。

在南非，2001年启动的数学和科学国家战略致力于提高这些科目上十二年级考试的参加率和成绩，尤其关注女生。对于女生的激励包括优先进入数学和科学教学质量较高的学校学习 (South Africa Department of Education, 2001)。在3年里，参与学校的物理成绩提高了30%，数学成绩提高了22% (South Africa Department of Education, 2004)。

国际机构和非政府组织已经在几个发展中国家支持一些计划，以改进女生在数学和科学上的参与和表现。尼泊尔的科学技术素养能力建设项目，得到联合国教科文组织的支持，旨在增强意识及推广数学和科学教学中的性别包容方法（Koirala and Acharya, 2005）。几个更小型的项目已经得到实施，比如美国国际开发署在坦桑尼亚联合共和国桑给巴尔岛资助的“2006年女童科学营”，该项目与教育与职业培训部和阿迦汗基金会（Aga Khan Foundation）合作开展（USAID, 2008）。但是，有关这些计划的参与和影响的信息仍然较少。

学科选择会限制劳动力市场的机会

成绩不佳、志向和职业预期消极也许可以帮助解释在中等后教育阶段进入科学和数学相关学科的女性人数持续不足，这其中包括诸如计算机和工程等劳动力市场上有大量需求的学科。

在2000—2009年间，几乎所有经合组织国家中，计算机专业毕业生中的女性比例都在下降。爱尔兰、韩国和瑞典最为明显，计算机专业毕业生中的女性比例从40%下降到不足四分之一（OECD, 2012a）。这也被反映在劳动力市场中盛行的性别差距上。在美国，2011年科学、技术、工程和数学相关工作的雇员中女性不到四分之一。女性代表性不足加剧了收入上的性别差距，因为这些领域中的工作者明显比其他领域中同等职务的人员要挣得多（Beede et al., 2011）。

为就业指导提供性别视角能够挑战存在于校园文化中、学生和雇主中的有关学习及职业选择的性别刻板印象。在中学阶段为有关工作的学习做准备，能够培养学生在特定科目上的兴趣（Rolfe and Crowley, 2008）。

结论

本章中回顾的证据显示了2000年以来全世界在迈向教育性别均等和平等上所取得的进展。这对于确保所有儿童接受高质量教育的权利来说非常关键，而教育又为他们今后的生活提供基础。这些进展得到了教育机构性别主流化的支持，得到了民间团体的支持和拥护，得到了社区动员的支持，得到了政府政策、立法和政策框架以及确保其在学区、学校和社区层面得到执行的资源的支持。

性别问题必须在相互连通的私人 and 公共竞技场中得到处理，包括教育机构。学校和教室中的性别暴力和歧视抹杀了积极的学校教育体验和结果，并使得性别关系中的不平等现象长期存在。即便在那些女童和男童表现都同样好而且达到相似教育水平的国家，妇女的代表性仍然不足，而且在政治、经济和市民生活中处于不成比例的劣势。

通过降低学校成本和改进基础设施来增加教育的可用性和可及性，已经帮助提高了女童的入学率并缩小了性别差距。但是，完成学业上的严重不均等仍然存在，而且男童的劣势局面持续出现。

在教育和社会上实现性别平等需要男性、女性、男童和女童的合作及参与，从社区层面到国家和国际层面。每个人都会从性别平等和一个性别公正的社会中获益良多。

在政治、经济和市民生活中，妇女的代表性仍然不足



Credit: Poulomi Basu

第6章

目标6：教育质量

重要资讯

- 在146个有数据可查的国家中，83%国家的初等教育生师比下降。然而还需要更大的进步，尤其要确保教师经过正规培训。在中非共和国、乍得、几内亚比绍和南苏丹，学生与合格教师的比率超过100：1。
- 在初中教育阶段，105个有数据可查的国家中，87个国家的生师比低于30：1。
- 尽管聘用教师的人数迅速增加，2012年，在91个有数据可查的国家中，三分之一的国家按照国家标准接受过培训的小学教师不足75%。
- 自1990年开始，国家越来越倾向于通过评估学习成绩来提高教育质量。1990年，根据国家标准开展的学业评估只有12项，到2013年这一数字已经增加到101项。
- 扩大入学机会不一定影响教育质量：在肯尼亚，初等教育完成率从2000年的42%上升到2007年的62%。与此同时，来自贫困家庭和富裕家庭的孩子学习成绩都有所提高。
- 教师培训的缺乏以及质量低下，课本和资源的缺乏，以及班级规模仍然是影响教育质量的严峻挑战。



教育质量	189
扩大入学机会和公平学习	
有可能同时实现	189
应该监测学习成果的进展	190
投资教师队伍至关重要	196
教学成功与可利用的资源有关	203
教学过程对学习很重要	206
教育治理的权力下放	213
私立教育机构对教育质量	
意味着什么	216
结论	217

全民教育的所有目标都包含着对高质量教育的追求，这一章旨在说明，在扩大教育机会的同时提高教学与学习，是有可能的。本章强调了师资投入、教学材料、课程开发、有效的教学、使用母语教学以及运用恰当技术的重要性，描述了国家通过国家和国际评估来测量学习成绩的努力。

“在墨西哥，所有孩子享受从幼儿园到初中阶段的义务教育。政府专门实施计划以确保整个过程的教育质量，并且对性别、社会边缘群体和原住民人口尤其重视。我们致力于提高数字素养，对学习成绩实施系统评估，以便指导教育政策。墨西哥还推行了成人扫盲等教育项目。”

埃米利奥·丘艾费特·切莫尔
墨西哥公共教育部部长

目标6 教育质量

全面提高教育质量，确保人人都能学好，在读、写、算和基本生活技能方面都能取得被承认和可衡量的学习效果。

1990年，《世界全民教育宣言》承诺各国提高教育质量。该宣言将教育质量作为教育公平这一基本目标的首要条件。它承认，要充分发挥教育对于促进个体成长和社会发展的作用，仅仅扩大入学机会是不够的。

10年后，《达喀尔行动纲领》宣称，接受高质量的教育是每个孩子的权利。它肯定质量是教育的核心，是入学、续读和完成学业的根本决定因素。它扩大了质量的概念，具体化到学生、过程、设施、学习材料、内容、治理和管理，以及学习成绩等方面有哪些令人期望的特征。

虽然高质量的教育是全民教育目标的核心，可直到最近，全世界的注意力焦点一直围绕着普及初等教育：有效的政策以及国家在教育方面的持续投入，使发展中国家失学的孩子大幅减少（参见第2章）。

自达喀尔论坛以来，虽然很多国家在扩大教育机会方面取得了显著成果，但教育质量并没有同步提高。将重点向质量和学习略微转移，有可能更接近2015年后全球框架的核心，因为正如《全民教育全球监测报告2013/4》显示，2.5亿儿童尚未有机会学习基础知识——虽然其中1.3亿儿童在学校至少待了4年。

本章通过回顾以往取得的成就，揭示在扩大入学机会的同时提高教育质量是有可能的。进而讨论监测成为一个核心问题，说明很多国家已经转而关注教育质量。本章从全局角度探讨了国家、区域和国际评估对于改善教育

质量（以学习成绩来衡量）监测的作用。本章涵盖的四个方面对于提高教育质量十分关键：教师、课本以及其他教学材料和设施、教学过程，以及教育治理（包括教育分权和私立学校教育）。每个小节旨在对《达喀尔行动纲领》以来的进步做一个系统评估。这一章还探讨了为达到提高教育质量的目標进行的有开创意义的政府改革，并详述了面临的挑战。

扩大入学机会和公平学习有可能同时实现

教育机会的扩大是不是和学习的提高齐头并进呢？新入学的儿童更有可能来自社会边缘群体、身患残疾或受到营养不良和贫穷的影响。他们也更有可能来自父母识字水平较低的家庭，或者使用非官方语言的家庭。由于这些背景特征有可能造成学业成绩不良，所以随着入学人数的增加，教育质量有可能会下降。然而，根据区域和国际的学业评估结果，这种预期毫无依据。

《全民教育全球监测报告2013/4》中的分析显示，南部和东部非洲监测教育质量联合会开展的调查发现，2000—2007年，撒哈拉以南非洲的一些国家，儿童入学和完成初等教育的人数均有所增加。同时，学习成绩有所上升或维持不变。肯尼亚完成初等教育的儿童比例从2000年的42%上升到2007年的62%。与此同时，完成初等教育并达到最低数学学习标准的学生比例从25%上升到39%。无论是来自贫困

新入学的儿童
更有可能来自
社会边缘群体

家庭的孩子，还是来自富裕家庭的孩子，都从进步中受益。

加纳在提高入学率的同时，地区间的学习差距缩小

同样，在中等教育阶段，入学率和公平学习同时提升。在加纳，中学净入学率从2003年的36%提高到2009年的46%，全国范围内的入学率更高，尤其在农村地区。不仅如此，全民教育全球监测报告小组采用国际数学与科学趋势研究（TIMSS）的数据进行的新分析还显示，不同地区之间的学习差距在缩小（图6.1）。以大阿克拉地区和其他地区八年级的数学成绩为例，2011年的差距比2003年有所缩小。这种日趋平等的趋势表现在平均分由286分提高到328分。

在墨西哥，15岁年龄人口的入学率在2003—2012年提高了近12个百分点，同时，其国际学生评价项目的数学平均分从385分提高到413分。处境最不利学生进步最大。其结果是，弱势学生和优势学生之间的分数差距从60分缩小到38分（OECD，2012e）。政策通过给最需要的地区和学校分配更多的资源，来提高表现不佳的学校和学生的成绩。

应该监测学习成果的进展

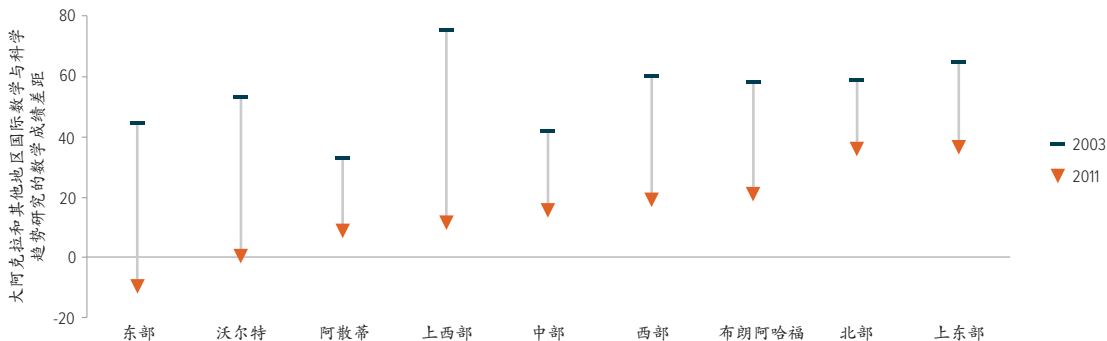
《达喀尔行动纲领》将教育质量置于全民教育的核心位置，强调需要有效策略来评估和监测知识与技能，并展示可测量的学习成果。本节探讨这些战略的一个独特要素：基于抽样调查的大规模学业评估，它提供了关于整个教育系统的信息。

实施全国教育评估的国家在增加

越来越多的国家在推行全国评估¹，根据国家规定的标准提供全国范围内有关学习成果的信息²。在过去的25年中，全国评估的数目增长迅速，从1990年的12项增加到2013年的101项（Benavot and Köseleci, 2015）。这种趋势不仅发生在相对富裕的国家，而且也出现在比较贫穷的国家（图6.2）。在发展中国家，1990年只有8项全国评估，1999年增加到35项，2013年则增至64项。其结果是在评估参与上的全球差距缩小了（参见概要）。

图6.1：加纳在降低地区不平等的同时提高了学业成绩

2003年和2011年，大阿克拉和其他地区国际数学与科学趋势研究的八年级数学成绩的差距



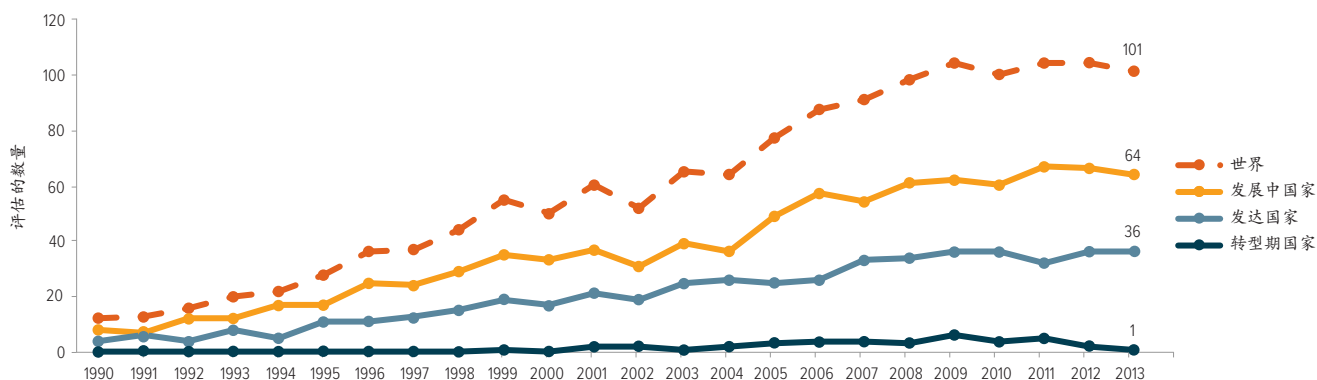
注：分数为条件均值，对性别、家庭语言、父母教育情况、年龄和家庭藏书情况的影响进行了控制。

资料来源：全民教育全球监测报告小组计算（2015），依据国际数学与科学趋势研究2003年和2011年数据。

1. 全国学业评估根据国家教育部门制定的标准和预期目标对学习成果实施评估，也称系统评估或学习成果评估，它可以是专门设计的练习，用以表现一个教育系统或系统内界定清晰的部分（比如四年级学生或11岁学生）的成绩水平，而不是单个学生的水平。

2. 国家评估和评估活动的全球综述见附录。对所收录评估的科学严谨性和技术合理性不予评价。

图6.2：参与全国学业评估的国家数量增长迅速
1990—2013年，全国学业评估的数量，按发展状态分列



资料来源：全民教育全球监测报告小组计算（2015），依据附录中全国学业评估的数据。

全国评估对四至六年级投入的力度更大，超过对一至三年级和七至九年级的投入。2007—2013年，总共有118个国家至少实施过一次针对四至六年级学习成果的全局评估。另有68项针对一至三年级的评估和84项针对七至九年级的评估。对初中实施过至少一次全国学业评估的国家数量迅速增加，尤其在达喀尔论坛以来的后半段时间。

全国评估的显著特点是以课程为基础，以科目为主导。迄今为止，语言（100%）和数学（98%）是主导科目。在2000—2013年实施评估的国家中，超过半数对科学的学习成果实施了评估，将近五分之二（36%）对社会科学实施过评估，33%对外语实施过评估，20%对其他科目实施过评估，这些科目包括艺术、体育、问题解决，生活技能、读写、认知行为和音乐。1990—2013年的细致观察显示：外语日益受到重视，达喀尔论坛之前只有21%，2000—2006年上升到29%，2007—2013年则上升到34%。

虽然这些全国评估在评估方法、评估规模、抽样设计和方法严谨程度上存在差异，但大部分评估呼吁教育部门提高学生知识水平和能力。他们通常重点强调学生在多大程度上达到了学习目标、子群体在成绩水平上的差异，以及（如果可以收集到背景资料的话）学习质量与不同学校和系统水平因素之间的关系到底

有多大（Greaney and Kellaghan, 2008）。

对54项研究的系统分析表明：利用全国评估数据制定的教育政策的范围很广，从课程改革和教科书修订，到教师教育和在职培训、教材开发、家长参与、成绩标准，以及对表现不佳的学校进行资源分配与支持（Best et al., 2013）。巴西利用巴西考试（Prova Brasil）全国评估体系建立了基础教育发展指数，将学生学业和进步（包括留级率、升级率和毕业率）的测量结合起来（Bruns et al., 2012）。智利运用全国评估数据分析资金激励对学校绩效的影响（Mizala and Urquiola, 2013）。

民间主导的评估获得普及

教育和其他领域要求明证（evidence-informed）政策和实践的运动范围不断扩大，这推动了评估被越来越多地使用（Wiseman, 2010）。学术和媒体自由、民间社会的发展以及政治体制的稳定和开放决定着是否能够，并且在多大程度上能够收集证据，进行评估并传播出去以影响决策过程（Sutcliffe and Court, 2005）。在有些国家，研究日益冲破各种条条框框的限制，更多有据可查的政策在教育领域出台（Best et al., 2013）。

全国评估呼吁
教育部门提高
学生知识能力

政府行动并不是利用评估体系支持政策制定的唯一有效途径。2005年，印度开始实施由民间主导、以家庭为基础的评估，该评估已被巴基斯坦（自2008年起）、肯尼亚、乌干达和坦桑尼亚联合共和国（2009年）、马里（2011年）和塞内加尔（2012年）采用。2012年，接受该评估的儿童总人数超过100万（ASER Centre, 2014a）。

这些国家的民间团体倡导儿童基础阅读和计算能力的评估。印度的年度教育状况报告（ASER）称，虽然印度的教育系统在吸纳更多儿童入学方面成就卓著，但全国境内学生在基本技能掌握上的差异很大，官方对三年级学生开展的全国成绩调查证实了这一发现（Indian Ministry of Human Resource Development, 2014）。年度教育状况报告进一步关注到近年来阅读成绩有小幅下降，而数学成绩下降幅度更大（ASER Centre, 2014b）。³年度教育状况报告的结果得到采用，影响了政策的制定。比如，印度政府第12个五年计划的教育章节中就引用了该报告的研究结果，即强调基本学习是初等教育的明确目标，同时有必要通过定期的学业评估来保证教育质量目标的实现（Banerjee et al., 2013）。

年度教育状况报告最近有关巴基斯坦农村地区的发现，揭示了所有孩子公平获得基本技能面临的挑战（图6.3）。2014年，俾路支省只有33%的五年级学生能用乌尔都语、信德语或普什图语读懂故事，而在相对富裕的旁遮普省，63%的孩子可以做到。俾路支省只有24%的五年级学生会做除法运算，而旁遮普省能达到这一目标的有50%。

利用评估评价低年级学习情况

小学低年级的学习质量极其低下，导致数百万儿童在离开学校时都没有掌握基本技能。低年级时连读懂一段话都没学会或者最

基本的算术都不会做的孩子，日后的整个学业很可能会非常吃力，他们对教育的投入可能会减少，辍学的可能性也比较大。

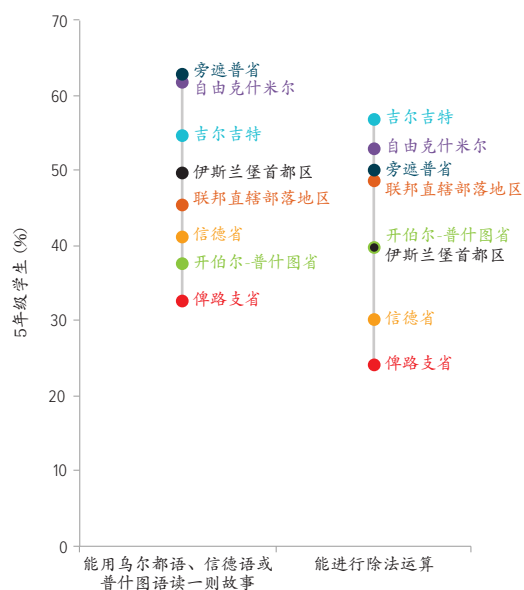
在联合国儿童基金会、世界银行和几个双边捐助国的支持下，美国国际开发署（USAID）实施了低年级阅读评估（EGRAs）和低年级数学评估（EGMAs）。从2007年到2014年上半年，有60多个国家实施了一项或多项低年级阅读评估。在几个国家，低年级阅读评估覆盖了一个全国性的代表样本。⁴到2014年中期，20多个国家实施了低年级数学评估。

低年级阅读评估的结果呈现出一幅令人担忧的图景：许多儿童在学校里待了两到三年时间，但一个字都没学会读。在坦桑尼亚联合共和国，40%的二年级学生一个斯瓦希里语单词都不认识。在加纳，对二年级学生读一段英语，然后让他们回答问题，80%的学生不能做

在印度，年度教育状况报告称全国境内学生在基本技能掌握方面的差异很大

图6.3：在巴基斯坦，学业差距与地理区域有关

2014年，能够进行除法运算和用乌尔都语、信德语或普什图语读一则故事的五年级学生百分比，按巴基斯坦农村地区分列



资料来源：巴基斯坦2014年度教育状况报告调查组分析。

3. 有关年度教育状况报告的历年结果以及人口亚群的详细信息，请登录世界教育不平等数据库查阅：www.education-inequalities.org。

4. 这些国家包括埃及（2013），冈比亚（2007，2009），加纳（2013），约旦（2012），利比里亚（2008，2009，2010），马拉维（2010，2011），马里（2009），尼加拉瓜（2008，2009），菲律宾（2013），卢旺达（2011），东帝汶（2009），东加群岛（2009），坦桑尼亚联合共和国（2013）和瓦努阿图（2010）。

出正确的回应（RTI International, 2015）。

在几个国家，虽然教学语言是多数学生的家庭语言，但学生的成绩依然很差。在马拉维，让二年级学生读一则齐切瓦语故事，然后让他们根据故事回答一个问题，94%的孩子不能做出正确的回应，而齐切瓦语是当地的官方语言。在伊拉克，25%的三年级学生不能说出一个阿拉伯语字母的发音（RTI International, 2015）。

很多学校不教低年级学生基础的算术。在尼加拉瓜，2011年约有60%的二年级学生不能正确地认出数字，超过90%的学生不会算减法题。即使在四年级，这两个比率也分别接近20%和70%（图6.4）。

低年级阅读评估通过督促政府和捐助方对政策重新审度，以便让学生能够达到阅读和数学的最低学习标准（RTI International, 2015）。

区域和国际评估有助于衡量学习平等

除了越来越多地实施全国评估，各国也更加积极地参与跨国和跨系统的学业成绩比较。跨国测验发端于1960年代国际教育成就评价协

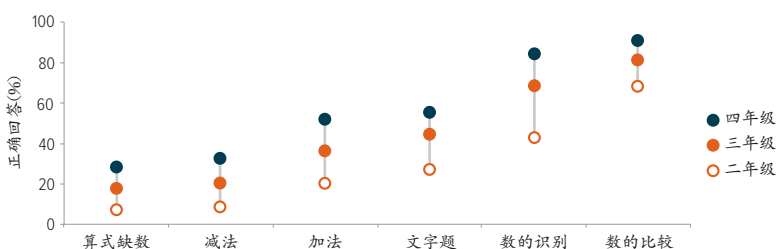
会的研究，到1990年代拓展到更多国家，涉及的科目有数学、科学、阅读素养和公民教育。通过持续不断地估计和熟练、反复地操作，跨国评估使不同社会政治环境中的比较成为可能。

来自拉丁美洲教育质量评估实验室（LLECE）和经合组织（OECD）的两个重要研究使跨国评估中对学业成绩的进步和不平等的测量成为可能，拉丁美洲教育质量评估实验室创立于1994年，1997年开展了第一次区域比较与评价研究（PERCE），2006年开展了第二次跨国研究（SERCE），第三次研究（TERCE）是在2013年。第三次跨国比较研究涉及15个国家和墨西哥的一个州，对数学、阅读、书面表达和科学进行了评估。数据结果中包括对构成学生学术能力的组织因素、课程因素和家庭背景因素的评估，还包括对全国整体进步的评估，比如针对消除不平等的评估，表明很多国家——厄瓜多尔尤为突出——的全国平均分有显著提高。

第二次和第三次比较研究显示城乡差距全面缩小。2006年，大部分国家在阅读成绩上呈现显著的城乡差距，虽然2013年有些差距还继续存在，但令人鼓舞的是，除三个国家外，城乡差距显著缩小（图6.5）。在不平等状况减轻的同时，平均成绩有所提高，这与前文中提到

越来越多的国家参与跨国和跨系统的学业成绩比较

图6.4：在尼加拉瓜，很多学校不教低年级学生基础的算术
2011年，正确回答数学题的百分比，按年级与评估子任务分列



注：上图表示的是低年级数学评估子任务：“算式缺数”要求认出复杂算式中缺少的数字；“减法”和“加法”是一位数和两位数的算术题；“文字题”要求进行复杂的加减乘除；“数的识别”是认出100以上的数；“数的比较”要求从两个100以上的数里选出大的。
资料来源：RTI International（2015）。

拉丁美洲的证据表明在提高教育质量的同时增进公平是可能的

的加纳的情况很相似（图6.1）。在拉丁美洲，有证据显示在提高教育质量的同时增进公平是可能的。

2000年，经合组织启动了国际学生评价项目。国际学生评价项目重点收集15岁学生的信息，不考虑他们的学年，将社会不平等的根源与其识字和计算能力联系起来。国际学生评价项目的方法包括家庭经济和社会文化地位指数（ESCS），在各国对处于家庭经济和社会文化地位指数最顶端的五分之一学生的阅读成绩与处于最低端五分之一学生的阅读成绩进行比较。2000—2012年，很多国家的差距大幅减小。只有两个国家的差距扩大了很多，其中之一的秘鲁在拉丁美洲教育质量评估实验室的研究中也是城乡差距最大的国家（图6.6）。

区域和国际评估影响政策话语……

区域和国际评估已经成了分析和支持教育政策规划的必不可少的要素。经合组织的大多数国家对国际学生评价项目结果的直接反应是开展政策改革（Breakspear, 2012）。在

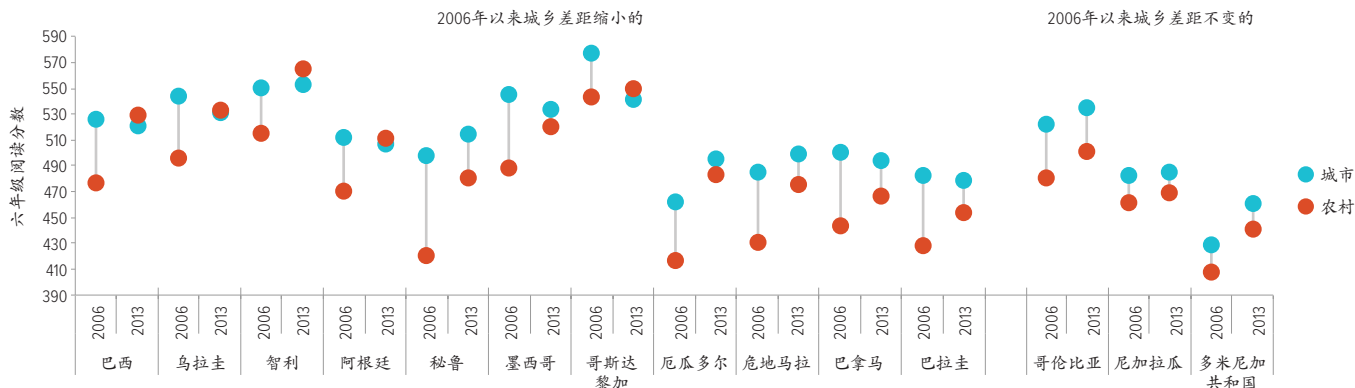
德国，2000年国际学生评价项目关于中等学生成绩的评价令教师、研究人员和决策者震惊。这引起了持久的公众辩论，并最终导致了大力度的改革，比如采用国家标准以及增加对弱势学生（尤其是来自移民家庭的）的支持力度（Ertl, 2006）。在毛里求斯和塞舌尔，南部和东部非洲监测教育质量联合会的评估激起了有关留级率和私人补习的大范围公开辩论（Murimba, 2005）。在塞舌尔，学校之间的学习成绩差距很大，这一发现推动了一项取消按能力分轨的政策改革（Leste, 2005）。

在中低收入国家，参与国际学生评价项目协助构建了使用数据的能力，参与的方式包括起草国家报告、分析结果和更大范围的技能评估（Bloem, 2013）。与此类似，在2007年国际数学与科学趋势研究中，与发展中国家官员和国家研究协调者的面谈表明，国家参与加强和提升了评估技术的知识和技能（Lockheed, 2010）。

学业评估在很多国家也影响了课程和教学改革。参与1999年国际数学与科学趋势研究的18个发展中国家中，有8个国家改变了课堂

图6.5：一些拉丁美洲国家在2006—2013年缩小了阅读能力的城乡差距

部分国家第二次区域比较与评价研究（2006年）和第三次区域比较与评价研究（2013年）的六年级阅读分数



注：2006年属于“农村”类别的学校到2013年可能已经归为“城市”之列。运用抽样权重和限制设计可比较的学生样本。国家按城乡差距缩小的幅度排序。

资料来源：全民教育全球监测报告小组计算（2015），依据2006年第二次区域比较与评价研究和拉丁美洲教育质量评估实验室估计的第三次区域比较与评价研究数据。

教学模式，更加注重方法的运用，比如活动学习、数学中的问题解决和科学中的批判性思维（Elley, 2005）。吉尔吉斯斯坦为应对2006年国际学生评价项目的结果进行了教育改革，包括重新安排教学时间、提高教学标准和绩效（Shamatov and Sainazarov, 2010）。

……但它们仍要应对自己的挑战

虽然产生了积极影响，但是人们也承认利用区域和国际评估方面的挑战。数据的使用未必恰当。公开出版参与国家的比较结果，可能会削弱较穷困国家（这些国家能够掌握基本技能的孩子很少）的参与积极性。对很多发展中国家来说，大规模评估的参与成本是一笔大额支出，它们很可能会要求国际援助组织的支持。跨国比较的需要可能要求参与国评估它们不熟悉的课程领域；这些国家可能会相应地调整教育系统，但调整的方式未必适应它们的国情。还有一个重要的问题，就是评估并不包括那些不在校儿童的信息，这都是国际学生评价项目旨在解决的问题（框注6.1）。

框注6.1：国际学生评价项目的发展项目

国际学生评价项目的发展项目是最近推出的计划，始于2013年，目前还处在试点阶段。该项目有三个目标：第一，正如2009年低收入国家的参与经验所显示的，国际学生评价项目的方法不能准确地测量成绩偏低学生的表现。该项目将尝试改善测量方法的敏锐度，同时又能使测量结果不脱离国际学生评价项目的等级体系。

第二，与民间主导的家庭评估（比如年度教育状况报告，调查所有儿童——校内和校外——的学习成绩）不同，区域和国际学习评估只针对在校生。评估过程极其复杂，在学校之外的地方很难开展。然而这存在一个巨大的空白，就是无法了解那些辍学孩子的情况，尤其在比较贫困的国家，存在着大量的失学青少年。项目尝试设计方法来评估15岁失学青少年的技能，并提高教育政策决策者对他们的关注度。

第三，需要调整和校订背景资料，以便获取贫困国家有失学可能的孩子的特征。

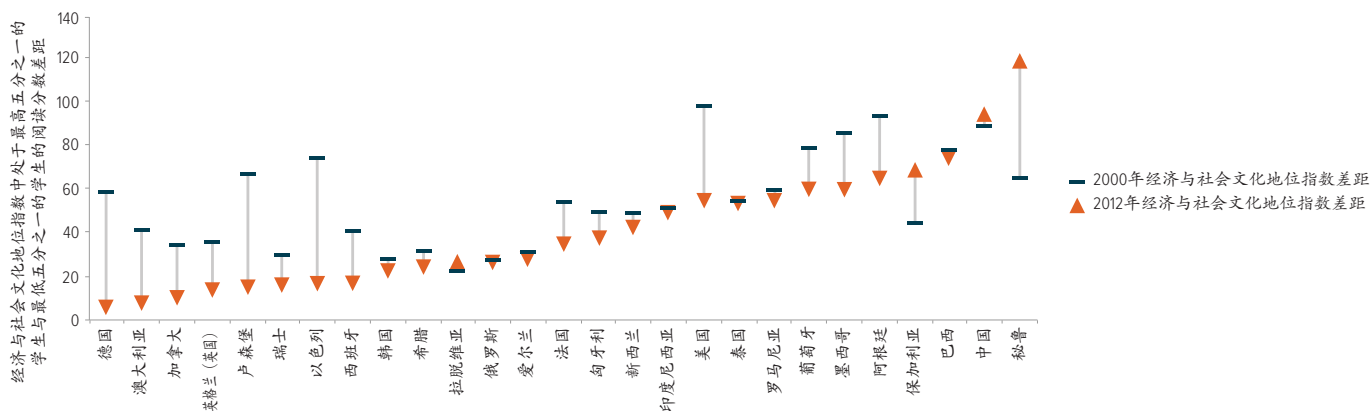
目前有望参与的国家有：柬埔寨、厄瓜多尔、危地马拉、塞内加尔、坦桑尼亚联合共和国和赞比亚。结果会在2017年年底公布。

资料来源：OECD（2014I）。

学业评估影响了很多国家的课程和教学改革

图6.6：在国际学生评价项目的多数参与国中，最优势学生和最弱势学生的学习差距缩小

2000年和2012年，部分国家国际学生评价项目的经济与社会文化地位指数中处于最顶端五分之一的学生与最低端五分之一学生的差距



注：经济与社会文化地位指数依据学生报告的父母教育水平和职业、家庭富裕程度和家庭财产计算。图中呈现了各年家庭经济和社会文化地位指数最顶端和最低端五分之一学生在国际学生评价项目上的阅读成绩差别。数据涵盖的国家在2000年和2012年都参与了国际学生评价项目，且在2000年的差距不少于20分。

资料来源：全民教育全球监测报告小组计算（2015），国际学生评价项目2000年和2012年的数据。

投资教师队伍至关重要

《达喀尔行动纲领》承认教师在提供高质量基础教育方面的重要作用，强调为了实现全民教育的目标，政府需要提高教师地位，鼓舞教师士气和增强教师的职业技能，并促使他们参与到影响其职业生活的教学环境的行动中。为了吸引和留住优秀教师，决策者需要改进教师教育，更公平地配置教师，提供适当薪酬形式的激励，以及创造有吸引力的职业道路（UNESCO, 2014c）。

本节考察了师资队伍的数量、质量和配置情况，强调了各国为了更好地提供和配置业务熟练而且有积极性的教师而做出的努力，并分析了聘用合同教师和提高教师职业地位上面临的挑战。

尽管取得了进展，但是师资短缺仍然是一个受到严重关注的问题

生师比测量的是教师数量对应学生数量的比率。截至2012年，在161个有数据可查的国家中，有29个国家的初等教育生师比超过40:1。

这其中有24个是撒哈拉以南非洲国家，其中中非共和国的生师比最高，达到80:1。

在《达喀尔行动纲领》之后，几个国家的进展非常显著（图6.7）。根据1999年和2012年的数据，在146个有数据可查的国家中，121个国家（83%）初等教育生师比下降。很多进步发生在生师比低于40:1的国家。

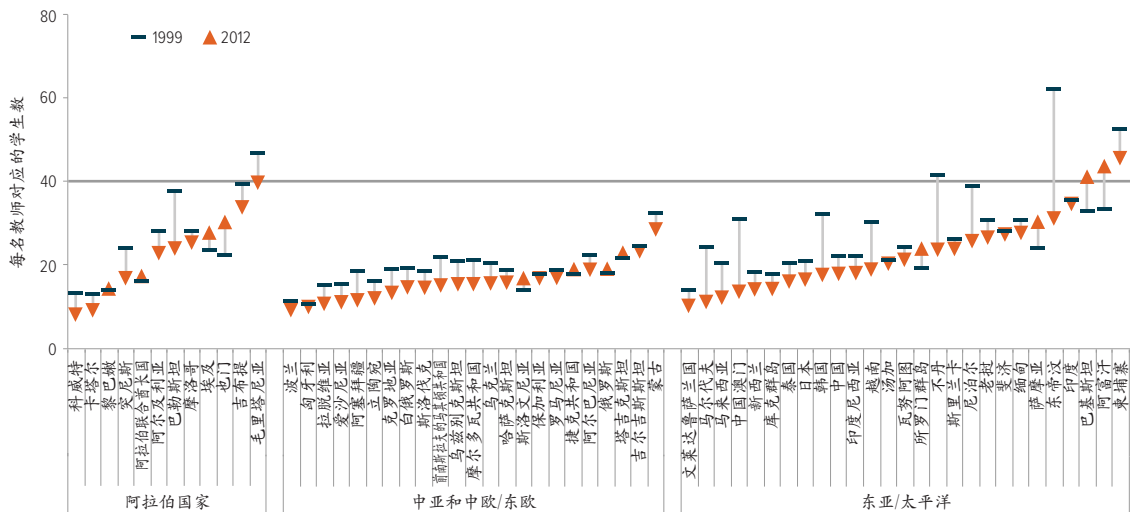
包括刚果民主共和国、巴基斯坦和也门在内的7个国家，生师比提高了24%，甚至更多。阿富汗从1999年的33:1提高到2011年的44:1，提高了31%。虽然师资力量增加了将近4倍，但初等教育入学人数增加了将近6倍，依然无法满足需求。

对比之下，63个国家的生师比下降了至少20%。刚果和马里的小学入学人数增加了一倍多，同时还降低了生师比。分别达到16:1和14:1。

在《达喀尔行动纲领》制定时生师比超过40:1的30个国家中，8个国家的生师比到2012年已经低于40:1。赤道几内亚、加蓬、东帝汶下降幅度显著，下降了50%左右，甚至更多。但是马拉维1999年的63:1就已经很高，

赤道几内亚、加蓬、东帝汶的生师比下降显著

图6.7: 几个国家每位教师所教的学生人数在下降，但依然很高
1999年和2012年，部分国家初等教育每位教师对应的学生数量，按地区分列



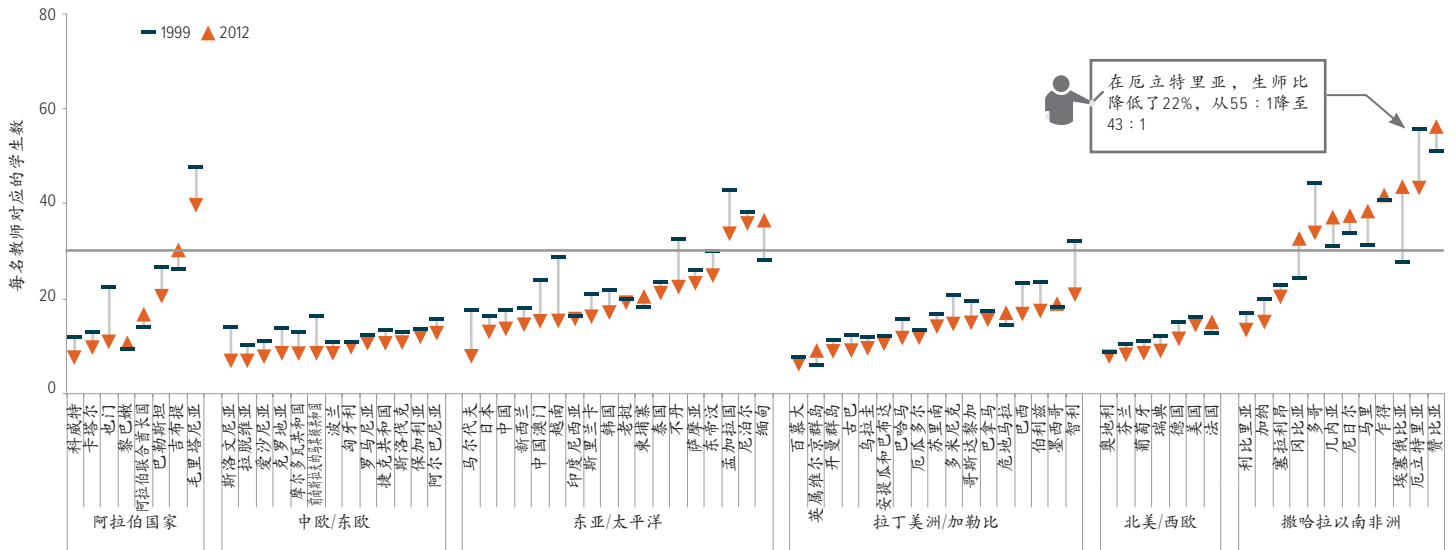
资料来源：附录，统计表8（印刷版）和统计表10A（全民教育全球监测报告网站）；统计研究所数据库。

到2012年又提高了17%，高达74：1。

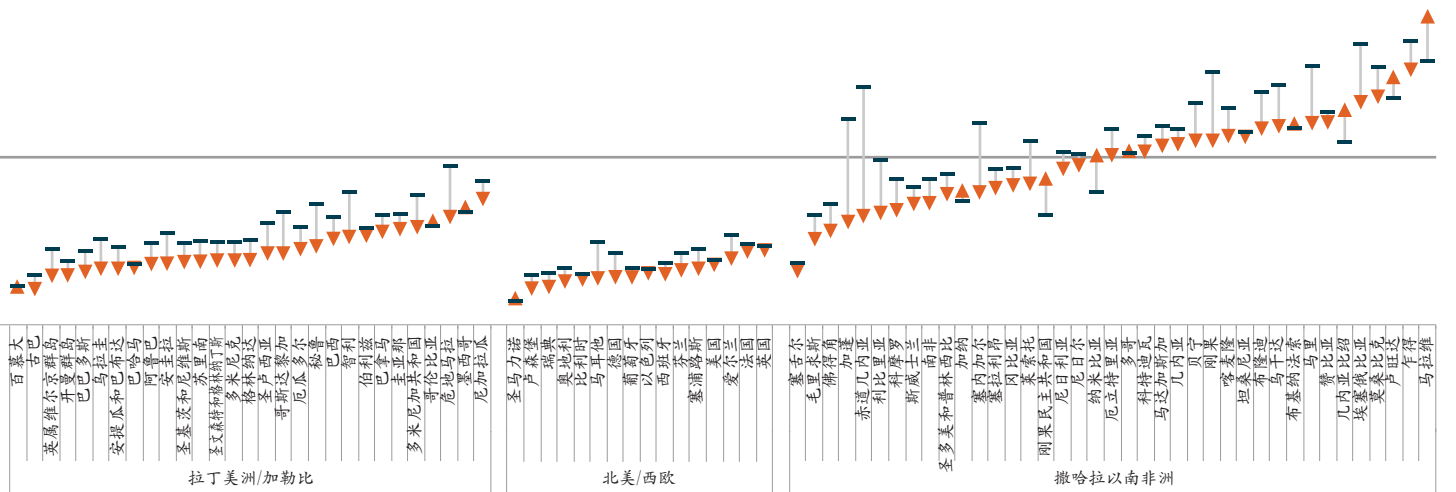
在初中阶段，2012年有105个国家有数据可查，其中18个国家的生师比高于30：1，这其中包括孟加拉国、乍得、毛里塔尼亚和赞比亚。1999—2012年，俄罗斯、冈比亚、几内亚、马里和缅甸的生师比上升，每位教师

对应的学生数量增加了6个以上（图6.8）。这些国家的毛入学率都有显著提高，远远超过教师数量的增长速度，也引起这些国家对教育质量的极大关注。不过有些国家初中入学率提高了，生师比也进步显著。多哥的毛入学率从1999年的39%上升到2011年的68%，而生师比从44：1下降到34：1。

图6.8：撒哈拉以南非洲的生师比远远高于其他地区
1999年和2012年，部分国家初中教育每位教师对应的学生数量



资料来源：附录，统计表8（印刷版）和统计表10A（全民教育全球监测报告网站）；统计研究所数据库。



扩充教师数量还不够，提高教师质量也是当务之急

高中阶段，2012年97个有数据可查的国家中，只有孟加拉国、多米尼加共和国、厄立特里亚、尼日利亚和也门的生师比高于30:1。在过去的10年，大部分国家的高中生师比保持稳定或下降，厄立特里亚尤其突出（45:1—31:1）。不过，在这个分析中，撒哈拉以南非洲只有13%的国家被囊括在内，而这一区域恰恰是高中教师短缺最为严重的地区。

要在2015年以前普及初等教育，需要多少名小学教师？

未来教师招聘的需求取决于目前的人员缺口以及人口状况、入学趋势和失学人数。联合国教科文组织统计研究所和全民教育全球监测报告小组最近的分析表明，在2012—2015年，需要招聘的小学教师数量约有400万人（UNESCO, 2014i）：其中260万人替换退休、改行、去世或因病离职的教师，另外140万人弥补人员缺口，应对入学人数增加，保持生师比低于40:1以保证教学质量。因此每年还需要45万名教师，这样才能在2015年拥有充足的师资力量。

有些地区和国家对小学教师的需求量远远大于其他地区。撒哈拉以南非洲面临的挑战最为严峻，要到2015年实现普及初等教育的目标，需要的教师人数还空缺一半以上（63%）。一项国家评估显示尼日利亚依然面临最严峻的挑战，2012—2015年还需要22万名小学教师，占全球需求量的15%。在10个小学教师需求量最大的发展中国家中，撒哈拉以南非洲占了9个，另一个是巴基斯坦，需要大约8.6万名教师（UIS, 2014c）。

各国到2015年能否招聘到足够的教师？不太可能，尤其在那些与目标差距最大的国家。在93个需要扩充小学师资队伍的国家中，只有29个（31%）有可能到2015年实现这一目标，其余的64个仍然面临师资缺乏的难题。这意味

着到2015年实现普及初等教育的目标将因为持续的师资缺乏而无法实现（UNESCO, 2014i）。

训练有素的教师短缺最严重

扩充教师数量还不够，提高教师质量，也就是配置训练有素和有积极性的教师，也是当务之急。很多国家通过聘用缺少相关资质和正规培训的教师，迅速扩充师资队伍。2012年在91个有数据可查的国家中，按照国家标准培训过的合格小学教师在几内亚比绍只占39%，在另外的31个国家则超过95%。

1999年和2012年都有数据可查的50个国家中，超过一半国家的合格教师比例有所增加，有些增幅很大。吉尔吉斯斯坦、马拉维、缅甸、尼泊尔、卢旺达和多哥增幅超过50%。贝宁、科威特、加纳和斯威士兰等国家则不进反退，合格教师比例大幅下降。

2012年，中非共和国、乍得、几内亚比绍和南苏丹的学生与合格教师的比率超过100:1，撒哈拉以南非洲的另外38个国家超过40:1。有些国家教师总量不算缺乏，但可能缺乏合格教师。孟加拉国2011年的生师比是40:1，而学生与合格教师的比率是70:1，两者有很大差距。

1999—2012年，在50个有数据可查的国家中，44个国家的学生与合格教师比率下降（图6.9）。在尼泊尔，这一比率从1999年的260:1下降到2013年的28:1。这一巨大进步得益于一项提升教师资格的政策，该政策要求增加教师培训（Dundar et al., 2014）。

对46个有数据可查的国家的预测表明：伯利兹、莱索托和尼加拉瓜等12个国家到2015年将会有接近75%的小学师资按照国家标准接受培训。另外34个国家中，半数将取得巨大进步，合格教师的比例比1999年至少增加20%（Bruneforth, 2015）。

许多国家没有培养足够的中学教师。对2015年的预测表明：在24个有数据可查的国家中，缅甸和阿拉伯联合酋长国等7个国家将取得巨大进步，中学合格教师占比至少增加20%（Bruneforth, 2015）。

需要解决教师公平配置方面的差距

教师总数量以及平均生师比会隐藏教师配置不均衡的问题，引起对公平的关注。不均衡可能与学校类型、地理位置以及教师培训有关。公立教育机构和私立教育机构存在鲜明和持续的差距。全民教育全球监测报告小组对统计研究所数据库数据的分析表明，在刚果、卢旺达、乌干达等几个国家，公立小学的生师比与私立小学相比，高出将近30个学生，甚至更多。地区差异会进一步造成不公平。在印度，虽然近年来初等教育的平均生师比有所改善，但地区差异依然存在，2013—2014年，北方邦的生师比是41：1，比哈尔邦是38：1，安得拉邦则是23：1（NUEPA, 2014）。

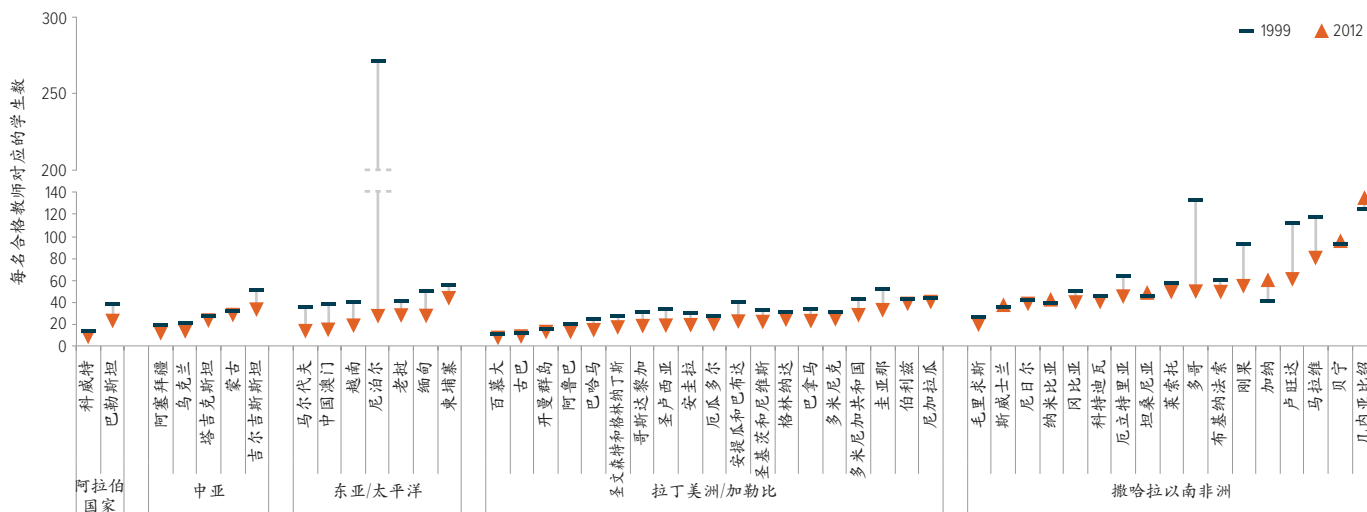
对弱势学校的学生来说，他们的教师职业准备不充分，逊色于相对富裕学校的教师。在蒙古，数学教师的专业成绩要高出10—19分，才能给富裕的孩子上课，对这些孩子的调查显示他们的家庭语言和考试语言一致（Chudgar et al., 2013）。在南非，熟练掌握数学和阅读知识的教师往往被分配到市区和教学资源较好的学校（Altinok, 2013a）。

合格教师配置的不公平并不仅仅是发展中国家存在的问题。在美国，高流失率是很多学校配备合格教师面临的主要问题。教师流失，尤其是少数族裔中的教师流失问题，使弱势学校招聘新教师成为难题，对教学力量的多样化也不利（Auguste et al., 2010；Ingersoll et al., 2014）。

在美国，高流失率是很多学校配备合格教师面临的主要问题

在过去的10年，政府为了解决教师配置的问题做出各种尝试，包括集中分配，住房、财政补贴，加快升职等激励措施，以及就地招聘教师等（Chudgar and Luschei, 2015）。

图6.9：很多国家仍然缺少合格教师
1999年和2012年部分国家初等教育阶段学生与合格教师比率的变化



注：国家按2012年学生与合格教师比率的上升顺序排列。
资料来源：附录，统计表8（印刷版）和统计表10A（全民教育全球监测报告网站）；统计研究所数据库，全民教育全球监测报告小组计算（2014）。

集中和计划分配制度产生了不同的结果。在厄立特里亚，政府将教师分配到6个地区中具体哪一所学校，严格按照学生数量实行。2004—2005年，教师们被更加均衡地分配到了最需要他们的地方（Mulkeen, 2010）。与之相反，坦桑尼亚联合共和国的集中分配制度并没有解决生师比的巨大差距，弱势地区配备的是最没有经验的教师（Chudgar and Luschei, 2015）。这种制度也会打消教师的积极性，或使教师将分配的职位暗中售与他人或转包给没有资质的人（Steiner-Khamsi, 2015）。

在韩国，弱势学校的教师享受优惠政策

激励措施用增加薪酬和改善工作条件来吸引教师。在韩国，弱势学校的教师享受以下优惠政策：增加津贴，降低班容量，缩短教学时间，在贫困地区执教后有机会自主选择中意的学校，有更多的升职机会（Kang and Hong, 2008）。结果，77%的乡村教师都拥有学士以上学位，而大城市只有32%的教师拥有同等资质（Luschei et al., 2013）。

另一个克服流失和其他挑战的方法是就地招聘教师。曾有观点主张，就地招聘的教师和学生性别、文化和（或）宗教背景上相近，对学习会有积极的促进作用（Rawal and Kingdon, 2010）。对增强教师问责的需要也促使就地招聘政策的出台，尤其在教师缺勤引起关注的国家。不过，就地招聘也带来了难题，比如弱势地区缺少胜任的应聘者，只能依赖不合格的教师（UNESCO, 2014c）。

为美国而教（TFA）是一个将大学优等生派往弱势学校支教的计划，部分缓解了教师人员缺口，同时也给优质教学和教育领导以启示。该计划发展迅速，1999年只有500名教师，2012—2013年已经拥有1万名教师。人们发现，参与为美国而教的教师在有了教学经验后，提高了高年级的数学和科学成绩（Glazerman et al., 2006; Xu et al., 2009）。

不过，他们在美国教师中只占极少数，而工作5年后他们中间只有28%的人会继续教师职业，而其他教师中则有50%会继续执教（Heilig and Jez, 2014）。为美国而教不是一个可持续的长期解决方案，不过在发展中国家也得到了推广，智利、印度、尼泊尔、中国和秘鲁都有类似计划。

改进的数据和透明管理促进了教师配置政策的执行。自2003年起，菲律宾的彩虹光谱计划利用一组彩色编码来标示生师比，使不均等一目了然：蓝色表示生师比低于25:1，红色表示生师比高于50:1，黑色表示教师极度缺乏。这一措施使信息更加明了易懂，增强了教师对配置政策的认识。2009—2011年，超过60%的新教师被分配到黑色区和红色区（Albert, 2012）。

合同制教师增加，但是也引起了关注

为了应对入学人数增加引起的对教师的需求，一些发展中国家政府开展了大规模的招聘计划，其中包括大范围聘用合同制教师。这一措施也正好迎合了国际金融机构要求减少公共机构开销的建议所引起的结构调整要求（De Koning, 2013）。这些问题在第8章探讨融资问题时会有更详尽的讨论。

师资队伍构成趋势表明，到2010年，有些国家的临时合同制教师数量远远超过了公务员教师（图6.10）。在尼日尔，合同制教师所占百分比从2002年的55%增加到2008年的将近80%。这一趋势使贝宁和马里等教师缺口最大的国家大幅降低了生师比。

在印度，自2002年起，合同制教师的招聘迅猛扩展，不过各邦之间有显著差异。在2013—2014年，贾坎德邦的临时合同制教师

所占比重是47%，而卡纳塔克邦还不足2%（NUEPA，2014）。一些拉丁美洲国家的合同制教师比例也很高，比如最近智利的合同制教师所占比例是20%⁵（Kingdon et al., 2013）。

合同制教师的工作条件、工作保障和薪酬待遇均不及正式教师。比起公务员教师，他们未接受过教师培训或培训时间不足一个月的可能性更大。在印度，正式教师必须完成两年的初任教师培训，而合同制教师只需参加短期的就职课程（Kingdon et al., 2013）。

教师劳动力市场的分层影响了人们对合同制教师的看法，也影响了他们的自我评价，导致士气低落、不满情绪和高流失率（Chudgar et al., 2014）。贝宁实行了一项政策，将合同制教师和正式教师的职业生涯并轨（Pôle de Dakar and République du Bénin, 2011）。

合同制教师能像公务员教师一样取得同等的教学效果吗？在尼日尔和多哥，合同制教师对五年级的学习成绩整体上的影响是负面的或是好坏参半。不过在马里，法语和数学成绩有所提高（Bourdon et al., 2010）。在印度，合同制教师和正式教师所教学生的学习成绩整体上没什么差别，有时合同制教师所教学生的成绩更好（Atherton and Kingdon, 2010）。几内亚表明有效的管理起着重要作用：根据政府和教师工会的一项政策，合同制教师接受18个月的培训，他们的学生往往比正式教师的学生成

绩更好，同时这些教师的职业素养也大大提高（Chudgar, forthcoming）。

如果家长和社区加强参与力度，合同制教师就能达到最佳的教学效果。在肯尼亚，聘用合同制教师的积极效果只有依靠社区才能看到，家长经过培训，会监督教师缺勤情况和工作时间，而且，当地正式教师的亲戚不能参与合同制教师的招聘（Duflo et al., 2012）。在马里，在当地社区的密切监督下，合同制教师执教的二年级和五年级的语文和数学成绩一直高于正式教师的教学成绩（Bourdon et al., 2010）。

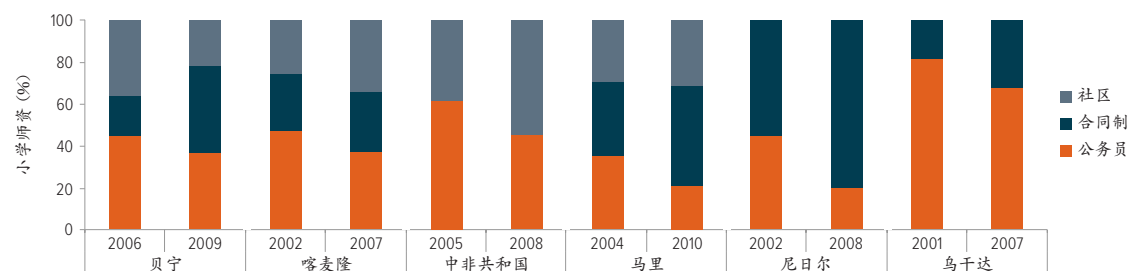
合同制教师的工作条件、工作保障和薪酬待遇均不及正式教师

怎样提高教师的职业地位？

如果教师职业地位低下，那么招聘和留住教师都会遇到困难。只有提高了教师地位，才能提高教师积极性和工作满意度，只有这样才能降低教师流失率，提高教师工作绩效和学生学习成绩。

2013年全球教师地位指数表明，在21个国家，教师地位差别巨大。教师在中国、埃及、韩国、新加坡和土耳其的地位高于北美和西欧（希腊除外）。在德国，想让孩子当教师的人不足20%，而土耳其有将近40%的人有此愿望，在中国则有50%。某些国际差异可以从文化视角解释：亚洲社会似乎对教师更加尊重

图6.10：2000年代，社区教师和合同制教师的比重增加
2001—2006年和2007—2010年部分撒哈拉以南非洲国家师资力量分布情况，按合同类型分列



资料来源：Pôle de Dakar, forthcoming。

5. 社区教师是由社区招聘的合同制教师。其他合同制教师直接由政府招聘。其待遇都低于公务员教师。

(Dolton et al., 2013)。

教师的职业地位下降了 (Keuren et al., 2014)。2013年参与教学与学习国际调查的15个国家中，只有不到33%的初中教师认为教师在社会中属于有价值的职业，这比起2008年的60%有大幅下降 (OECD, 2014l)。

薪酬对于教师职业的吸引力和声望具有直接影响。在几个撒哈拉以南非洲国家，比如中非共和国、几内亚比绍和利比里亚，教师薪酬还不足以使他们举家脱离贫困线 (IIEP-Pôle de Dakar database)。在过去30年间，非洲法语国家经历巨大衰退，撒哈拉以南非洲国家本就低的教师薪酬进一步降低 (Pôle de Dakar, 2009)。薪酬过低的情况下，教师只得再做其他工作，比如私人补习 (框注6.2)，这降低了教师对本职工作的责任心，并导致缺勤情况的发生。

与需要同等学历的其他职业相比，教师的薪酬偏低。2012年，经合组织成员国中年龄在25—64岁的人口，小学教师的薪酬只相当于其他受过高等教育的全职人员平均薪酬的85%，初中教师则只相当于88% (OECD, 2014d)。在秘鲁，拥有同等学历和类似教育背景的其他职业薪酬比学前教育教师和小学教师薪酬高出50% (Mizala and Ñopo, 2012)。受2008年年底全球经济下行的不利影响，2009—2012年，经合组织成员国的平均教师工资下降了大约5%，遍及各个教育阶段 (OECD, 2014d)。

有些国家采取措施提高教师职业地位。印度尼西亚颁布的《2005教师法》规定：教师需要取得学制四年的学位并接受认证。经认证的合格教师会获得职位津贴，相当于薪酬翻倍。2006—2011年，拥有四年制学位的小学教师增加了176%。大学入学人数从2005年的20万人增加到2010年的100万人，是原来的5倍。这表明职业资格和收入增长使教师职业的吸引

框注6.2：私人补习的增加对决策者意味着什么？

私人补习在东亚国家盛行已久，现在日益扩展到世界范围。在阿塞拜疆和格鲁吉亚，超过80%的学生表示他们在中学最后一年接受过某种形式的私人补习。

私人补习通常与教师为了弥补低收入的增收活动有关。在柬埔寨，小学和初中教师普遍将私人补习作为第二职业，尤其在城区。私人补习的收入约相当于月平均基本工资加基本津贴的三分之二。

课外补习有可能破坏教与学的积极性，影响正常的授课，更加重学生学习成绩上的不平等。在柬埔寨和埃及，报告称教师在上课时只讲课程的部分内容，其余部分会在补习班里讲，以此来强迫学生参加补习班。

一旦私人补习成为普遍现象，就很难用惩罚性措施来消除。不过有些国家还是采取了应对措施。不丹禁止教师提供私人补习。中国对收取补习费用的教师予以惩罚。

政府可以弱化评估体系的高风险性质，这也推动了对补习的需求。同时，政府也要加强监管机制以保证教师能够保质保量地完成教学内容。不过，多数国家缺乏这方面的数据，政府应该增加这方面的数据来源，才能对情况进行评估和处理。

资料来源：Benveniste et al. (2008)；Bray and Kwo (2014)；Bray and Lykins (2012)；Dawson (2009)；Hartman (2013)；Silova (2010)。

力有所提升 (Chang et al., 2014)。

在学业成绩高的东亚国家，新教师要参加入职培训以应对教学实践、管理学生集体和适应校园环境。大部分培训课程为新教师提供非授课时间⁶，参加入职活动和教师导师的培训。在新加坡，新入职的小学教师要在头一两年接受国家级和校级的正式入职培训，接

6. 非授课时间是指教师在这段时间内不用上课，而是进行备课、撰写报告和参加职业培训，由其他教师暂时帮他们代课。

与需要同等
学历的其他
职业相比，
教师的薪酬
偏低

受有经验的导师和高级教师的指导（OECD，2014）。

教学成功与可利用的资源有关

《达喀尔行动纲领》明确提出课本、其他教学材料和设施的供给是提高教育质量的关键。本节探讨支持高质量教学的三个因素：学习材料的供给、分配和使用；配备适当设施的安全、无障碍的物质环境；以及在课堂上花费的时间。

推广使用适当教学材料

有关学校效能的研究表明，恰当的课本对于提高教育质量发挥着重要作用。在资源有限和预算不多的发展中国家，课本可得性方面花钱少收效高（Boissiere，2004；Scheerens，2004）。

课本短缺依然严峻

学生/课本比率是衡量课本可得性的重要指标。2012年，喀麦隆的十二年级学生每2人拥有一本阅读课本，每14人有一本数学课本，至今没有改善（统计研究所数据库）。中学课本同样缺乏。一项对19个撒哈拉以南非洲国家的分析显示，只有博茨瓦纳的课本供应充足，所有科目和所有年级的学生/课本比率接近1：1。莱索托、莫桑比克和赞比亚在内的另外18国的中学课本十分短缺，非核心科目的课本短缺更为严重（World Bank，2008c）。

不同地区之间差异明显。在利比里亚，2013

年马吉比州的学生/课本比率接近7：1，比全国平均值高出一倍多（Liberia Ministry of Education，2013）。在南苏丹，该比率从中赤道州的2：1到团结州的11：1不等（South Sudan Ministry of General Education and Instruction，2012）。

在过去的10年，有几个国家的课本短缺情况甚至更加严重。2000—2007年，肯尼亚、马拉维、纳米比亚和津巴布韦没有课本或至少3人共用课本的学生比例增加了至少10个百分点。相形之下，斯威士兰独自使用一本阅读课本的学生百分比从74%增加到99%，同时六年级入学率提高了大约20%（SACMEQ，2010）。

课本的可得性并不一定是指在课堂上使用课本。课本可能会存放在学校里，为了防止发给学生后损坏或丢失。在马拉维，有报告称教师不愿意让学生使用课本，担心学生不爱惜课本，逃学或辍学（World Bank，2012b）。在塞拉利昂，因为担心将来课本供应不上，课本经常被存放起来，得不到使用（Sabarwal et al.，2013）。

持续供应充足的课本，是必须解决的问题

越来越多的证据表明课本对于提高学习成绩起着至关重要的作用，这影响了教育政策的制定。斯威士兰从2003年开始向所有小学生免费提供课本（SACMEQ，2011）。国际社会的援助对很多发展中国家教材的开发和发放发挥着重要作用。在埃塞俄比亚，世界银行和美援署资助的项目计划给学校发放7 800万册课本，并发放用7种母语（约75%的小学生使用）编写的课本和教师用书，以提高学生/课本比率（World Bank，2013c）。

课本的可得性并不一定是指在课堂上使用课本

2000年代，为了更大范围地提高课本可得性，各国集中供给和发放教材的体制逐渐松动，放开了课本的供应权。包括马拉维和津巴布韦在内的几个撒哈拉以南非洲国家仍然完全依赖国家机构生产课本，但是这种体制日益为私营出版机构所取代，大部分国家发生的转变是地方私营出版机构参与进来，非洲本土出版商的参与显著增加（Read and Bontoux, 2014）。⁷课本供给和发放上存在的腐败和玩忽职守造成效率低下，民间组织正在应对和解决，参见第8章中菲律宾的例子。

包括尼加拉瓜、泰国和乌干达在内的好几个国家采用了一种对儿童有利的学校样板

课本内容扩充和更新

课本是课程中最容易接触的部分，反映了大体的教育重点以及随着时间推移的变化（Heyneman, 2006）。因此，课本更新非常重要，这样才能跟教育和学科领域内最新的进展同步。

1970—2008年，对70个国家的500多本初中社会科学课本的分析显示出互相关联的趋势。关于人权的讨论有所增加：1995年前只有约20%的课本有一章或以上章节讨论人权问题，这一数据在1995—2008年增加到44%，体现了联合国人权教育十年的影响力（Meyer et al., 2010）。此外，课本也变得更加以学生为中心，包括适合儿童的图画、图示、开放式讨论问题和角色扮演练习，这一转变与全球人权条约和组织强调将权利交给儿童有关（Bromley et al., 2011a）。最后，在全球文化和环境变化的影响下，讨论环境问题的课本所占比例从1970—1984年的24%增加到1995—2008年的52%（Bromley et al., 2011b）。

课本日益触及现实问题：妇女、儿童、移民和难民，原住民和其他少数族裔经历的歧视、被边缘化和排斥。除了描绘社会不平等问题，课本也描绘了各类人群的权利。虽然总体的趋势是倾向于代表边缘化群体的利益，但需

要解决的问题还很多，尤其在那些涉及性别倾向和劳动者权益的地区，如阿拉伯国家（Terra and Bromley, 2012）。

营造对儿童有利的学校环境

提高教育质量最重要的一个要求是改善学习环境，包括学校基础设施以及教师与学生之间的互动，很多儿童就读的学校在硬件方面不利于学习——缺少饮用水、洗手设施和安全、干净的厕所。儿童还可能遭遇歧视、骚扰甚至暴力。

在过去的15年间，包括尼加拉瓜、泰国和乌干达在内的好几个国家采用了一种对儿童有利的学校样板，这很大程度上得益于联合国机构，尤其是联合国儿童基金会的工作。该样板以《儿童权利公约》为依据，强调学校是一个提供与生命和生活相关的学习机会的场所，是一个健康、安全、包容和保护性的环境，强调性别平等和公平，并欢迎学生家庭与社区积极参与（UNICEF, 2009a）。

该样板为克服不利因素和加强公平提供了一个入口，如伯利兹的原住民儿童和前南斯拉夫的马其顿共和国的少数族裔的案例（UNICEF, 2013c）。截至2011年，老挝至少有20%的小学实行了优质学校方案，入学率和续读率均有增加，留级率降低，尤其在教育资源匮乏的农村地区（McLaughlin, 2011）。

在圭那亚、尼加拉瓜、尼日利亚、菲律宾、南非和泰国，依据现场参观评估学校是否有利于儿童，凸显了有效实施样板所面临的挑战。基础设施差和维护跟不上是学校面临的主要问题。在菲律宾，只有32%的学校外观良好——窗玻璃完好，墙皮没掉漆。在泰国，61%的学校建筑和教室没有为身体残疾的学生配备足够设施，不到三分之一的学校为身体残疾和有学习障碍的儿童配有经过专业训练的教师。另外，由于缺乏培训，校长和教师在向以儿童为中心的教学法切换的过程中感到吃

7. 英国国际开发部也一直热心于肯尼亚、乌干达和坦桑尼亚联合共和国教材领域的权力下放活动（DFID, 2011）。

力 (UNICEF, 2009b)。

充分利用课堂上的每一分钟

虽然《达喀尔行动纲领》并未明确指出，但事实证明教学时间能增加学生接触知识的机会，因此对学习成绩的提高具有重要意义。智利政府逐渐延长了学生每天在校的时间，全日制的学生无论是语文还是数学成绩都高于非全日制的学生 (Bellei, 2009)。在埃塞俄比亚，授课日时间增加 (2005年从4小时增加到6小时) 使8岁孩子的写作和数学成绩 (阅读除外) 都有所提高，女孩比男孩效果更明显，不过这也进一步拉大了富裕生与贫困生之间的学习差距 (Orkin, 2013)。

国际组织和报告建议小学每年安排850—1 000个学时，或者200个授课日，假定每周5个授课日的话 (Lockheed and Verspoor, 1991)。2014年，经合组织成员国中小学计划授课时间平均接近每年800小时，其中时间最短为匈牙利，不到700小时，时间最长的是智利和葡萄牙，1 000小时左右 (OECD, 2014d)。

全民教育全球监测报告小组新的分析表明：在过去10年，全球小学和初中课堂教学时间稍有减少，不到1 000小时 (图6.11)。到2010年，各国小学低年级的教学时间平均为每年720小时，然后逐年递增，到八年级达到约

900小时。教学时间大幅增加一般发生在二到三年级和六到七年级，后者正好是小学向初中教育的过渡期。

对可收集到的125个国家的最新数据的分析表明，在北美和西欧、拉丁美洲和加勒比地区、东亚和太平洋地区以及南亚和西亚，低年级平均教学时间较长，阿拉伯国家、中亚、中欧和东欧较短，撒哈拉以南非洲国家最短。虽然低年级计划教学时间的地区差异很大，但在高年级并不明显。初中阶段几乎没有地区差异 (图6.12)。

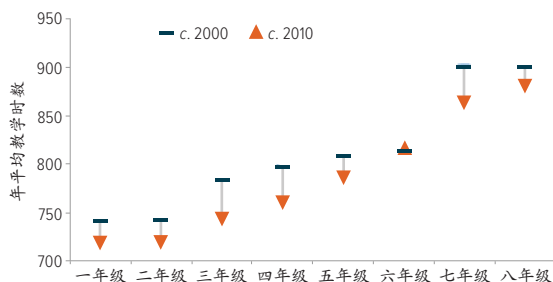
官方计划的教学时间和实际学习时间不同

在很多国家，尤其在贫困地区，授课时间由于教师迟到、教师在职培训、罢工和武装冲突很难按计划完成，造成流失 (Benavot and Gad, 2004)。在巴西 (伯南布哥州)、加纳、摩洛哥和突尼斯，流失的教学时间占官方计划教学时间的39%—78% (Abadzi, 2007)。

教师缺勤减少了对学生的实际授课时间，严重影响了学习成绩。在阿根廷、巴拉圭和菲律宾，三分之一的学生反映教师有迟到、缺勤和缺课问题 (UIS, 2008)。2004—2011年，对21个国家的估计表明加纳、印度、肯尼亚、塞内加尔和乌干达的初等教育教师缺勤率超过20% (Patrinos, 2013)。

教师缺勤严重影响学生学习成绩

图6.11：达喀尔论坛后全球每年计划教学时间下降
2000年和2010年，每年平均教学时间，按年级分列



资料来源：(1) 年平均教学时间c. 2000；Benavot (2004)。(2) 年平均教学时间c. 2010；全民教育全球监测报告小组计算 (2014)，依据统计研究所数据库和世界教育数据库第7版。

实际可用的教学时间还取决于教师和学生如何利用他们的课堂时间。在埃塞俄比亚奥罗莫地区，小学低年级的课堂观察表明有三分之二左右的学生并没有积极主动地参与课堂学习 (DeStefano and Elaheebocus, 2010)。乌干达的小学教师缺勤率高达27%，很多教师即使不缺勤，在课堂上其实也没教授什么东西 (Chaudhury et al., 2006)。

教学时间的流失和低效利用是教育质量

低下的标志，导致在很多国家父母们更愿意将孩子送到私立学校，而不是公立学校（见第2章）。要最大程度地增加有效的学校时间，让教师和学生积极参与到学习活动中来，就要增加中央和地方监督力度，记录不负责任的教师，就时间利用问题对校长和教师进行培训并提供反馈，并授权公众对教师的活动进行监督。

教学过程对学习很重要

高质量的教育不仅在于投入，也重在过程。《达喀尔行动纲领》强烈要求改进教学实践。这包括四方面的内容：具有相关性和包容性的课程；有效和恰当的教学方法；使用儿童的母语；选用恰当的技术。

制定具有相关性的课程

课程改革具有全球性和地区性影响。《达喀尔行动纲领》影响了中国的新课程改革。此次改革于2001年启动，2005年实施（China Government, 2003）；包括安哥拉、博茨瓦纳、布隆迪、刚果、毛里求斯、莫桑比克和南非在内的撒哈拉以南非洲国家实施了全国全民教育战略改革（Georgescu et al., 2009）。土

耳其为了应对劳动力市场的变化，于2004年对初等教育课程进行了修订；另外作为欧盟成员国，土耳其在采用欧盟标准和教育理念上具有明确的政治意图（Altinyelken and Akkaymak, 2012）。

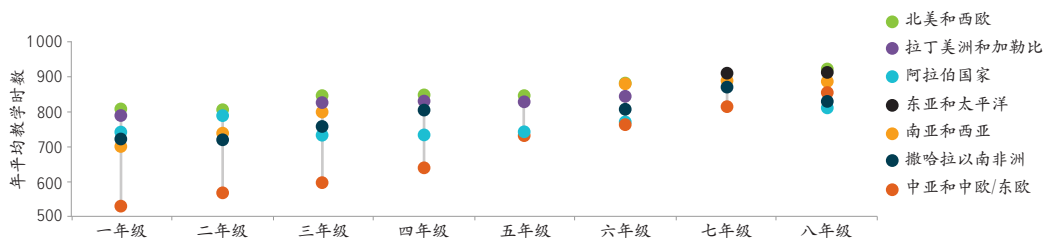
增强经济竞争力的压力日益增加，也是促成教育改革的一个因素。其结果是，政府进行课程改革的方式日趋一致（Fiala, 2007），通常不再单纯关注知识，而是更加注重技能和能力（Rosenmund, 2007）。

课程改革的另一方面，是推动课程内容与当前个人、社区和社会需求更加相关的趋势（Barrett et al., 2007）。国际话语和大事，尤其是与可持续发展和环保有关的问题，得到了重视。有分析对1980年代到2000年代的官方课程表进行梳理，发现污染、自然资源枯竭、臭氧层等与环境相关话题已经形成了一个的学科领域，尤其在小学阶段。电脑和技术相关学科的普及也大幅提升：在小学课程表中占25%，在初中课程表中占40%（Benavot, 2004）。一项近期的快速评估对88个国家进行了分析，发现其中51个国家的全国课程强调技术的运用（Amadio, 2014）。

高质量的教育不仅在于投入，也重在过程

图6.12：低年级教学时间的差异大于高年级

年平均教学时间，按地区和年级分列



资料来源：全民教育全球监测报告小组计算（2014），依据统计研究所数据库和世界教育数据库第7版。

注重技能和能力

本世纪初，课程设置以知识内容为核心，经常因为太空洞、过时和内容过多而受到指责。达喀尔论坛后，教育政策开始转型，普遍注重能力和技能的发展（Westbrook et al., 2013）。中国的科学教育过去一直注重传授知识，2001年课程要求学生大胆质询，发展创造力、问题解决能力、批判性思维能力和运用所学知识解决实际生活问题的能力（Guo et al., 2013）。在土耳其，2004年的课程采用了能力为本的策略，而不是传统的知识为本，注重沟通、调查、企业精神等技能和信息技术的使用（Altinyelken and Akkaymak, 2012）。

向能力为本的课程转变，主要发生在小学低年级，中学阶段则转而注重更加结构化的学习。在乌干达2007年的主题课程中，一到三年级是围绕主题组织知识和能力，这之后则是以学科为单位编排课程（NCDC, 2006）。

各国的中等教育种类多样，以便更加适应劳动力市场（见第3章）。博茨瓦纳、加纳和南非实施教育体系改革，使初中学生接受统一的核心课程（Afeti et al., 2008; World Bank, 2008b），使学校能够更注重读写和算术等能力的培养，同时提供课外活动以满足学生广泛的需要和兴趣。

在高中阶段，很多发展中国家迅速将技术和职业学科纳入课程体系，并作为关键组成部分。哥伦比亚对中学课程进行了修订，使农村学生能够通过数学和科学等传统科目的学习，利用浅显易懂的方式，获取有关农业、畜牧业和其他农村活动的知识（IFAD, 2010）。

有些国家放开了课程设计的权力，使对特定群体和儿童实用和适用的知识和活动能够编排进课程。2004年，莫桑比克为适应当地需

求实施了新的基础教育课程，其中20%的内容由学校和公众设计（Alderuccio, 2010; Chachuaio and Dhorsan, 2008）。多民族玻利维亚国于2010年采用了国家（60%）、地方（30%）和当地（10%—20%）的三合一课程，旨在将原住民人口完全纳入教育系统并提高他们的学习成绩，地方和当地课程致力于适应特定地区和当地背景，包括当地文化等（Altinyelken, 2015）。

课程改革并不一定达到预期目标

课程改革的实施情况在全球范围内差异很大（Anderson-Levitt, 2003）。这受到课本可得性、训练有素的教师以及教师支持等资源条件的限制。好几个国家的预期是课程会随着设计和编写自动实施（Georgescu et al., 2009）。如果课程改革与现行政策相冲突，则会出现严重的退步。在土耳其，现实的考试制度与课程目标并不一致，导致人们依靠学校教育很难保证学习成绩，促使私人补习的需求上升（Altinyelken, 2013）。

有些课程改革则把技能或能力与知识对立起来。中国以前的课程给人的感觉是知识量太大，修订后的课程则被指责为过于简单，连重要的信息都漏掉了。教师们只好利用其他渠道的信息补充，结果增加了工作量（Dello-lacovo, 2009）。在秘鲁的农村中学，教师们了解到对学习成绩的评估又有了新的重点，传达出来的信息是内容不那么重要了，导致学生忽略了关键概念（Balarin and Benavides, 2010）。

在很多情况下，教师并不参与课程计划，自上而下的实施过程使他们没有参与权。他们缺少对改革意图的了解，而改革本身也没有扎根课堂实际（Al-Daami and Wallace, 2007）。

课程改革实施情况受课本可得性、训练有素的教师和教师支持的影响

教学策略是提高教育质量的核心

在加纳、肯尼亚、马里、塞内加尔、乌干达和坦桑尼亚联合共和国，教师们往往都不理解课程的目标是什么，部分原因是教师培训不合理以及课堂上缺少支持机制（Pryor et al., 2012）。

采取行之有效的教学策略

作为提高教育质量的核心，教学策略日益受到重视。一项报告综合了800多项对高收入国家教学的元分析，发现课堂互动策略，如互相教授、同伴辅导、学生发言和反馈等最有助于促进学生的学习（Hattie, 2012）。一项对489项研究的系统分析和一项对54项关于中低收入国家实证研究的深度研究强调了几种行之有效的教学策略：小组和结对工作、信息反馈、学生质疑、使用当地语言、有计划且富于变化的授课顺序、利用各种学习材料（Westbrook et al., 2013）。

有效的教学实践会带来积极的学习成果。在印度农村地区，提问题、使用当地事例解释课程内容和小组学习等对儿童有利的教学实践活动带来了积极的教学效果，按照标准2和标准4考查的学习成绩有所提高（Bhattacharjea et al., 2011）。在巴基斯坦，2002—2003年在旁遮普省拉合尔区开展的学校调查发现教学计划和互动教学对语言和数学成绩均有促进作用，私立学校表现尤为明显（Aslam and Kingdon, 2011）。

向以学生为中心的教学转变

在很多发展中国家，教学遵循严格填鸭式，其特征是教师主导的长篇大论的讲课和学生死记硬背的机械学习，这在孟加拉国（World Bank, 2013a）、莱索托（Moloi et al., 2008）、缅甸（Lall, 2011）和尼日利亚（Hardman et al., 2008）的课堂观察中都有记录。这种教学方法使学生处于被动位置，他们的学习活动受到极大限制，仅仅是记住事实和背诵给老师听。

过去的10年，教师主导的教学方式逐渐向以学生为中心的教学法转变。⁸这种方法促进了批判性思维，教师的预期职责是通过活动、小组学习和反思帮助学生积极地建构知识。这部分上源自某些国际组织和国家决策者的理念，即这种方法有助于促进民主、民众参与和经济发展。博茨瓦纳（Tabulawa, 2003）、埃及（Ginsburg and Megahed, 2008）、危地马拉（De Baessa et al., 2002）、印度（Sriprakash, 2010）和纳米比亚（O'Sullivan, 2004）都是很好的例子。

在课堂上有效实施的挑战

种种问题使得以学生为中心的教学在课堂实施过程中面临困难和挑战。一项分析对1981—2010年发表的72篇有关以学生为中心教学方法的文章进行了梳理，发现这些挑战与下列因素有关：缺少支持性环境、教师培训和准备、课本、教学材料、班级规模和配套设施（Schweisfurth, 2011）。

在土耳其的安卡拉省，小学里超过30个人的班由于资源不足，以学生为中心的教学无法实施（Altinyelken, 2011）。在乌干达的坎帕拉，小学教师为了按照新课程表推行以学生为中心的教学，调整了教室的布局，但多数人感觉在过度拥挤的教室里，很难将学生分成小组或开展有意义的结对或小组活动（Altinyelken, 2010）。

向以学生为中心的教学法的转变对职前教师教育和在职教师教育有重要意义（见框注6.3）。如果没有持续和连贯的支持，大部分教师会沿袭自己受教育的传统进行教学。在中亚⁹，很多教师对于如何克服以学生为中心的教学法的困难，根本没有接受培训或接受了不恰当的培训（Chapman et al., 2005）。

8. 采用这种教学方法的国家有：东亚和太平洋地区有柬埔寨和中国；中欧和东欧有俄罗斯联邦；撒哈拉以南非洲有博茨瓦纳、埃塞俄比亚、几内亚、马拉维、纳米比亚、南非和坦桑尼亚联合共和国；阿拉伯国家有埃及和约旦；拉丁美洲和加勒比地区有巴西、萨尔瓦多、危地马拉和尼加拉瓜（Altinyelken, 2015）。

9. 该研究涉及阿塞拜疆、哈萨克斯坦、吉尔吉斯斯坦、塔吉克斯坦和乌兹别克斯坦。

课堂实施的另一个挑战是高风险考试的意想不到的后果：它们的“逆流效应”¹⁰（Altinyelken, 2015）。在有些地方，全国考试的结果决定学生“人生机遇”以及学校和教师的声誉，考试测试的是学生记忆和再认事实知识的能力，这推动了教师的实际行为以及家长和学生的预期。必须对当前的评估结构进行补充，运用其他形式对以学生为中心的课程教学进行评估（Akyeampong et al., 2006）。

在中国，中学教师认为他们的首要任务就是备考，几乎没人愿意尝试新方法（Fang and Clarke, 2014）。约旦的教师接受在职培训，通过鼓励学生积极参与来提高批判性思维

和问题解决能力。然而改变很有限，部分原因是中学毕业考试决定是否能被大学录取，而考试仍然强调机械学习（Dakkak, 2011; World Bank, 2011a）。

以学生为中心的教学方法推行不力，也可以从文化因素上解释。在埃塞俄比亚和纳米比亚等撒哈拉以南非洲国家，以学生为中心教学的基本信条可能与当地对权力结构、服从以及师生关系的理解相冲突（O’Sullivan, 2004; Serbessa, 2006）。在东亚国家，教师主导的教育之所以盛行，是因为这与崇尚权威的社会相一致（Nguyen et al., 2006）。

然而即使在非常不利的情况下，通过运用与当地环境相适应的教学策略，教师们也可以创造以学生为中心的教育环境。在坦桑尼亚联合共和国，小学教师们将当地传统和改革性的实践结合起来，使教育适应了各种群体的需求，即使在班额很大的班级里（Barrett, 2007）。

教学实践种类繁多，政策规划者和决策者应该谨慎，避免将以教师为中心的教学和以学生为中心的教学严格地区分开来，因为教师们很少仅使用一种教学方法。教师们在职生涯和日常工作中经常变换教育方法，一堂课可能既运用教师主导的直接讲授，又用到侧重以学生为中心的方法（Vavrus et al., 2011）。

向多语种语言政策的转变

世界上大部分国家都是双语国家或多语国家。语言对教学质量意义重大，不仅涉及教学语言还涉及学校所教授的语言。但教育的语言政策与历史和权力关系紧密。殖民就留下了深深的烙印。撒哈拉以南非洲的总体趋势是当地语言的使用日益广泛。在独立时期，47个非洲国家中只有20个在初等教育使用当地语言，经过当地倡议者的积极活动，目前已经有38个国家的初等教育使用当地语言（Albaugh, 2007）。

需要运用其他形式的以学生为中心的评估方法对现有“高风险”的评估方法进行补充

框注6.3：肯尼亚灵活的校本教师培训有助于提高教学实践

肯尼亚在增加小学入学人数和完成人数的同时，还提高了学习成绩。这一进步得益于一个项目，该项目帮助教师采用行之有效的教学方法。

2001—2006年该国对4.7万名小学教师（包括英语、数学和科学的任课教师）开展了校本发展项目，该项目利用远程学习材料进行为期半年的自学，同时与校本专业发展相结合。每个学校选派三名核心骨干教师接受培训，作为他们学科的专业发展带头人。校长得到培训材料，通过提供培训对核心骨干教师给予支持。

后续评价表明，课堂互动有了积极的改变。对三年级和六年级的课堂观察表明2005年有34%的教师使用结对和小组学习，相形之下1999年只有3%。另外，为了满足多种学习任务的需要，教室布局也采用了更多样化的安排。

经验表明，这种基于底层的样板，远程学习材料支持的校本培训，学校集群和课堂跟访，有助于拉近理论和实践间的距离，促进了教学实践质量的提高。

资料来源：Hardman et al.(2009); Hardman (2015); UNESCO (2014c)。

10. 该术语形容考试影响学生受教育的方式。

在大多数撒哈拉以南非洲国家，比如博茨瓦纳、莫桑比克和斯威士兰，最普遍的还是撤离时期的过渡模式。这种模式在初等教育刚开始的两三年使用当地语言作为媒介进行教学，为将来使用欧洲语言或其他官方语言做准备。埃塞俄比亚是一个例外，学生学习母语的读写并一直持续到八年级末，同时把英语和阿姆哈拉语作为学科来学习（Brylinski, 2015）。

在东南亚很多地区，使用当地语言的情况更加普遍。柬埔寨、马来西亚和泰国逐渐朝着以母语为本的双语教育发展。拉丁美洲的大部分国家，如危地马拉、巴拉圭和秘鲁，实行跨文化双语教育政策，旨在将本土语言纳入国家教育课程，让孩子们先学习母语，然后再学习西班牙语（Brylinski, 2015）。

教育的语言政策一方面引起复杂的问题，也增加了群体间潜在的矛盾，另一方面也推动了社会和经济志向。使用当地语言开展教育的意图常常遭到家长和一些教育者的强烈抵制，他们认为当地语言对于升学不占优势，对于求职也没什么用处（Altinyelken, 2015）。

在印度，父母们强烈地倾向于将孩子送到私立学校学英语，认为这是通往好工作和更好人生机遇的捷径（Nambissan, 2012）。在尼日利亚，综合语言教授方法使孩子们能够同时掌握母语和英语，所以家长、儿童和教师没必要二选一（Cooke, 2014）。为了向私立教育看齐，巴基斯坦的开伯尔-普什图省决定从2014年4月起使用英语作为教学语言。不过巴基斯坦2012年度教育状况报告显示只有16%的家长认为英语好于乌尔都语（39%）或普什图语（45%）。教师和学生也抱怨英语授课的要求带来的种种困难（Rahim, 2014）。

教学语言影响教育质量

对于听不懂教学语言的孩子来说，语言会成为一个不利因素。家庭语言和学校语言的符合程度对学习机会具有重要影响。在刚果，家庭语言和考试语言一致的五年级学生有将近80%达到了最低阅读学习标准，而70%说另一种语言的学生的通过率只有60%（Altinok, 2013b）。

语言往往与文化和贫困相互作用，加重了学习成绩落后的可能性。在危地马拉，说少数民族语言（通常是本地土话）的贫困农村地区的六年级学生，达到数学最低标准的只有47%，而在说西班牙语的富裕城市学生中，有88%的人达到这一标准（Altinok, 2013b）。

语言和贫困带来的不利因素一直持续到中等教育阶段。全民教育全球监测报告小组最新的分析表明：在土耳其，说非土耳其语（主要是库尔德语）的15岁人口在2012年国际学生评价项目的评估中成绩属于最低区间，说非土耳其语的贫困学生达到最低阅读学习标准的有50%左右，而全国平均达标率是80%。¹¹

大量强有力的证据表明儿童参与精心设计的多语种课程能够提高母语的学习，同时促进使用范围更广的全国语言和地方语言的学习以及课程表中其他科目的学习。在埃塞俄比亚，用母语学习的八年级学生在数学、生物、化学和物理上的表现均优于只用英语的学生（Heugh et al., 2007）。双语课程的好处除了提高认知技能，还提升自信和自尊。在布基纳

11. 该案例和其他国家的细节，参见世界教育不平等数据库：www.education-inequalities.org。

危地马拉、巴拉圭和秘鲁实行跨文化双语教育政策，旨在将本土语言纳入国家教育课程

法索，母语教学促使教师在课堂上使用有效的教学方法，鼓励学生积极参与到学科学习中来（Nikiema, 2011）。

一门语言必须经过6—8年的学习，才能满足学业成绩所要求的读写能力和语言熟练水平。国家研究表明多语教育需要持续这么长的时间，才能促进学生学习成绩提高，缩小学习差距。在喀麦隆，由于过早和母语环境割裂，学生的学习成绩无法维持（Walter and Chuo, 2012）。

虽然种种证据显示多语教育的益处，但其有效实施是个复杂问题且面临多种挑战。在课堂上使用当地语言的最大障碍之一是缺少课本和缺少受过该语言培训的教师。一方面解决这些问题需要投入，另一方面是持续单语言政策带来的学习成绩低下引起的社会、政治和经济消耗，这之间需要审慎权衡（Aikman, 2015）。

配置技术辅助学习

将高技术学习环境整合进教育系统，是达喀尔论坛以来决策者们必须面对的一个最新挑战。在偏僻落后环境，旧技术在促进学习和缩小学业成绩差距方面还发挥着重要作用，信息和通信技术（ICT）的传播促进了教学革新方法的应用。

旧技术依然投入少收效高

在技术应用方面，广播项目是持久且成功的案例，尤其对偏僻或落后环境中的孩子。自1970年代，通过歌曲、运动和角色扮演等交互式学习活动，广播交互式教学被用来丰富教学过程（Ho and Thukral, 2009）。

在过去的10年，交互式广播教学复苏，

部分弥补了资源匮乏、教师培训不足和学生成绩低的问题。一项分析研究了2000年代初期以来的15个项目，表明在很多发展中国家，交互式广播教学对学习成绩有提高，尤其对难以抵达的社区与学校和脆弱国家的低年级学生来说（Ho and Thukral, 2009）。2006—2010年，南苏丹交互式广播教学项目覆盖超过47.3万名一至四年级学生，教授半小时与全国课程相关的课程，同时还根据小学课程表为5.5万名失学青少年提供非正规的加速学习课程（Leigh and Epstein, 2012）。

整合信通技术进入教育系统以促进学习

2000年代初期有关信通技术的教育政策呼吁学校设立计算机实验室，获取设备和网络，提供教师培训和支持。在高收入国家，这一趋势反映在学生与计算机比率的提高上。2000—2009年，多数经合组织成员国中15岁孩子就读学校的学生/计算机比率¹²大幅下降，如奥地利、比利时、捷克共和国、日本和挪威（OECD, 2011b）。

在发展中国家，计算机资源依然十分短缺，尤其在小学。根据统计研究所数据库提供的数据，在埃及、尼泊尔和菲律宾，小学阶段100多名学生共用一台计算机。全国境内差异很大（UIS database, 2014）。中国农村地区小学的学生/计算机比率是29：1，相当于城区小学的两倍（14：1）（Zeng et al., 2012）。

在拉丁美洲和加勒比，各种项目为贫困儿童提供便宜计算机。乌拉圭在全国范围内实现了1：1的小学生/计算机比率，到2009年，公立学校的36.2万名学生和1.8万名教师拥有了自己的手提电脑；小学教师全部接受培训，

在技术应用方面，广播项目是持久且成功的案例，尤其对偏僻环境中的孩子来说

12. 学生/计算机比率是指全国整个教育系统中共用一台供教育使用的计算机的平均学生数。

可登录一个教育门户网站，里面有各种资源（Hinostrroza et al., 2011）。不过，尚未发现该项目对提高数学和阅读成绩有显著作用（de Melo et al., 2014）。

使用信通技术提高教育质量的正反证据

信通技术在很多方面具备提高教学的潜力，比如报告、演示、训练和练习、互动和协作，这比传统的教学模式具有更好的互动性和参与性（Haddad and Draxler, 2002）。虽然对此抱有热望，但研究表明其日益普及对学习的影响并不明确。

在美国，信通技术运用的增加对加利福尼亚州15个学校的学习成绩没有影响（Fairlie and Robinson, 2013）。在巴西，引进计算机室对八年级数学和阅读技能的掌握起了负面作用，不过教师利用互联网辅助课堂教学提高了考试成绩，尤其是数学成绩（Sprietsma, 2012）。在秘鲁，学生人手一台手提电脑项目对数学和语言考试成绩没有影响，但口头表达更加流利，抽象推理能力和加工速度也提高了（Cristia et al., 2012）。

学校有效配置和使用技术有时有助于平衡家庭中信通技术使用不均的情况，也能缩小教育和社会差距。针对特拉维夫市低收入区的小规模一对一手提电脑项目按照全国课程提供有指导的互动式学习活动。高技术学习环境中的五年级学生在数学、希伯来语和英语上的成绩远远高于传统教学环境中的孩子（Rosen and Manny-Ikan, 2011）。

在北京郊区的打工子弟学校里，每人一台手提电脑项目对三年级学生的计算机技能和数

学成绩有积极效果，尤其对那些之前没接触过计算机或很少接触的孩子效果更为显著。孩子们接受培训，使用矫正辅导软件，并在父母监护下练习使用（Mo et al., 2013）。

信通技术设备的可得性依然是关键问题

实现信通技术与教育系统的有效整合是个复杂问题，关系到基础设施建设、教师能力、教学法、制度准备、课程和持续财政资金。很多国家无法支持普遍的计算机辅助教学，仅仅是因为学校不能联网或者在某些情况下根本就没有电。在尼泊尔，只有6%的小学和24%的中学有电（UIS, 2014a）。

信通技术的效力取决于训练有素的教师，他们可以利用技术实施最优化教学。在阿曼，只有6%的教师接受过计算机基本技能或计算机操作的培训；在埃及这一比例是2%（UIS, 2013a）。

缺少与全国课程的联系也是障碍之一。智利的Enlaces项目为公立中小学配备电脑、局部网络、教育和生产软件，并提供不间断的技术和教育支持。不过，信通技术并未充分地整合到课程当中，教师未能在日常教学中使用它们来激发学生有效的问题解决技能（Sanchez and Salinas, 2008）。

使用手机学习：希望之路？

手机、无线技术和便携式音频设备的发展开启了掌握读写和算数能力的巨大可能性。对基于信通技术的学习来说，手机毫无疑问具有最大潜力，因为它们不需要计算机那样的基础

对基于信通技术的学习来说，手机毫无疑问具有最大潜力

设施配置，网络覆盖的范围更广了，很多设备都可以上网和播放视频。

让教育经验冲破课堂局限，使人们能够通过非正规和非正式的渠道学习，这是手机学习的一个特征（参见第3章）。手机学习有潜力成为拉丁美洲和加勒比地区（Lugo and Schurmann, 2012）以及阿拉伯国家和撒哈拉以南非洲（Isaacs, 2012）教师和学生的一个资源。

在坦桑尼亚联合共和国，BridgelT项目让教师们将科学和数学等学科视频下载到手机上，然后在教室的电视屏幕上播放。由于学生有了更多提问和共同活动的机会，该项目提高了五年级学生的数学和科学成绩，促进了课堂互动（Enge, 2011）。

南非的MoMath项目始于2007年，利用手机让十年级学生学习数学内容和辅助资料。内容与全国课程一致，学生和接受适当培训的教师可免费参与。到2011年年底，有4个省份的2.5万名学生、500名教师和172所学校参与该项目（Isaacs, 2012）。这使数学技能提高了14%，即使在假期和周末，大多数学生也可以使用这个软件（McCormack, 2010）。

虽然监测和评估不够严格，但通过手机学习来提升教学的关键原则已经很清楚，比如设计有明确教学目的的手机软件，确保所有学生都能平等地获得，让教师参与从设计到实施和审核的整个过程，考虑可持续性，在项目开始时确保维护和资金，让所有利益相关者参与进来（Unwin, 2015）。

教育治理的权力下放

自2000年以来，教育治理的权力下放变得日益普遍。这一原则在《达喀尔行动纲领》中体现最为明确，达喀尔纲领呼吁高度中央集权化、标准化和命令式的管理形式转向更加分权化和参与性的决策、实施和监测，对更低级别问责。人们希望改善教育治理进而整体上改善教育平等状况。

2000年代以前教育治理的改革往往是大范围分权的一部分。分权议程背后的很多因素包括将经费转移到地区和当地政府，削减国家预算，撤销庞大高消耗的官僚机构，满足民主化的政治需求，给公民更多的发言权来影响公共资源分配，通过给予更大的自主权缓解民族和区域动荡（Litvack et al., 1998）。

国际发展机构在推动权力下放上影响很大。分权愿望获得了国际认可，在这种观念的支持下，国家决策者在国际机构巨大的资金和技术支持下，设计和进行改革。

中央政府不能提供高质量的教育，这种看法也促使人们尝试教育权力的下放。过去的几十年，教育部门分权的准备已经成熟了。大多数国家已经将中央政府的责任转交出去（UNESCO, 2009a）。这种转移采取了多种形式，比如将任务分派给下级部门，将决策权交给地方选举出来的代表，赋予学校和社区权威和责任。

中央政府不能提供高质量的教育，这种看法也促使人们尝试教育权力的下放

不过，教育系统可能会对这一过程加以限制。对于初等教育，大部分中央政府在某些地区放权，但在其他地区仍然发挥着重要作用（UNESCO，2009a）。在柬埔寨、中国、印度尼西亚、菲律宾和泰国，国家和地方政府规定初中课程内容、教学时间和教师工资，为学校分配资源，但让学校自主选择教学方法和辅助性活动（King and Cordeiro Guerra，2005）。

另外，分权也是一个高度政治化的过程。在尼泊尔，实施过程相当困难，挑战包括学校缺乏必要的资金和技术能力，家长和社区感觉没有权力，责任感差。在中国，由于对每个学生的投入因地域和收入存在差距，教育分权造成了不平等（UNESCO，2009a）。

达喀尔论坛之后的主要分权趋势

在达喀尔论坛之后，出现了三股互相关联的分权趋势（Channa，2014）。首先，即使在那些1990年代就实行大规模分权的国家，改革还在巩固和加强中。几个国家在应对诸如动机偏差、能力和培训缺乏以及实施力度不够或停滞不前等挑战。在巴西、印度的安得拉邦以及卡纳塔克邦，强制当地承担财政责任的新法已经通过。俄罗斯联邦转而采取基于公式测算的拨款，以增加透明和减少政治干涉。

其次，校本管理一直是流行策略，也是教育分权能做到的力度最大的形式，其落实的环境和形式多种多样。典型的校本管理是组建学校委员会或理事会——由校长、教师、家长、地方领导和其他社区成员组成，理事会通常负责监测学校成就和监督资源使用情况，有时也被授权负责教师招聘、课程和学校预算安排。这种做法往往推动地方分权进一步扩大。墨西哥1992年实行教育分权，其规模最大的校本管

理计划接踵而至，这就是2001年的Escuela de Calidad计划（Skoufias and Shapiro，2006）。菲律宾继1990年代实行Big Bang改革之后，又于2000年代初期推出校本管理项目作为补充（Channa，2014）。

最后，撒哈拉以南非洲国家的教育分权激励措施数目日益增多，比如贝宁、肯尼亚和乍得。在刚果和塞拉利昂，2000年代初期内战的结束引起对分权的新一轮兴趣。在卢旺达，1994年种族大屠杀之后的稳定环境使得国家能在2000年代着手进行分权。埃塞俄比亚和坦桑尼亚联合共和国深化治理权的改革并启动激励措施以加强现有计划的力度（Channa，2014）。

平等学习的综合记录

分权通过拉近当地公众与决策之间的距离，增强学校与其服务的家长和孩子之间的问责机制，被视为是提高教育质量的一个战略。虽然承诺的益处十分诱人，但具体落实不尽如人意。有零星的研究尝试发现将权力下放给基层管理部门的影响，但这是一项复杂的任务。¹³

在阿根廷，行政放权5年后，中学阶段的西班牙语和数学成绩有大幅提高，但仅限于富裕的城市学校里，结果加重了不平等（Galiani et al.，2008）。在俄罗斯联邦，1994年改革赋予地方政府更多责任和自主权，并让它们对卫生和教育的开支有一定的控制权。财政分权并没有增加中等教育的资源或设施供应，但全国考试中各地语言和数学的平均分有很大提高，这是强化问责制和地方财政激励措施的结果（Freinkman and Plekhanov，2010）。

13. 如果各地同时实施改革，很难设计一套严格的评价研究。

实行分权后，阿根廷考试成绩提高，但仅限于富裕的城市学校

关于校本管理和学习成绩之间的关系，信息更加丰富（Bruns et al., 2012; Channa and Faguet, 2012），不过只有少数几个研究对如何分辨其他因素对学习成绩的影响做出了随机抽样设计。在肯尼亚，由教师、家长组成的学校委员会经过专业培训且得到授权，承担明确的管理教师的任务，对小班教学的小学生的语言和数学成绩有促进作用（Duflo et al., 2012）。在冈比亚，全校发展计划极大改善了教师缺勤和学生逃课现象，但考试成绩的提高仅限于成人识字率比较高的地区（Blimpo and Evans, 2011）。

环境准备很重要

将权力下放给学校也就是将决策和其他责任转交给了家长、教师和校长们。不过上级政府在确保取得积极效果方面依然发挥作用。他们需要集中精力关照弱势学生所在的学校，增强学校的制度和技术能力，确保下放给教师的自主权能够得到有效利用。他们还要为这一进程提供持续稳定的支持，认识到虽然立法能立刻实现责任分配，但放权是一个长期渐进的过程，在随后的几年里，设计和参与上的调整不可避免，而且会司空见惯。政府会在实践摸索中学习。

他们还要提供有效督导作为支持。学校自治对学校督导提出的要求是：从实施行政控制转向检查问责和提供支持（De Grauwe, 2007）。发展中国家在放权的同时很少具备充足完善的督导。在贝宁、几内亚、马里和塞内加尔，督导员缺少交通工具和路费，而每人负责的教师数量还增加了（De Grauwe and Lugaz, 2007）。在南亚，大多数督导员负责很多学校。想要给

予教师们深度教学支持，以促进教学或参与有效评价，根本做不到（World Bank, 2010d）。

在学校层面，影响效率的因素很多，不过结果总是取决于当地因素。分权改革的效力与家长和社区的参与程度紧密相关。社区通过参与学校委员会产生影响。不过在印度尼西亚和巴基斯坦，很多参与机制在改革实施几年后还没有活跃起来（Channa, 2014）。

要承担起新的责任，学校必须拥有充足的资金和人力。当地民众的识字水平、当地政府官员的能力以及区域人类发展水平等因素决定着当地能否从分权中获益。如果给学校更大的自主权，对学校有效领导和管理能力的要求也会随之提高。

不过在很多国家，成为校长的唯一要求就是拥有教师资格证和具有教学经验。有些人虽然有教学经验，但却没有管理学校的知识和技能。经合组织教学与学习国际调查（TALIS）发现校长们平均有将近三分之二的的时间用在行政、领导、课程和教学上（OECD, 2014l）。但在职业发展机会缺乏且资源有限的教育系统中，很难系统持续地培养有效学校领导的能力（Vaillant, 2014）。

当然也有例外。智利在2005年采用了新的全国领导标准，界定了新的领导功能。南非2007年启动“高级教育证书学校管理与领导”计划是系统完善培训的一个好样板。坦桑尼亚联合共和国设立了教育管理发展局（Vaillant, 2014）。

在很多国家，成为校长的唯一要求就是拥有教师资格证和具有教学经验

私立教育机构对教育质量意味着什么

达喀尔论坛之后私立学校发展迅速。无论是在瑞典等发达国家还是在智利等中等收入国家，政府积极主动地开放教育供给形式，资助营利性的和其他私立教育机构（Demstader, 2013; Hsieh and Urquiola, 2006; McEwan and Carnoy, 2000; Orange, 2011）。政府一般不怎么参与私立学校的管理。面向各种收入群体的各种各样的私立学校纷纷出现。正如第2章中指出的，在加纳、印度、肯尼亚、尼日利亚和巴基斯坦等发展中国家，低成本的私立学校扩张迅速，而往往又隐藏在政府的视线之外。

私立学校对教育质量正负影响的证据

私立学校的学生在学业评估上往往比公立学校学生表现出色。发展中国家的分析对低成本私立学校和公立学校进行了对比，在印度（French and Kingdon, 2010; Tooley et al., 2010）和肯尼亚（Dixon et al., 2013; Ngware et al., 2013），私立学校学生的表现往往超过公立学校。这种私立与公立之间的差距可能是因为家庭背景更好的学生一般会就读私立学校。

在智利，对公立学校和私立学校里相似背景的孩子进行对比，结果发现私立学校的优势没那么显著（Chudgar and Quin, 2012; McEwan, 2001）。美国的情况也类似，最近的证据表明一旦将人口构成和学校教育质量分开，公立学校反而占优势（Lubienski and Lubienski, 2013）。相比之下，韩国的学生被随机分配到私立和公立高中里，私立学校的学生表现优于公立学校学生，这是因为私立学校拥有更大的自主权并且承担更大的责任（Hahn et al., 2014）。

几乎没有证据显示私立学校在提高教育质量上拥有创新途径。加纳和尼日利亚的私立学校课程与公立学校几乎没什么区别（Rolleston and Adefeso-Olateju, 2014），肯尼亚的私立学校缺乏新颖的教学方法（Ngware et al., 2013）。事实上，公立学校倒有更大的自由度对课程进行革新，而私立学校则更多地迎合家长对考试高分的要求（Härmä, 2015）。

相比而言，越来越多的证据显示发展中国家的私立学校教师付出的努力和家长做出的回应越来越多，虽然这些地方很可能聘用未经过培训且流动率很高的教师。对一些发展中国家公立学校和私立学校的对比显示，私立学校的教师出勤情况好于公立学校（Andrabi et al., 2008; Chaudhury et al., 2006），为了迎合家长的需求，也是因为生师比较低（Akaguri, 2014; Tooley et al., 2008）。不过，私立学校的条件千差万别。比较便宜的私立学校付给教师的薪酬只相当于公立教师薪酬的一小部分（Andrabi et al., 2008; Fennell, 2013），而且很多发展中国家收费最低的学校往往基础设施很差（Härmä, 2015）。

父母之所以选择私立学校，不仅是考虑到教育质量，也是希望给孩子提供更有利的同伴关系网络（Elacqua et al., 2006; Nechyba, 2009）。在智利、新西兰、瑞典和美国，择校的巨大自由往往导致不平等加剧。这种挑选对教育质量有直接影响，富裕的能力强的学生和关系网络优越的学校成了最大的受益者，而公立学校日益成为弱势人口的去处（Fiske and Ladd, 2000; Hsieh and Urquiola, 2006）。

这种选择的长期后果是，私立学校几十年的无序扩张会导致公立学校大受指责。这意味着如果不同时改善人们对公立教育的看法，那么公立学校就课程、教学或管理的改革做出的努力可能还不足以吸引更大范围的学生，虽然这一点还没有得到充分认识。

在智利、新西兰、瑞典和美国，择校的巨大自由往往导致不平等加剧

结论

2000年在达喀尔召开的世界教育论坛确立的6个目标或隐或显地整合了教育质量的维度。目标6尤其督促各国提高教育质量的各个方面。如何界定高质量的教育，虽然围绕这一话题的争论很多，但这一问题还是成了世界范围内利益相关者、各国政府、国际合作者、学校当局和家长们关注的焦点。

有关教育质量的讨论，报告和跨国评估激增，反映新近对问责和系统监测的明显重视。另外，越来越多的国家开展全国评估，对学业成就进行测量。

但是高质量的教育不仅仅是通过国际、区域和全国评估测量出来的学业成绩。本章考察的证据重点突出了教育质量的几个维度：接受过更正规培训的教师人数增加，所有学生都能够取得经改进的教材，在校时间内学生和教师能够积极参与到学习活动中，课程包容且相关，教学方法更新，更宜人的学习环境和更好的学校治理。

虽然政府对提高教育质量的承诺面临艰难的抉择，但即使对于资源最有限的国家，解决这些挑战的政策也并非遥不可及。在一些政治背景差异巨大，且社会富裕程度相去甚远的国家，面向所有学生、针对各种情况和需求的更好的教育质量已经实现了。



第7章 预测、全民教育发展指数 与包含不完整或缺失 数据的国家



预测、全民教育发展指数与包含不完整或缺失数据的国家	221
各国实现全民教育目标的可能性有多大?	221
全民教育发展指数	229
包含不完整或缺失数据的国家	234
结论	237

考查一段时间的趋势是比测量一个固定时间点上的成就更好的评估方式。本章比较了达喀尔论坛前后两个时间段的教育进展。结论是即便全民教育运动没能实现六个达喀尔目标，它也已经有助于全世界接近实现目标。进一步研究显示，在包含不完整或缺失数据的国家也是如此。本报告为把这些国家纳入研究范围做出了特殊的努力，考查了替代性的数据来源。

第7章 预测、全民教育发展指数与包含不完整或缺失数据的国家

各国实现全民教育目标的可能性有多大？

2015年这个截止年份已经到来，因此现在我们可以评估2000年达喀尔世界教育论坛以来的全民教育进展，而且可以评估哪些国家已经实现了全民教育目标。我们对六个目标中的三个进行了分析。¹目标1没有明确的具体目标，因此采用了替代指针。目标2（普及初等教育）和目标5（消除初等教育和中等教育中的性别不均等）有清楚的量化目标。

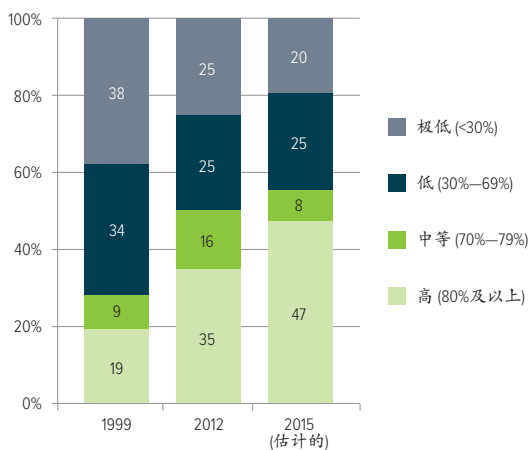
以下的预测，是根据对1999—2012年各国相关指标趋势的观测而推断出来的。当数据充分时，还会做出额外的一系列预测，根据1990年代的趋势，评估实施《达喀尔行动纲领》是否相对于宗滴恩时期（1990—1999年）的观测进展带来了改变。

目标1：幼儿教育

《达喀尔行动纲领》要求各国政府扩张与改进综合幼儿保育和教育（ECCE），尤其要面向最脆弱和弱势的儿童。正如第1章所报告的，根据对毛入学率（GMR）的测量，1999年以来幼儿教育入学取得了巨大进步。但是对于全世界数以百万计的儿童来说，进入幼儿教育仍是普遍受限的。

如图7.1所示，148个数据充分，从而可以估计2015年情况的国家当中：

图7.1：目标1——虽然1999年后取得了巨大进步，但2015年约五分之一国家的幼儿教育入学率仍然非常低
1999年、2012年和2015年（根据1999—2012年的趋势预测）幼儿教育入学率各水平上的国家百分比



注：图中仅包含特定年份数据可得的国家：1999年有166个国家，2012年有159个国家，2015年有148个国家。数据不足的国家被排除在外，分别占这些年份上国家总数的20%、23%和28%。

资料来源：附录，统计表3B；统计研究所数据库；Bruneforth (2015)。

幼儿教育入学率极低的国家中，约半数位于撒哈拉以南非洲

■ 70个国家（占47%）幼儿项目入学水平较高，即毛入学率超过80%。其中包括来自各个地区的国家，大多数位于中欧和东欧、拉丁美洲和加勒比，以及北美和西欧（表7.1）。

■ 12个国家（占8%）属于中等水平，即毛入学率为70%—79%。预测的148个国家中，66个国家毛入学率较低（30%—69%）或者极低（低于30%），后两者分别占25%和20%。大多数毛入学率较低的国家属于阿拉伯国家、东亚和太平洋地区、拉丁美洲和加勒比地区。但是名单中也包含其他地区的国家，如亚美尼亚、喀麦隆、克罗地亚和伊朗伊斯兰共和国。估计的幼儿教育入学率仍然极低的国家当中，约半数位于撒哈拉以南非洲，除此以外还包括柬埔寨、塔吉克斯坦和前南斯拉夫的马其顿共和国。在塔吉克斯坦，不仅估计的2015年幼儿毛入学率极低，只有不到10%，而且自1999年以来的进展也非常之小。

1. 对另一个量化的全民教育目标，即目标4成人扫盲——到2015年把2000年统计的成年文盲人数减少一半——的分析，见第4章。目标3和目标6没有足够清晰的量化目标，没有被纳入分析。

1999—2015年，幼儿教育毛入学率处于较高水平的国家数量增长了一倍多

尽管幼儿项目尚未惠及全体幼儿，尤其是最需要幼儿项目的儿童受到了限制，但是达喀尔世界教育论坛后的15年里，幼儿项目经历了大规模扩张。图7.1显示，1999—2015年，幼儿教育毛入学率处于较高水平的国家数量增长了一倍多，从32个（占数据可得国家的19%）增至70个（占47%）。因此，这一时期毛入学率极低国家所占的比例差不多降低了一半，从38%降至20%。2015年幼儿教育毛入学率高于80%的国家中，有三分之二是在1999年后达到这一水平的。

与假如延续1990年代幼儿教育入学率发展趋势所能达到的水平相比，这一时期的进步也很可观。对于根据1990—1999年趋势的估计，与根据1999—2012年趋势的估计进行比较，可以发现52个国家在1999—2012年加快了发展步伐：它们预计的幼儿教育毛入学率远远高于

延续1990年代趋势所能实现的水平。

尤其是，一部分在1999年幼儿教育入学率非常低的国家，已经进入了毛入学率较高的行列。在阿尔及利亚，毛入学率从1999年的2%提高到了2011年的79%，预计到2015年能达到101%，而如果延续1990—1999年的趋势，只能提高到5%。安哥拉是另一个典型案例：1999—2012年，毛入学率从27%显著增长到86%，提高了59个百分点，而1990—1999年只增长了10个百分点。安哥拉的毛入学率因此从极低水平晋升到较高水平；而根据1990—1999年趋势所做的预测表明，到2015年该国毛入学率最多增长到43%。

与此相对，根据对2015年情况的预测，有21个国家在1999年后的进展比1990—1999年还慢。这些国家是：多民族玻利维亚国、巴勒斯

表7.1：目标1——到2015年，各国幼儿教育毛入学率达到80%的可能性

高水平 (毛入学率: 80%及以上) 1999年已实现并保持	23	阿鲁巴、白俄罗斯、比利时、古巴、捷克共和国、丹麦、多米尼克、爱沙尼亚、法国、德国、冰岛、以色列、意大利、日本、马耳他、毛里求斯、新西兰、塞舌尔、斯洛伐克、西班牙、苏里南、瑞士、泰国		
高水平 (毛入学率: 80%及以上) 1999年后实现并保持	47	阿尔及利亚、安哥拉、安提瓜和巴布达、阿根廷、奥地利、巴巴多斯、英属维尔京群岛、文莱达鲁萨兰国、保加利亚、佛得角、智利、库克群岛、哥斯达黎加、塞浦路斯、厄瓜多尔、赤道几内亚、加纳、格林纳达、匈牙利、牙买加、拉脱维亚、黎巴嫩、立陶宛、卢森堡、马来西亚、马尔代夫*、墨西哥、蒙古、瑙鲁、尼泊尔、挪威、巴基斯坦、秘鲁、波兰、葡萄牙、摩尔多瓦共和国、俄罗斯联邦、斯洛文尼亚、南非、瑞典、特立尼达和多巴哥*、乌克兰、阿拉伯联合酋长国、英国、乌拉圭、委内瑞拉（玻利瓦尔共和国）、越南		
预计达到的水平	中等水平 (毛入学率: 70%—79%)	12	阿尔巴尼亚、萨尔瓦多、芬兰、危地马拉、印度、尼加拉瓜、巴拿马、瓦努阿图	加拿大、希腊、罗马尼亚、美国
	低水平 (毛入学率: 30%—69%)	37	亚美尼亚、巴林、伯利兹、喀麦隆、开曼群岛*、中国、哥伦比亚、克罗地亚、埃及、洪都拉斯、印度尼西亚、伊朗[伊斯兰共和国]、哈萨克斯坦、肯尼亚*、莱索托、黑山共和国、菲律宾*、卡塔尔、圣多美和普林西比、所罗门群岛、苏丹、土耳其	多民族玻利维亚国、约旦、多米尼加共和国、巴勒斯坦、巴拉圭 安圭拉*、澳大利亚、百慕大、圭亚那、科威特*、马绍尔群岛、摩洛哥、圣卢西亚、萨摩亚、塞尔维亚
	极低水平 (毛入学率: <30%)	29	阿塞拜疆、贝宁、不丹、布基纳法索、布隆迪、柬埔寨、刚果、科特迪瓦、刚果人民共和国、吉布提、厄立特里亚、斐济*、吉尔吉斯斯坦、老挝人民共和国、马达加斯加、马里、缅甸、尼日尔、尼日利亚、卢旺达、塞内加尔、阿拉伯叙利亚共和国、多哥、也门	伊拉克*、塔吉克斯坦、乌兹别克斯坦 孟加拉国、前南斯拉夫的马其顿共和国
		进步的国家：进展较快	进步的国家：有所进展	掉队的国家：进展较慢或有所退步
1999年以后的变化				
未能纳入分析的国家或地区 (数据不充分或者没有数据)	59	阿富汗、安道尔、巴哈马、波斯尼亚和黑塞哥维那、博茨瓦纳、巴西、中非共和国、乍得、科摩罗、库拉索岛、朝鲜民主主义人民共和国、埃塞俄比亚、加蓬、冈比亚、格鲁吉亚、几内亚、几内亚比绍、海地、爱尔兰、基里巴斯、利比里亚、利比亚、中国澳门、马拉维、毛里塔尼亚、密克罗尼西亚联邦、摩纳哥、蒙特塞拉特、莫桑比克、纳米比亚、荷兰、纽埃、阿曼、帕劳、巴布亚新几内亚、韩国、圣基茨和尼维斯、法属圣马丁、圣文森特和格林纳丁斯、圣马力诺、沙特阿拉伯、塞拉利昂、新加坡、荷属圣马丁、索马里、南苏丹、斯里兰卡、斯威士兰、东帝汶、托克劳、汤加、突尼斯、土库曼斯坦、特克斯和凯科斯群岛、图瓦卢、乌干达、坦桑尼亚联合共和国、赞比亚、津巴布韦		

注：带星号(*)的国家没有2007年、2008年或2009年之后的数据，但已有数据足以进行预测。
资料来源：Bruneorth (2015)。

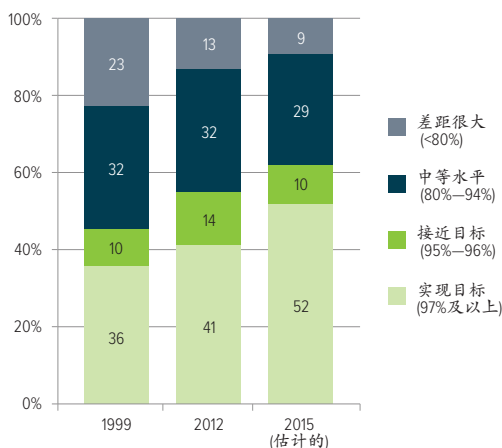
各国实现全民教育目标的可能性有多大？

坦、前南斯拉夫的马其顿共和国和英国，后者表明高收入国家也理应持续重视幼儿教育。

目标2：普及初等教育

正如第2章所讨论的，普及初等的目标备受关注、资金充足，获得了政治支持和广泛的监测。但是，一大批国家距离这个目标的实现还有好一段距离，仍然有上千万儿童失学，没能享受基本的受教育权利。图7.2和表7.2汇总了预测分析的结果，共有140个数据充足的国家（国家总数为207个），分析的依据是经调整的小学净入学率（ANER²）。在这些国家中，有61个已经在2012年实现了目标；我们对其余79个尚未达到目标的国家进行了预测。

图7.2：目标2——虽然约半数国家到2015年离目标尚有一定距离，但1999年后普及初等教育有了显著的进步
1999年、2012年和2015年（根据1999—2012年的趋势预测）经调整的小学净入学率各水平上的国家百分比



一大批国家距离普及初等教育目标的实现还有好一段距离

注：图中仅包含特定年份数据可得的国家：1999年有145个国家，2012年有146个国家，2015年有140个国家，国家总数为207个。数据不足的国家被排除在外，分别占这些年份上国家总数的30%、29%和32%。
资料来源：附录，统计表5；统计研究所数据库；Bruneforth (2015)。

表7.2：目标2——到2015年，各国普及小学入学的可能性

实现目标 (经调整的净入学率：97%及以上) 1999年已实现并保持	33	阿鲁巴、比利时、伯利兹、佛得角、古巴、塞浦路斯、丹麦、芬兰、法国、德国、格林纳达*、冰岛、爱尔兰、以色列、意大利、日本、约旦、科威特*、拉脱维亚、立陶宛、墨西哥、荷兰、新西兰、挪威、葡萄牙、韩国、圣文森特和格林纳丁斯、西班牙、瑞典、瑞士、特立尼达和多巴哥、英国、越南			
实现目标 (经调整的净入学率：97%及以上) 1999年后实现并保持	40	阿尔及利亚、澳大利亚、巴哈马、巴巴多斯、布隆迪、柬埔寨、库克群岛、克罗地亚、埃及、萨尔瓦多、斐济、格鲁吉亚、希腊、危地马拉、洪都拉斯、匈牙利、印度、伊朗(伊斯兰共和国)、哈萨克斯坦、吉尔吉斯斯坦、马绍尔群岛、毛里求斯、蒙古、黑山共和国、摩洛哥、尼泊尔、尼加拉瓜、阿曼、俄罗斯联邦、卢旺达、圣多美和普林西比、斯洛文尼亚、阿拉伯叙利亚共和国、塔吉克斯坦、突尼斯、乌克兰、阿拉伯联合酋长国、坦桑尼亚联合共和国*、乌拉圭、赞比亚			
预计达到的水平	接近实现 (经调整的净入学率：95%—96%)	14	贝宁*	伊拉克*、多哥*、委内瑞拉(玻利瓦尔共和国)	孟加拉国*、保加利亚、厄瓜多尔、印度尼西亚、卢森堡、秘鲁、波兰、萨摩亚、塞舌尔、土耳其
	中等水平 (经调整的净入学率：80%—94%)	40	不丹、中非共和国*、加纳、几内亚、肯尼亚*、老挝人民民主共和国、莱索托、马里、莫桑比克、塞内加尔、斯威士兰*、也门	博茨瓦纳*、多米尼加共和国、罗马尼亚、前南斯拉夫的马其顿共和国、汤加	安圭拉*、阿塞拜疆、白俄罗斯、玻利维亚、英属维尔京群岛、哥伦比亚、多米尼克、爱沙尼亚、黎巴嫩*、马拉维*、马尔代夫*、纳米比亚、巴勒斯坦、巴拿马、菲律宾*、摩尔多瓦共和国、圣基茨和尼维斯、圣卢西亚、塞尔维亚*、南非、斯里兰卡、苏里南、美国
	差距很大 (经调整的净入学率：<80%)	13	布基纳法索、乍得、吉布提、厄立特里亚、毛里塔尼亚、尼日尔、巴基斯坦*	尼日利亚	科特迪瓦*、赤道几内亚、冈比亚、圭亚那*、巴拉圭
		<p>进步的国家：进展较快</p> <p>进步的国家：有所进展</p> <p>掉队的国家：进展较慢或有所退步</p> <p>1999年以后的变化</p>			
未能纳入分析的国家或地区 (数据不充分或者没有数据)	67	阿富汗、阿尔巴尼亚、安道尔、安哥拉、安提瓜和巴布达、阿根廷、亚美尼亚、奥地利、巴林、百慕大、波斯尼亚和黑塞哥维那、巴西、文莱达鲁萨兰国、喀麦隆、加拿大、开曼群岛、智利、中国、科摩罗、刚果、哥斯达黎加、库拉索岛、捷克共和国、朝鲜民主主义人民共和国、刚果民主主义共和国、埃塞俄比亚、加蓬、几内亚比绍、海地、牙买加、基里巴斯、利比里亚、利比亚、中国澳门、马达加斯加、马来西亚、马耳他、密克罗尼西亚联邦、摩纳哥、蒙特塞拉特、缅甸、瑙鲁、纽埃、帕劳、巴布亚新几内亚、卡塔尔、法属圣马丁、圣马力诺、沙特阿拉伯、塞拉利昂、新加坡、荷属圣马丁、斯洛伐克、所罗门群岛、索马里、南苏丹、苏丹、泰国、东帝汶、托克劳、土库曼斯坦、特克斯和凯科斯群岛、图瓦卢、乌干达、乌兹别克斯坦、瓦努阿图、津巴布韦			

注：带星号(*)的国家没有2007年、2008年或2009年之后的数据，但已有数据足以进行预测。国家按照1999年后经调整的净入学率发展速度分组，这指示了它们到2015年实现普及初等教育目标的预测差距。
资料来源：Bruneforth (2015)。

2. 经调整的净入学率测量的是初等教育正规年龄组人口中，进入小学或中学学习的人数所占的百分比。仅对有1999—2012年至少7个数据点可查，且经调整的净入学率在1999年、2012年或两个年份均低于97%的国家进行估计。有61个国家2012年经调整的净入学率已经达到或高于97%，可以认为它们实现了这个目标。我们未对这些国家做经调整的净入学率预测，但它们已被纳入总体分析之中。

图7.2显示：

- 只有73个国家（占140个国家样本的52%）有望到2015年实现普及初等教育的目标，即经调整的净入学率达到97%。³其中，北美和西欧（18个）以及拉丁美洲和加勒比（14个）的国家最多，其次是东亚和太平洋（9个），以及阿拉伯国家（9个）与中欧和东欧（8个）。中亚、南亚和西亚以及撒哈拉以南非洲在这一组当中的代表比较少，分别只有5个、3个和7个国家能够到2015年普及初等教育（表7.2）。在许多已经实现这个目标的国家当中，早就建立了义务和免费的初等教育，并且强制执行。
- 14个国家（占10%）有望接近目标，即经调整的净入学率到2015年为95%—96%。其中绝大多数国家，包括保加利亚、印度尼西亚、卢森堡、秘鲁和波兰，要么进展缓慢，要么正在退步。多哥和委内瑞拉玻利瓦尔共和国从1999年的中等水平发展到了接近实现目标的水平。
- 40个国家（占29%）与普及初等教育的目标有中等水平的差距，即经调整的净入学率到2015年为80%—94%。其中大约五分之一的国家在1999年后有了长足进展或者取得一定进步，而绝大多数国家退步了，经调整的净入学率降低或者停滞下来。后者包含一些拉丁美洲和加勒比地区的国家，包括英属维尔京群岛、圣基茨和尼维斯，它们在1999年已达到目标，如今却退步了。多民族玻利维亚国、哥伦比亚和圣卢西亚也在1999年后蚀掉了老本，其他地区的国家如南非、斯里兰卡也是如此。这些国家的趋势都强调了政府有必要实施稳健、瞄准、持续的政策，以加快进展，维护学校扩张的成果。
- 13个国家（占9%）预计到2015年仍然距目标十分遥远，经调整的净入学率低于80%。这些国家大多位于撒哈拉以南非洲，但也包括属

3. 本报告对普及初等教育的定义是经调整的净入学率达到97%。这个指标仅测量是否所有正规学龄儿童都已入学，并不能指示学校教育的完成情况。但是，如果这个指标连续多年处于97%以上，则很可能所有入学的儿童都至少读完了小学。

于阿拉伯国家的吉布提和毛里塔尼亚、属于南亚和西亚的巴基斯坦、属于拉丁美洲和加勒比的圭亚那和巴拉圭。在巴拉圭，初等教育适龄儿童入学的比例从1999年的近97%剧烈下降到2011年的83%。

入学是普及初等教育的重要一步，但是《达喀尔行动纲领》进一步要求各国政府确保入学儿童全部完成学业。初等教育完成率的进展很小，这使得到2015年普及初等教育的目标更难实现。数据表明，普及初等教育的进展并不平稳，随着入学率的增长，保留率却在拖后腿。低保留率意味着普及初等教育仍然把数以百万计的儿童排除在外。

图7.3显示，在有充分数据可查，从而可以根据发展趋势预测最高年级续读率的139个国家中：

- 在54个国家（占39%），预计到2015年，几乎所有进入小学的儿童都能读到最高年级，其中大部分国家属于中欧和东欧、中亚、北美和西欧。
- 在14个国家（占10%），95%—96%的儿童估计能读到最高年级。
- 在39个国家（占28%），80%—94%的儿童估计能读到最高年级。
- 在32个国家（占23%），其中四分之三位于撒哈拉以南非洲，至少20%的儿童可能提前辍学。在一些国家，包括贝宁、厄立特里亚、埃塞俄比亚、马达加斯加和乌干达，学校保留率恶化了，最高年级续读率在1999年后降低了20%以上。

综合考查招生率和续读率，可以评估一个年龄段的儿童入学之后是否都能最终完成学业。图7.3显示，我们和普及初等教育的目标还有一段距离。在可以预测经调整的初等教育招

低保留率意味着普及初等教育仍然把数以百万计的儿童排除在外

各国实现全民教育目标的可能性有多大？

生率和最高年级续读率的106个国家当中：

- 只有13个国家（占12%）预计到2015年可实现普及初等教育，即年龄组中有97%以上的儿童能够入学并升入最高年级。其中7个国家属于西欧（芬兰、法国、爱尔兰、意大利、挪威、瑞士和英国），3个国家位于中亚或者中欧和东欧（克罗地亚、哈萨克斯坦和塔吉克斯坦），2个国家位于东亚（日本和韩国），1个国家，即突尼斯，属于阿拉伯国家。
- 46个国家（占43%）预计年龄组续读率低于80%。其中16个国家的这一比率低于50%。厄立特里亚届时将低至20%。

大多数国家普及初等教育的失败，不应该掩盖《达喀尔行动纲领》带来的成就。对很多国家来说，2000年后普及初等教育的进展已经超过了宗滴恩时期。

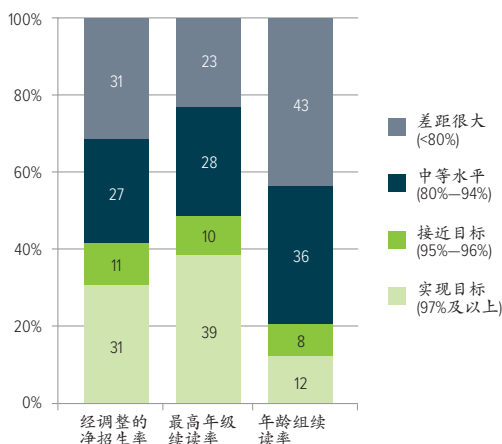
图7.2显示了1999年后普及初等教育的明显进步。到2015年，经调整的小学净入学率高于97%的国家数量从52个增长到73个，占比从36%提高到52%。有望在2015年实现目标的国家中，大多数（40个）是在1999年后实现的（表7.2）。由于更多国家将会实现这个目标，经调整的净入学率较低的国家，即那些距离实现目标最为遥远的国家所占百分比减少了一半还多，从1999年的23%减少到2015年的9%。

1999年有27个国家经调整的净入学率低于80%，其中可以进行预测的国家当中，到2012年有20个国家将这个指标提高了27%。在布隆迪、吉布提和尼日尔，初等教育适龄儿童入学比例（包括就读于小学和中学）增长了一倍以上。在布隆迪，这个比例从1999年的41%提高到2010年的94%，这是由于2005年颁行了免学费政策；这一重大进展使得布隆迪有望在2015年实现普遍入学。摩洛哥、尼泊尔和赞比亚也是在1999年有很大差距，但在2012年追赶了上来。

与1999年前的进展相比，各国的进展也很显著。由于受数据限制，我们只能对63个国家比较1999年前后的趋势；其中，19个国家和普

图7.3：目标2——普及小学入学和完成小学教育仍然困难重重，到2015年，有数据可查的国家中，只有13%预计能达到目标

2015年（根据1999—2012年的趋势预测）经调整的小学净招生率、最高年级续读率和年龄组续读率各水平上的国家百分比



对很多国家来说，2000年后普及初等教育的进展已经超过了宗滴恩时期

注：图中仅包含特定指标数据可得的国家：经调整的净招生率有132个国家，最高年级续读率有139个国家，年龄组续读率有106个国家，国家总数为207个。数据不足的国家被排除在外，分别占这些指标上国家总数的36%、33%和约49%。
资料来源：附录，统计表4、统计表6（印刷版）和统计表7（网络版）；统计研究所数据库；Bruneforth (2015)。

及初等教育的目标之间有较大或中等差距。有16个国家1999—2012年的进展超过了1999年前的记录，根据1999—2012年趋势预计的2015年经调整的净入学率远远高于延续1990年代趋势所能达到的水平。

在摩洛哥，1999年经调整的净入学率为71%，如果延续先前的趋势，预计这一比率到2015年将达到89%。相反，由于该国在1999年后取得了显著进展，它已在2013年普及了初等教育。布基纳法索、吉布提和尼日尔1999年经调整的净入学率低于40%，目前仍有很大差距，但由于1999年后取得了实质性进展，2012年经调整的净入学率已经大大超过根据1990年代趋势估计的数值。

全民教育进程做出了显而易见的贡献，帮助了众多国家加速提高初等教育入学率。然而，在另一些国家，即阿塞拜疆、哥伦比亚、巴拉圭和南非，这一进程并未产生影响，没有推动进步，甚至发生了倒退。

目标5：教育中的性别均等和平等

性别均等目标的进展是1999年后全民教育所取得的最大成就，特别是众多国家在此期间实现了性别均等，如第5章所示。初等教育尤其如此，在许多国家，特别是南亚和西亚以及撒哈拉以南非洲国家，入学率的显著提高使女童受益良多。

对于2015年性别均等目标实现程度的评估，是基于性别均等指数（GPI）做出的，这个指数根据预测的小学和中学毛入学率（GER）计算得出。《全民教育全球监测报告2003/4》把性别均等定义为，性别均等指数介于0.97至1.03之间。207个国家当中，170个国家的数据足以进行2015年初等教育阶段的预测，157个国家可以进行中等教育阶段的预测，包括107个在2012年已实现初等教育性别均等的国家，以及58个在2012年已实现中等教育性别均等的国家。

图7.4a显示了各国在初等教育性别均等指数各个水平上的分布。在170个有初等教育数据可查的国家中：

- 117个国家（占69%）实现了性别均等，即该指数为0.97—1.03，或者有望达到此目标。这一组的大多数国家位于北美和西欧（24个）、拉丁美洲和加勒比（20个）、中欧和东欧（19个）以及东亚和太平洋（19个）；还有17个撒哈拉以南非洲国家也有望实现初等教育性别均等，阿拉伯国家和中亚分别有7个国家、南亚和西亚有4个国家属于这一组。
- 17个国家（占10%）有望到2015年接近目标，即性别均等指数为0.95—0.96或1.04—1.05。其中大多数国家进展缓慢：一部分国家曾在1999年达到了目标，后来却慢慢退步了。后者是拉

丁美洲和加勒比的一些国家，包括智利、哥伦比亚、萨尔瓦多、巴拉圭和乌拉圭。与此同时，1999年以后，布基纳法索、柬埔寨、摩洛哥、巴基斯坦和多哥在消除初等教育不平等方面取得了巨大进展。

- 35个国家（占21%）预计到2015年仍和实现性别均等目标有中等距离，即性别均等指数为0.80—0.94或1.06—1.25。这些国家中的大多数性别均等进程缓慢，或者性别均等指数出现下降。在英属维尔京群岛、佛得角、多米尼加共和国、格林纳达、黎巴嫩、南非和苏里南，女童处于不利地位。另一些国家则相反，包括冈比亚、圭亚那、马拉维、毛里塔尼亚、尼泊尔和塞内加尔，目前小学入学人数中男童较少。
- 中非共和国可能是唯一远未实现初等教育性别均等的国家，其性别均等指数还不到0.80。这个国家已经取得了一定进步，性别均等指数从2001年的0.68上升到了2012年的0.74，但是2012年以来的冲突可能会摧毁先前取得的脆弱的成果。

1999年后，中等教育中消除性别不均等的进展就不那么显著了。到2015年，在有数据可查的国家中，虽然预计超过三分之二能实现初等教育的性别均等，但是能实现中等教育性别均等的国家还不到一半。图7.4b说明了这个问题。在进行了预测的157个国家当中：

- 76个国家（占48%）预计到2015年能实现中等教育的性别均等。因此，在有数据可查的国家当中，超过半数的国家仍将面临性别不均等。预计能实现中等教育性别均等的国家中，大多数属于北美和西欧（22个）、中欧和东欧（15个）、东亚和太平洋（13个）、拉丁美洲和加勒比（11个）。6个阿拉伯国家有望实现目标，中亚和撒哈拉以南非洲（科摩罗、马拉维、南非和斯威士兰）各有4个国家、南亚和西亚有1个国家（印度）有望达到均等。

性别均等目标的进展是全民教育所取得的最大成就

各国实现全民教育目标的可能性有多大？

■ 11个国家（占7%）预计能接近目标。其中大多数国家的性别均等指数超过1.03，表明处于对男童不利的性别不均等状态。这些国家是：阿尔及利亚、阿鲁巴、巴哈马、哥斯达黎加、拉脱维亚和汤加。阿尔及利亚、巴哈马、哈萨克斯坦和卢旺达曾经在1999年达到过中等教育性别均等，但是后来没有保持。其中后两个国家是女童处于劣势。

■ 55个国家（占35%）预计到2015年和性别均等目标有中等距离，其中32个国家在1999年后离目标渐行渐远。在很多国家——主要位于拉丁美洲和加勒比，中等教育的男童入学率在1999—2012年下降了。还有类似情况的国家有：属于阿拉伯国家的巴勒斯坦、卡塔尔、突尼斯；南亚和西亚的孟加拉国、不丹和尼泊尔；撒哈拉以南非洲的佛得角、毛里求斯和塞舌尔。17个国家在性别均等方面取得了一定进步（老挝人民民主共和国、毛里塔尼亚、莫桑比克）或巨大进步（塞内加尔）。在多米尼加共和国、尼加拉瓜、乌拉圭和委内瑞拉玻利

瓦尔共和国，过去进入中等教育的男生比女生少，现在男生的境况已经有所改善。

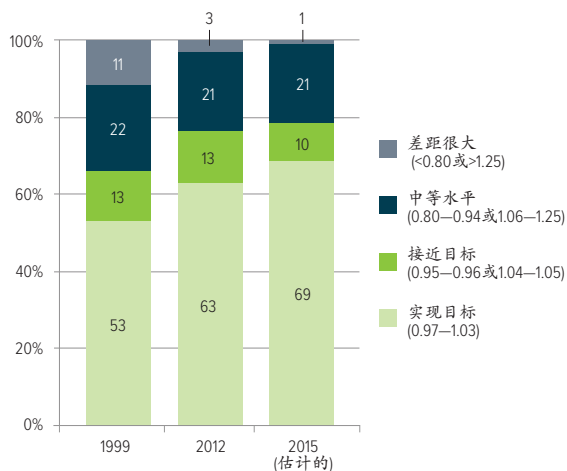
■ 15个国家（占10%）预计会远远达不到目标，即性别均等指数低于0.80。贝宁、布基纳法索、乍得、几内亚、马里和也门性别均等指数仍旧较低，但是它们已经取得了巨大进步，通过改善女童的境况弱化了性别不均等。在安哥拉，对女童不利的不均等加深了，而在莱索托，2012年每100名进入中学的男生对应的女生人数是140名，这几乎和1999年时一样。

尽管初等教育和中等教育的进展可以分别评估，但是把两个教育水平合起来考查，就能够更加有效地测量旨在消除性别不均等的目标5的成就。有145个国家的数据可供预测这两个教育水平上的性别均等目标实现情况。对初等教育和中等教育总体性别均等状况的评估表明，在很多国家普遍存在两个教育水平发展不均等的状况，中等教育相对更不均等（图7.5）。

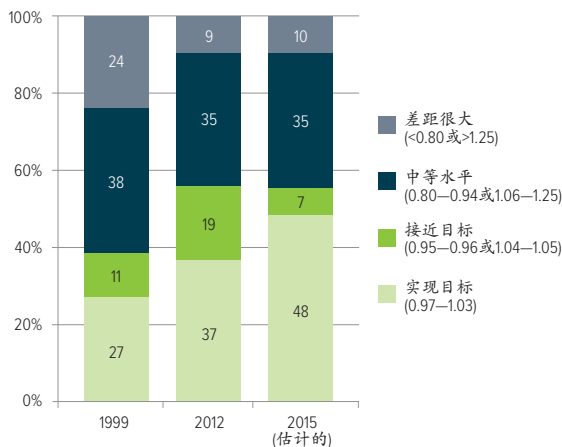
预计有12%
的国家远远达不到
性别均等
目标

图7.4：目标5——在有数据可查的国家中，虽然有三分之二以上的国家有望在2015年实现初等教育性别均等，但是能实现中等教育性别均等的国家还不到一半

a. 1999年、2012年和2015年（根据1999—2012年的趋势预测）初等教育性别均等指数各水平上的国家百分比



b. 1999年、2012年和2015年（根据1999—2012年的趋势预测）中等教育性别均等指数各水平上的国家百分比



注：图7.4a包含所有特定年份数据可得的国家：1999年有184个国家，2012年有169个国家，2015年有170个国家，国家总数为207个。数据不足的国家被排除在外，分别占这些年份上国家总数的11%、18%和18%。图7.4b包含所有特定年份数据可得的国家：1999年有169个国家，2012年有158个国家，2015年有157个国家，国家总数为207个。数据不足的国家被排除在外，分别占这些年份上国家总数的18%、24%和24%。
资料来源：附录，统计表5、统计表7（印刷版）和统计表8（网络版）；统计研究所数据库；Bruneforth (2015)。

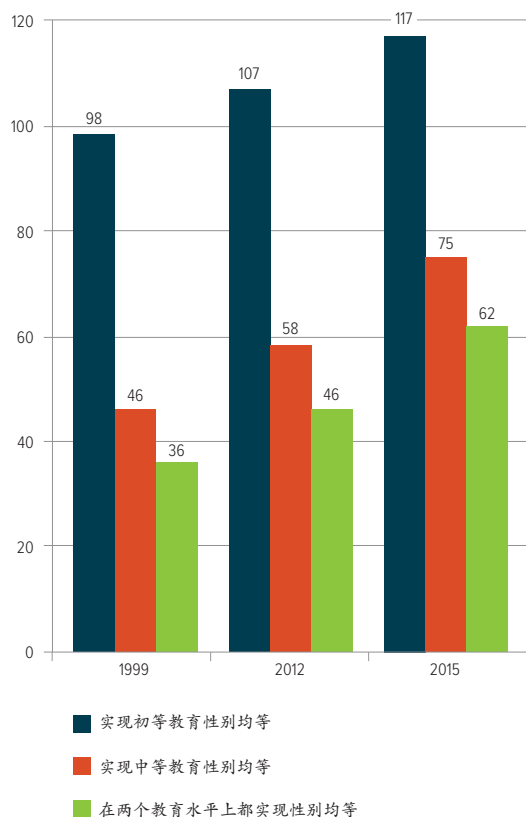
在被纳入分析的145个国家当中：

- 62个国家（占43%）已经实现了初等教育和中等教育的性别均等，或者有望在2015年实现。这一组当中，超过75%的国家属于北美和西欧（22个）、中欧和东欧（15个）、东亚和太平洋（10个），其次是拉丁美洲和加勒比（7个）及中亚（4个）。只有3个阿拉伯国家将会实现两个教育水平上的性别均等。印度是南亚和西亚唯一有望实现的国家。撒哈拉以南非洲没有国家有可能实现这两个教育水平上的性别均等。

有数据可查的国家中，半数以上国家没能实现性别均等目标，但这不该掩盖进步的一面，有时候甚至是巨大的进步：全世界有众多

在初等教育和中等教育都达到性别均等的国家数量从36个增加到46个

图7.5：目标5——性别均等尚未实现，但进展令人鼓舞
1999年、2012年和2015年（根据1999—2012年的趋势预测）初等教育、中等教育或两者综合的性别均等指数各水平上的国家数量



资料来源：统计表5、统计表7（印刷版）和统计表8（网络版）；统计研究所数据库；Bruneforth (2015)。

国家大大减弱了性别不均等，这是实现教育中的性别平等的关键一步。1999—2012年，在初等教育和中等教育都达到性别均等的国家数量从36个增加到46个，如果延续这一时期的发展势头，有望到2015年再增加到62个。1999年以后的发展趋势对于2015年状况的影响，大大好于根据1999年前的趋势所预测的进展。根据1990—1999年的趋势所做的预测显示，到2015年仅有25个国家能实现初等教育和中等教育的性别均等。

与初等教育相比，中等教育的性别不均等较为严重，但是1999年后发展趋势对于预测结果的影响是很大的。预计到2015年实现中等教育性别均等的国家数量是76个，比按照1990年代趋势预测的34个国家高出了一倍多。在初等教育阶段，根据1999年后的趋势预测，到2015年有117个国家能实现均等，比按照1999年前趋势预测的78个国家多出了一半。

1999年有21个国家的初等教育远未达到性别均等，其中三分之一的国家加快了消除不均等的步伐。如今它们已有望在2015年接近目标（布基纳法索和多哥）或者将差距缩减至中等水平（吉布提、几内亚、莫桑比克和尼日尔），这比延续1999年前的趋势所能取得的结果要好得多。贝宁1999年时的初等教育性别均等指数是0.64，有望到2015年实现性别均等；而如果延续1999年之前的发展趋势，它只能达到中等差距的水平。

在中等教育阶段，印度、老挝人民共和国、马拉维、马里、莫桑比克、塞内加尔和所罗门群岛的表现可圈可点。它们在1999年都与目标有很大差距，性别均等指数都不到0.80，但是都在消除这一教育水平的性别不均等上取得了重大进展。预计它们在2015年将达到的水平，都会超过延续1990—1999年趋势所能达到的水平。印度和马拉维1999年的性别均等指数都是0.70，有望到2015年实现性别均等。其中马拉维如果延续1990年代的发展趋势，将会仍然处于差距很大的那个行列。

全民教育发展指数

全民教育发展指数（EDI）是一个综合指数，可用于评价全民教育的总体进展。⁴受到数据限制，仅能对六个目标中的四个计算标准指数，而目标1和目标3无法计算。特定国家标准指数的值是四个要素的算术平均数：

- 普及初等教育（目标2），以经调整的小学净入学率计量。
- 成人扫盲（目标4），以15岁以上人口的识字率计量。
- 性别均等和平等（目标5），以按性别划分的全民教育指数（GEI）计量，即小学和中学毛入学率以及成人识字率这三种性别均等指数的平均数。⁵
- 教育质量（目标6），以五年级续读率计量。⁶

全民教育发展指数介于0到1之间，1代表充分实现这四项全民教育目标。

2012年全民教育发展指数

在207个国家中，113个国家（占55%）有2012年结束的学年的计算标准全民教育发展指数所需的全部四项指标数据。从地区来看，国家覆盖率从东亚和太平洋的30%，到中欧和东欧、北美和西欧的75%以上不等（表EDI.1，全

民教育全球监测报告网站）。覆盖面较小，意味着该指数只是片面地呈现了实现全民教育的总体进展情况。还应当引起注意的是，目标1和目标3未包含在全民教育发展指数目前的定义当中。

2012年，英国和日本的全民教育发展指数最高，分别为0.996和0.994，而中非共和国、尼日尔和乍得的指数最低，分别为0.559、0.534和0.520。

根据全民教育发展指数，国家被分为三组（表7.3）：指数高的国家（高于0.95）；指数中等的国家（0.80—0.94）；指数低的国家（低于0.80）。指数显示，截止到2012年：

- 57个高全民教育成就的国家，大多是中欧和东欧以及北美和西欧的高收入国家。南亚和西亚、撒哈拉以南非洲没有国家进入这一组。
- 38个中等全民教育成就的国家，大多是属于阿拉伯国家，以及拉丁美洲和加勒比、撒哈拉以南非洲的中低收入国家或中高收入国家，平均指数为0.899。其中许多国家全民教育发展指数的四个要素发展水平不均衡；这些国家优先发展了某些目标，而搁置了另一些目标。大多数拥有中等指数的阿拉伯国家普及了小学入学，但成人识字率较低：阿尔及利亚、埃及、摩洛哥和突尼斯的成人识字率不到80%。在拉丁美洲和加勒比，数以百万计的儿童进入了小学，但没有升入五年级。举例来说，在危地马拉，经调整的小学净入学率在2012年高于95%，但是五年级续读率是75%，成人识字率是78%，后者仍然很低，把全民教育发展指数的总体成绩拉低至0.850。

- 18个低全民教育成就的国家，大多是总体上远未实现全民教育的低收入国家，指数低于0.80。乍得和尼日尔垫底，指数分别为0.520和0.534。低指数组的国家大多位于撒哈拉以南非洲，但也包括阿拉伯国家中的苏丹，以及南亚和西亚的孟加拉国、尼泊尔和巴基斯坦。

大多数拥有中等指数的阿拉伯国家普及了小学入学，但成人识字率较低

4. 更多关于全民教育发展指数原理和方法的信息，请参阅全民教育全球监测报告网站：www.efareport.unesco.org。

5. 性别均等指数表示为女性与男性的入学率或识字率之比时，如果女性的入学或识字人数多于男性，该指数就会超过1。为保证全民教育发展指数介于0到1之间，在性别均等指数高于1时，就将标准公式（女/男），转换成男/女公式，这就保证了按性别划分的全民教育指数既低于1，又能够反映性别不均等情况。在进行了所有必要调整后，就可以通过计算三个性别均等指数值的算术平均数得出按性别划分的全民教育指数。

6. 由于许多国家缺乏可比较的教育质量指标，尤其是学习成绩指标，因此用五年级续读率作为替代指标，它与国际学习评估分数呈正相关。

在很多国家、很多方面，全民教育仍然是一个未完成的政策议程

这些国家中，大多数在全民教育发展指数所包含的四个要素上的记录都较差。少数例外的国家，其教育政策极为不均衡。孟加拉国差不多普及了小学入学，2012年该国经调整的小学净入学率为96%。然而，该国成人识字率仍然低至59%，三分之一的小学生过早辍学，没有掌握扎实的基本技能。卢旺达也是个典型的例子：2012年该国经调整的小学净入学率高达99%，但是学校未能把所有学生保留到最高年级。2011年仅有52%的小学生升入最高年级。如此低的学校教育完成率，再加上2011年仍然非常低的成人识字率（66%），使得该国全民教育总体进展也很差，其全民教育发展指数为0.777。

在很多国家、很多方面，全民教育仍然是一个未完成的政策议程。正如2000年后对进展情况的定期监测所显示，不仅成人扫盲和教育质量被忽视，而且性别问题在很多国家仍然是个重要议题，即便已经取得了重大进步。在低指数组中的大多数低收入国家，按性别划分的全民教育指数低于0.80，表示初等教育、中等教育或成人扫盲存在严重的性别不均等，或者三者皆有，其中处于不利地位的主要是女童和妇女。一部分中等指数组的国家，也存在性别不均等，尤其是拉丁美洲和加勒比的一些中高收入国家。在那里，性别问题主要表现为男童的问题，尤其在高中教育阶段，往往归咎于较高的辍学率。

扩大终身学习，包括成人扫盲、维护高质量的教育和减少不平等，需要成为2015年后全球教育议程的核心。假如缺乏更加包容、公平、完整的教育政策，对所有全民教育事项一视同仁，那么未来几年要完善这个未完成的全民教育议程，仍将是个遥不可及的目标。这表明，完整的终身学习路径包括针对全年龄层的正规、非正规和非正式教育。应当重视新生儿和幼儿，实施高质量的幼儿保育和教育项目。2000年后，这方面没有得到持续的政策关注，包括一部分全民教育发展指数领先的国家也是如此。

确实，扩展后的全民教育发展指数包含

了幼儿保育和教育指数（ECCE）⁷，使得许多国家的指数被拉低了（表7.3）。以中亚为例，塔吉克斯坦的标准全民教育发展指数高达0.981，但是由于其幼儿保育和教育指数非常低，仅为0.638，其扩展后的全民教育发展指数只有0.912，排名从第3位跌落到第21位。由于塔吉克斯坦的发育迟缓率仍然太高（26%），3—7岁儿童进入幼儿教育或者初等教育的比例过低（27%），该国远远没有实现全民教育的目标1。给予目标1的低关注度令人担忧：幼儿保育和教育，以及成人扫盲和性别问题，是全民教育最好的预测指标。

1999—2012年的变化

可以对51个国家展开1999—2012年全民教育发展指数变化的分析（图7.6）。其中45个国家（占88%）的指数值提高了，平均升幅为8%。在加纳、危地马拉、老挝人民民主共和国、毛里塔尼亚、尼泊尔和塞内加尔，全民教育发展指数提高了20%以上，布基纳法索和尼日尔则跃升了30%以上。布基纳法索的全民教育发展指数从0.467提高到0.635，是由于小学适龄儿童的入学率有了实质性的增长，学校教育和成人扫盲中的性别不均等也已缓解。在布基纳法索、加纳和尼日尔，学校保留率显著提高，这也有助于全民教育发展指数的提升。不仅儿童入学人数增多，而且他们升入五年级的可能性也增大了，这是掌握基本知识和读写能力的一个重要指标。加纳和摩洛哥取得了快速进展，从低指数组进入了中等指数组：加纳的全民教育发展指数从0.672提高到0.847，摩洛哥则从0.697提高到0.864。

总体来看，世界各地小学入学的巨大进展对于全民教育的整体成就有着积极影响。经调整的小学净入学率的提高，似乎是全民教育发展指数所测量的这方面进步的主因，51个国家中，这一指标平均提高了近15%。

7. 幼儿保育和教育指数汇总了以下几个方面幼儿发展政策的效果：（i）健康，以5岁以下儿童存活率计量；（ii）营养，以5岁以下儿童免于遭受中度和重度发育迟缓的比例计量；（iii）教育，以3至7岁儿童就读于小学或学前教育机构的比例计量。幼儿保育和教育指数是以上三个指标的平均值。

表7.3: 2012年全民教育发展指数 (EDI) 及其组成要素

依据全民教育发展指数水平的排名	国家/地区	标准全民教育发展指数及其组成要素					扩展的全民教育发展指数				
		全民教育发展指数	经调整的小学净入学率 ¹	成人识字率	按性别划分的全民教育指数	五年级续读率	幼儿保育和教育指数	扩展的全民教育发展指数	标准全民教育发展指数排名 (1)	扩展的全民教育发展指数排名 (2)	(1) 和 (2) 的差距
高指数组											
已总体实现全民教育或接近于实现 (0.95—1.00)											
1	英国 ^{2,3}	0.996	0.998	0.999	0.999	0.990	...	...	...	...	...
2	日本 ²	0.994	0.999	0.980	0.998	0.998	...	...	...	...	...
3	挪威 ²	0.993	0.994	0.992	0.993	0.995	...	...	...	...	...
4	瑞士 ^{2,3}	0.992	0.991	0.999	0.990	0.990	...	...	...	...	...
5	芬兰 ²	0.992	0.989	1.000	0.983	0.997	...	...	...	...	...
6	意大利	0.992	0.991	0.990	0.991	0.995	...	...	...	...	...
7	斯洛文尼亚	0.991	0.977	0.997	0.997	0.993	...	...	...	...	...
8	哈萨克斯坦 ⁴	0.990	0.987	0.997	0.984	0.993	0.871	0.966	1	2	
9	法国 ^{2,3}	0.990	0.989	0.984	0.996	0.990	...	...	...	...	...
10	丹麦 ²	0.989	0.982	0.990	0.993	0.993	...	...	...	...	...
11	克罗地亚 ⁴	0.989	0.988	0.991	0.982	0.994	...	...	...	...	...
12	荷兰 ²	0.987	0.987	0.981	0.991	0.990	...	...	...	...	...
13	瑞典 ²	0.987	0.995	0.995	0.993	0.965	...	...	...	...	...
14	乌克兰 ⁴	0.987	0.984	0.997	0.987	0.981	...	...	...	...	...
15	西班牙	0.987	0.997	0.979	0.990	0.982	...	...	...	...	...
16	冰岛 ²	0.987	0.985	0.986	0.995	0.981	...	...	...	...	...
17	新西兰 ^{2,3}	0.986	0.985	0.986	0.983	0.990	...	...	...	...	...
18	爱尔兰 ²	0.985	0.997	0.969	0.992	0.981	...	...	...	...	...
19	德国 ²	0.985	0.996	1.000	0.981	0.962	...	...	...	...	...
20	澳大利亚 ^{2,3}	0.984	0.969	0.999	0.979	0.990	...	...	...	...	...
21	吉尔吉斯斯坦 ⁴	0.984	0.984	0.992	0.991	0.971	0.746	0.937	2	12	-10
22	匈牙利 ²	0.984	0.967	1.000	0.990	0.981	...	...	...	...	...
23	爱沙尼亚 ⁴	0.984	0.968	0.999	0.994	0.975	...	...	...	...	...
24	波兰 ²	0.984	0.968	0.987	0.990	0.990	...	...	...	...	...
25	立陶宛 ⁴	0.984	0.978	0.998	0.983	0.975	...	...	...	...	...
26	俄罗斯联邦 ⁴	0.981	0.972	0.997	0.989	0.966	...	...	...	...	...
27	塔吉克斯坦 ⁴	0.981	0.989	0.997	0.957	0.980	0.638	0.912	3	21	-18
28	古巴	0.981	0.965	0.998	0.994	0.965	...	...	...	...	...
29	卢森堡 ^{2,3}	0.980	0.946	1.000	0.983	0.990	...	...	...	...	...
30	拉脱维亚	0.980	0.984	0.999	0.986	0.949	...	...	...	...	...
31	白俄罗斯 ⁴	0.979	0.943	0.996	0.987	0.991	0.975	0.978	4	1	3
32	约旦	0.979	0.971	0.979	0.982	0.985	0.803	0.944	5	9	-4
33	葡萄牙 ²	0.976	0.988	0.945	0.981	0.990	...	...	...	...	...
34	保加利亚 ⁴	0.975	0.964	0.984	0.982	0.969	...	...	...	...	...
35	韩国 ²	0.975	0.992	0.943	0.970	0.993	...	...	...	...	...
36	美国 ^{2,3}	0.975	0.928	0.988	0.993	0.990	0.921	0.964	6	3	3
37	以色列	0.973	0.970	0.952	0.982	0.989	...	...	...	...	...
38	希腊	0.972	0.995	0.974	0.983	0.937	...	...	...	...	...
39	塞尔维亚 ⁴	0.970	0.930	0.982	0.986	0.984	0.854	0.947	7	7	0
40	乌拉圭	0.969	0.998	0.984	0.947	0.948	0.894	0.954	8	4	4
41	沙特阿拉伯	0.969	0.966	0.944	0.978	0.990	...	...	...	...	...
42	智利	0.969	0.927	0.986	0.978	0.987	...	...	...	...	...
43	文莱达鲁萨兰国	0.969	0.957	0.954	0.979	0.986	...	...	...	...	...
44	乌兹别克斯坦 ⁴	0.968	0.915	0.995	0.982	0.981	0.711	0.917	9	19	-10

第 1 部分

第 7 章

表7.3 (续表)

依据全民教育指数发展水平的排名	国家/地区	标准全民教育发展指数及其组成要素					扩展的全民教育发展指数				
		全民教育发展指数	经调整的小学净入学率 ¹	成人识字率	按性别划分的全民教育指数	五年级续读率	幼儿保育和教育指数	扩展的全民教育发展指数	标准全民教育指数排名 (1)	扩展的全民教育指数排名 (2)	(1) 和 (2) 的差距
45	蒙古	0.967	0.976	0.983	0.980	0.930	0.861	0.946	10	8	2
46	比利时 ²	0.967	0.990	0.929	0.982	0.967	...	...	...	...	...
47	阿鲁巴	0.965	0.989	0.968	0.970	0.934	...	...	...	...	...
48	阿塞拜疆 ⁴	0.965	0.893	0.998	0.988	0.982	0.737	0.920	11	17	-6
49	墨西哥	0.964	0.980	0.942	0.967	0.967	0.899	0.951	12	5	7
50	巴哈马 ²	0.964	0.978	0.988	0.975	0.914	...	...	...	...	...
51	摩尔多瓦 ⁴	0.961	0.905	0.991	0.990	0.958	0.909	0.951	13	6	7
52	萨摩亚	0.958	0.961	0.989	0.965	0.917	...	...	...	...	...
53	巴勒斯坦 ⁴	0.957	0.927	0.959	0.950	0.993	0.809	0.928	14	14	0
54	委内瑞拉玻利瓦尔共和国	0.956	0.944	0.955	0.963	0.960	0.879	0.940	15	11	4
55	毛里求斯	0.955	0.979	0.892	0.963	0.986	...	...	...	...	...
56	罗马尼亚 ⁴	0.954	0.902	0.986	0.987	0.940	0.896	0.942	16	10	6
57	厄瓜多尔	0.951	0.968	0.933	0.986	0.917	...	...	...	...	...
中等指数组 处于中等位置 (0.80—0.94)											
58	哥斯达黎加	0.948	0.929	0.974	0.980	0.910	0.867	0.932	17	13	4
59	斯里兰卡	0.947	0.939	0.912	0.970	0.966	...	...	...	...	...
60	马耳他	0.946	0.951	0.924	0.955	0.956	...	...	...	...	...
61	塞舌尔	0.942	0.939	0.918	0.952	0.960	...	...	...	...	...
62	黑山共和国	0.940	0.984	0.984	0.988	0.805	0.861	0.924	18	15	3
63	巴巴多斯 ²	0.940	0.971	0.884	0.959	0.945	...	...	...	...	...
64	黎巴嫩	0.939	0.958	0.896	0.942	0.960	...	...	...	...	...
65	土耳其	0.939	0.951	0.949	0.955	0.900	0.807	0.913	19	20	
66	阿曼	0.938	0.974	0.869	0.955	0.952	0.834	0.917	20	18	2
67	巴拿马	0.938	0.920	0.941	0.969	0.921	0.800	0.910	21	22	
68	印度尼西亚	0.937	0.953	0.928	0.970	0.895	0.718	0.893	...	...	...
69	伊朗伊斯兰共和国	0.935	0.999	0.843	0.937	0.962	...	...	...	...	...
70	斐济 ²	0.933	0.987	0.821	0.954	0.971	...	...	...	...	...
71	阿拉伯叙利亚共和国 ⁴	0.930	0.991	0.851	0.945	0.932	0.764	0.897	23	23	0
72	伯利兹 ²	0.928	0.991	0.828	0.975	0.920	0.889	0.920	24	16	8
73	百慕大 ²	0.923	0.879	0.969	0.943	0.901	...	...	...	...	...
74	多民族玻利维亚国	0.921	0.868	0.945	0.976	0.894	0.747	0.886	25	26	
75	突尼斯	0.919	0.999	0.797	0.916	0.962	...	...	...	...	...
76	佛得角	0.916	0.973	0.853	0.915	0.921	...	...	...	...	...
77	秘鲁	0.913	0.963	0.938	0.962	0.788	...	...	...	...	...
78	萨尔瓦多	0.909	0.947	0.855	0.964	0.870	0.767	0.881	26	27	
79	圣卢西亚 ⁵	0.909	0.830	0.901	0.980	0.925	...	...	...	...	...
80	哥伦比亚	0.902	0.865	0.936	0.961	0.847	0.831	0.888	27	25	2
81	埃及	0.900	0.973	0.739	0.915	0.972	0.741	0.868	28	30	-2
82	巴拉圭	0.892	0.826	0.939	0.964	0.838	0.771	0.868	29	31	-2
83	多米尼加共和国	0.891	0.891	0.909	0.930	0.836	0.814	0.876	30	28	2
84	阿尔及利亚	0.886	0.991	0.726	0.897	0.928	0.800	0.869	31	29	2
85	洪都拉斯	0.870	0.940	0.854	0.936	0.750	0.781	0.852	32	33	
86	摩洛哥	0.864	0.987	0.671	0.856	0.941	0.826	0.856	33	32	1

表7.3 (续表)

依据全民教育发展指数水平的排名	国家/地区	标准全民教育发展指数及其组成要素					扩展的全民教育发展指数				
		全民教育发展指数	经调整的小学净入学率 ¹	成人识字率	按性别划分的全民教育指数	五年级续读率	幼儿保育和教育指数	扩展的全民教育发展指数	标准全民教育发展指数排名(1)	扩展的全民教育发展指数排名(2)	(1)和(2)的差距
87	圭亚那	0.860	0.748	0.850	0.898	0.946	0.784	0.845	34	34	0
88	危地马拉	0.850	0.953	0.783	0.912	0.753	0.659	0.812	35	37	-2
89	加纳	0.847	0.876	0.715	0.914	0.881	0.815	0.840	36	35	1
90	圣多美和普林西比	0.833	0.970	0.695	0.875	0.791	0.754	0.817	37	36	1
91	东帝汶	0.816	0.917	0.583	0.922	0.842	...	...	...	...	...
92	喀麦隆	0.816	0.915	0.713	0.847	0.787	0.673	0.787	38	38	0
93	不丹	0.815	0.918	0.528	0.841	0.974	...	...	...	...	...
94	老挝	0.812	0.959	0.727	0.862	0.699	0.679	0.785	39	39	0
95	布隆迪	0.810	0.941	0.869	0.893	0.536	...	...	...	...	...
低指数组											
与全民教育的总体实现相差甚远 (<0.80)											
96	莱索托	0.791	0.821	0.758	0.820	0.764	...	...	...	...	...
97	孟加拉国	0.778	0.962	0.588	0.900	0.662	0.688	0.760	40	40	0
98	卢旺达	0.777	0.987	0.659	0.942	0.519	...	...	...	...	...
99	冈比亚	0.746	0.737	0.520	0.870	0.859	0.685	0.734	41	41	0
100	尼泊尔	0.739	0.987	0.574	0.844	0.553	...	...	...	...	...
101	苏丹	0.728	0.515	0.734	0.867	0.797	...	...	...	...	...
102	塞内加尔	0.716	0.794	0.521	0.816	0.733	0.697	0.712	...	...	...
103	尼日利亚	0.714	0.657	0.511	0.826	0.860	...	...	...	...	...
104	安哥拉	0.670	0.857	0.706	0.668	0.448	0.680	0.672	43	43	0
105	莫桑比克	0.659	0.864	0.506	0.779	0.486	...	...	...	...	...
106	巴基斯坦	0.654	0.725	0.549	0.732	0.610	...	...	...	...	...
107	贝宁	0.641	0.949	0.287	0.653	0.675	0.686	0.650	44	44	0
108	厄立特里亚	0.635	0.342	0.705	0.803	0.690	...	...	...	...	...
109	布基纳法索	0.635	0.668	0.287	0.782	0.803	0.585	0.625	45	46	...
110	马里	0.625	0.733	0.336	0.723	0.707	0.626	0.625	46	45	1
111	中非共和国	0.559	0.722	0.368	0.579	0.567	0.575	0.562	47	47	0
112	尼日尔	0.534	0.636	0.155	0.631	0.715	0.552	0.538	48	48	0
113	乍得	0.520	0.638	0.373	0.604	0.466	...	...	...	...	...

注：蓝色数据表示性别不均等是男童或成年男性处于不利地位，尤其是在中等教育水平。

- 1.经调整的小学净入学率测量了小学适龄儿童进入小学或中学的比例。
- 2.成人识字率是根据25岁及以上人口完成初等教育的比例近似地测量的。
- 3.由于缺乏五年级续读率数据，以99%代替，这是因为该国长期强制执行义务教育。
- 4.采用了最高年级续读率，因为初等教育周期不到5年。
- 5.成人识字率不是统计研究所的官方估计数据。

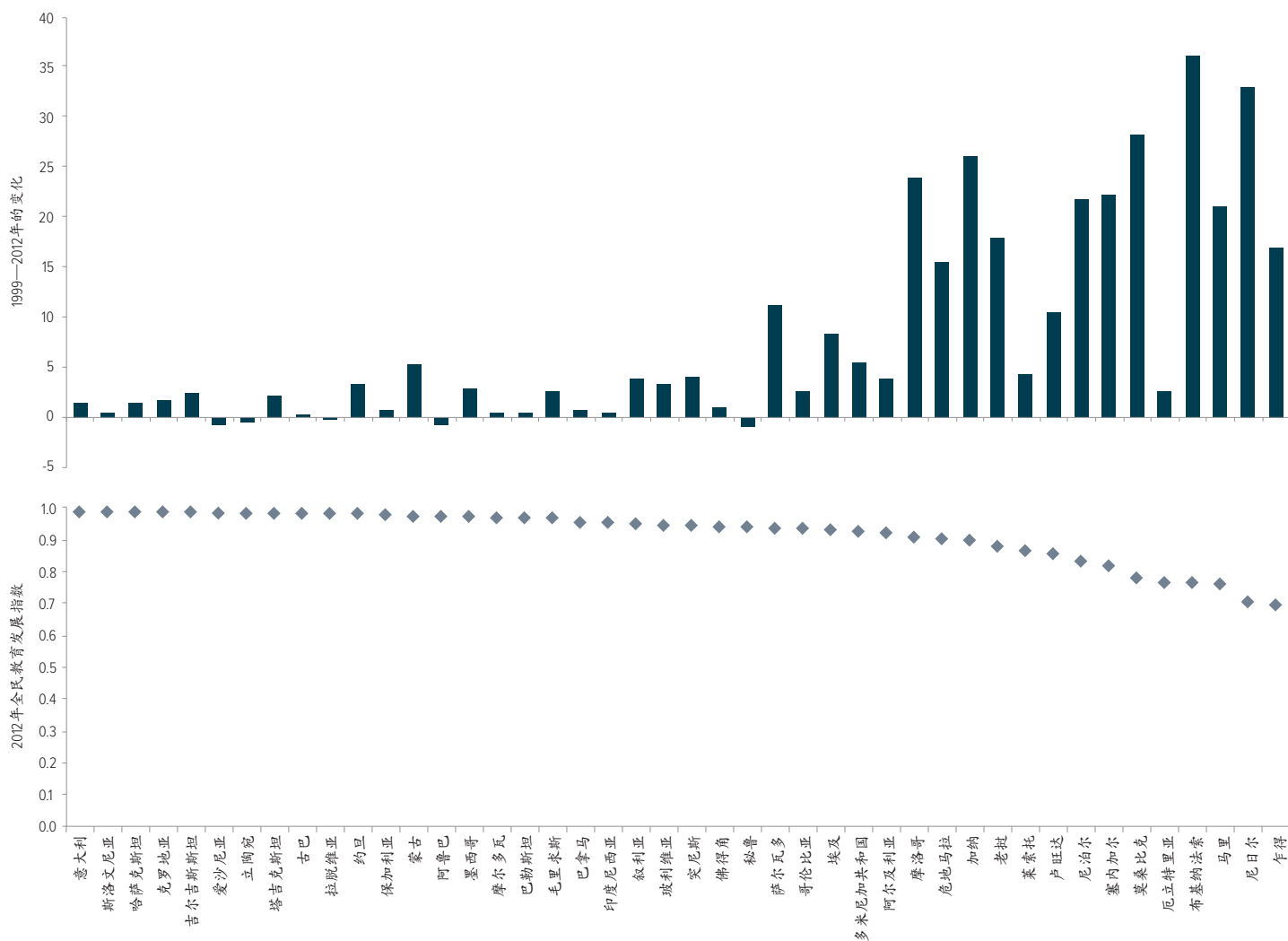
资料来源：附录，统计表2、统计表3A、统计表3B、统计表5、统计表6和统计表7（印刷版）；统计研究所数据库；全民教育全球监测报告小组计算。

在莫桑比克，小学适龄儿童入学的比例在1999—2012年提高了67%，尼日尔则翻了一番还多，从27%提高到接近64%。成人识字率平均提高了近8%，是这51个国家全民教育发展指数提高的第二大原因，再次是用按性别划分的全民教育指数（5.5%）测量的性别要素，以及用五年级续读率（5.0%）测量的教育质量要素。

多少国家有望在2015年总体上实现全民教育？

根据之前关于到2015年目标1、目标2和目标5实现前景的分析，可以从全民教育发展指数的角度，评估哪些国家到2015年有望总体上实现全民教育。本报告可以对94个国家预测全民教育发展指数，其中52个国家还具有1999年的指数值（表ED1.8，全民教育全球监测报告网站）。

图7.6: 大多数距离全民教育最遥远的国家在1999年后取得了相当大的进展
2012年全民教育发展指数, 以及1999—2012年的变化



注: 只包含具有1999年和2012年全民教育发展指数的国家。
资料来源: 统计表EDI.3 (全民教育全球监测报告网站)。

在这94个国家中, 预计有47个能进入高指数组, 即有望总体实现全民教育, 或者接近于实现。预测表明, 33个国家会属于中等指数组, 14个国家属于低指数组, 大多和2012年相比没有变化。

尽管这表明变化的程度有限, 大多数国家2015年和2012年所处的全民教育发展指数组别是一样的, 但是也有一些进步的例子值得注意。不丹、布基纳法索、马里和莫桑比克有望在2012—2015年把全民教育发展指数提高6%以上, 虽然这些国家大多仍将远远不能从总体上实现全民教育。回溯至1999年, 这些国家中

有的进展非常显著。布基纳法索的全民教育发展指数预计在1999—2015年能提高49%, 达到0.694, 莫桑比克预计将提高40%, 达到0.721, 尼日尔则预计将提高38%, 达到0.556。

包含不完整或缺失数据的国家

全民教育全球监测报告充分利用了国家层面的可比数据, 这些数据是由联合国教科文

组织统计研究所（UIS）收集并控制质量的，用来显示各国在特定目标上的进展。然而一些国家的数据不完善或不可靠，无法用于国际比较。这一缺陷使得我们无法对所有国家的全民教育进展都做出完整的评估。

包含缺失信息的案例可能与人口或入学数据有关。联合国人口司（UNPD）提供的按年龄划分的人口数据，有时候与统计研究所提供的入学数据不一致，这会导致净入学率超过100%，或者某些国家的入学率极高或极低，而该国的其他证据表明并非如此。还应当注意的是，联合国人口司不对居民人数少于50 000人的国家进行人口估算（UNESCO，2014c）。⁸在一部分国家没有收集到完整的入学信息，这往往是由于统计信息系统太差，或者遇到了军事冲突或自然灾害等紧急状态。一些国家可能有国家统计数据，但并非总是在国际层面通报。

为了完成这最后一期全民教育报告，全民教育全球监测报告小组找出了在1999—2012年四个全民教育核心指标上数据不足或数据缺失的35个国家和地区⁹，进行了协商，以找到它们的特定全民教育目标数据的来源，包括国家层面的来源。总的目标是提供每一个国家在1999年后教育进展程度的指示，在缺乏跨国可比数据的情况下，这种指示可以作为全球监测的主要根基。

我们考查了幼儿教育和初等教育的以下四个进展指标：

1. 幼儿教育毛入学率（GER.0）。
2. 初等教育毛入学率（GER.1）和净入学率（NER.1）。

3. 初等教育最高年级续读率（SR.1）。

4. GER.1和SR.1的性别均等指数。

对每个指标，1999—2012年数据缺失或数据不足的国家被识别出来，并按照缺少数据的主因进行分类。¹⁰

对这些“缺失数据”，采用了五种数据来源：国家行政数据、2015年国家全民教育报告、其他国际数据库、学术论文、直接与国家级官方或利益相关方接触。这些来源的数据使得我们可以对35个国家中的23个国家做出教育进展的简短总结，其中一部分会在下文中提及。各国的专门文件，可以在全民教育全球监测报告网站上找到。

一些国家用于国际比较的数据不足

缺失人口数据的国家

对缺乏人口信息的国家，全民教育全球监测报告小组搜寻了各国国家统计局出版物中的数据。对于其中大多数国家来说，很难根据《国际教育分类标准》建议的学龄群体找到对应的信息。最后，仅有安道尔、埃塞俄比亚和图瓦卢的国家人口普查数据可用。在确定了相关的特定年龄人口信息后，可以计算四个指标的进展。中国澳门特区政府统计暨普查局和新加坡教育部直接发来了四个指标上所要求的可得信息。

2012年，在幼儿保育和教育方面，安道尔、中国澳门和图瓦卢的幼儿教育入学达到了较高水平，毛入学率分别为近100%、92%和91%。安道尔和中国澳门自1999/2000年以来维持着幼儿教育入学的较高水平，当时的比率分别为108%和90%。而图瓦卢的幼儿教育毛入学率虽然仍旧较高，却是从2001年的96%下降到了2012年的91%。埃塞俄比亚的毛入学率显著提高了（框注7.1）。没有数据可用来评估新加坡的幼儿教育进展。

8. 对于这类国家，统计研究所采用可得的人口数据，或者自行做出人口估算，用于计算指标数据。

9. 安道尔、安圭拉、波斯尼亚和黑塞哥维那、博茨瓦纳、巴西、开曼群岛、库拉索、朝鲜民主主义人民共和国、埃塞俄比亚、海地、伊拉克、肯尼亚、基里巴斯、利比亚、中国澳门、马尔代夫、密克罗尼西亚联邦、摩纳哥、蒙特塞拉特、纽埃、帕劳、菲律宾、法属圣马丁、圣马力诺、沙特阿拉伯、新加坡、荷属圣马丁、索马里、南苏丹、东帝汶、托克劳、土库曼斯坦、特克斯和凯科斯群岛、图瓦卢、津巴布韦。

10. 包含方法论细节的技术说明，请查阅全民教育全球监测报告网站(www.edefareport.unesco.org)。

埃塞俄比亚在幼儿教育 和初等教育的入学上取得了巨大进步

在初等教育方面，中国澳门和新加坡自2000年以来保持了较高的毛入学率和净入学率。安道尔在2002年普及了初等教育入学并保持至今，2002年和2012年的净入学率为99%。新加坡实现了目标，净入学率从2000年的接近96%提高到了2012年的100%。中国澳门把净入学率从2000年的85%提高到了2012年的90%。图瓦卢的净入学率从2002年的97%降低到2012年的95%，因此该国下落到了接近实现目标的组别。如框注7.1所表明的，埃塞俄比亚也处于中间水平，其毛入学率和净入学率有了显著增长。

在初等教育性别均等方面，安道尔和中国澳门都比较成功，性别均等指数达到0.99。埃塞俄比亚自2000/2001年以来在性别均等方面取得了巨大进步：性别均等指数从0.65提高到0.93。然而，该国的性别不均等仍然使女童处于不利地位。

在初等教育最高年级续读率方面，唯一具备2000—2011年整个时期内相关信息的国家是埃塞俄比亚，该国的这一比率从61%降低到了

37%以下。图瓦卢仅有2002年和2004年的续读率数据。

缺失入学数据的国家

对具备人口数据，但缺乏或者部分缺乏这一时期入学数据的许多国家，我们从多个渠道汇集了信息。朝鲜、伊拉克、菲律宾、沙特阿拉伯、东帝汶和津巴布韦的入学数据来自各国的2015年全民教育评估报告。博茨瓦纳、海地、肯尼亚、基里巴斯、利比亚、密克罗尼西亚联邦和南苏丹的入学数据来自统计部门和教育部提供的文件。索马里的入学数据是根据联合国教科文组织和世界银行的报告计算的。

对于最初缺少入学数据的部分国家所做的分析表明，尽管其中8个国家提高了幼儿教育毛入学率，一些国家进展明显，但是仍有必要开展大量工作，使全体幼儿有机会接受教育。2011/2012年，在伊拉克、基里巴斯、沙特阿拉伯、南苏丹和东帝汶等国，幼儿教育毛入学率为18%或以下。肯尼亚的毛入学率为66%，密克罗尼西亚联邦为48%，津巴布韦接近31%。海地和菲律宾是仅有的幼儿教育毛入学率高于70%的国家。

在目标2的进展方面，博茨瓦纳、朝鲜、海地、伊拉克、肯尼亚、基里巴斯、利比亚、菲律宾和东帝汶在2000年之后保持着96%以上的毛入学率。密克罗尼西亚联邦2012年的毛入学率为99%，沙特阿拉伯2013年的毛入学率为106%，两国均在达喀尔论坛后提高了初等教育入学率。索马里和南苏丹也取得了显著进展。

净入学率是关于普及初等教育入学的更为精确的指针。在净入学率方面，博茨瓦纳、肯尼亚、基里巴斯和东帝汶达到了实现普及初等教育入学目标的中等差距水平，其中东帝汶的净入学率从2000年的67%显著提高到2012年的94%。海地、伊拉克、菲律宾和津巴布韦接近实现目标，其中海地取得了普及初等教育入学

框注7.1：埃塞俄比亚取得了巨大进展

埃塞俄比亚显著提高了幼儿教育毛入学率，从2000年的2%提高到2011年的近22%。《全民教育全球监测报告2013/4》显示，该国在1999—2011年也实现了初等教育入学率的大幅增长，毛入学率从50%提高到106%，净入学率从37%提高到87%。从2012年数据来看，不同来源的数据意味着要用不同的年龄组来计算，即用7—10岁人口代替7—12岁人口。尽管这使得初等教育毛入学率略微虚高，达到将近123%，净入学率达到92%，但该国毫无疑问在普及初等教育之路上做得非常好。

初等教育的性别均等问题也有改善，毛入学率的性别均等指数从2000年的0.65提高到了2012年的0.93。然而，小学生中女生仍然较少。从初等教育最高年级续读率的角度看，性别均等问题又是另一幅图景。在2000年，女生续读率为63%，男生续读率为60%。到2011年，两者都下降了很多，分别降至不到40%和34%，这表明埃塞俄比亚升入初等教育最高年级的女童比男童多（UNESCO，2010a）。在埃塞俄比亚，和其他国家一样（见第5章），女童长期面临的障碍是开始上学，而不是入学后完成学业。

资料来源：埃塞俄比亚教育部和《全民教育全球监测报告2013/4》。

的巨大进步（框注7.2）。沙特阿拉伯从中等差距组提升到了接近实现组，净入学率从2001年的89%提高到2013年的97%。但在南苏丹，尽管净入学率从2000年的20%显著提高到2013年的41%，仍与目标距离很远。朝鲜仅有2008年和2012年的净入学率数据，为接近99%。利比亚和索马里在这期间没有可得的净入学率数据。

替代性的数据来源也被用于评估性别均等的进展。在分析的国家当中，大部分已实现了性别均等，性别均等指数从津巴布韦的0.98到利比亚的1.02不等。索马里2012年有着严重的对女童不利的不均等，性别均等指数为0.74，尽管这与1999年的0.54相比有了显著进步。沙特阿拉伯迈出了一大步，实现了性别均等，初等教育性别均等指数从2000年的0.92提高到2013年的1.03。没有数据可用来评估伊拉克和南苏丹在整个时期内的性别均等进展。

在朝鲜、海地、肯尼亚、利比亚和南苏丹，没有关于初等教育最高年级续读率的数据。博茨瓦纳和索马里没有最近一段时期的续读率数据，而东帝汶仅有2005—2010年的数据。在菲律宾，续读率经历了波动，从2001年的75%下降到2005年的70%，又上升至2012年的75%。沙特阿拉伯2001年已接近目标，续读率为95%，2012年以99%的续读率实现了目标。伊拉克、基里巴斯和津巴布韦的续读率也有增长。

结论

尽管本章表明众多国家的全民教育取得了明显进展，但是缺乏充分而可靠的数据仍然阻碍着对各国实现目标的进展开展综合评估。缺失数据的原因多种多样，但是都需要处理和解决。全民教育全球监测报告小组已经尝试了弥补数据的鸿沟，扩大对国家的覆盖面。

全民教育全球监测报告小组的分析表明，

框注7.2：海地取得了可观的进步

海地之所以缺乏入学数据，是由于政局和教育动荡，2010年的地震又雪上加霜，使得该国未能定期报告前后一致的教育数据。虽然应谨慎看待本分析中提及的数据，但是它们表明了2001年后幼儿教育 and 初等教育入学人数占儿童总数的比例都有所增长。

海地的幼儿教育毛入学率从2001年的44%增长到2010年的75%，使得该国更加接近高入学率的国家组别。初等教育毛入学率从2001年的120%提高到2010年的近157%（反映出存在大量超龄学生），而净入学率从60%提高到95%。

初等教育毛入学率的性别均等指数在2001年就达到了目标，为0.99，并且保持了这一水平，2010年为1.01。但是，没有数据可用于评估初等教育最高年级续读率。

资料来源：海地教育部和海地统计和计算科学研究所。

在大多数缺失了统计研究所提供的可跨国比较数据，而采用了替代性的数据来源的国家，全民教育议程的进展可观，这是用四个指标来衡量的。这项工作是有用的，不仅因为它使过去“不可见”的国家清晰可见，而且因为在监测2015年后可持续发展目标的最终具体目标进展时，查找数据源会变得更有必要。最后，这强调了有必要改进数据收集工作，报告各国的数据并在国际层面共享。

本研究中暴露的缺失数据问题，与“可持续发展的数据革命”独立专家咨询小组所指出的问题相似。特别是，专家组认为现有数据未被启用，是因为数据共享太迟钝，或者根本没有共享。专家还对决策所需数据的缺失做出了评论（IEAG，2014）。

随着国际社会迈向可持续发展目标，十分关键的是应重视采取更有效和透明的方式来改进数据收集、报告和整理工作，而且应在数据整合的背景下改进数据的及时性，以更好地开展跨国比较。

大多数缺失了统计研究所数据的国家，其全民教育议程的进展可观



Credit: Ami Vitale/Panos Pictures

第8章

教育融资

重要资讯

- 许多国家增加了教育支出。1999—2012年，38个国家教育支出占国民收入的比例提高了1个百分点以上。
- 在许多国家的预算当中，教育并非优先事项。1999年以来，教育支出占政府支出的比例只有微小的变化，2012年只达到13.7%，低于15%—20%的建议目标。
- 虽然达喀尔论坛承诺提供免费教育，但很多低收入国家政府投入不足，也就意味着家庭继续承担教育相关费用。
- 过去的10年，在有关教育支出的参与、透明和问责的国家辩论中，民间组织已经成了一个重要的声音。
- 政府和捐助方只关注全民教育中初等教育的目标，忽略了对其他目标的资助。结果，尤其是学前教育和成人扫盲仍然得不到资助。捐助方继续支付大量资金给与全民教育无关的领域，而基础教育却得不到保证。
- 捐助方大多没能兑现有效提供援助的承诺，13个援助效力目标中，只实现了一个。有效的国际协作和教育援助分配，几乎无从谈起。



融资	241
达喀尔论坛以来国家对全民教育财政承诺的变化情况	241
国际发展援助	261
其他形式的国际融资	277
需要诊断性工具对教育融资进行评估	279
结论	279

本章回顾了达喀尔论坛以来教育融资方面取得的进步。从支出量和支出效率以及国家预算中教育所处的优先位置几个方面回顾了国内教育资金的趋势。本章评估了捐助方是否兑现了承诺以及援助是否得到了有效的监管。本章建议应该为学前教育以及高质量教育和成人扫盲等未得到重视的领域投入更多资金。本章探索了如何集中和更有效地利用国内资金和国际援助，并使这一过程更加透明。

第8章 融资

动员各国和国际社会从政治上大力支持全民教育，制定国家行动计划，大大增加对教育的投资。

2000年的《达喀尔行动纲领》呼吁各国政府和捐助方大幅增加融资承诺，以加快实现全民教育目标。它鼓励捐助方支持政府的努力，增加对基础教育的援助并尽可能有效地落实。

这标志着1990年宗滴恩会议的融资观点有了战略性转变，1980年代的结构调整计划导致政府大幅削减教育支出，非政府融资的作用增强。与此相反，《达喀尔行动纲领》建议政府在增加全民教育融资承诺上要起带头作用，全民教育高级别小组会议建议年预算的15%—20%用于教育。千年发展目标（MDGs）为健康、水和公共卫生等其他基础服务部门确立了相似的目标，政府承诺年预算中很小的一部分用于减轻贫困的目标（African Union, 2008; World Health Organization [WHO], 2011）。

《达喀尔行动纲领》还呼吁各国应向公民负更多的责任。与宗滴恩时期相比，《达喀尔行动纲领》受到来自民间组织的更大影响，明确指出遏制腐败和提高国内资源使用效率的要求。民间组织积极参与纲领的起草，推动政府对全民教育做出更大承诺，民间组织在督促政府落实融资承诺方面，扮演着重要角色。

本章评估了政府和捐助方在多大程度上兑现了《达喀尔行动纲领》的融资承诺。第一部分以达喀尔承诺为参照，综述了国内教育支出随时间推移的趋势。这部分分析了国内公共教育支出的效率和公平，并考察了民间组织在这方面的影响。第二部分考察过去15年教育援助的趋势以及捐助方是否兑现了他们的承诺，即增加对基础教育和需求最迫切国家的承诺。

这部分回顾了援助效力相关政策的演变，探索了人道主义援助、非政府组织资金和非传统融资，并提到有必要改善诊断工具以便对教育融资进行评估。

达喀尔论坛以来国家对全民教育财政承诺的变化情况

国内教育支出的趋势

《达喀尔行动纲领》认为各国政府应发挥主要作用，为全民教育提供资金：“政府必须为基础教育的各个部门配置足够的资源。这要求增加给教育的国民收入和预算份额，以及给其中的基础教育的份额。”¹在依赖援助的地区，这一预期甚至已得到证实：国内公共支出让外来援助相形见绌。在撒哈拉以南非洲，2012年小学适龄儿童人均获得12美元援助，与之相比国内投入是136美元（表8.1）。

2006年，全民教育高级别小组建议政府应该将国民生产总值的4%—6%用于教育，也就是政府预算的15%—20%投入教育，重点是基础教育（UNESCO, 2006e, 2007c）。一项研究明确指出教育支出的“健康”水平：要确保教育结果的提高（以较高完成率和较低留级率来衡量），至少将国内生产总值的3.8%投入教育

《达喀尔行动纲领》呼吁各国政府和捐助方增加融资承诺

1. 本章提到的国民收入主要与国民生产总值有关，国内生产总值的信息缺失。

(Bruns et al., 2003; Greenhill and Ali, 2013)。

各国是否达到了这些目标？实现免费初等教育的承诺提高了小学入学率，新增的教师、教室和教学资料需要巨大的资金投入。政府还要补贴因初等教育免费而给学校带来的损失。

各国增加教育支出，进展情况各不相同

教育支出在国民收入中的比重增加，不仅需要承诺，还需要有效的税收系统持续增加收入的能力。自2002年发展融资问题的蒙特雷共识后，通过税收调动国内资源的重要性日益得到认可。2008年非洲税收管理论坛和2010年欧盟委员会关于税收和发展的交流等活动进一步强调通过税收调动收入从而为发展持续融资的重要性 (Bhushan et al., 2013)。

发达国家19世纪的经历表明，占国民收入8%的税收只可能维持基本职能——警察、法院、军队、外交和行政管理，而不是供给教育等基础服务。直到20世纪初税收开始提高后，相对富裕的国家才承担了包括教育在内的更多责任 (Piketty, 2014)。对于资助千年发展目标的国家来说，据估计国民收入的20%必须来自税收 (IMF et al., 2011)。许多低收入和中低收入国家在达喀尔时期税收起点不高，达到这一目标过去需要、将来仍然需要付出很多努力。达喀尔论坛之后，有些低收入和中低收入国家的税收有所增加，但税收在国民收入中的比重每年平均增幅只有0.44% (Hearson, 2013)。

不过，2000年25个低收入和中等收入国家国民收入的15%来自税收，这一数字到2012年下降到18个。阿富汗、尼日利亚、中非共和国和巴基斯坦等国家税收在国民收入中所占的比

通过税收调动国内资源的重要性日益得到认可

表8.1：1999年和2012年公共教育支出，按地区和收入水平分列

	公共教育支出				
	占国民收入总值的百分比		教育支出占政府总支出的百分比		按购买力平价以2011年美元不变价格计算的生均初等教育支出
	1999	2012	1999	2012	2012
世界	4.5	5.0	13.8	13.7	1337
低收入国家	3.2	4.0	14.7	14.9	100
中低收入国家	4.4	4.9	15.0	15.6	467
中高收入国家	5.0	5.1	14.8	14.9	...
高收入国家	4.9	5.4	12.4	12.3	6 805
阿拉伯国家	5.3	...	16.9	...	...
中欧和东欧	4.4	4.9	12.7	11.7	4 478
中亚	4.0	3.4	...	13.0	...
东亚和太平洋	5.1	3.4	13.8	17.5	...
拉丁美洲和加勒比	4.5	4.9	14.8	...	1187
北美和西欧	5.2	6.0	12.3	12.5	7 943
南亚和西亚	3.6	3.9	16.6	12.6	240
撒哈拉以南非洲	3.9	4.9	14.8	18.4	136

注：表中所示所有地区都是中位数。1999年和2012年的中位数没有可比性，因为基于的国家数目不同。文中生均支出数据占国内支出的比例以购买力平价表示，除非另有说明。

资料来源：附录，统计表9（印刷版）和统计表11（全民教育全球监测报告网站）；统计研究所数据库；全民教育全球监测报告小组计算。

重还不到10%。²马达加斯加2000—2012年税收所占比例下降。其他国家税收所占比例有所增加，比如尼泊尔的税收所占比例从8.7%增加到了13.9%（World Bank, 2014h）。

如果各国要持续为教育提供资金，不仅需要调动资源，而且还要将教育列为优先事项。2013/4年全民教育全球监测报告对67个国家进行了分析，37个国家融资达不到目标，教育在政府预算中的份额不足20%。但是只要稍加努力，这67个国家到2015年就能为教育多筹集到1 530亿美元的资金，这些措施包括提高税收效率，限制免税、打击偷税漏税、设置不同的计税基数和加强税收制度（UNESCO, 2014c）。

将教育列为国家的优先事项，这方面的进展情况不一。从全球范围看，2012年教育在国民生产总值中所占份额平均为5%。低收入国家的平均值是4%。在142个有数据可查的国家中，96个国家的教育支出占国民生产总值的4%及以上（包括14个低收入国家和18个中低收入国家），在这96个国家中，有39个国家的教育支出达到或超过国民收入总值的6%。在116个有数据可查的国家中，许多国家的教育投入增加了，其中38个国家在1999—2012年的教育投入占国民生产总值的比例提高了1个百分点及以上（其中10个是低收入国家，13个为中低收入

入国家），而13个国家同期教育支出缩减了。

教育支出与经济增长和入学率增长不一定同步

虽然经历了2007—2008年的全球金融危机，达喀尔论坛之后的这段时期，很多低收入和中等收入国家经济增长势头强劲。1999—2012年经济增长的同时，公共教育支出有了切实的增加（表8.2）。撒哈拉以南非洲地区的经济增长速度为年平均4.0%，公共教育支出增速更快，平均每年6.1%。相形之下，南亚和西亚1999—2012年的年平均经济增长速度为4.5%，公共教育支出稍有增长，每年增长超过4.9%。撒哈拉以南非洲1999—2007年公共教育支出的增长约有三分之二得益于经济增长（Fredriksen, 2010）。

不过，这些地区平均值掩盖了各国之间巨大的差异。以南亚和西亚为例，这一区域有数据可查的5个国家中，4个国家的教育支出年增长率并没有超过经济增长率。巴基斯坦2012年将教育支出削减到国民生产总值的2%，其经济增长率是4.1%，而教育支出的增长率只有2.5%。尼泊尔是个例外，教育支出年增长率是不到9%，经济年增长率为4.1%。结果1999—2010年教育支出占国民生产总值的比重从2.9%增加到4.7%。

将教育列为国家的优先事项，这方面的进展情况不一

表8.2: 1999—2012年，实际用于教育的公共支出和经济增长的年度复合增长情况

世界	阿拉伯国家	中欧/东欧	中亚	东亚/太平洋	拉丁美洲/加勒比	北美/西欧	南亚/西亚	撒哈拉以南非洲
总经济增长，年增长率								
4.0	4.4	4.2	7.2	4.5	3.5	1.9	4.5	4.0
实际教育公共支出总额，年增长率								
5.0	5.2	4.5	8.6	5.4	5.3	2.4	4.9	6.1
国家数量								
100	3	12	6	13	18	17	5	26
教育支出超过经济增长的国家数量								
64	2	7	4	9	12	10	1	19

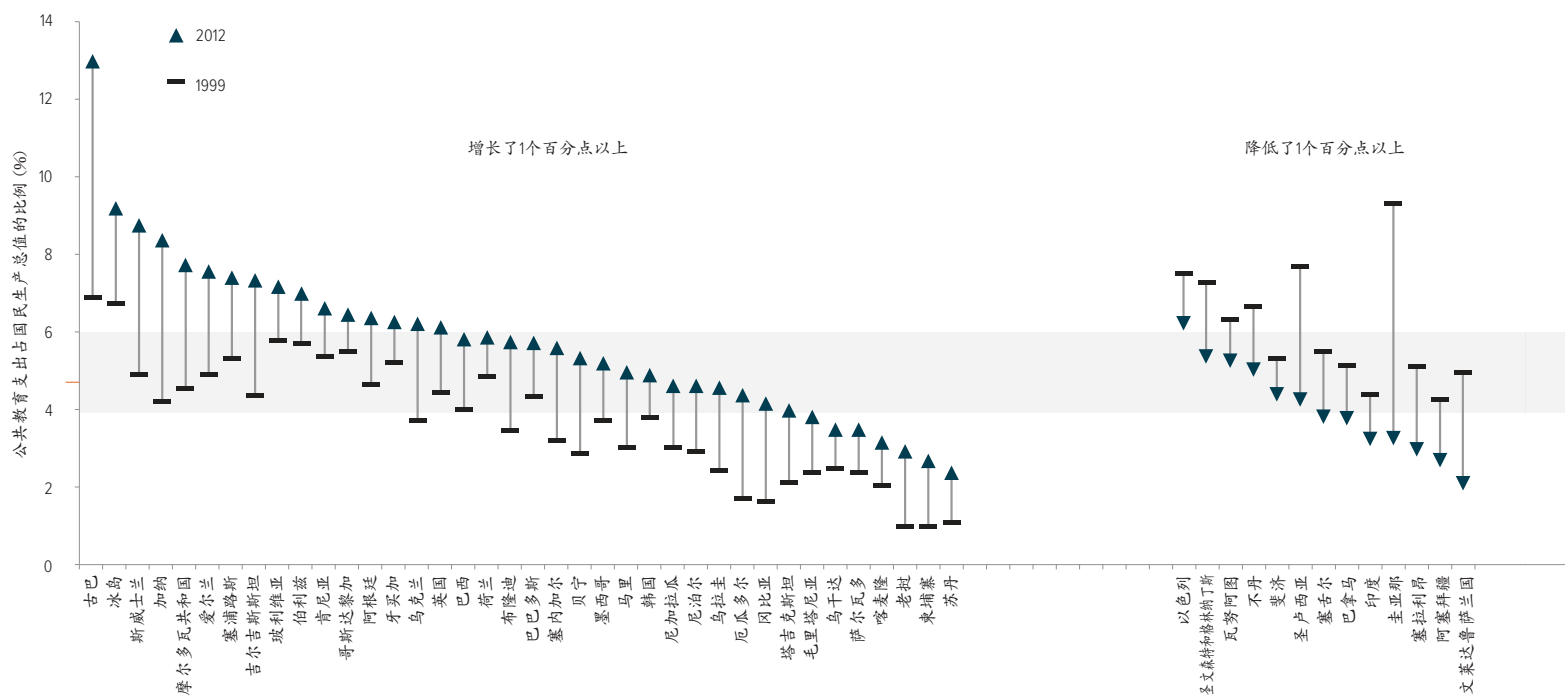
注：该表呈现的100个国家在1999/2000/2001年和2010/2011/2012年均均有数据可查。教育支出和国内生产总值增长率的测量方法有变化，为排除通货膨胀的影响，使用2005年美元的不变价格来表示。

资料来源：附录，统计表9；World Bank（2014h）。

2. 此处引用的研究对2000年左右和2012年左右可获取的数据进行了比较，前者参考2000年、2001年或2002年，后者参考2010年、2011年或2012年。

图8.1: 1999年后, 大多数国家的教育支出在国民收入中的比重增加

1999年和2012年, 公共教育支出占国民生产总值的百分比



资料来源: 附录, 统计表9 (印刷版) 和统计表11 (全民教育全球监测报告网站); 统计研究所数据库。

撒哈拉以南非洲也存在这种差异。一些国家教育支出的年增长速度超过了经济增长速度, 比如贝宁、布隆迪和肯尼亚。在另外一些国家, 比如中非共和国和塞拉利昂, 教育支出并不与经济增长同步。在全球100个有数据可查的国家中, 64个国家教育支出的增长速度超过经济增长的速度或与之保持同步。

在大多数国家, 人均收入越高, 对小学适龄儿童的人均支出就越高。不过, 前者的变化对后者的影响程度和影响速度, 这方面的差异很大。在马拉维, 虽然人均收入增加了, 但小学适龄孩子的人均支出却减少了 (World Bank, 2010b), 1999—2011年从人均国民生产总值的10.2%降至7.6%。相反, 2010年巴西的这一比例从10.4%增加到20.2%。在56个有数据可查的国家中, 40个国家的初等教育生均支出在人均国民生产总值中的比重有所增加。在16个比重减少的国家中, 9个国家位于撒哈

拉以南非洲, 这是初等教育生均支出最低的地区。

随着小学学费的取消, 达喀尔论坛之后的10年见证了入学率的大幅增长。不过, 这不一定与生均经费变化一致。在尼日尔, 虽然整个公共教育支出在国民生产总值中的份额增加了, 但初等教育生均支出在这10年中从207美元下降到130美元, 支出跟不上入学率增长的速度。相比之下, 1999—2009年尼泊尔的生均支出从68美元增加到174美元, 同时到2011年实现普及初等教育。与之类似, 贝宁在初等教育阶段生均支出增加的同时, 初等教育入学人数增加了一倍多。与之相反, 马拉维在初等教育儿童数量大量增加的同时, 生均支出由74美元降至54美元。智利堪为很多拉丁美洲国家的典型, 虽然生均教育支出增加了, 但部分上是因为初等教育入学率下降了 (图8.2)。

达喀尔论坛以来国家对全民教育财政承诺的变化情况

变化不超过1个百分点

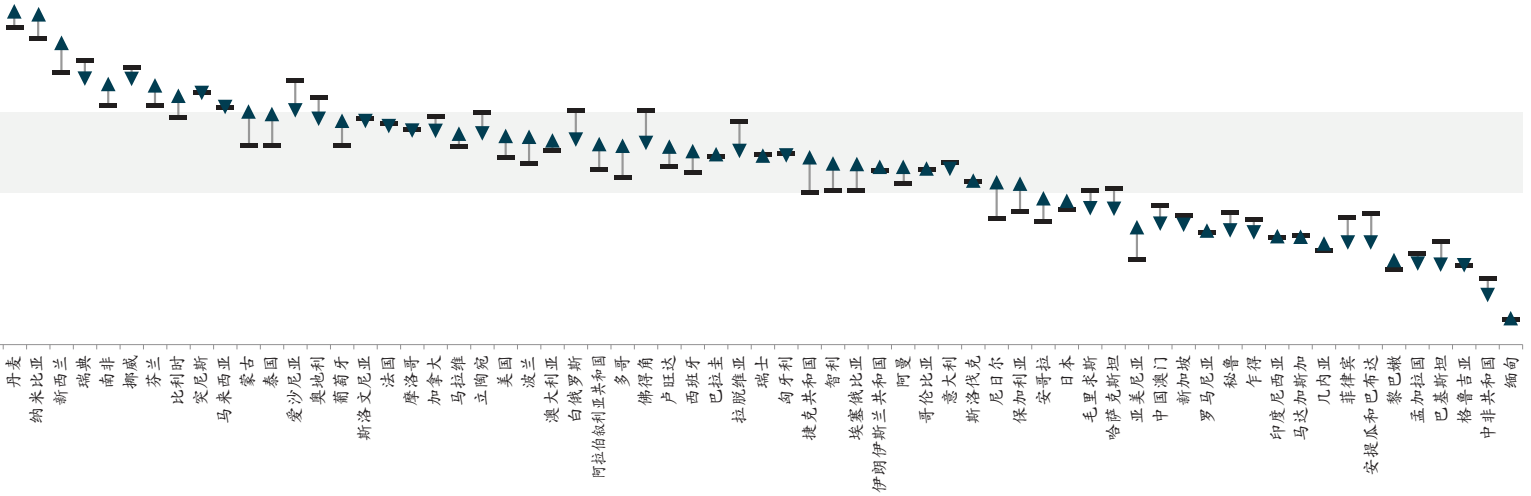
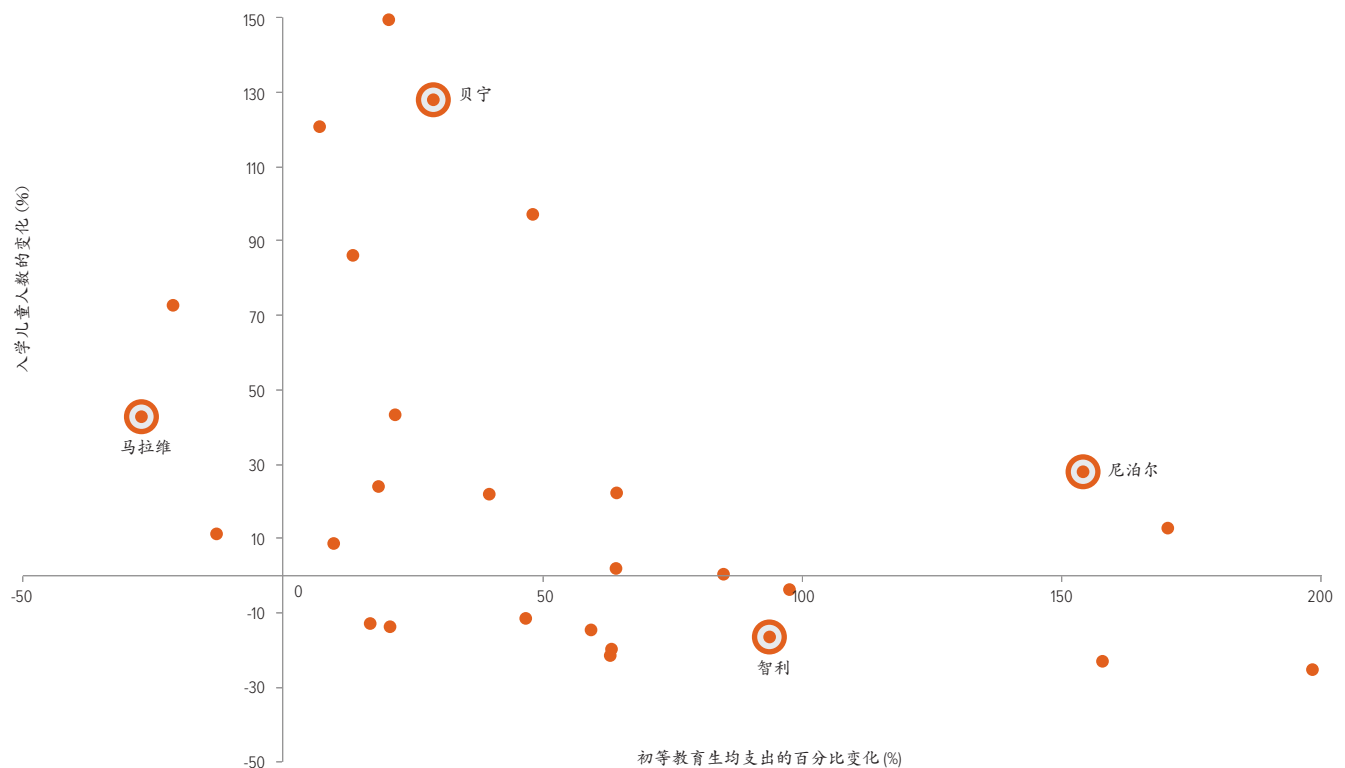


图8.2: 初等教育生均实际支出有增有减
1999—2012年, 初等教育生均支出的百分比变化和入学儿童的绝对数



资料来源: 附录, 统计表5, 统计表9 (印刷版) 和统计表11 (全民教育全球监测报告网站); 统计研究所数据库。

很多政府预算并不将教育列为优先事项

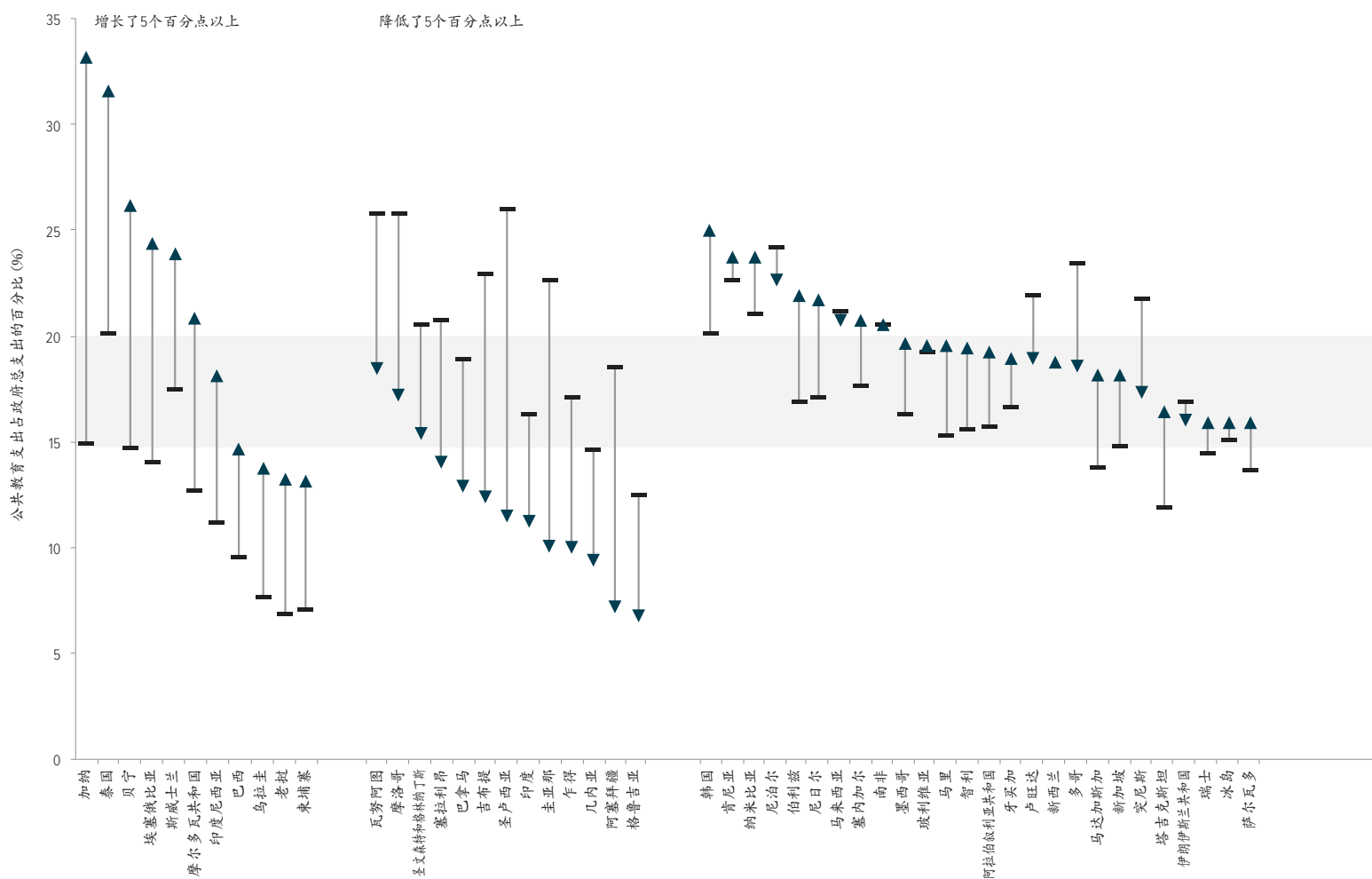
1999年以来教育在公共支出中所占比重变化不大。2012年的世界平均水平是13.7%，未达到15%—20%的目标。撒哈拉以南非洲国家教育支出在公共支出中平均所占比重最大（18.4%），其次是东亚和太平洋地区（17.5%）。南亚和西亚只有12.6%（表8.1）。在129个有数据可查的国家中，53个国家在2012年至少有15%的公共支出用于教育，这其中有12个低收入国家，17个中低收入国家。53个教育支出占政府总支出15%及以上的国家中，20个国家占到20%甚至

更多。1999年和2012年均有多数据可查并可供比较的15个国家中，埃塞俄比亚和尼日尔等8个国家1999年不到20%，但到2012年已经达到或超过20%（图8.3）。

学前教育在教育预算中所占比重低

2012年全球学前教育支出在整个公共教育支出中只占到4.9%。³北美和西欧将教育预算的8.8%用于学前教育，而撒哈拉以南非洲只有0.3%。在1999年和2012年均有多数据可查的51个国家中，37个国家在这一期间的学前教育支

图8.3: 只有少数国家的教育支出至少占到预算的五分之一
1999年和2012年，公共教育支出占政府总支出的百分比



资料来源：附录，统计表9（印刷版）和统计表11（全民教育全球监测报告网站）；统计研究所数据库。

3. 本节使用的联合国教科文组织统计研究所数据库有关“学前教育”国内支出的数据与幼儿保育和教育服务可通用。

达喀尔论坛以来国家对全民教育财政承诺的变化情况

出在国民生产总值中所占比重增加。由于收入的差距，国际差异显而易见。在22个高收入国家中，18个国家的学前教育支出在教育预算中的比重增加。9个低收入和中低收入国家中，贝宁、多民族玻利维亚国和坦桑尼亚联合共和国等5个国家学前教育支出的比重增加（图8.4）。

有些政府尝试通过特殊努力来帮助最贫困的儿童，补偿公共资源中学前教育比例低的问题。在智利，学前教育由公立机构和政府补贴的私立机构来提供，2011年政府对所有入学儿童的补贴增加了15%，以实现2014年对最贫困五分之三人口的4岁和5岁儿童普及学前教育的

目标（OECD，2013b）。学前教育的公共支出占国民生产总值的比例增加了一倍，从1999年的0.3%上升到2012年的0.6%。印度尼西亚2002年修订宪法，要求国家预算中至少要有20%用于教育。2008年，政府在3 000个贫困村启动幼儿教育和发展项目，在3年内为每个村庄拨款1.8万美元建立两所学前教育中心（Jung and Hasan，2014）。2012年秘鲁启动Cuna Más计划以改善学前教育，目前已惠及贫困地区的6.2万名3岁以下儿童（Klaus，2013）。不过，在所有收入水平的国家中，学前教育公共支出在国民生产总值中所占比重仍然很低。2012年，在27个有数据可查的撒哈拉

变化不到5个百分点

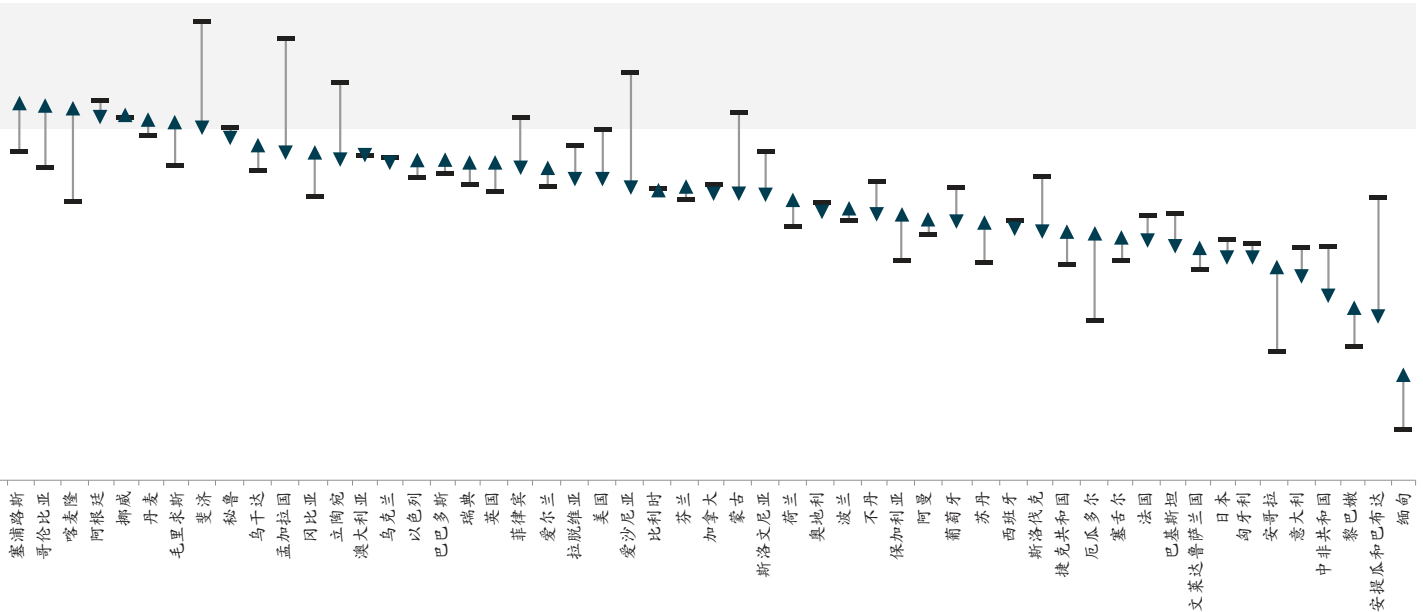
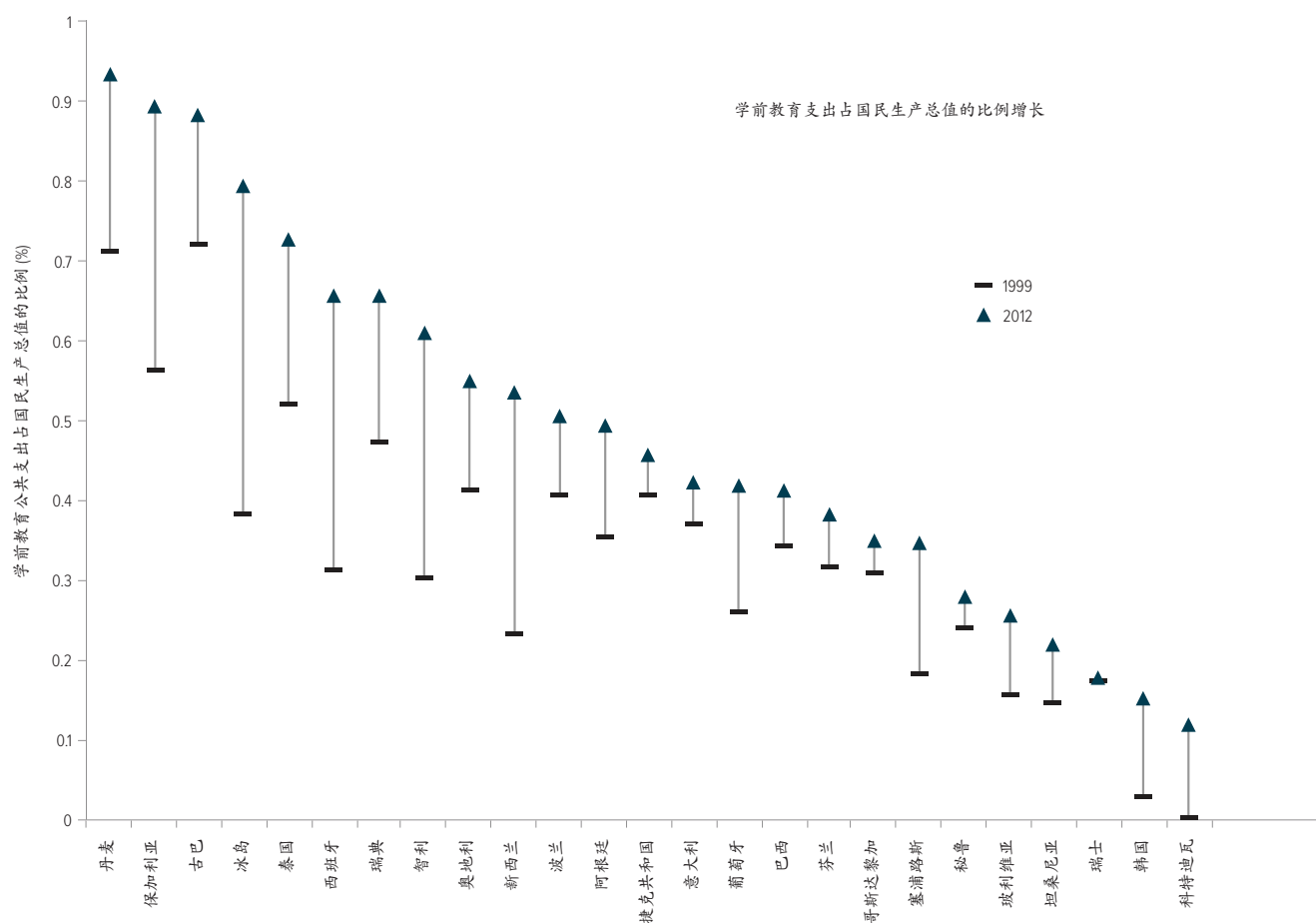
▲ 2012
■ 1999

图8.4: 37个国家学前教育支出占国民生产总值的百分比增加, 但比重仍然不大
1999年和2012年, 学前教育经常性公共支出占国民生产总值的比重



资料来源: 附录, 统计表11 (全民教育全球监测报告网站); 统计研究所数据库。

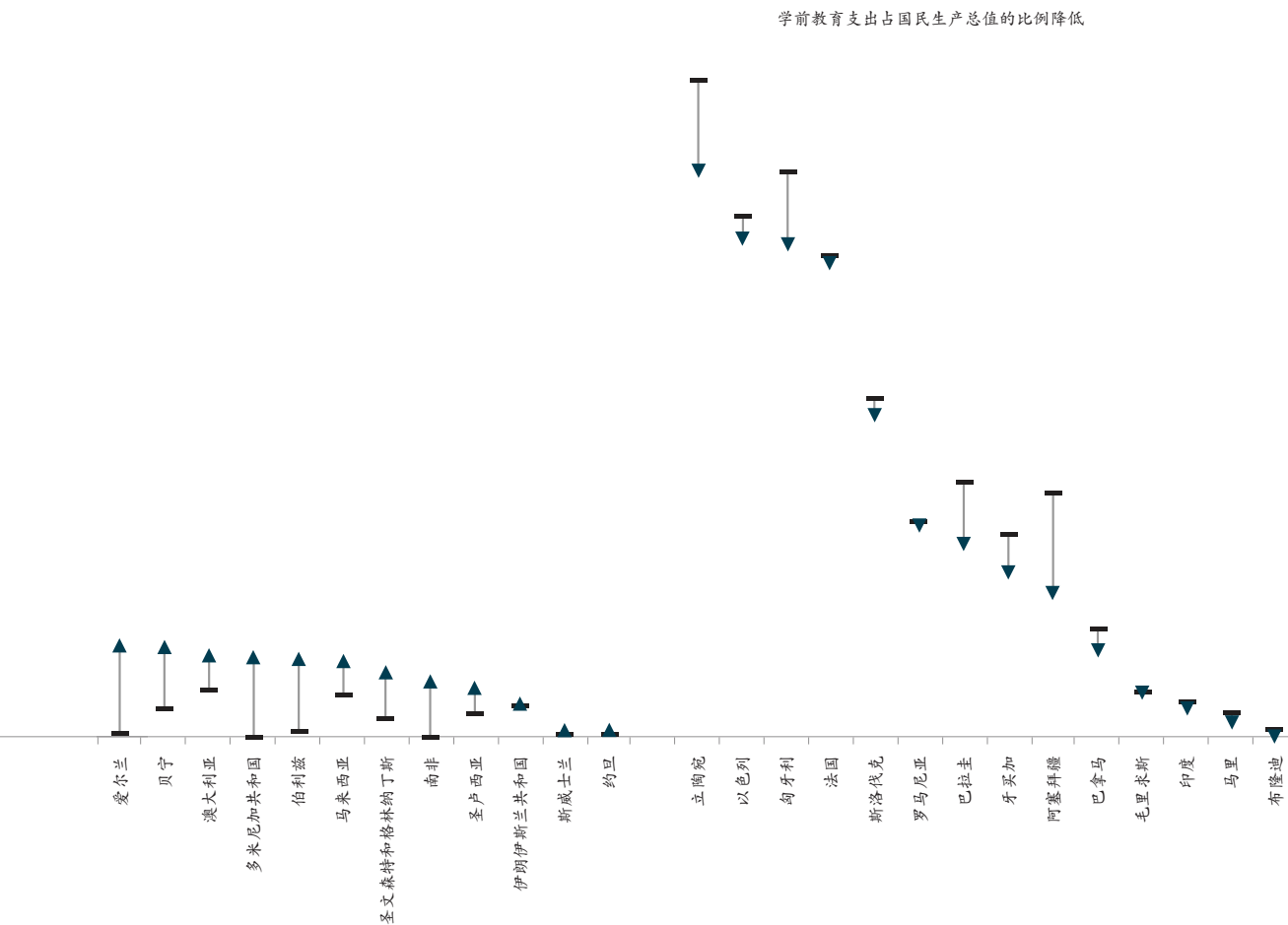
以南非洲国家中, 学前教育的公共支出在国民生产总值中的比重平均只有0.01%。

初等教育资金趋势差异巨大

全民教育和千年发展目标的教育目标强调有必要扩大免费的高质量初等教育, 这要求增加投资并确立初等教育在预算中的优先地位。对初等教育支出的重视正反映了这一点。1999年和2012年初等教育支出占整个公共教育支出比重都有数据可查的56个国家中, 只有16个国家的比重增加。低收入国家表现更好: 11个有数据可查的国家中, 6个(孟加拉国、布

隆迪、乍得、尼泊尔、尼日尔和多哥)初等教育支出占国民生产总值的比重增加。6个国家都确立了初等教育在整个教育预算中的优先地位。在尼泊尔, 政府强有力的承诺使初等教育在整个公共教育支出中的比重从1999年的近53%增加到2012年的60%, 与此同时, 净入学率从69%增加到98%, 表明这二者之间的联系。6个国家中的5个, 高等教育支出占公共教育预算的比重下降, 这反映了在重新分配上做出的努力。

有5个低收入国家初等教育支出占整个教育支出的比重下降, 其中之一的马拉维2011年初等教育支出占教育预算不到37%, 比起1999



年的将近61%大幅下降。马拉维的初等教育完成率和学业成绩在撒哈拉以南非洲均属于最差之列。这一下降很大程度上使中等教育和高等教育获益，2011年26%的教育预算分配给高等教育，高等教育生均支出金额高达11 129美元。马拉维补贴高等教育的做法使本就存在的巨大不平等进一步强化，超过90%的大学生来自最富裕的五分之一人口（World Bank, 2010b）。

在22个低收入国家，2012年初等教育在整个公共教育支出中所占比重平均为50%。虽然在大多数低收入国家，初等教育占据公共教育支出中最大的份额，但收入水平类似的国家

之间差异却很大，埃塞俄比亚的初等教育支出占整个教育预算的将近65%，而卢旺达还不到36%。

1999年和2012年初等教育支出占国民收入比重都有数据可查的61个国家中，33个国家初等教育支出的比重增加。这33个国家包括9个低收入国家和11个中等收入国家。在28个支出维持原状、近来维持原状或下降的国家中，绝大多数为高收入国家或中高收入国家。不过，6个低收入和中低收入国家也有下降，其中马拉维令人担忧，初等教育支出原本就很低，1999—2011年又从2.5%下降到只有1.8%。

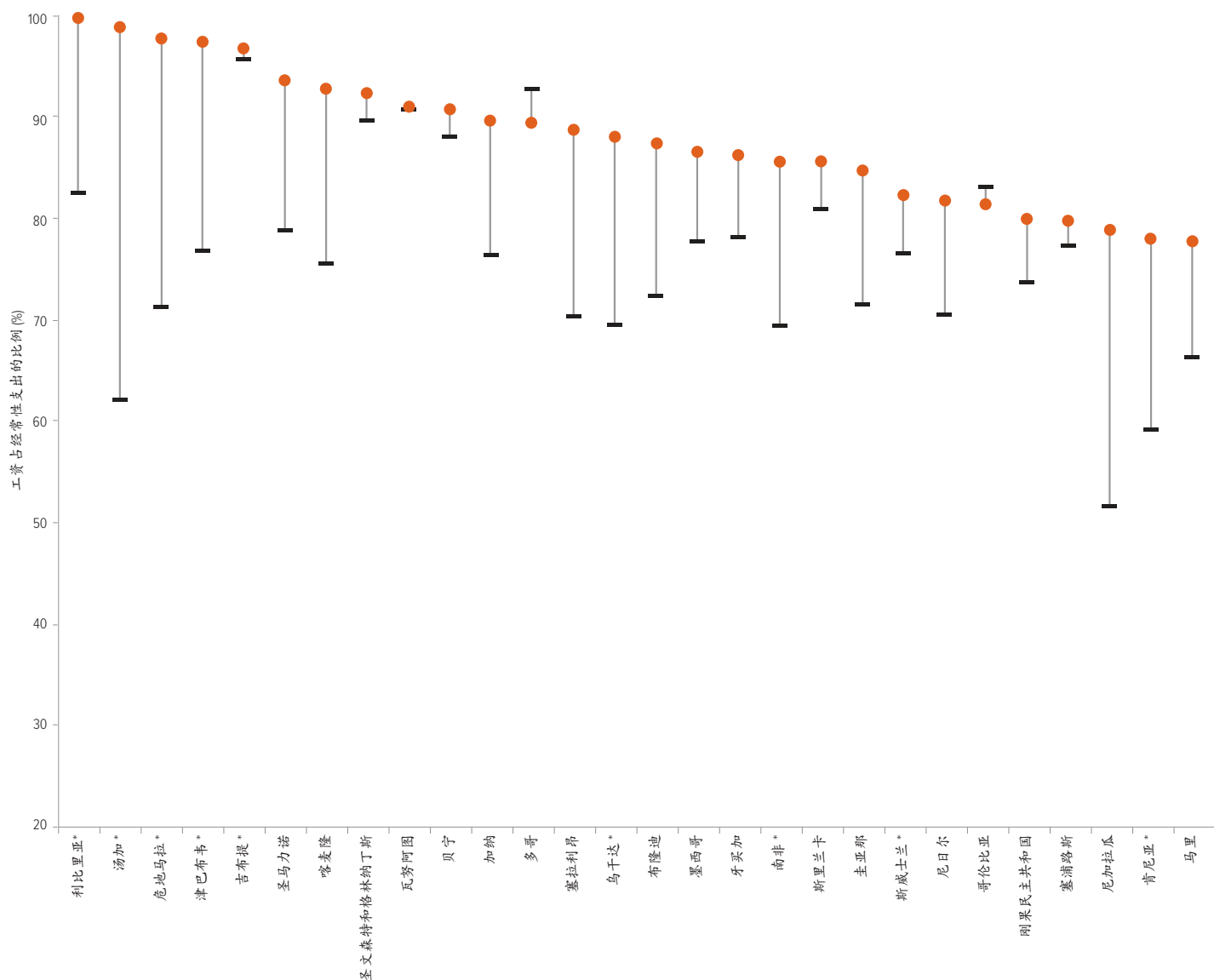
在很多贫困国家，教师工资占据初等教育预算的最大份额

2012年全球数据显示，57个有数据可查的国家中，大多数国家初等教育经常性预算中占最大份额的是教师工资。对于分析涵盖的37个低收入和中低收入国家来说，几乎没有什么剩余的资源用于其他领域（图8.5）。在低收入和中低收入国家，教师工资平均占到整个初等教育经常性公共支出的82%。在高收入国家，这

一比例平均为64%。

低收入国家初等教育入学率的快速增长导致教师需求量增加。但这发生在一个与教师工资支出相对立的环境中。2003—2005年，国际货币基金组织（IMF）对17个国家结构调整计划的贷款标准，规定了工资的上限（ActionAid, 2007）。虽然国际货币基金组织后来声称该标准已经取消，但政府在幕后削减工资开支的压力仍旧很大（Oxfam

图8.5：工资占据教育预算中大部分资金，尤其在初等教育中
2012年工资在整个初等教育经常性预算中所占比重



注：以星号(*)标记的国家的数据参考《国际发展融资》2013年的数据。

资料来源：附录，统计表9（印刷版）和统计表11（全民教育全球监测报告网站）；统计研究所数据库；Development Finance International（2014）。

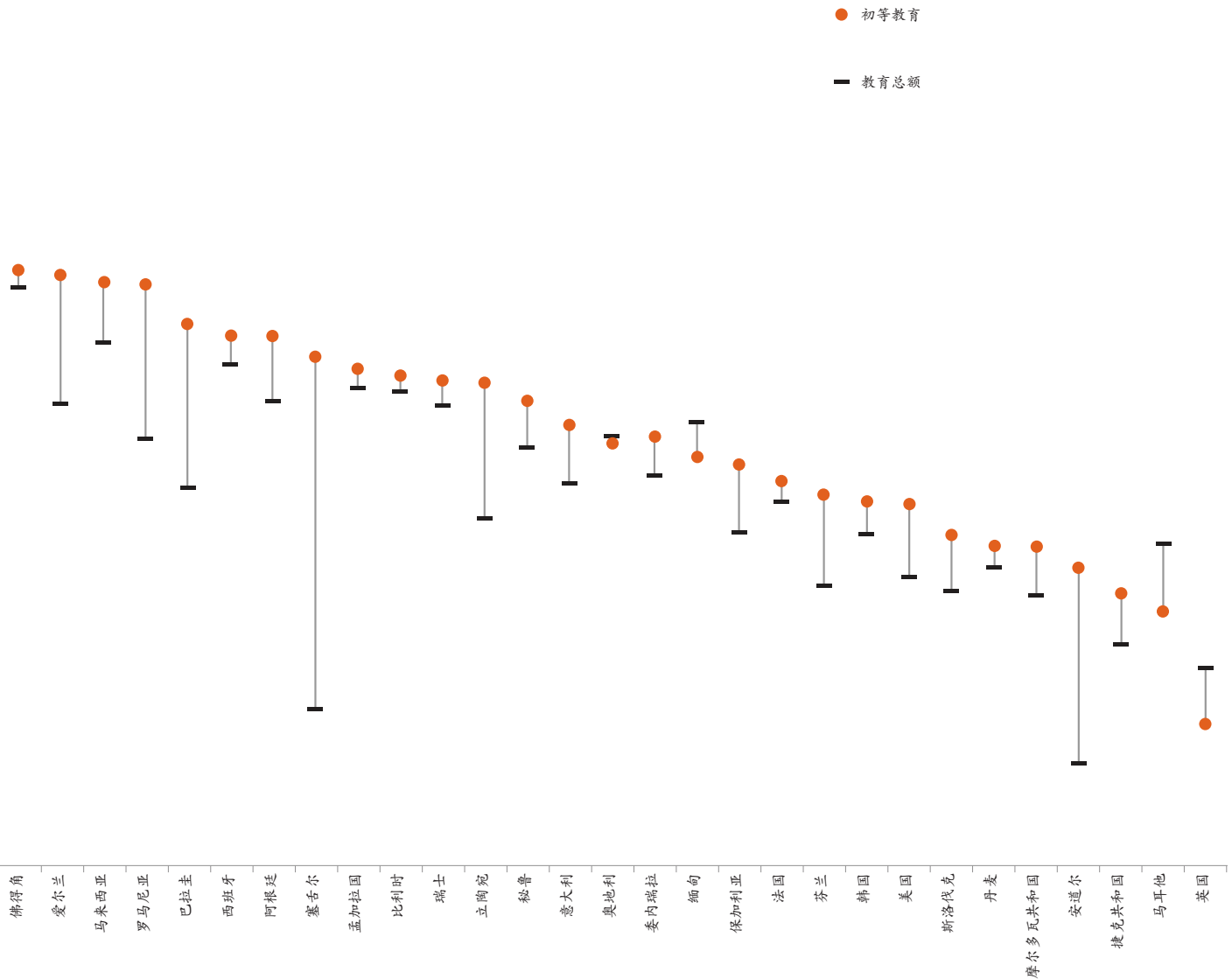
达喀尔论坛以来国家对全民教育财政承诺的变化情况

International, 2011)。2007/08年的全球金融危机导致国际货币基金组织带有类似条款的贷款激增。在科特迪瓦，贷款条件之一是“更新和实施中期战略来控制工资”（Griffiths and Todoulos, 2014）。

为应对教师短缺和资源有限问题，很多南亚和西亚以及撒哈拉以南非洲国家迅速聘用合同制教师（见第6章），主要针对农村地区和偏远地区。这种情况与第二次世界大战之后的

英国有相似之处，由于义务教育的年限增加导致教师需求量上升，英国推出紧急培训计划，将教师培训压缩为一年，在战后培养了大约3.5万名教师（Crook, 1997）。

在西非，据估计到2000年代中期合同制教师构成师资力量的一半（Kingdon et al., 2013）。合同制教师的工资通常低于公务员教师。一个经常被引用的目标是教师工资应该是人均国内生产总值的3.5倍（Bermingham, 2004；Bruns



et al., 2003)。在13个有数据可查的撒哈拉以南非洲国家中，有9个国家的公务员教师工资能达到这一目标，但只有5个国家的合同制教师工资能达到这一目标（IIEP-Pôle de Dakar database）。⁴使用公务员教师工资的一小部分来招聘合同制教师，这一政策引起了平等的关注。合同制教师往往被分配到偏远地区，往往要面对更多弱势学生（Kingdon et al., 2013），这表明这些地区儿童的人均教育支出量少。

几乎没有资源用于工资以外的其他领域实现质量和效率的目标

为了实现普及初等教育中质量和效率的目标，2003年为世界银行做的一份研究和2004年快车道倡议（FTI）的纲领建议，为了达到质量和效率的可接受水平，初等教育经常性支出的三分之一（包括教学材料的支出）应该单独拿出来作为非工资的支出（Bermingham, 2004；Brunns et al., 2003）。可获得的有限数据清楚地表明，国内公共投资未能实现这个目标。2012年36个有数据可查的国家中，初等教育经常性预算中用于教科书和其他教学材料的平均份额还不到2%。16个国家的支出还不到1%。只有科威特和马拉维支出接近5%甚至更多。

工资以外的支出对于学习的质量和效率非常重要。《达喀尔行动纲领》呼吁尽一切努力减少或消除教学材料等成本。多数人认为这些材料对学习质量有帮助。在低收入国家，由于班容量大，不合格教师的比例很大，因此减少了师生之间的接触时间，教材尤其重要（Read and Bontoux, 2014）。在某些情况下，这方面的投资比培训教师性价比更高（见第6章）。

捐助方曾想通过帮助政府融资或提高当地出版能力的办法，尝试改善教学材料供应，

然而教学材料资金缺乏的状况依然存在。在撒哈拉以南非洲，学校课本供应不足也就意味着家长经常要自掏腰包购买课本（Read and Bontoux, 2014）。对12个非洲国家进行的一项研究表明，文具占全部家庭教育支出的34%。对于最贫困的五分之一人口来说，文具和学习材料占家庭教育支出的56%，在毛里塔尼亚和尼日尔占到将近75%（Pôle de Dakar, 2012）。

教学材料的另一个惊人的方面是课本成本的巨大差异。在大多数撒哈拉以南非洲国家，每本课本成本是2—4美元（Fredriksen and Tan, 2008），而在越南只有0.33—0.66美元，在国内印刷以及出版商之间的竞争导致价格下降。在撒哈拉以南非洲，与运输等因素有关的额外成本造成了巨大的差异。肯尼亚和卢旺达都使用商业配送将课本运到学校，但卢旺达的出版商直接为学校供货，而肯尼亚要通过书商供货，结果肯尼亚每本一年级课本的价格比卢旺达高出50%（Read and Bontoux, 2014）。

大多数国家中等教育支出增加

虽然学前教育和初等教育是关注重点，因为它们在全民教育目标中的重要性，但中等教育的公共支出也值得一提。大量儿童升入中等教育也是这一阶段需要增加资源的正当理由。1999年和2012年中等教育公共支出占国民收入比重都有数据可查的61个国家中，38个国家的中等教育支出增加，这其中有15个低收入和中低收入国家。其中卢旺达政府确立了普及中等教育且到2012年开始实现免费中等教育的目标，以应对政府对于从基础教育⁵升入高中阶段的升学率的担忧（World Bank, 2013f）。

教育预算高效治理和非政府行动者的作用

在过去的10年，公众对预算和支出程序

在撒哈拉以南非洲，学校课本供应不足也就意味着家长经常要自掏腰包购买课本

4. 数据参考2006—2011年的最近年份。

5. 卢旺达的基础教育包括初中教育。

的参与增加了。原因包括民间组织增多、影响扩大以及对高效管理原则更加重视。这种趋势有助于保证有效定位到需求最迫切的地区（Khagram et al., 2013）。与此同时，倡导“开放数据”⁶的合作关系出现了，同时公共支出调查通过更大的透明度和问责制力图实现资源浪费最小化。达喀尔论坛以来，政府和民间组织合作达到这种结果的例子不胜枚举（IBP, n.d.; Open Government Partnership, n.d.）。

民间组织协助反腐败，但腐败仍然消耗资金

《达喀尔行动纲领》指出：“教育资源得不到有效利用，主要的消耗来自腐败，应该彻底打击这种行为。”在尼日利亚，2年中至少2 100万美元的教育资金流失。在肯尼亚，5年中流失的教育资金达4 800万美元（Transparency International, 2013）。无数的研究表明腐败和教育等公共服务质量呈负相关。比如腐败严重国家的辍学率比腐败少或没有腐败的国家的辍学率高出5倍（Rose-Ackerman, 2006）。

腐败对教育预算的影响尚未查明，是因为很多国家的监督体制不完善，大量资源通过复杂的行政层级往下分配（Transparency International, 2013）。预算程序不够透明，资源分配信息不为人知也就得不到审查。资金分配和最终的预算执行之间可能存在巨大的偏差（Simson and Welham, 2014）。

民间组织在打击腐败上发挥着重要作用。在孟加拉国的一个社区里，社区审计小组利用预算跟踪发现建筑物的质量和状况与声称的每所学校146美元的基建支出不符（Global Campaign for Education et al., 2013）。乌干达的民间组织授权包括学童在内的普通公民在学校日常生活中发现可能的腐败，这也提高了反腐意识和民众归属感（Global Campaign

for Education et al., 2013）。英联邦教育基金（Commonwealth Education Fund）介入的16个国家中，有8个国家的教育预算基金滥用情况已经向媒体披露（Global Campaign for Education et al., 2008）。

教学材料的获得与贿赂、定价过高、无法正常使用以及拖延分发等行为密切相关。有关教学材料的合同涉及巨额资金（Transparency International, 2013）。国际图书出版机构麦克米伦和牛津大学出版社在2009年和2010年分别被发现在东非教学材料的投标中试图贿赂官员（Transparency International, 2013）。在马拉维，民间社会教育联合会发现教学材料在预算中出现过，但是一连4个预算年度都没有取得，这些资源被用于支付一笔1.28亿美元的债务（Global Campaign for Education et al., 2013）。在菲律宾，政府和民间组织的合作有效应对了教学材料获得中的腐败问题（框注8.1）。

民间组织在反腐行动中发挥着重要作用

框注8.1：菲律宾教材部门的反腐行动

1990年代末期，有些学生根本得不到课本，发下去的那些质量又很差。约有40%的课本发放不能兑现。非法支付给政府官员的资金占到课本专项公共教育预算的20%—65%。腐败和滥用职权在当地普遍盛行。2003年全国课本供应计划推出，改善了课本供给和分发的透明度，旨在改进从投标到生产到最终运送整个流程的问责制。该计划被要求保证在分发前，私人出版商提供的教材保质保量。民间组织的作用是确保按照规定日期将足量的课本运送和分发到学校。

经与8个民间组织的合作，该计划能够监督价值3 000万美元的教科书投标过程以及课本分发到60个省的5 500个地点的分发过程。每本课本的成本从2.02美元降至0.80美元，分发拖延的现象大大减少。民间组织参与质量控制环节的检查工作，检查出不合格课本10万册。这一改革节省的资金高达184万美元。

资料来源：Arugay（2012）。

6. 该术语指任何人可以免费且不受专利或版权等限制地使用、再分配或再版数据。

“鬼影”（Ghosts）现象是另一个问题：教师和学校只存在于官方记录里。“鬼影教师”或是离职或是去世，但是教师或学校继续领取政府发放的工资；“鬼影教师”也可以指一开始就不存在的教师。在巴基斯坦，2010年教育被视为第四大腐败部门，“鬼影”现象普遍存在。政府估计信德省有6 480所“鬼影学校”，俾路支省有5 000所（Transparency International, 2013）。在塞拉利昂，2008年教育部调查发现大量的“鬼影教师”，之后政府开始收集教师照片，确认教学地点，从其他教师那里进行证实，逐一核查工资情况（Turrent, 2012）。2012年塞拉利昂在反腐败委员会的协助下挖出了1 000名“鬼影教师”，教育部、青年及体育部报告2010年从腐败学校那里收回的资金超过19.5万美元（Turrent, 2012）。

尽管在过去的10年采取了反腐败的行动，但教育中的腐败仍然存在，其成本大部分由穷人承担，穷人在获得公共部门以外的服务方面选择余地往往较小（OECD, 2014j）。如此造成的不利后果多半由女孩承担，享受基本的服务需要贿赂，女性更容易被拒，因为她们对金钱的控制权不如男性（ICAI, 2014）。一个结果是女孩就学机会比男孩少，或者在公立教育质量低下时通过私人补习接受高质量教育的可能性也小于男孩（Transparency International, 2010）。促进性别平等的预算（见第5章）是解决基本公共服务资金供应中腐败现象的一个策略。在墨西哥，性别平等预算措施揭示了用于妇女医疗卫生部门的流失资金都流向了哪里（Nawaz, 2009）。

公共教育支出的效率依然是个挑战

支出的效率可以指资金是否按计划支出，也可以指资金是否用在了收效最高的地方。《达喀尔行动纲领》声称：“必须更加高

效、更加透明（正当）地使用资金。”国际货币基金组织最近的一篇文章计算得出：发展中国家如果提高中等教育支出的效率，平均入学率可增加36%。为达到这一目标采取的政策干预包括降低生师比、提高学校机构的质量和降低收入不平等（Grigoli, 2014）。由于公共教育支出的大多数都是支付教师工资，有些教师行为妨碍了支出的效率。最近一项研究发现有些非洲国家的小学教师缺勤时间达15%—25%，即使是不缺勤的教师，很多时候也并没有上课，学生参与学习和完成任务的时间减少（World Bank, 2010a）。在乌干达，如果教师的缺勤现象能减少20%，则相当于多聘用5 000名教师（Winkler and Sondergaard, 2008）。

目前关于教育财政方面的文献表明，计划预算和实际支出之间的偏差可能是学校投入得不到应有收效的一个原因（World Bank, 2013g），这也意味着应该在教育上投入多少资金，应该投资到什么教育领域的问题上，预算对国外捐助方和私立教育部门等利益相关方不具有可靠的参考价值（Addison, 2012）。这种偏差可能是很多因素综合的结果，比如收支预测不准、执行人员不遵守制度以及对主要利益相关方的利益的国际误解等（Simson and Welham, 2014）。利比里亚2012年的教育支出超出预算8%（图8.6）。不过更多的偏差发生在对各项支出的分类研究：用于中等教育的预算只落实了27%，而行政管理的开支却比最初预算高出3.3倍（Simson and Welham, 2014）。

时间安排不当也意味着支出的低效。由于资金落实延迟导致的课本分发拖延会阻碍学习，但在很多发展中国家非常普遍，因为学年开始时缺乏资金（World Bank, 2013g）。

资金发放时间和资金数量的不可预见性持续阻碍着学校管理委员会和教师进行有效的规划。印度从2007—2008年到2012—2013年

教育中的腐败仍然存在，其成本大部分由穷人承担

达喀尔论坛以来国家对全民教育财政承诺的变化情况

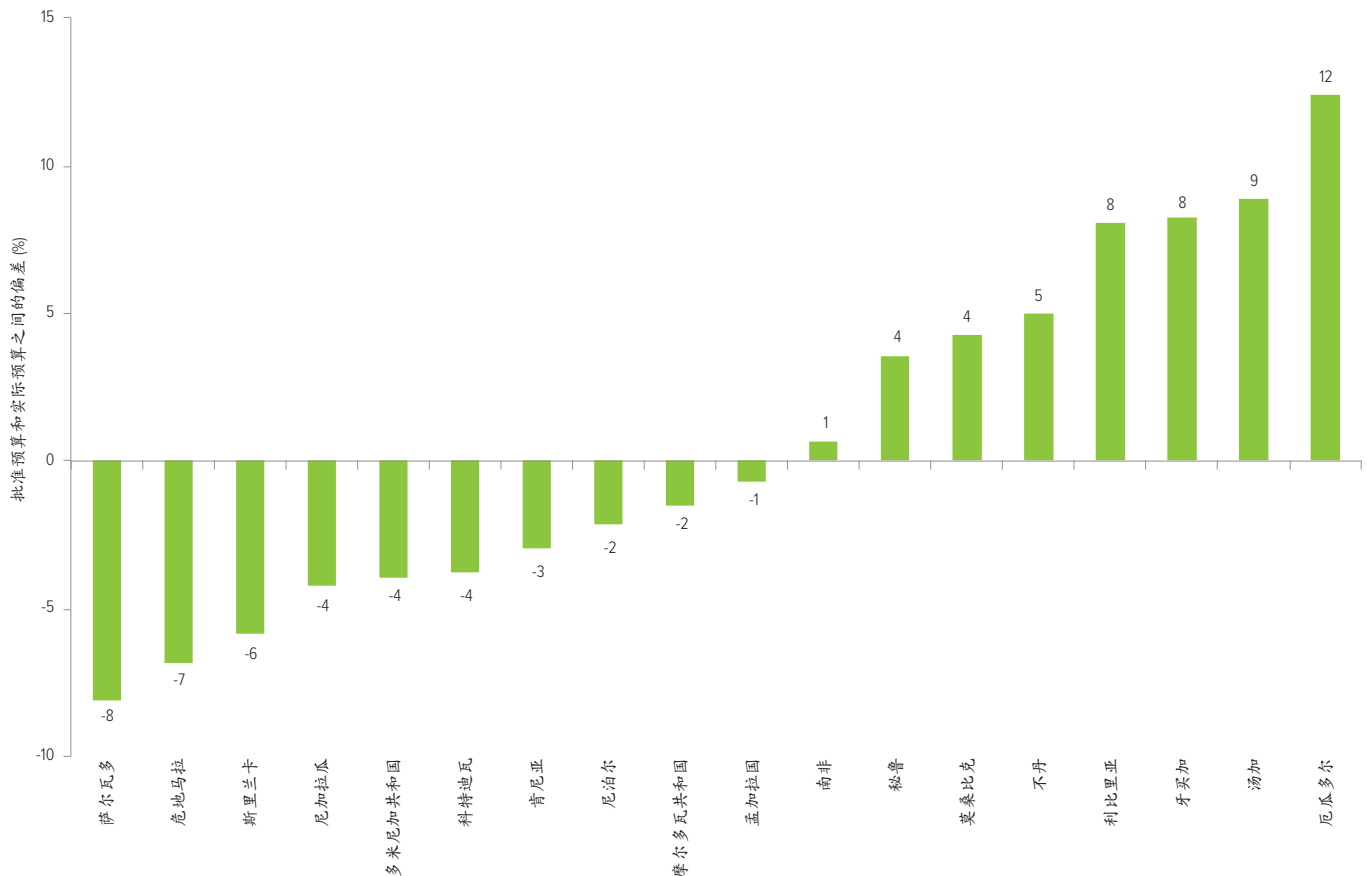
初等教育预算增加了两倍多（Accountability Initiative, 2013）。虽然通过Sarva Shiksha Abhiyan（即全民教育）项目，最贫困地区学生的人均支出有所增加，这确实值得称道，但最贫困地区的学校还是不具备支出时间规划和确定支出用于哪些急需事项的能力（UNESCO, 2014c）。比哈尔邦是印度最穷的邦之一，2011—2012年度和2012—2013年度生均支出增加了27%，而同期全国的平均增长率是5%。然而比哈尔邦2011—2012年度只使用了预算的38%，而全国平均水平是62%。

无效规划意味着支出未必总能满足需求，严苛的专款专用使学校不能将资金用于对学习效果最明显的事项（Accountability Initiative, 2013）。墨西哥2001年推出的Programa

Escuelas de Calidad项目给学校更大的自主权，并连续5年给每所学校1.5万美元的拨款，以此来解决这个问题。给学校更大支出自主权以及其他措施的结果是，辍学率、学业失败和留级率下降。尼泊尔的情况与此类似，学校管理的责任转交给了社区公众。学校得到联合拨款，使管理委员会在资金支配上有更大的自由度，结果入学率和公平都有了改善（Bruns et al., 2011）。

无效支出通常意味着儿童未完成初等教育就辍学，进而造成公共资源的浪费。2013/14年度全民教育全球监测报告称在2.5亿名未学到基本阅读和计算技能的儿童中，有1.3亿名至少读过4年小学而未达到最低学习标准（UNESCO, 2014c）。这种情况对资源来说是个严峻问

图8.6：有些国家预算和支出的差距接近或超过10%
最近年份批准教育预算和修订/实际教育预算之间的偏差



资料来源：Development Finance International（2014）。

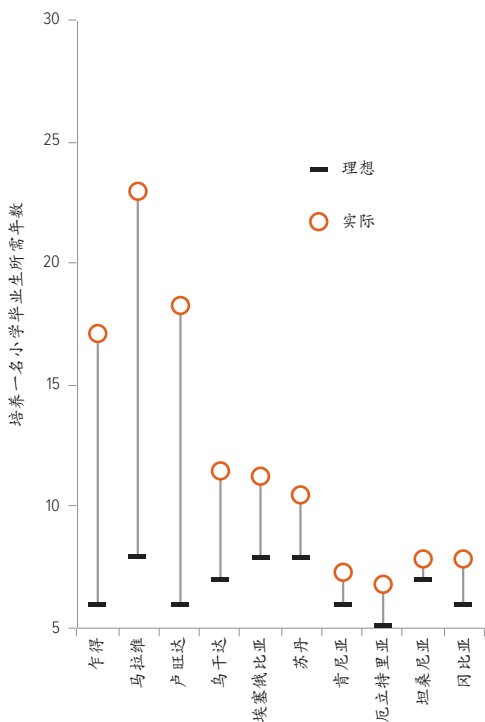
学前教育的 社会回报远 超过公共 投入

题：如果学生留级，与没有留级的情况相比，政府要多花一倍的钱甚至更多。儿童在小学辍学而没有学到基本技能，但依然利用了有限的政府资源。在马拉维，2007年初等教育的公共资源有65%用于留级学生或没读完小学就辍学的学生（World Bank, 2010b）。原本培养一个小学毕业生的理想年份是8年，结果政府相当于用了23年，比起2000年的20年还上升了（图8.7）。

很多研究证明学前教育项目通过改善初等教育的内部效率，在降低教育成本方面很有效力（见第1章）。参与这些项目的儿童不太可能留级，升级表现也比没参与过的同学好。一

图8.7：一些撒哈拉以南非洲国家很大份额的资源浪费在留级生和辍学生身上

培养一名小学毕业生所需年数，有辍学生和留级生与无辍学生和留级生的情况



注：理想年数取决于一个国家小学阶段的时长。
资料来源：World Bank (2012b)。

个正在成长中的评价组织表明，学前教育在政府节约开支方面具有巨大潜力，对社会的回报远远超过公共投入。学前教育的高效益吸引喀麦隆、智利、哥伦比亚、加纳和肯尼亚的政府扩大了多个部门对儿童早期发展的预算（The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, 2008）。

民间组织协助公共教育支出更加透明

预算框架和支出的决策传统上由财政部负责，其他部委、企业、民间组织和更广泛的民众无权参与或权限很小。这导致对透明、参与和问责的要求，尤其在目睹了腐败现象、教育系统低效以及增加投资仍然不能提供基本服务之后。

扩大知情权可以说是“给公共行动注射了一针兴奋剂，堪称推动变化的催化剂，推动其他改革工作的开展”（World Bank, 2004）。《达喀尔行动纲领》呼吁“民间组织参与教育发展战略的制定、实施和监督”。

达喀尔论坛以来，民间组织数量增多，影响力扩大，积极寻求参与政府决策的机会。1997年，只有6个民间组织从事预算相关议题，作为它们扶助政策的一部分，参与国际倡导的提高财政透明度的努力；到2011年，这一数字增加到近100个（Khagram et al., 2013）。成立于1997年的国际预算伙伴关系发起开放预算调查，每两年开展一次，预算透明要开放到精确计算的水平，2012年的调查涉及100个国家。更近期的组织是成立于2011年的开放政府合作关系，其目标是保证政府强有力的承诺，促进更加开放、灵活应对和民主的管理，包括增加预算透明度。超过64个国家的政府已经参与该组织，做出了2 000多个承诺来增强管理透明度和问责制（Open Government Partnership, n.d.）。在16个最难

实现千年发展目标中教育和性别目标的国家，英联邦教育基金和民间组织有合作。合作的成果是教育预算的复印件被分发给600多万人，将近50万人接受了从事教育预算的培训（Global Campaign for Education et al., 2008）。

不管是提高预算相关决策过程的参与度，还是利用公共领域的数据分析教育部门的预算，民间组织的影响不容忽视。达喀尔论坛以来的成功包括：在利比里亚和马拉维游说增加教育投入占国家预算的份额，在布基纳法索将民间组织参与预算过程正规化，在赞比亚施加影响改善了公共支出的问责制和透明度，在多民族玻利维亚国施加影响促进政策重视原住民的权利以及影响埃塞俄比亚对幼儿保育和教育提起重视（CIDA, 2012; Global Campaign for Education, 2012b, 2012c）。

民间组织的影响不仅限于倡导增加教育资源，而是开始支持政府负起责任。在印度，“问责计划”通过年度出版物表明，尽管初等教育资源投入增加，但印度最贫困地区的学业成绩没有改善（Accountability Initiative, 2014）。虽然可用资源增加，但政府应该认识到学业成绩没有提高并为此负责。在第12个五年规划中，提高学业成绩是一个至高无上的目标，这需要政府确保供给系统（包括预算资源的执行）以学业成绩为中心（Accountability Initiative, 2013）。

为边缘群体争取更多资源，民间组织也是首当其冲。性别平等预算（见第5章）是深入理解预算对男孩和女孩影响差别的重要途径（Unterhalter, 2007）。加纳的全国教育联合会将性别相关问题整合进预算工作规划，并有所成效（Global Campaign for Education, 2012a）。2001年成立于坦桑尼亚联合共和

国的HakiElimu关注与教师培训、住房和人均补贴支出相关的问题。该组织培训议员对2012/13年度预算进行预算分析，之后指导教育部采纳HakiElimu的预算修订意见（Carlitz and McGee, 2013）。阿根廷的Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia推断2002—2005年用于教育的资源有32%没有支出，调动立法行动来提高公共教育支出的效率（Basch, 2011）。

教育支出中的公平和包容

仅仅给教育配置更多的国内资源还不够，资金必须得到正当公平地使用。这需要公共支出界定和瞄准那些与实现全民教育目标相去最远的群体，避免将大量资源使用在只有精英阶层才有可能进入的教育层次上。

运用资金分配方案瞄准边缘人群 成败参半

实现全民教育的目标要求增加国内教育资源，同时确保支出有助于教育普及至最边缘人口和最难惠及人口（比如最贫困人口、残疾人、偏远地区人口和少数族裔）。多数情况下，为了消除他们的弱势，这些群体的儿童所需的资源可能远远高于生均成本。因此国内资源应该重新分配（UNESCO, 2014c）。

将公共资源瞄准边缘人口，其长期社会和经济效益远远超过其成本。在孟加拉国，由于残疾人受教育水平较低，工资收入也较低，估计每年会带来2 600万美元的经济损失，而儿童弃学照顾残疾人又会带来2 800万美元的经济损失（World Bank, 2008a）。

为边缘群体争取更多资源，民间组织首当其冲

另一项研究表明，在14个发展中国家学校教育如何缩小残疾人和正常人之间的贫富差距：成年残疾人多接受一年学校教育，其处于最贫困五分之二人口的可能性就下降2%—5%（Filmer, 2008）。

然而，很多国家还是按照每个学生投入均等的方式分配资金。因此未能考虑到学校、地区之间的差异以及弱势群体的需求。不过，有些国家对这个问题采取了补救措施，支出有针对性地支持弱势群体，取得了更加公平的学业成果，包括为边缘群体使用有条件的现金转移（见第2章）。其他政府采用资金分配方案使公共资源惠及处境最不利的人群，解决对弱势群体的资源投入问题（Levacic et al., 2000；OECD, 2012f）。

针对最弱势群体调配资源，巴西首当其冲。该国通过初等教育管理与教师专业发展基金（FUNDEF）改善了北部和东北部较贫困地区的公平配置问题。该项基金是为了确保最低生均支出（UNESCO, 2014c）。在荷兰，弱势学生得到确认后，可以享受拨款以支持学业。结果是弱势学生比例最高的小学的教职工平均增加了58%（Ladd and Fiske, 2009）。国际学生评价项目的测试表明荷兰不仅学业成绩好，同时教育机会均等方面也非常突出（OECD, 2014g）。越南强调学校教育质量达到最低标准，关注弱势社区并为相对贫困地区提供额外的政府资源，结果最弱势地区儿童正确回答一个四年级问题的比例开学时只有18%，到该学年结束时已经提升到了47%（Rolleston et al., 2013）。

由于教师工资占据公共支出的大部分份额，所以在促进公平的资金分配方案中，需要考虑到教师工资的问题，但很多国家还没有。在南非，86%的初等教育预算都是为了支付工资（Development Finance International, 2014），

不过南非实施的国家学校资金规则与标准只动用经常性预算的非工资部分，重新分配公共资源给最贫困的学校。因此重新分配也是很有限的。同时，贫困校的生师比依然很高。在传统上黑人、印度人和混血人种比例高的学校，财政资源短缺、课本缺乏以及班级规模大依然构成学校成绩差的因素（Mestry, 2014）。2004年，马达加斯加启动有效分配和公平安置教师的机制，首先确定哪些学校教师短缺最为严重，然后在安置新教师时优先考虑这些学校。该政策实施仅一年，根据需要委派的教师百分比从72%增加到81%（Majgaard and Mingat, 2012）。

要改善女孩的学业成绩，学校的基础设施状况也具有同等重要的意义。在布基纳法索，为设施缺乏的贫困偏僻地区提供足够的资源，给女孩带来的收益更大。女孩入学率增加，比男孩高出5%，所有孩子考试成绩都提高了，分数上升了0.41个标准差（Kazianga et al., 2013）。

教育支出递减但有所改善

《达喀尔行动纲领》呼吁政府增加“教育在国民收入中的份额以及分配给教育的预算，其中尤其要增加基础教育预算”。资金分配额度要能反映国家教育体系目前的真实情况和特点。对大多数低收入国家来说，增加初等教育支出有充分理由，因为这是贫困家庭的孩子最有可能进入的教育水平。相反，如果政府将多数资源用于高中和大学教育，最有可能惠及来自高收入家庭的孩子，表现出的是自上而下支出递减。

利益发生率分析是确定公共支出分配从而评价哪些群体受惠最多的工具。举例来说，分析发现，虽然在很多低收入国家，大部分人口在农村地区，但教育资源仍旧向城市地区倾

很多国家未能考虑到学校、地区之间的差异以及弱势群体的需求

斜。在卢旺达，83%的人口居住在农村地区，然而只接收到全部教育资源的51%（World Bank et al., 2011a）。在冈比亚，这个数字分别是62%和36%（World Bank et al., 2011b）。这个工具也可以用来确定不同教育阶段支出的不平等情况，比如小学与大学相比。一项研究发现在有数据可查的国家中，富裕国家比贫穷国家的教育支出更倾向于穷人（Davoodi et al., 2010）。

刚果和尼泊尔等国家的支出变化已经被引证过。刚果是世界上不平等状况最严重的国家之一，公共教育支出中初等教育支出对最贫困人口惠及从2005年的24%下降到2011年的21%。在高等教育中，2011年入学人口的57%来自最富裕的五分之一家庭，而2005年这一比例是38%，高等教育支出对于最贫困人口的惠及从2005年的4%（已经很低）下降到2011年的0.5%，然而2011年高等教育资金占教育预算的22%（World Bank, 2014f）。尼泊尔教育支出收益分析披露，2005/06财政年度的情况与刚果类似，但初等教育支出增加且更加有利于穷人，而中等教育和高等教育的支出则下降（PRAD, 2010）。与刚果不同的是，支出在惠及最顶端五分之一家庭孩子的同时，差距在缩小（图8.8）。尼泊尔全民教育国家行动2001—2015年规划将全民教育6个目标中每个目标的政策指示与平等理念相结合，瞄准特定的弱势群体（Karki, 2014）以确保分配给他们的资金在整个教育支出中的份额不断增加。

2012年撒哈拉以南非洲国家高等教育生均支出平均比初等教育生均支出高12倍，南亚和西亚平均高出5倍。初等教育和高等教育人均支出的极端不平等在贫困国家最为明显。低收入国家每位大学生的支出比每位小学生的支出高11倍，而高收入国家只高出1.3倍。在人们最期望通过公共支出惠及穷人的国家，教育的利益，尤其在主要是富人才能获得的教育阶段，

受惠者仍然是富人。

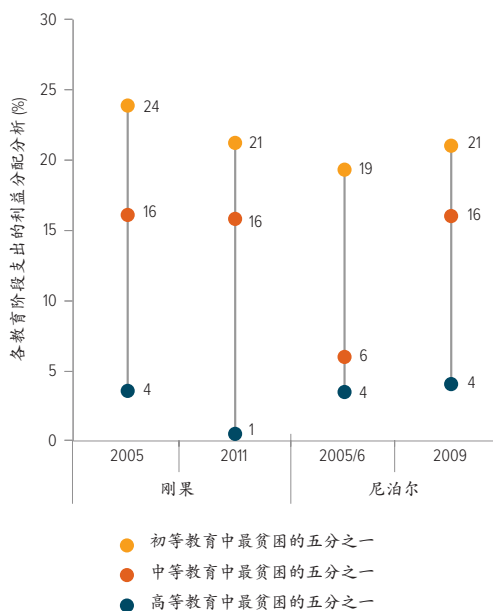
不过，在达喀尔期间初等教育生均支出和高等教育生均支出均有数据可查的36个国家中，30个国家的高等教育和初等教育支出差距缩小，其中7个是撒哈拉以南非洲国家。1999年卢旺达每位大学生的公共支出几乎是每位小学生支出的161倍，到2012年这一数字已经下降到12倍。在秘鲁，1999年每位大学生的支出几乎是每位小学生的3倍，但到2012年，支出已经相等。

公共资源分配的不平等问题在教育各部门间依然存在。但撒哈拉以南非洲，教育支出集中于高等教育的现象30年间在持续缓解。虽然公共支出仍然不平等，不过已经有所好转，部分上由于很多政府在1990年代末和2000年代初实行了初等教育免费政策（见第2章）。公

低收入国家每位大学生的支出比每位小学生的支出高11倍，而高收入国家只高出1.3倍

图8.8：教育公共支出对最贫困人口惠及情况，刚果恶化，尼泊尔改善

各教育阶段在公共支出中所占份额，最贫困五分之一人口



资料来源：PRAD（2010）；World Bank（2014f）。

共支出惠及受教育水平最高的10%人群的百分比在1975年是63%，1992年是56%，2003年是43%（Majgaard and Mingat, 2012）。

家庭支撑起国家的教育工作，特别是当政府忽视支出时

从全球范围看，政府是教育资金的最大来源，无论是政府自己出资还是通过境外的拨款和贷款。不过，很容易忽视的是它们并不是教育融资的唯一来源，在一些国家，尤其是最贫困的国家，政府甚至不是教育资金的最大来源。

全民教育全球监测报告分析显示，2005—2012年均有数据可查的位于世界各地的50个低收入、中等收入和高收入国家中，家庭教育支出平均占教育总支出的31%。在几乎四分之一

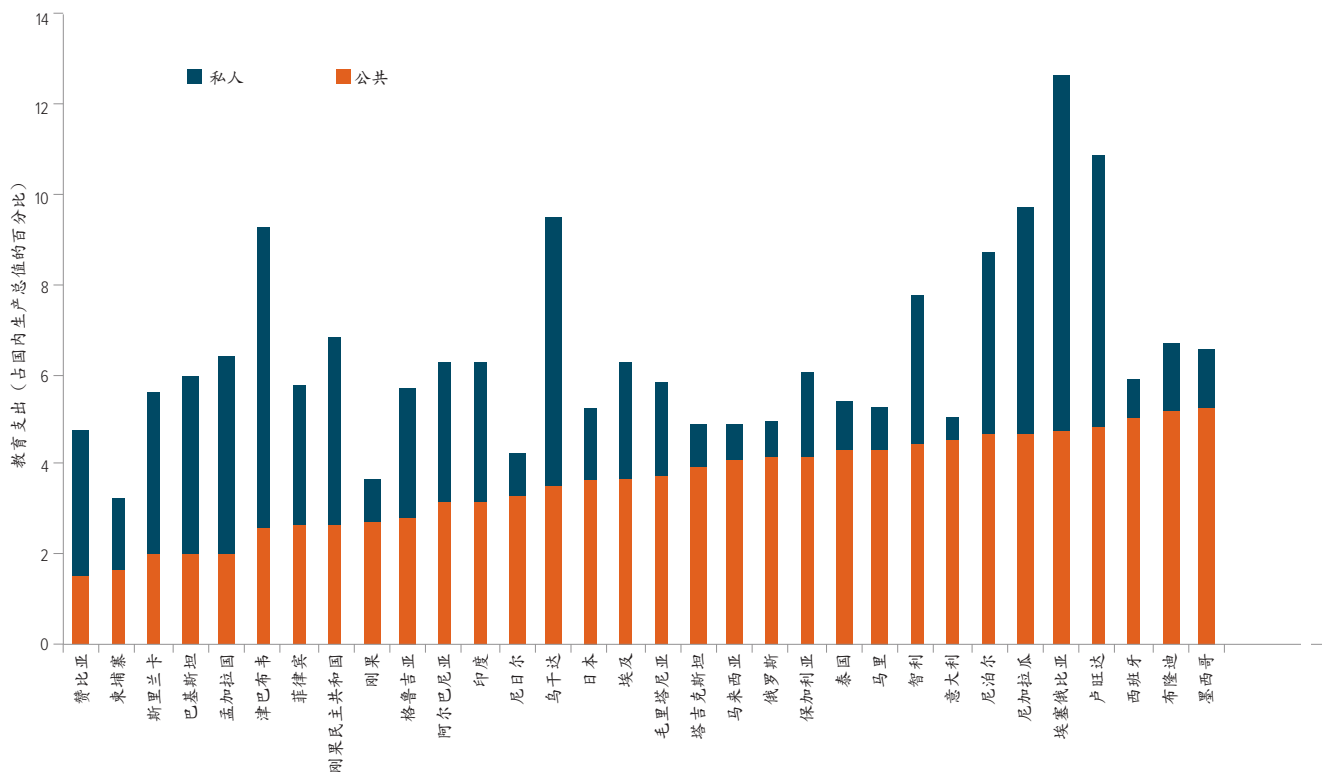
的国家里，家庭教育支出高于公共支出。

家庭出资通常是为了应对这样的现实，即有些政府的教育资源支出不足，或者虽然免费的公立初等教育已经在135个国家写进了法律，但仍有110个国家收取某种形式的费用（Transparency International, 2013）。在25个公共教育资金额度最低的国家，家庭支出占教育总支出的42%，而在25个资金额度最高的国家，家庭所占份额是27%。

家庭因而发挥着巨大作用。18个国家公共教育支出在国内生产总值中所占份额不到4%，如果将家庭资金考虑在内，只有柬埔寨和刚果这两个国家未达到这个数值（图8.9）。在报告国家在教育上付出的努力时，不能不考虑家庭的付出。很多国家的问题是国家在教育支出上力度不够，结果很大部分由家庭来承担。其结果往往是教育系统重新分配的能力不足。一般

在几乎四分之一的国家里，家庭教育支出高于公共支出

图8.9：家庭支出在教育总支出中占很大份额，尤其在相对贫困国家
2005—2012年，部分国家教育支出在国内生产总值中所占份额，按来源分列



资料来源：全民教育全球监测报告小组计算，依据：（1）国际住户调查网络数据库中家庭预算调查报告中教育在全部家庭支出中所占比重，（2）经合组织

而言，国家越穷，家庭的负担就越重。样本所含的10个高收入国家中，家庭教育支出平均占总教育支出的13%，而在14个低收入国家，家庭支出占到49%。

目前为止南亚国家的家庭支出份额最高。在孟加拉国、斯里兰卡和巴基斯坦，公共教育支出占国内生产总值的2%左右，家庭支出约是国内生产总值的4%，这意味着家庭支出约占教育总支出的三分之二。相比之下，在5个北美和西欧国家，家庭支出约占10%。

虽然可以获取到这类信息，但决策者并未充分利用这些信息对教育支出进行全面规划。这对前节中讨论的教育融资系统的公平问题有重要影响。

国际发展援助

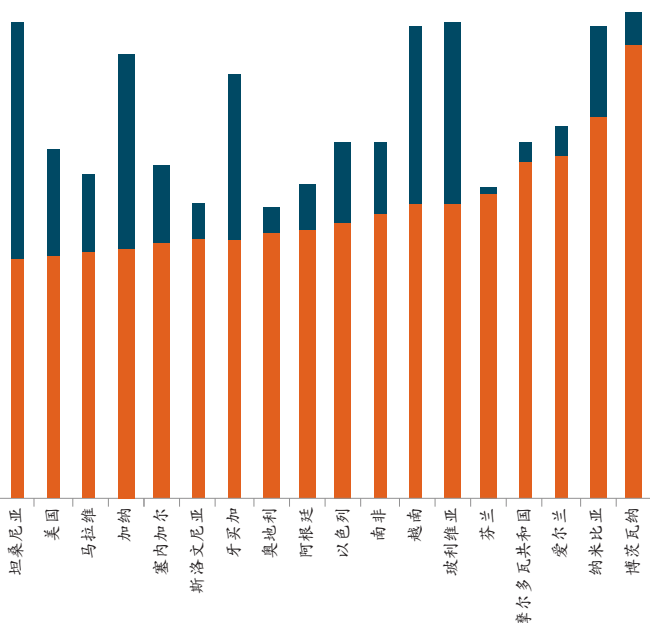
教育援助趋势

《达喀尔行动纲领》声明：“只要国家认真致力于实现全民教育，就不会因为缺少资源而影响这个目标的实现。”人们热切期望捐助方会增加对教育的资金支持，特别是要符合全民教育6大目标下面的子目标。达喀尔论坛以来的这些年，全球捐助方承诺提高援助水平，尤其对非洲，并且对提高援助效力更加关注，这些承诺是在2005年格伦伊格尔斯举行的八国集团峰会和在罗马、巴黎、阿克拉和釜山举行的关于援助效力的高层论坛上做出的。

2000年国际社会做出千年发展目标的承诺之前，社会部门的援助在整个援助中所占份额迅速上升，更多的捐助方面向千年发展目标相关部门进行援助规划。面向这些部门的援助在全部援助中所占份额从1996年的31%增加到2005年的45%（这一增长很大程度上受到医疗卫生部门援助资源增加的刺激），然后到2011年下降到40%。⁷2002—2012年，援助金额平均每年增加9%，面向生殖健康的援助资源每年增加16%，面向饮水和卫生的每年增加12%（OECD-DAC，2014）。

然而，面向教育的援助在整个社会部门援助中所占份额在达喀尔论坛前后基本没有变化（OECD-DAC，2014）。⁸对基础教育的援助平均每年增长6%。教育援助在整个援助中所占比例在达喀尔论坛以后的10年保持不变，没有超过10%，而相比之下健康援助在整个援助中的份额从9%增加到了14%。达喀尔论坛以来，截至2010年，教育援助资金的总量确实稳步上升，但自2010年之后呈下降趋势。2010—2012年，援助资金总量下降了10%，相当于减少了13亿美元（OECD-DAC，2014）。

面向教育的援助在整个社会部门援助中所占份额在达喀尔论坛前后没有变化



7. 由于援助承诺不断变化，此处引用的年份代表三年滚动平均数。

8. 除非另有说明，本节关于援助趋势的讨论指支付款。

曾有观点认为千年发展目标的教育目标与健康目标相比，似乎有点平淡，所以虽然10年间援助资金的总量一直呈上升势态，但教育没能吸引到更大的份额（Burnett and Felsman, 2012）。尽管达喀尔论坛呼吁投资机构将更大比例的教育资源投入初等教育和其他基础教育，尤其在撒哈拉以南非洲和南亚发展程度最低的国家以及刚刚经历过战乱冲突的国家（UNESCO, 2000）。

按照教育等级分配的援助

和国内支出一样，国际发展援助关注初等教育，但对中等后教育也支出了大量资金。基础教育⁹（尤其是初等教育）之所以吸引捐助方支持，是因为这与减少贫困直接相关，自然也就与教育的千年发展目标相关。援助不断增加，但中等教育受惠很少，虽然更多孩子升入中学，而且为了实现普及初等教育的目标，需要更多有中等教育学历的经过训练的小学教师（Lewin and Little, 2011）。一项关于捐助方战略的分析表明只有德国、日本和亚洲开发银行将高中作为援助计划的优先子项目（Mercer, 2014）。高等教育的援助款增加仍与捐助方的战略兴趣保持一致，这被视为与国家未来的领导层建立联系。

在全民教育的6大目标中，基础教育占了5个，对基础教育的援助在2009年和2010年达到峰值，2010—2012年，援助额下降了15%，相当于9.21亿美元（表8.3）。这一降幅超过了中等后教育援助的降幅，后者是6%。2012年中等后教育援助的绝对金额高于基础教育。这些比例与2002年基础教育和中等后教育在总援助中所占份额的情况类似，所以10年来变化很小（OECD-DAC, 2014）。

另外，中等后教育援助中的一大份额，是

资助发展中国家的学生去捐助方国家留学，而不是增强发展中国家的高等教育系统。2012年高等教育的直接援助约有72%属于前者，相对于这10年间最初几年的59%还上升了（OECD-DAC, 2014）。在捐助方国家留学的学生学成之后是否会回来报效祖国，这一点没有保证。在法国，三分之一的外国留学生完成学业后会继续留下来工作（Global Campaign for Education, 2013）。在2000年代初期，28个捐助国中有20个对中等后教育的捐助高于中等教育；在2000年代末，这对数字分别是39和27，再次表明变化不大（OECD-DAC, 2014）。

在15个最大的教育捐助方中，有7个在10年中实际上增加了教育援助中中等后教育的份额，减少了基础教育的份额。达喀尔论坛之后，欧盟教育援助中基础教育的份额从50%下降到43%，中等后教育份额从27%增加到36%。不过，包括澳大利亚和美国在内的其他捐助方针对基础教育重新分配资金，做出了巨大努力（图8.10）。在一些捐助方中，中等后教育援助在变化：奥地利、德国、葡萄牙和西班牙现在拓宽了援助方式，把奖学金作为增强伙伴国高等教育体系的一部分（Mercer, 2014）。

不仅教育援助中中等后教育的份额上升，从达喀尔之前的30%增加到达喀尔之后的40%，而且基础教育援助中增加的资金几乎全部流向了初等教育。全民教育目标中初等教育之外的目标长期投资不足的状况持续（图8.11）。

为什么国际教育援助资金对初等教育如此关注，而忽视全民教育的其他目标？因为千年发展目标狭隘地关注普及初等教育，这是一个最常见的解释。青年和成人基本生活技能以及幼儿教育在整个基础教育援助中的份额下降。2002—2004年其平均所占份额分别为10%和3%。但2010—2012年其平均份额分别为6%和2%（图8.12）。2012年，相当于每当为幼儿教育直接援助1美元¹⁰，就要支付58美元资助接

9. 这里指的是经合组织贷方报告制度所定义的基础教育，包括幼儿教育、初等教育以及青年和成人的基本生活技能。

10. 本节中关于幼儿保育和教育援助的分析指幼儿教育。

15个最大捐助方中有7个以降低基础教育援助份额为代价增加高等教育援助的份额

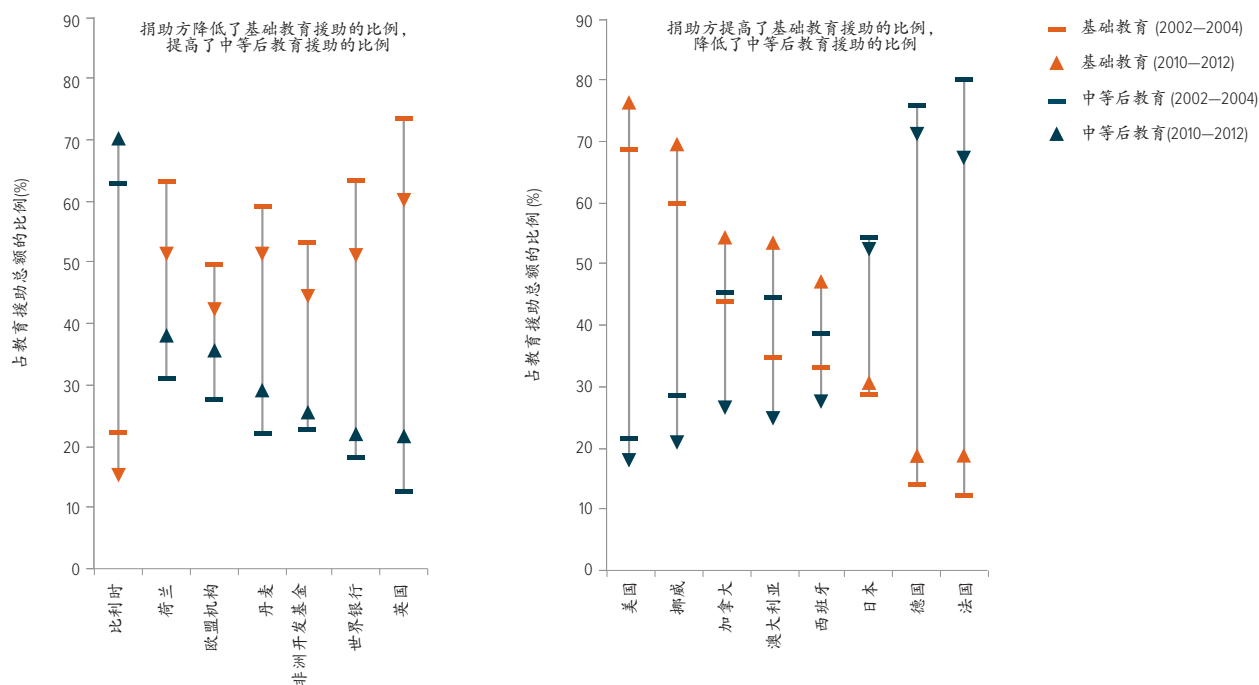
表8.3: 2002—2012年, 教育援助总额和基础教育援助金额, 按地区和收入水平分列

	教育援助总额			基础教育援助总额			
	2012年不变价格百万美元			2012年不变价格百万美元			生均美元
	2002	2011	2012	2002	2011	2012	2012
世界	7 510	13 027	12 584	3 041	5 707	5 079	8
低收入国家	2 044	3 386	3 453	1 192	1 838	1 859	16
中低收入国家	2 824	5 090	4 459	1 219	2 512	1 751	6
中高收入国家	1 692	2 667	2 725	347	599	664	4
高收入国家	42	50	48	8	14	15	3
未按收入分组	907	1 835	1 900	275	743	790	...
阿拉伯国家	1 003	1 919	2 048	216	860	686	17
中欧/东欧	290	500	519	86	70	71	6
中亚	126	333	348	42	99	99	17
东亚/太平洋	1 125	1 998	2 008	249	540	644	5
拉丁美洲/加勒比	534	902	868	218	364	330	7
南亚和西亚	940	2 359	1 843	582	1 414	947	5
撒哈拉以南非洲	2 714	3 522	3 486	1 447	1 704	1 615	12
海外领土	239	70	70	119	25	25	...
未按地区分组	539	1 423	1 394	83	631	661	...

注: 2002年的数据是2002—2003年的平均值。人均援助是2012年小学适龄儿童人均获得的初等教育援助金额。

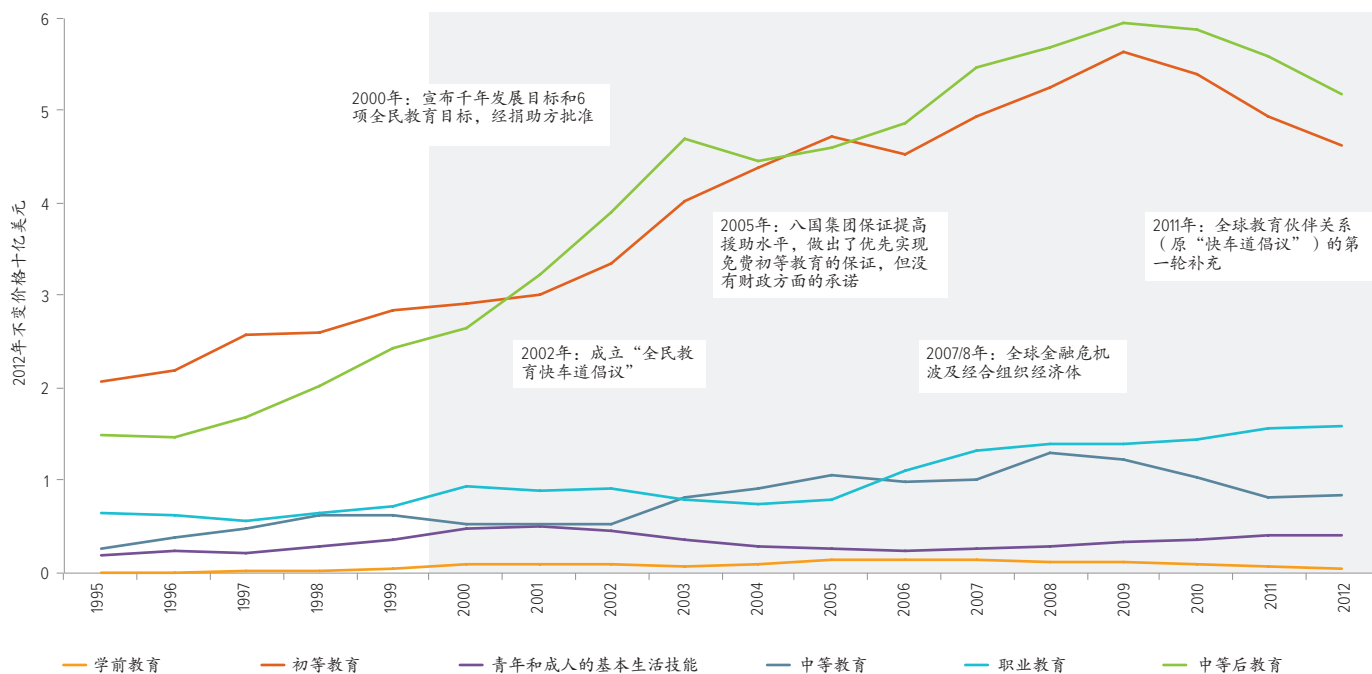
资料来源: 全民教育全球监测报告小组计算; OECD-DAC (2014)。

图8.10: 15个最大的教育捐助方中, 7个以减少基础教育援助为代价增加了对中等后教育的援助
2002—2004年和2010—2012年, 基础教育和高等教育在整个教育援助中所占份额



资料来源: OECD-DAC (2014)。

图8.11: 针对全民教育中初等教育之外的目标的援助没有增加
1995—2012年, 整个教育援助承诺, 三年滚动平均数



注: 2002年之前的数据是援助承诺, 因为没有找到实际支付的数据。由于援助承诺经常变化, 该图以三年移动平均数的形式表示。
资料来源: OECD-DAC (2014)。

受国的学生来捐助国接受高等教育。

捐助方的战略很少关注全民教育的其他主要领域, 包括成人教育、远程学习、非正规教育和有特殊需要儿童的教育 (Mercer, 2014)。虽然德国、日本、英国、欧盟和联合国儿童基金会明确强调幼儿保育和教育 (Mercer, 2014), 幼儿保育和教育的援助金额却反映出其中有些捐助方言行并不一致。虽然英国在过去10年教育援助平均增加了两倍, 但2010—2012年幼儿保育和教育的援助金额平均只有440万美元, 相当于这一时期教育援助总额的0.4% (OECD-DAC, 2014)。英国国际开发部 (DFID) 承认有力的证据证明幼儿保育和教育的影响, 但是对于其能否持续惠及最贫困人口及其成本效力表示担心 (DfID, 2013)。相似的是, 1999年和2006年世界银行战略大力支持幼儿保育和教育 (World Bank, 1999, 2006), 可10年中该机构基础教育援助中只有6%投向幼儿保育和

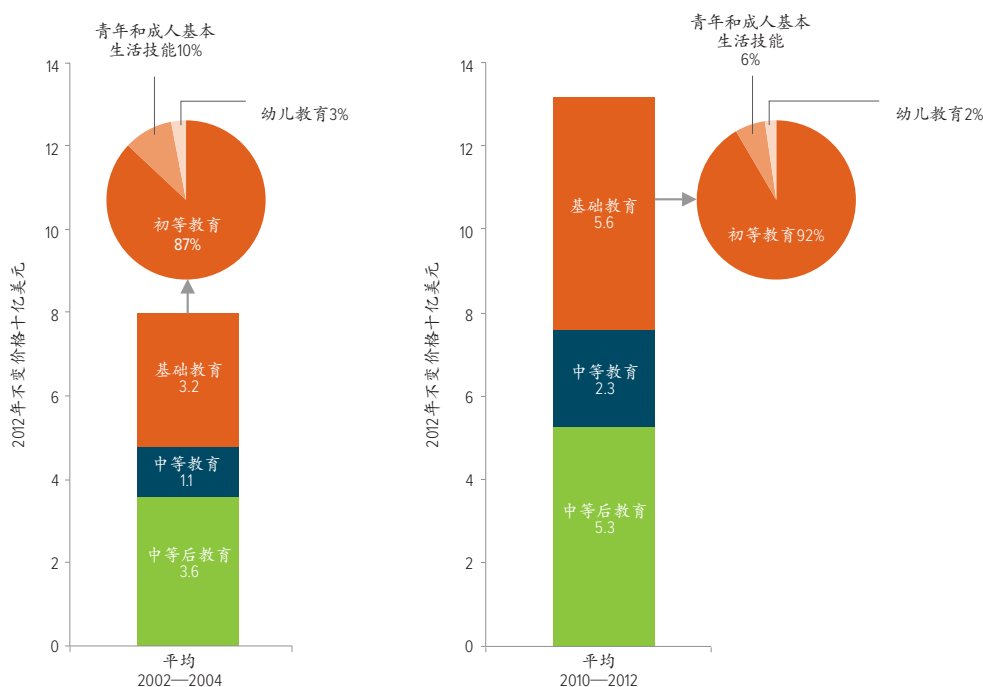
教育。荷兰对幼儿保育和教育的资金援助额最大, 在2011年达到峰值, 之后则完全停止了对教育的支助 (OECD-DAC, 2014)。

按地区分配的援助

《达喀尔行动纲领》特别强调要为撒哈拉以南非洲以及南亚和西亚的基础教育分配更大额度的援助。撒哈拉以南非洲拥有全世界一半以上的失学儿童, 对这一地区的基础教育援助在2002年之后稳步上升, 到2009年又开始下降。2002—2004年, 整个基础教育援助中平均有47%投向撒哈拉以南非洲, 但到2010—2012年, 这一比率降至31%。¹¹南亚和西亚在基础教育援助中所占份额比较稳定, 从21%上升到22% (OECD-DAC, 2014)。

11. 部分原因是未按地理位置分配的资源有大幅增长。

图8.12: 幼儿保育和教育及基本生活技能在基础教育中所占份额极少
2002—2004年和2010—2012年, 按教育阶段分配的所有援助



资料来源: OECD-DAC (2014)。

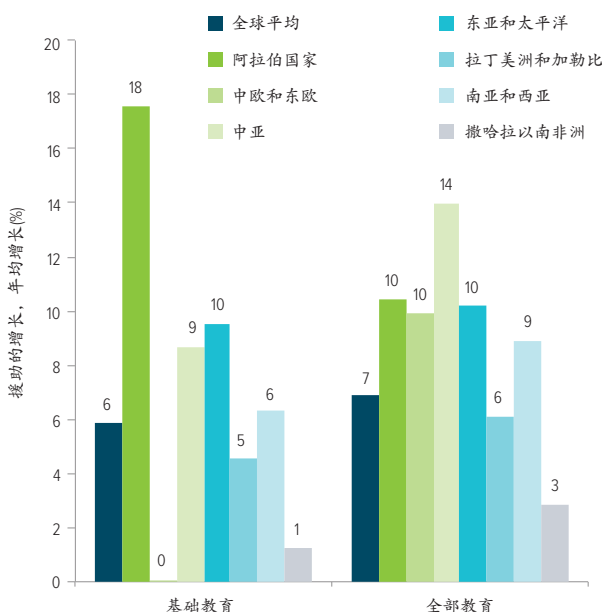
虽然对发展中国家基础教育的援助资金每年平均增长6%，但撒哈拉以南非洲地区年增长率仅为1%，仅超过中欧和东欧，排倒数第二（图8.13），尽管这一地区学校教育的平均回报率最高（Psacharopoulos, 2014）。

援助分配惠及穷人

援助背后的预设是帮助贫困国家，其隐含的意思包括帮助贫困人口（Tomasi, 2014）。不过达喀尔论坛以来，贫困国家和贫困人口之间的联系减弱了。低收入国家的数量从2000年的64个下降到2013年的37个¹²（World Bank, n.d.）。其结果是，虽然1990年代初期全世界93%的贫困人口生活在低收入国家，但2012年72%的贫困人口生活在中等收入国家（Kanbur and Sumner, 2011）。此外，更大

图8.13: 撒哈拉以南非洲的基础教育援助增长率排倒数第二位

2002—2012年, 按地区分配的援助年均增长率 (%)



资料来源: OECD-DAC (2014)。

12. 世界银行名单, 再加上托克劳。

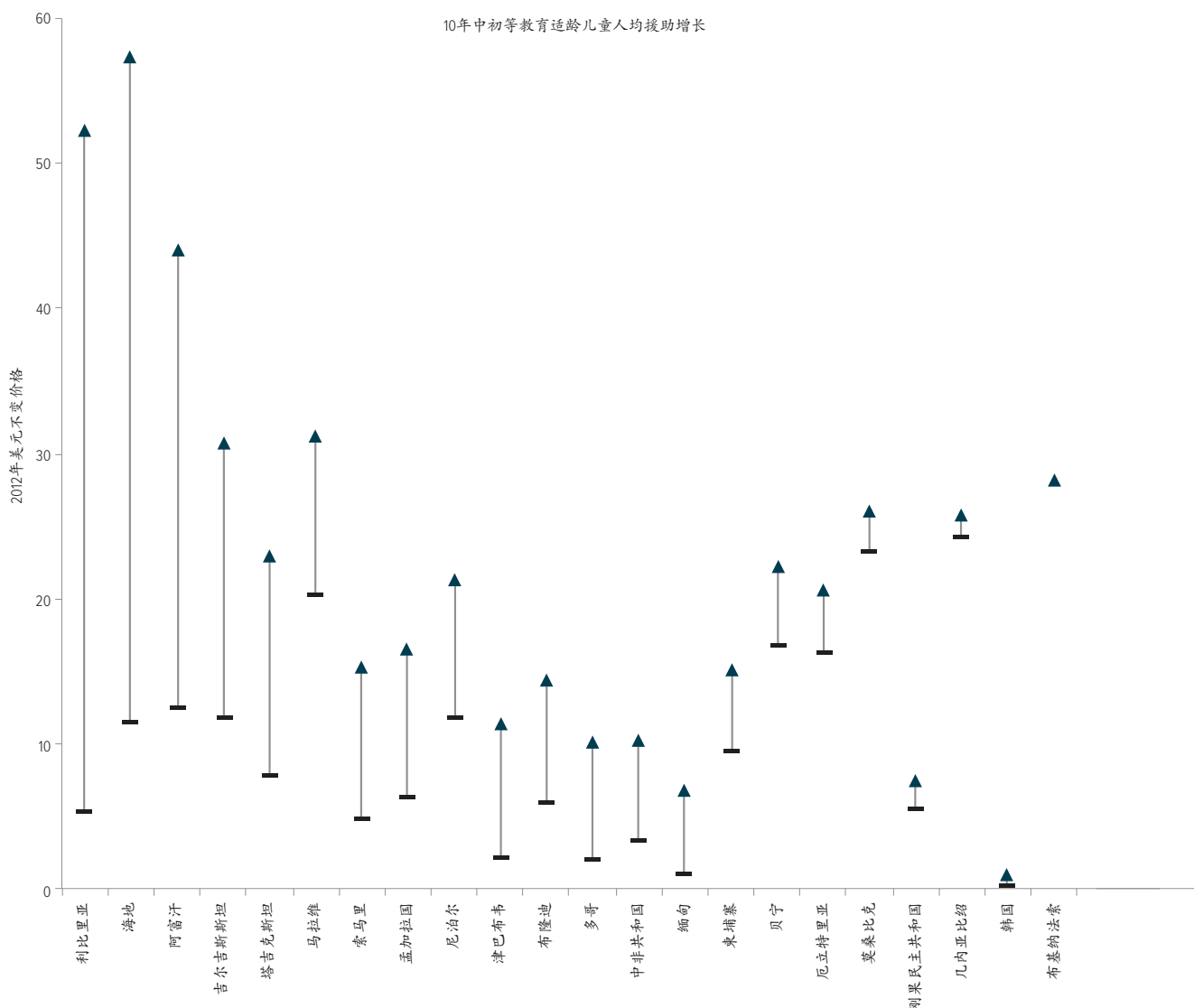
36%的失学儿童生活在遭受战争冲突影响的国家

比例的贫困人口可能集中在局势动荡的国家，它们并不都是低收入国家。这些国家与千年发展目标与2015年的全民教育目标相去最远，虽然35个局势动荡国家到规定期限能实现至少一个目标（OECD, 2014e）。有些预测项目认为到2018年，全世界过半的贫困人口会生活在局势动荡国家，不过还有预测认为大多数贫困人口会生活在局势稳定的中等收入国家（Kanbur and Sumner, 2011; OECD, 2014e）。2012年，超过半数的失学儿童（59%）集中在中等收入国家。另外，36%的失学儿童生活在遭受战争冲突影响的国家。

捐助方通过不同方式解决了贫困地区不

断变化这一现象。英国减少了由其提供援助的中等收入国家的数量，最明显的是到2015年逐步停止对印度的援助。澳大利亚和西班牙正好相反，增加了对中等收入国家的援助（Herbert, 2013）。虽然对中等收入国家的援助在整体融资发展的公共资源中占很小份额，但其多种形式中的某些形式有可能间接助长教育支出不平等恶化。据估计官方发展援助为建立税收管理能力支出1美元，就能产生350美元的税收收入（Okajo-lweala, 2013），然而所有援助资金中只有0.1%直接指向税收制度（IMF et al., 2011）。援助可以支持民间组织发挥作用，授权它们推动变化以实现全纳发展。

图8.14：低收入国家学龄儿童人均援助差异很大
2002—2004年和2010—2012年，小学适龄儿童人均基础教育援助



资料来源：OECD-DAC（2014）。

尽管如此，基础服务最需要援助的国家（低收入国家和局势动荡国家）不应该被忽略，而应该得到优先考虑。不过在过去10年中，基础教育援助中低收入国家所占份额实际是下降了，从40%下降到了34%。虽然流向中高收入国家的基础教育资金量在绝对金额上相对较低，但年增长率是低收入国家的两倍：分别是10%和5%（OECD-DAC，2014）。不仅如此，对低收入国家每个小学适龄儿童的援助水平极大地取决于国家本身。2002—2004年阿富汗和乍得平均到每个孩子身上的基础教育援助水平类似，但2010—2012年，乍得平均每名儿童获取的援助是4美元，而阿富汗是44美元（图8.14）。在这10年中，乍得平均到每个孩子身

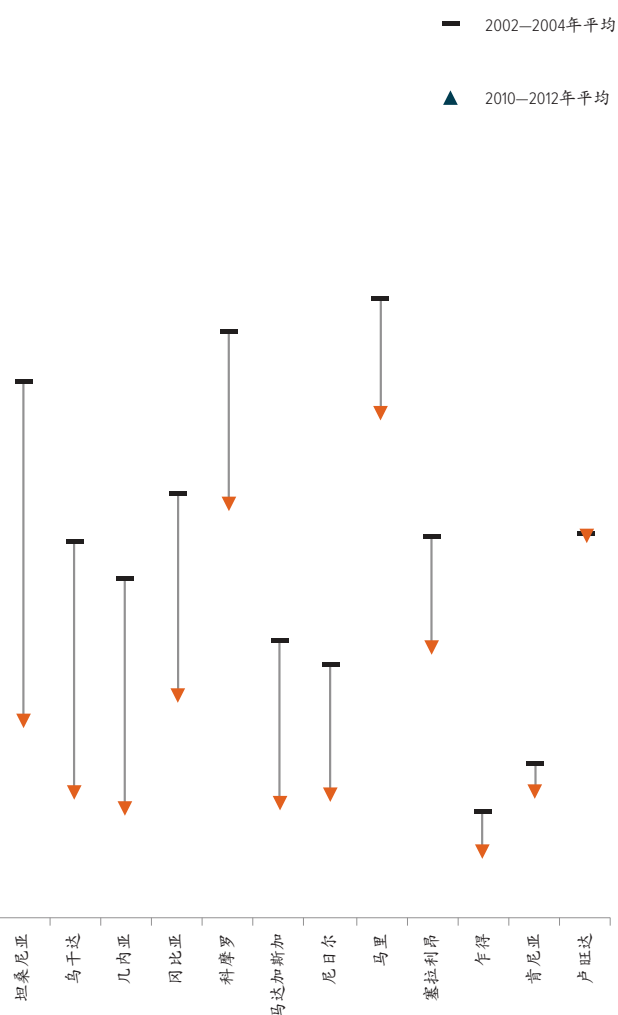
上的基础教育援助以平均每年6%的速度下降，而阿富汗却以每年23%的速度增长。

教育援助具有长远的重要意义

在国家层面上，过去几年援助的重要性下降了，因为达喀尔论坛之后发展中国家的国内资源增长迅速。但援助对于低收入国家依然很关键，虽然这些国家的国力增强，经济发展了，政府收入也增加了。其中很多国家的公共支出还不足以应付全民享受基础公共服务（包括教育在内）的需求（Development Initiatives，2013）。很多最贫困的国家在达喀尔论坛10年后，全部公共教育支出的10%甚至更多依然依靠境外援助（图8.15）。

分析这一领域时要谨慎。援助依赖可能是受国内教育支出增加的影响，也可能是受援助水平下降的影响，或者二者兼而有之。以乍得为例，2012年国内初等教育生均支出达到53美元，而援助是生均5美元（OECD-DAC，2014）。虽然乍得貌似对援助的依赖下降了，但这主要是因为其获得的援助水平低。

10年中中等教育适龄儿童人均援助减少

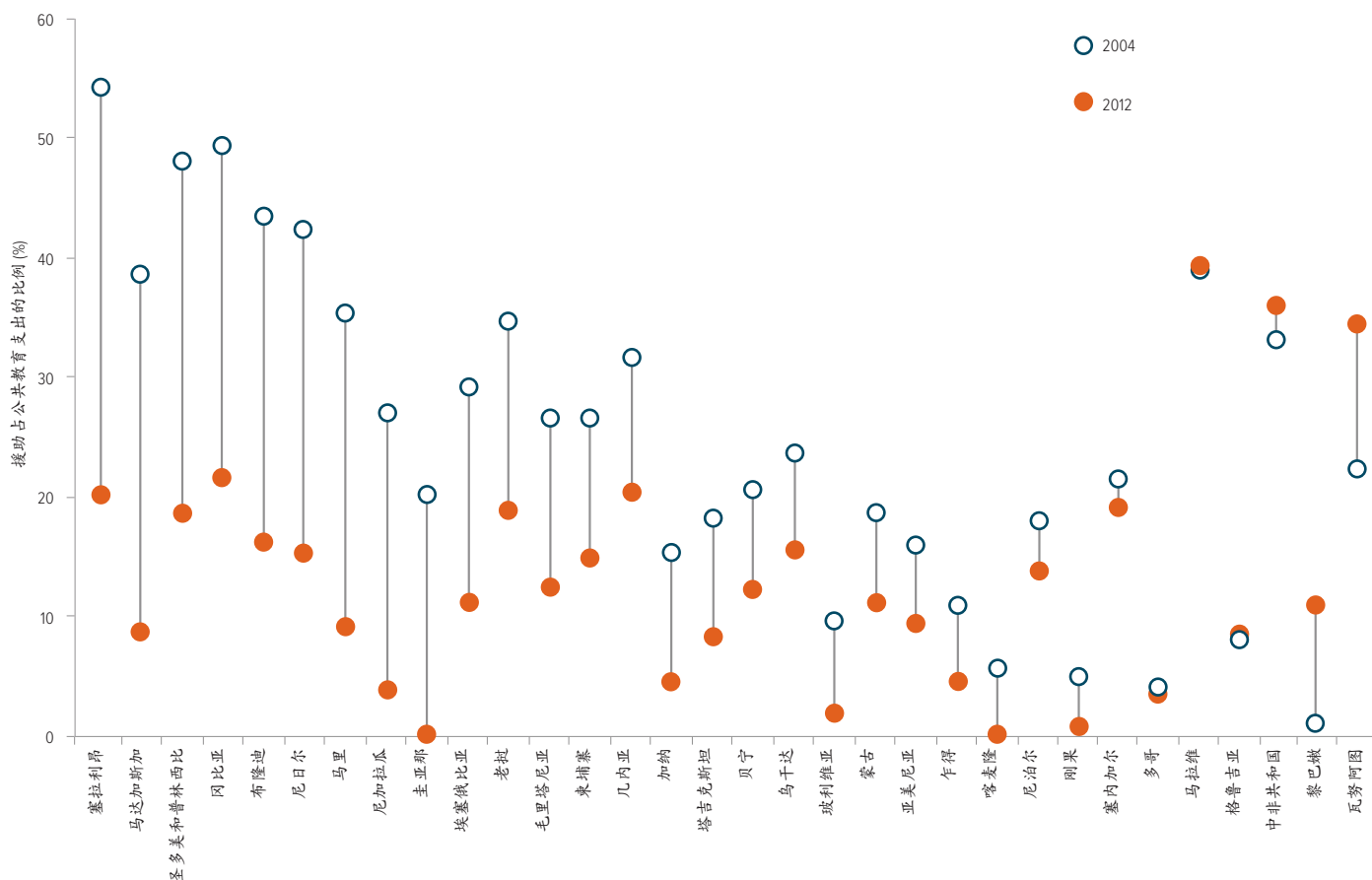


2000年以来不断变化的援助图景

提供援助曾经是经合组织捐助方的特权，但自达喀尔论坛以来，新兴经济体通过创建援助机构使发展合作正规化。2013年巴西宣布创建一个关于合作、贸易和投资的机构。印度于2012年成立发展合作局。与其他捐助方一样，他们发展援助的承诺似乎与推动合作的战略捆绑在一起，比如贸易、区域影响等合作。在过去10年巴西和印度的援助金额上升了（World Bank，2014h）。他们越来越多地通过新兴的非传统的全球机制，比如2004年印度、巴西和南非建立的减轻贫困和饥饿组织，该组织每年预算300万美元帮助最落后的和战后国家实现千年发展目标（Leite et al., 2014）。更新近成立

自达喀尔论坛以来，新兴经济体通过创建援助机构使发展合作正规化

图8.15: 大多数国家教育援助的重要性在下降
2004年和2012年, 部分国家援助占公共教育支出总额的比例



注: 国内教育总支出的计算方法是教育在国内生产总值中所占份额乘以世界银行提供的国内生产总值数据。为避免重复计算, 一般预算支出中的教育援助部分已经扣除。此处的教育援助不包含债务减免和接收国还未收到的援助。

资料来源: OECD-DAC (2014); World Bank (2014h)。

的新开发银行资本达1 000亿美元, 由巴西、中国、印度、俄罗斯和南非发起, 资助基础设施建设和可持续发展项目 (Spratt, 2014)。

虽然还没多少公开信息表明新兴捐助方为教育做出了什么, 但他们以多种方式支持了教育。巴西为伙伴国家的学生提供很多奖学金和国际交流项目, 2005—2010年这方面的支出达1.74亿美元 (Milani, 2014), 同时还通过其高等教育合作机构的CAPES项目支持高等教育系统弱的伙伴国家, 2010年这方面的支出为530万美元 (Leite et al., 2014)。中国最近发表外国援助白皮书, 表示2010—2012年在教育相关部门的工作重点是建设与维护学校建筑

和培训教师, 同时为到中国留学的外国学生提供7.7万份奖学金 (Xiahuanet, 2014)。授予外国学生的奖学金从2009年的1.19亿美元增加到2012年的4.16亿美元, 增加了两倍多。2012年中国对职业培训的援助款总额达到6 800万美元。近年来援助的规模迅速扩大, 而这一趋势还在持续 (Reilly, 2014)。

债务减免

教育的资金来源并不仅限于国际援助和国内资源。《达喀尔行动纲领》呼吁“为减少贫困, 提供更早、更多样和更广泛的债务减

免或债务免除，尤其对基础教育做出强有力承诺。”1996年以来，重债穷国（HIPC）债务倡议面向外债负担重、难以应付，但声称债务将用于公共支出的贫困国家。2005年启动的多边债务减免倡议（MDRI）旨在促进摆脱重债穷国处境的国家加速实现千年发展目标的进程（Cuaresma and Vincelette, n.d）。

自达喀尔论坛以来，债务减免在一些最贫困的国家有所推进。2012年年底，参与多边债务减免倡议的4个多边债权国减免的债务据估计达到397亿美元，而重债穷国债务倡议的减免债务据估计达到743亿美元（IMF, 2013）。重债穷国债务倡议和多边债务减免倡议的受惠国家用于归还债务的金额在国内生产总值中所占份额下降了一半多，从2000年的3.9%下降到2011年的1.4%（Prizzon and Mustapha, 2014）。2000年，30个重债穷国超过10%的政府收入用于归还外债；到2010年，只有冈比亚和多哥还延续这种情况（Jubilee Debt Campaign, 2012）。

虽然债务免除和社会支出增加之间尚未建立起强有力的直接联系，但社会支出明显增加。不过，有资格享受债务减免的国家在2001—2012年用于减少贫困的开支在国内生产总值中所占份额增加了将近3.5个百分点（IMF, 2013）。埃塞俄比亚2004年成为债务免除的合格国家，归还外债的支出从1998—2000年平均占政府收入的10%下降到2007—2009年的4%。同时，用于教育和健康的支出从政府收入的22%增加到32%（Jubilee Debt Campaign, 2012）。

不过，未来令人担忧。2018年之前，毛里塔尼亚（60%）和尼日尔（53%）增加偿还的债务相当于教育预算的一半还多（Prizzon and Mustapha, 2014）。另一个令人担忧的问题是贷款形式的发展援助呈上升趋势。大部分教育和基础教育的直接援助是拨款形式，但2009年以来针对教育的非优惠贷款金额显著上升，2013年增长速度已经超过拨款的增长速度，自2012年发展援助委员会债务形式的双边援助增加了27.4%，而同期的拨款只增长了

8.4%（OECD-DAC, 2014）。如果这一趋势继续，对未来的债务水平将带来严重后果。

捐助方没有兑现提高教育援助发放效力的承诺

达喀尔论坛以来的这段时期，不仅增加援助金额的承诺增多了，而且国际援助的治理也有改善。《达喀尔行动纲领》交给捐助方的任务是提高援助的效力。2005年《巴黎援助效力宣言》标志着史无前例的转变，该宣言涉及援助如何分配，推进国有议程，将国家规划和捐助方的优先选择相结合，协调各捐助方的努力，关注结果与捐助方和接受方之间共担的责任（UNESCO, 2011a）。不过在2010年，13个援助效力目标中，只有捐助方和国家规划结合以及协调技术支持达到目标（OECD, 2011a），这表明要改变捐助方的机构行为困难重重。

最近，援助效力议程更加强调旨在促进发展合作的新伙伴关系。“全球伙伴关系有效发展合作”第一次高层论坛于2014年4月在墨西哥召开，表明向更加包容的议程的转型，“进一步调动国内资源，凝聚各级公共和私人发展利益相关方的力量”（Global Partnership, 2014）。

缺少全球援助构架阻碍了捐助方之间有效协调

全球教育援助的协调工作必不可少。《达喀尔行动纲领》呼吁促进“更高效地对捐助方进行协调”。这将使得捐助方战略性地分配援助，使之发挥最大效果，尤其是对最需要它们的地区。这也能简化捐助方政府、援助机构和援助接受国的程序，确定捐助初衷是加速教育的发展，而不是国家战略利益（Fredriksen, 2012）。但目前全球和国家层面的协调机制似乎帮助不大（Rose et al., 2013）。

埃塞俄比亚接受债务减免，使得用于教育和健康的支出增加

通常政府利用仅有的少量资源维持几十个机构和几千个项目。一项研究估计改善援助协调工作每年可为欧盟节省84亿欧元，另一项研究估计每年可节省3.4亿欧元（Mackie, 2013）。

过去10年中，要求改善协调机制的呼声越来越高。2007年《欧盟劳动力补充和分化实施法案》等倡议能通过改善协调和融合（比如集中资源）推动协调连贯的发展政策。2011年，《动荡国家参与新协议》致力于进一步协调资源，减少重复、零散和项目激增，以保证更有效地分配国际资源。包括澳大利亚、加拿大、荷兰、瑞典和英国在内的很多捐助方开始减少捐助国家和优先部门的数目。

无效的全球和国家协调机制意味着最需要教育资源的国家得不到援助。在布基纳法索、柬埔寨和尼加拉瓜，5个占据基础教育援助重大份额的捐助方撤出教育部门（Abetti et al., 2011）。2011年在韩国釜山召开的援助效力第四次高层论坛强调利用多边机构和全球基金减少零散援助碎片，加强捐助方协调的努力。不过，双边捐助方提供的大部分基础教育援助继续针对特定的地区和部门。达喀尔论坛以来的10年，来自发展援助委员会（DAC）捐助方的基础教育援助份额从63%增加到68%，而不是通过多边渠道的援助减少了（OECD-DAC, 2014）。

全球教育伙伴关系能更好地瞄准有需求的国家

全球教育伙伴关系（GPE）成立于2002年，前身是快车道倡议，是第一个关注发展中国家教育的全球伙伴关系，填补了这一问题的国际领导者空白。它对通过国际援助的教育资源全球协调发挥着关键作用，但缺少资金支持有效地达到这一目标。其力量和潜力在于瞄准有需求的国家。

相对于其他捐助方，全球教育伙伴关系的援助金额很大，在一些低收入和中低收入国家已经成了教育外来资金的重要来源。2004年，它在低收入和中低收入国家基础教育捐助方中排名第22位；到2007年已经跃居为第9大捐助方；2011年和2012年它跃居第4位，仅次于英国、美国和世界银行（GPE, 2014a；OECD-DAC, 2014）。然而其所占的援助比例很小。2004—2012年，全球教育伙伴关系资助低收入和中低收入国家基础教育的金额接近20亿美元，而经合组织捐助方是320亿美元。2010—2012年，它在低收入国家所有教育外来援助中占12%，在动荡国家中占6%。

虽然这些份额相对较小，但10年中全球教育伙伴关系的影响力日益增强，这部分上是支付率提高的结果。在2010年中期评估中，支付率过低过慢曾是对全球教育伙伴关系的最大指责之一，严重影响了其效力（Cambridge Education et al., 2010；UNESCO, 2010a）。世界银行监督全球教育伙伴关系掌管的大部分基金，要求符合条件申请世界银行全部项目程序的国家才能进入他们的信托基金程序，包括全球教育伙伴关系的拨款。这被视为一个弱点，目前监督和管理的机构已经分化成多个，世界银行负责监督73%的主动赠款，比之前监督92%的封闭项目实施拨款有所减弱（GPE, 2013a）。

惠及最需要的国家

全球教育伙伴关系最初的名称是全民教育快车道倡议，最初是援助少数精选的表现好的国家，提供额外的资金。2003年遭受批评后，全球教育伙伴关系放宽标准，面向所有低收入国家和其他符合世界银行出资条件、政策强有力和规划可靠的国家。然后又被指出最没有能力符合这些条件的国家有可能是最需要帮助的国家。2005年，全民教育快车道倡议动荡国家任务组成立，筹划全球教育伙伴关系如何增强

无效的全球和国家协调机制意味着最需要教育资源的国家得不到援助

对动荡国家教育的支持力度（Brannelly et al., 2009）。

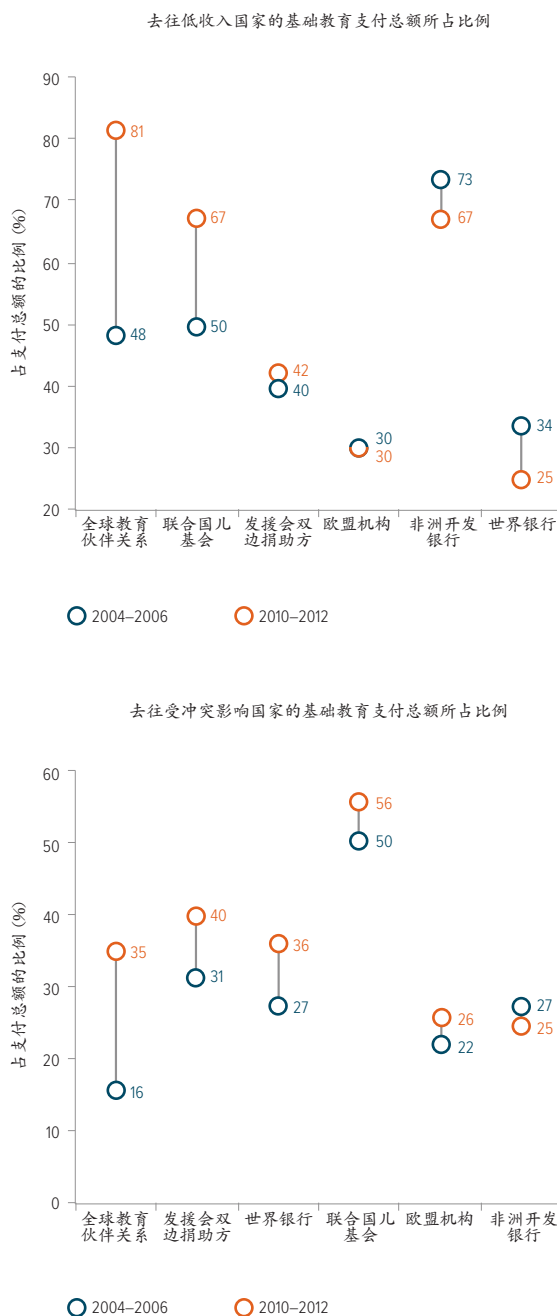
2010年中期评估以来，全球教育伙伴关系的优先关注点发生了决定性转变。援助动荡国家成为其五个主要目标之一。它通过更加灵活地出资实施这些援助，审核监督管理机构的资格，调动外来资金，对紧急情况提供最高达25%的象征性拨款，并与人道主义机构合作以衔接紧急应变和教育发展活动之间的缺口（GPE, 2012c）。到2013年年底，全球教育伙伴关系超过40%的拨款（8亿多美元）支付给了动荡国家和遭受冲突影响的国家（GPE, 2013b）。¹³

在分配资源给最需要的国家这个问题上，全球教育伙伴关系目前的表现不仅超过其他捐助方，而且在10年中做出的进步也是最大的。2010—2012年，全球教育伙伴关系全部支付款中平均有81%的去向是低收入国家，而经合组织发展援助委员会成员国只有42%。同样，其对动荡国家的资助份额从2004—2006年的16%增加到2010—2012年的35%（图8.16）。全球教育伙伴关系现在还要求各国寻求支持以提供弱势群体的教育指标，这样可以确定和瞄准最贫困儿童（Australian Aid, 2012）。比如2014年全球教育伙伴关系的30份拨款中就包含与资助残疾儿童有关的组成部分。在有些情况下，该做法帮助国家协调来自其他合作伙伴的援助，将残疾儿童纳入主流教育（Global Partnership for Education, 2014d）。

全球教育伙伴关系对于全民教育初等教育目标之外的承诺依然没有兑现

在全球教育伙伴关系2004年的纲领中，其4个目标之一是强化为初等教育高效提供援助

图8.16: 全球教育伙伴关系在过去10年中更好地瞄准最需要的国家



注：受冲突影响的国家名单不包括印度。
资料来源：GPE (2014a)；OECD-DAC (2014)。

13. 应该指出的是：全球教育伙伴关系对动荡国家和遭受冲突影响的国家定义不同于全民教育全球监测报告的定义。

的能力 (FTI Secretariat, 2004)。该倡议主要被视为实现普及完成初等教育, 而不是在达喀尔论坛上确定的更广泛的全民教育目标。2010年中期评估指出这一狭隘的关注目标继续不变 (Cambridge Education et al., 2010)。

性别未得到重视。2005年联合国女童教育倡议的一份分析批评全球教育伙伴关系除了增加女童入学率外根本不重视性别平等的国家规划 (Unterhalter, 2007)。其支持的规划中只有4个里面包含性别平等的概念。不过, 2005年年底全球教育伙伴关系明确做出一个“性别”承诺, 声明这个问题不会被“边缘化”, 并保证密切监督国家规划是否整合了性别相关问题 (Oxfam, 2007)。2012—2015年全球教育伙伴关系战略的5个主要要素之一是保证全球教育伙伴关系支持国家的所有女孩能在安全的学习环境中成功完成初等教育 (GPE, 2012c)。

一项更新近的分析表明了利用资金上存在缓慢变化的趋势。带有改善教育质量这种干涉条件的拨款数量增加了一倍, 虽然在总金额上变化不大。幼儿保育和教育以及扫盲的资金大幅增加, 金额分别增加了9倍和10倍, 但全球教育伙伴关系对这些领域的拨款所占份额依然比较小, 分别是1.9%和1.0% (GPE, 2013a)。

2011年, 接受援助的政府、国际捐助方和私人机构在第一次全球教育伙伴关系追加援助大会上做出60项承诺, 2014年召开第二次大会时, 做出了85项承诺。政府、捐助方和私人机构又承诺将在2015—2018年提供285亿美元援助。接受援助的政府2014年保证提供260亿美元, 这表示2015—2018年教育国内投入与2011年在第一次大会时做出的保证相比, 增加了25% (GPE, 2014b)。¹⁴不过, 目前尚不明确承诺的这些资源是否是原定国内教育投入之

外另加的, 需要2015年之后的纲领进行密切监督。

一般预算支助会资助教育资金

在依赖援助的国家, 一般预算支助带来发展支出和基础服务所需资源的巨大增长。在卢旺达, 来自所有捐助方的一般预算支助在全国2010/11财政年度预算中所占比例达14%。在坦桑尼亚联合共和国, 这一比例从2003/04年度的20%降至8% (ICAI, 2012c)。坦桑尼亚联合共和国用于基本发展项目的支出大幅增长, 从2004/05年度占预算的27%到2008/09年度的46%, 使得教育、健康、饮水和公共卫生、基础设施和农业的资金供给有大幅进展 (ICAI, 2012c)。有关一般预算支助的积极发现得到了确证, 即接受支助的政府比起未接受支助的政府, 更愿意报告社会服务改善情况, 前者报告的几率是后者的两倍 (National Audit Office, 2008)。不过在很多情况下, 捐助方通过利用一般预算支助, 减少了他们对国家预算的支助。双边捐助方对一般预算支助的平均支付额降低, 从2007—2009年32亿美元的峰值降至2010—2012年的21亿美元 (OECD-DAC, 2014)。

教育部门范围内的措施有成有败

部门内措施 (SWAps) 涉及捐赠的资金不是用于自足的项目, 而是由政府当局和外国合作伙伴领导明确界定的部门政策。《达喀尔行动纲领》呼吁“捐助方协同努力在部门内的改革框架内提供灵活的发展援助并支持部门的首要任务”, 同时“做出更长期和更可预期的承诺”。这是项目导向的援助方式的一个转变, 过去的援助方式造成几百个单独项目给接受国有限的经济和人力资源造成巨大压力。

接受支助的政府比起未接受支助的政府, 更愿意报告社会服务改善情况, 前者的报告几率是后者的两倍

14. 2011年和2014年的两轮追加不能进行直接比较, 原因是每轮参与的国家不同。

1996年乌干达教育部门有147个独立的捐助方项目，有来自30多个捐助方的45个捐助方任务。2002年实施了一个教育部门内措施后，项目数下降到7个，捐助方任务数也下降到2个（Boak and Ndaruhutse, 2011）。迄今部门内措施已经在25个低收入国家实施，其中5个部门内措施是子部门的，关注初等教育和基础教育。一些成功的证据包括提高效率和节省成本，这得益于更好的协调和更加灵活。在乌干达，更加具有竞争力的学习材料投标程序意味着初等教育课本单册成本降低了60%（Boak and Ndaruhutse, 2011）。

不过，教育部门内措施的效力可能很有限，因为它们除了政府和捐助方，很大程度上将其他利益相关方都排除在外，如非政府组织（NGOs），就没被包括在这些措施中。可是，正如孟加拉国的例子显示的，这些组织在缺乏服务的部门是重要的服务提供方。从前的孟加拉国农村进步委员会（BRAC）是政府之外最大的教育服务提供者，在政府供给不足的地区有4万所非正规学校（Asadullah and Chaudhur, 2008）。另外，有些捐助方不情愿或不能够通过部门内措施支付捐款，意味着对

很多接受方政府来说交易成本很高，虽然最初以部门内措施安排（Boak and Ndaruhutse, 2011），但有些最后以项目形式发放平行援助。2012年，所有教育援助中只有7%是以部门内预算支助的形式发放的（OECD-DAC, 2014）。

教育援助并不总能到达接受方国家

用在国家教育部门的援助比其他部门的援助少，主要因为资助的学生在捐助方国家的大学留学。奖学金占据了教育直接援助的四分之一。2012年，国家定项援助¹⁵也就是到达接受方国家的援助占教育部门所得所有援助款的68%，相比之下，健康和农业部门占86%，饮水和环境卫生则占93%（图8.17）。

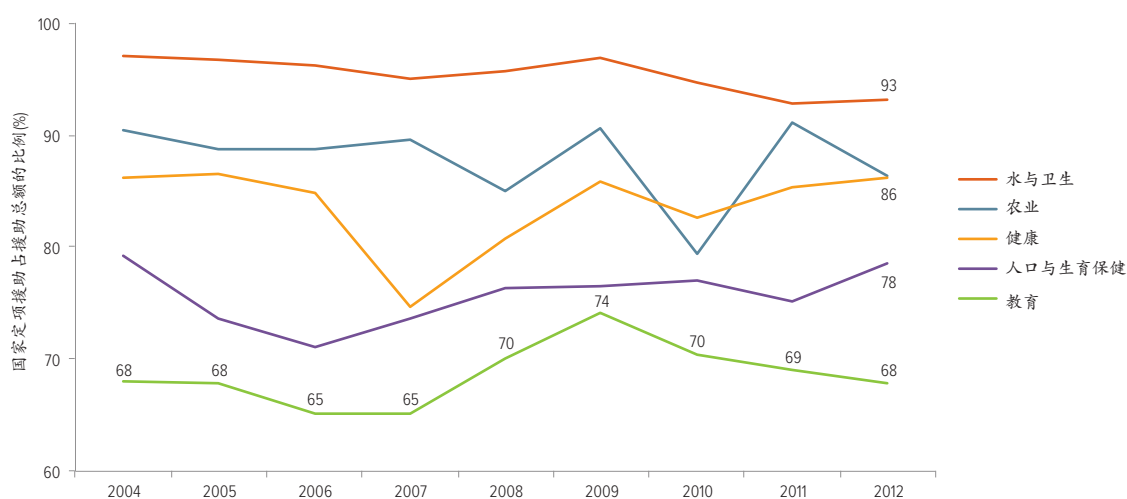
奖学金占据了教育直接援助的四分之一

援助更加注重结果

自达喀尔论坛以来，要求得知援助结果（而不仅仅是程序和数额）的呼声越来越高。一个基于结果的方法增强了援助干预和结果之

图8.17：实际到达接受方国家的教育援助款项所占份额低于其他部门

2004—2012年，部门国家定项援助在全部援助中所占的份额



资料来源：OECD-DAC (2014)；OECD (2014b)。

15. 国家定项援助是衡量援助真正到达伙伴国家的更精确的方法，与官方发展援助的概念相比。

间的联系，包括捐助方和接受方签订协议，根据可测量目标的实现情况发放援助。虽然这是一个相对新型的支付援助的方式，但2010年以这种方式支付的援助达50亿美元（Pereira and Villota, 2012），包括通过货到付款等形式。2012年英国与埃塞俄比亚的伙伴关系是教育部门第一次试用货到付款的方法。在卢旺达，英国教育援助的10%是以基于结果的形式支付的，始于2013年，第一阶段为3年（ICAI, 2012a）。

评估措施的效力还为时过早。不过，一个关键危险是捐助方将自己的目标置于受益国的目标之前，以便朝着有时间限制的目标进步。教育部门的投资不像其他部门，不能在短期内转化成直接效果。捐助方没有关注那些被证明有益的教育领域，比如在过去10年中几乎没有用于幼儿保育和教育以及妇女扫盲的援助（Fredriksen, 2012）。

援助战略需要扩展，不仅是实现入学率

教育援助最看得见摸得着的结果是入学机会扩大，尤其在基础教育方面。教育援助的增加量如果相当于接受方国家国内生产总值的1%，相应的该国初等教育完成率每年增加1.6%，初等教育净入学率增加2.5%—5%（Michaelowa and Weber, 2007）。

性别均等方面的外国援助的影响力据观察很小，可能是因为很多国家已经在初等教育阶段实现了性别均等的目标，或者正在努力实现（Maiga, 2014）。女孩入读小学比男孩面临更大的障碍，但一旦进入学校，她们和男孩完成学业的机会平等（UNESCO, 2012b）。虽然捐助方教育政策通常针对入学和续读来解决性别不平等的问题，但通常没有提及不太容易测量的性别平等问题（Mercer, 2014）。另外，最初阻碍女孩入学的挑战因素越多（比如贫困

相关问题、距离学校远、女孩受教育的机会成本以及文化信仰），可以通过更有效的捐助方援助来解决（Maiga, 2014）。

更有效的援助也有利于实现全民教育的第6大目标：提高教育质量。英国国际开发部在3个东非国家的教育援助分析指出，这些援助很大程度上并没有处理学习相关问题。不过，英国国际开发部在印度的教育项目有一个目标是让读过两年小学的孩子足够熟练流利地阅读和学习的比例提高2%（ICAI, 2012b）。为了应对目标6的缓慢进展，捐助方战略开始不仅仅关注入学机会，而且开始强调质量的重要性，包括投放大量资金开展区域和国际学业评估（Riddell, 2012）。

教育部门人道主义援助的作用

对人道主义援助最通常的看法是它在危机结束后的短期内使用。而证据表明它却是另一回事：大多数国际人道主义援助流向长期的接受国。2012年，经合组织捐助方提供的66%的人道主义援助流向的国家至少接受了8年人道主义形式的援助，且人道主义援助所占比重超过了平均份额（Development Initiatives, 2014）。

由于旷日持久的紧急状况更加频繁地发生，教育部门在过去10年里试图说服人道主义援助部门相信，对教育投资就是挽救生命。《达喀尔行动纲领》希望世界能够“适应遭受冲突、自然灾害和动荡的教育系统的需求，通过促进互相理解、和平和包容，并有助于防止暴力冲突的方式开展教育项目”。

不过，人道主义教育援助的定义依然狭窄。中央紧急事件应对基金（CERF）是一个备用资金筹集机制，旨在一旦有需求出现，就立刻为救济工作提供资金，其对教育基金有别于别的标准，包括提供学校帐篷、教育和娱乐器材、教育设施的紧急维修、紧急情况的教师培

过去10年中几乎没有用于幼儿保育和教育以及妇女扫盲的援助

训和提供救生技能（CERF，2010）。教育在这样狭窄的定义里被视为救生技能，意味着它在一个原本就资源不足的人道主义援助系统里将继续被忽视（UNESCO，2011b）。

在人道主义援助呼吁中，教育仍被忽视

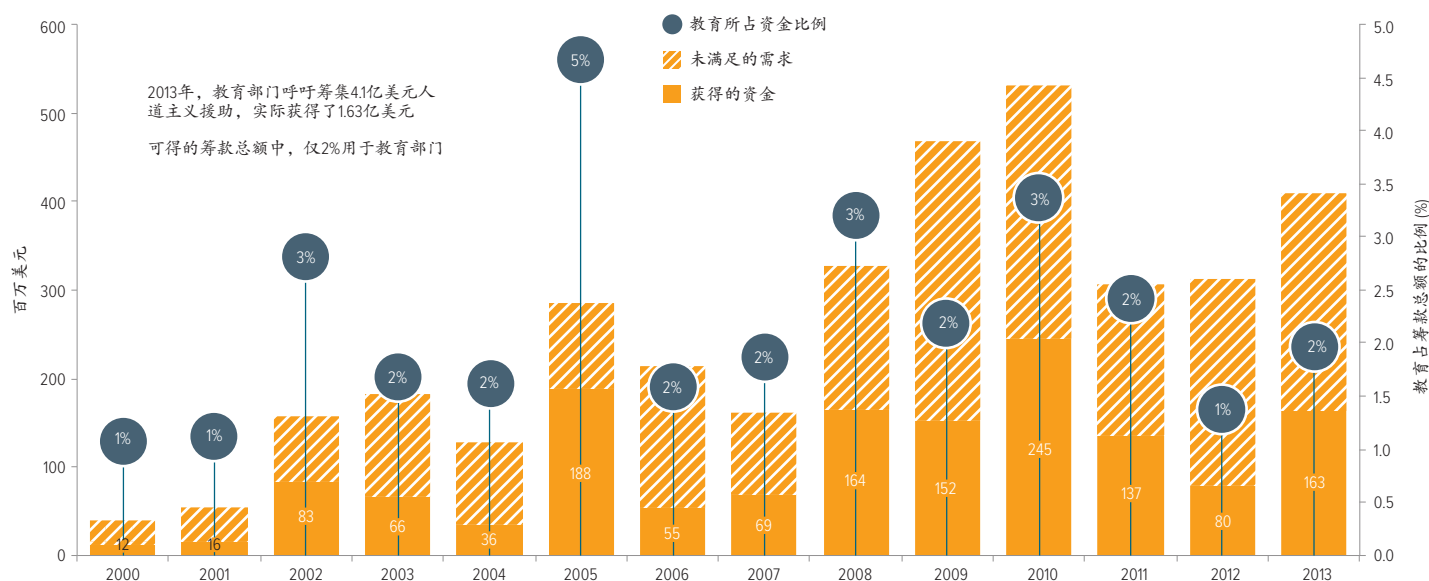
2010年，联合国大会的一项决议号召成员对教育增加人道主义基金，并且支持多样化的融资渠道（United Nations，2010）。2012年，联合国承认教育部门对于20多个利益相关部门（政府、联合国机构、私人机构和民间组织）具有救生的重要意义，呼吁将指定用于教育的人道主义援助总额所占百分比提高一倍，至少达到人道主义呼吁所筹全部资金的4%（United Nations，2012）。

尽管如此，教育部门还是没能接近这一目标。2013年只得到人道主义呼吁资金的2%（图8.18）。它依然是人道主义援助要求中实现比例最小的之一（2013年是要求的40%，而相比之下食品部门是86%，健康部门是57%）。

非但如此，虽然4%就倡议来说是个实际的目标，但并没有满足所有受益方的需求。以2013年为例，900万教育项目受益人¹⁶通过了联合国联合呼吁程序（CAP）。¹⁷而联合呼吁程序的资金要求得不到满足，意味着大约只有300万受益人获得了人道主义资金。除此之外，即使捐助方分配4%的人道主义资金给教育，那么联合呼吁程序包含的195万儿童也得不到资助（Education Cannot Wait，2014）。

人道主义援助也必须突破紧急情况优先这一局限。怎样对不同危机呼吁的国家提供资金，使它们不致落后？2013年南苏丹得到联合

图8.18：2010年人道主义教育资金达到峰值
2000—2013年，人道主义教育资金数额和份额



资料来源：Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (2014)。

16. 包括儿童、青年和需要教育支持的教师。

17. 联合呼吁程序是一个人道主义融资和长期发展的倡导工具，联合国、非政府组织和其他利益相关方管理的项目通过这一程序召集捐助方，为国际发展活动寻求资金。

呼吁程序总量的四分之三，而吉布提获得的数额是三分之一（Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, 2014）。短期内造成重大灾难影响的危机一般比长期的紧急情况更容易获取资助。自达喀尔论坛以来，在全部260个教育呼吁中，7个重大事件¹⁸收到了44%的人道主义教育援助资金（Dolan, 2011）。

人道主义援助对灾后重建的国家至关重要

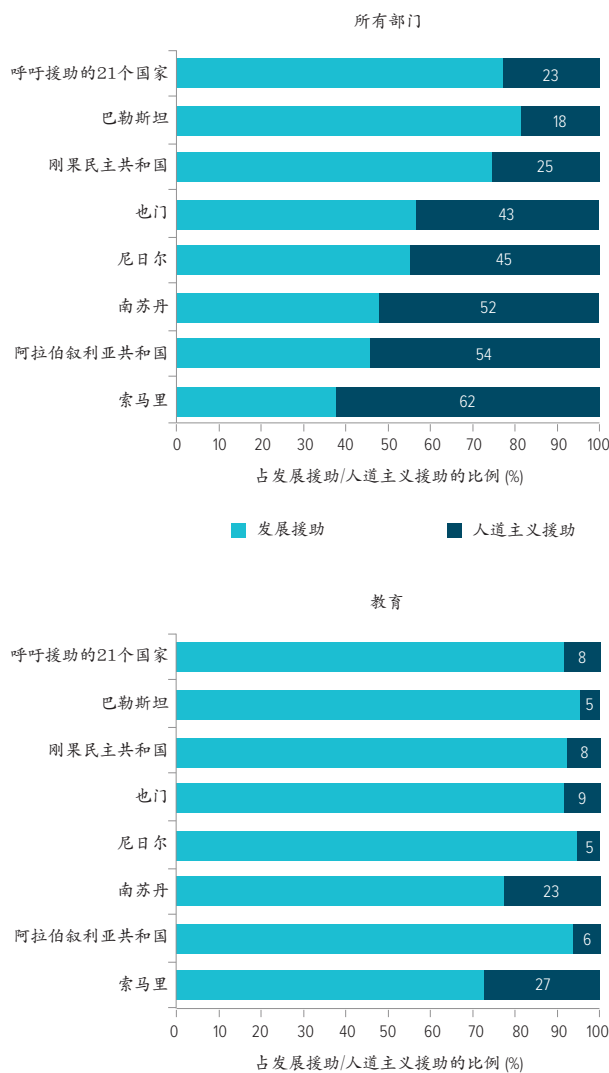
全世界约有36%的失学儿童生活在受冲突影响的国家，这一数字比起1999年的30%又上升了。这些国家中有很多属于距离全民教育目标最远的国家，需要国外捐助方的支持来帮助他们取得进展。很多受冲突影响的国家与动荡国家一样，是联合呼吁程序多年来募集资源的主题，以期引起有效的人道主义反应。

在很多情况下，人道主义援助构成了这些国家外来资源的很大份额。2012年，在一个涉及21国的联合呼吁程序中，人道主义援助占据所有资源的23%。¹⁹索马里内战持续了20多年，该国得到的人道主义援助占所有外来资源的60%以上。²⁰不过，人道主义援助在教育部门所有外来援助中占27%，对所有21个国家来说，面向教育的人道主义援助占所有外来资源的8%（图8.19）。

2012年面向受冲突影响国家的人道主义教育资金是1.05亿美元，比起发展援助的教育资金（11亿美元）少得多。这种不同反映了人道主义资金并不把教育视为优先事项，

这在接受人道主义援助多于发展援助的国家尤其是个问题。在马里，基础教育的发展援助从2008年的1.36亿美元迅速下降至2012年的4 000万美元（OECD-DAC, 2014），然而自2010年冲突伊始，教育部门一直是人道主义援助中

图8.19：人道主义援助是很多受冲突影响国家援助的主要形式，但教育的份额不足
2012年，外来援助中人道主义援助所占份额



资料来源：OECD-ODA（2014）；Office for the Coordination of Humanitarian Affairs（2014）。

2012年面向受冲突影响国家的人道主义教育资金是1.05亿美元

18. 入侵阿富汗（2001年），印度洋海啸（2005年），南亚地震（2005年），缅甸的纳尔吉斯台风（2008年），苏丹（2008年、2010年）和海地地震（2010年）。

19. 这包括人道主义和发展援助。这里的发展援助指按部门分配的援助。

20. 外来资源是指发展和人道主义援助。

拿钱最少的部门之一，人道主义援助没能弥补发展资金减少的资金空白。另外，人道主义和发展援助拥有不同的管理框架，必须合作才能应对教育部门的困境。

联合基金对局势不稳国家有影响，但仍需增加

捐助方可以选择多种机制，向局势不稳国家提供教育资金，比如发展（重建）资金，人道主义呼吁和多捐助方信托基金。但机构间紧急教育网建议为局势不稳国家的教育集资，来减少交易成本和促进协调一致。塞拉利昂的冲突结束2年后，多捐助方集资提供10年的一般预算支助，每年提供1 000万英镑。这对于支持经常性支出起关键作用，同时也为建设治理补充资金。千年发展目标相关领域增加的开支对教育部门的的服务有直接影响（Manuel et al., 2012）。

人道主义资金采用三种集资机制：中央紧急事件应对基金、普通人道主义基金和紧急应对基金。中央紧急事件应对基金包括所有受紧急情况影响的国家。普通人道主义基金和紧急应对基金是特定国家为实施机构当场提供基于国家筹集的可预期的基金。

虽然建议扩大集资机制，但经由中央紧急事件应对基金、紧急应对基金和普通人道主义基金的人道主义教育援助的金额自2010年以来还没有变化。从资金量上看，普通人道主义基金在来自集资机制的人道主义教育资源援助中占据巨大份额。中央紧急事件应对基金的备用基金在教育基金中占据份额很小，2006—2014年平均只有1.37%（United Nations, 2014c）。2010—2012年，通过这三个机制分配的资金在全部人道主义教育资金中所占份额陡然上升，从6.7%上升至22.1%，然后下降，到2013年降至11.7%（Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, 2014）。

其他形式的国际融资

对全民教育中被忽视的目标，非政府组织具备更好的资源分配能力

《达喀尔行动纲领》声明：“政府、非政府组织、公众和家庭之间的伙伴关系有助于确保为儿童提供高质量的保育和教育，尤其是那些处境最不利的儿童。”随着非政府组织资金对正规教育的作用提升，这一点得到完全证实。1990年代前，北半球几乎没什么非政府组织参与，因为一般观点认为提供基础教育应该是政府的责任。随着大范围的结构调整以及伴随的私有化和简约化，非政府组织开始进入教育领域。自2000年代起，政府和民间组织重视社会进步而不仅仅是经济发展，这是鼓励非政府组织参与的一个转变，因为非政府组织采取聚焦人本身的草根方法（Banks and Hulme, 2012）。虽然这方面的数据不够全面，但据估计非政府组织对教育的资助总额在26亿—52亿美元之间（Naylor and Ndaruhutse, 2014）。

在有些国家，非政府组织成了基础服务的重要提供方。对于教育最难惠及的群体，尤其是没有公立教育或教育质量低下的地方，它们发挥着关键作用。孟加拉国在2011年12月之前根本就没有幼儿教育战略，据估计孟加拉国农村进步委员会（BRAC）幼儿园中的儿童数量与妇女儿童事务部所辖项目的儿童数量差不多相等（Dundar et al., 2014）。在肯尼亚的干旱和半干旱地区，非政府组织提供商品和服务（包括教育），成效比政府更显著（Brass, 2012）。在索马里，缺少有效的政府机构意味着捐助方经常通过非政府组织输送援助资源。另外，非政府组织在全民教育被忽视领域的表现也更加积极活跃。

非政府组织的教育支出表明它们的目标与全民教育中那些一直以来被政府和捐助方忽视的目标是一致的，比如非正规教育、幼儿保育

据估计孟加拉国农村进步委员会幼儿园中的儿童数量与妇女儿童事务部所辖项目的儿童数量差不多相等

和教育。2012年，规划国际大部分教育支出（来自4个子部门）用于幼儿保育和教育。2010—2013年该组织的很大部分战略关注入学机会、教育质量和治理，这与全民教育的目标十分契合（Naylor and Ndaruhutse, 2014）。孟加拉国农村进步委员会对辍学儿童和其他失学儿童提供援助，通过该途径让弱势儿童重返正规教育。孟加拉国农村进步委员会每年在孟加拉国的教育项目支出约5 000万美元。自2002年以来，孟加拉国农村进步委员会开始向境外扩展，目前其项目分布在11个发展中国家，其中7个国家的项目中包含教育（Naylor and Ndaruhutse, 2014）。

不过，非政府组织教育资金可能存在问题。由于很多非政府组织日益依赖国际援助机构提供资金，可持续性是一个问题。而且，非政府组织提供服务可能会使政府推卸掉其提供教育（尤其是非正规教育）的责任。“国际行动援助”经过多年发现在其设立非正规教育中心的地区，政府对教育的投入似乎下降了；而且，政府不愿意承担运营这些非政府教育中心的费用，部分上因为它们不太符合政府的规定（Rose, 2010）。另一个问题是，很难在国家层面上追踪非政府组织的支出。2012年，通过非政府组织渠道输送的直接教育援助是12亿美元，或11%（OECD-DAC, 2014），但很多接受方政府不能当场追踪这些资源，导致很难评估分配到教育部门的援助总额到底有多少。少数国际非政府组织开始向国际援助透明倡议（一个为改善援助资源透明度而由利益相关方组成的志愿组织）汇报，以便提高援助效力（IATI, n.d.）。

非传统融资未来将更为重要

非传统融资这个概念始于2002年的蒙特雷发展融资大会（Monterrey Conference on Financing for Development）。其定义是“产生可预期、额外或可持续资金的新型或不寻常

的途径”（Bellinger and Fletcher, 2014），它呈指数增加，已达到500多亿美元（Burnett and Bermingham, 2010）。2010年，发展融资创新领导组成立了一个教育专门小组。它建议利用9种机制来扩大教育部门的资金：财政交易税、当地货币教育债券、风险基金、海外债券、移民志愿捐助、债务转换、体育税收、公私合作和个人银行交易的小额捐助。健康部门自2002年采用类似机制后产生了70多亿美元的资金（Innovative Finance Foundation, 2013）。

这些创新机制还没怎么运用在教育部门。然而倡议者看到其潜力是有很多原因的（Bellinger and Fletcher, 2014）。比如社会和发展影响债券，将私营部门的资金调控到资源匮乏的欠发展领域（包括教育）。第一个教育发展影响债券是在印度的拉贾斯坦邦发行的（框注8.2），是为2015年之后教育目标另外催生资源的一个可能模式。

框注8.2：教育发展影响债券

2014年6月，瑞士联合银行Optimns基金会、儿童投资基金会、“教育女童”和Instiglio发行了第一个教育发展影响债券。其目标是提高印度拉贾斯坦邦的教育成果。作为3年的试行办法，它旨在解决高辍学率和学业成绩低下，瑞士联合银行先投入23.8万美元，通过“教育女童”这一非政府组织在公立和私立学校里输送资源，应对续读和学习质量这两个问题。

“教育女童”制定了目标，以便对进展进行评估，包括在拉贾斯坦邦的150所成绩最差的学校提高3门学科的成绩。如果成功了，儿童投资基金会会把钱还给投资人，并根据成功率支付7%—13%的利息。

鉴于健康部门的积极回报，教育领域内的发展或社会影响债券具有很大潜力。

资料来源：Bellinger and Fletcher (2014); Perakis (2014); UBS et al. (2014)。

教育领域内的发展或社会影响债券具有很大潜力

需要诊断性工具对教育融资进行评估

要为教育吸引更多融资、更高效地利用资源，需要全面的数据和诊断性工具来收集与分析数据。这些工具有助于政府和捐助方充分利用有限的资源，并且在复杂的教育世界里，了解哪些利益相关方往哪些方面分配资源，为哪些人分配资源。

自达喀尔论坛以来，一些实用的工具建立并壮大起来。国家教育账户在一些国家有了试点。在尼日利亚，国际开发署管理的负责4个州的国家教育账户组织发现包奇州42%的教育融资来自私人。这导致教育预算从占整个预算的17%增加到26%（Oleksy-Ojikutu and Forbes, 2013）。在健康部门，国家健康账户惠及范围更大（超过190个国家），成果也更卓著。南非种族隔离政策结束后，国家健康账户发现，在公共健康支出对健康基金和基础设施重新分配之后，富裕地区比贫困地区高出3.6倍（Van Der Gaag and Abetti, 2011）。

其他诊断工具有助于表明资金额度、效率和教育公共资源公平的变化，比如公共支出审核和公共支出跟踪调查。从达喀尔论坛之前到目前的15年，他们主要由捐助方引领，其频率和地域覆盖面积都增加了。公共支出审核回答了很多有关公共支出的问题，比如教育公共基金数量、流向和惠及群体（World Bank, 2009）。公共支出跟踪调查的用处在于能够发现计划支出和受益方实际接受数量的差距（World Bank, 2009）。全球教育伙伴关系资助的国家状况报告提供教育部门及其融资和效率的最全面的分析。迄今为止它仅在撒哈拉以南非洲开展过，经证明它能够有效调动财政资源并为政策改革构建共识。利益发生率分析应该升级，以便发现不平等，改善数据可得性、规律性和及时性。

这些工具的使用取决于强大的数据收集

能力，包括关于资金来源和接受方的经常性的全面信息。挑战包括从不同类型的学校（公立和私立）和各级政府（地区、州和国家）收集可比较的信息。成本也是一个问题：开设一个国家教育账户的试点需要50万—150万美元（Van Der Gaag and Abetti, 2011）。尽管如此，2015年之后任何教育融资监督框架将越来越依赖这种工具来追踪本章提出的这些问题的进展情况。

结论

达喀尔论坛做出的承诺是没有任何一个国家会因为缺少资源而无法实现全民教育的目标，这成了全民教育时期最大的败笔。捐助方没能兑现承诺。为了实现普及免费初等教育的目标，资源是增加了，但仍然无法满足长期的短缺：要保证实现普及初等教育的目标还需要更多。很多低收入政府将初等教育的预算重新确立为优先事项，在这方面做出了巨大努力，但将教育支出视为重中之重，仍需要付出更多。政府和捐助方对全民教育其他目标的资金支持寥寥，这方面的进展微乎其微。仍需要对教育领域内全民教育之外的资源进行重新分配（比如高等教育），投入惠及弱势人群的领域。家庭不得不承担教育支出以补充国家资源的不足。

教育援助在整个援助中的份额停滞不前，而在教育援助中，基础教育的份额变化微乎其微。而且，基础教育援助没能首先考虑最需要的国家。2015年之后任何教育目标的实现，都需要避免这些错误。需要政府、捐助方和其他出资方做出坚定的教育融资承诺，而民间组织必须让他们负起责任。另外，正如达喀尔论坛以来的情况显示的，承受这些代价的恰恰是需要基础教育的孩子，即边缘群体和很难惠及的群体。在更大范围内，整个社会将错失教育带来的长期、广泛的变革性影响。

达喀尔论坛做出的承诺是没有任何一个国家会因为缺少资源而无法实现全民教育的目标，这成了全民教育时期最大的败笔

第2部分

Credit: Ami Vitale



第9章

2015年后的教育目标： 现状与前景

重要资讯

- 2015年后的教育目标更加切实地反映了全民教育运动的全局视野，承认教育的所有阶段是相互关联的。
- 几项建议的新教育目标在如何定义目标上和预期结果上缺乏具体性和明确性。这会降低到2030年实现这些目标的能力。
- 为了实现新议程的公平导向，所有国家都需要改进它们的政策和资源指向，并对不平等指标进行调整以适应不同国家的情况。
- 到2030年使所有国家都普及高中教育这一新的目标是不切实际的——本报告的预测认为，按照目前的发展趋势，这一目标在本世纪都无法实现。
- 国家资源不足以支持到2030年实现基础教育目标。2015—2030年的外部融资缺口总额预计将达到每年220亿美元。其中大约有一半，或者说106亿美元的缺口来自低收入国家。
- 预测显示教育援助在今后几年将出现停滞。为了到2030年实现基础教育目标，对低收入国家和中低收入国家的外部资助水平将需增加至少4倍。



2015年后的教育目标：

现状与前景	283
引言	283
2015年后发展概览	283
建议的教育目标不足在何处？	285
实施新议程的教训	291
结论	300

目标所处的政治环境与目标本身同样重要。本章考察可持续发展目标如何能够且必须改进教育发展的国际环境以支持新议程的推进。本章包括一个新的成本预测，显示为了实现可持续发展目标的教育目标所必要的资金增量，这也许是奠定新议程成败的最重要因素。

“十多年以来，联合国教科文组织的《全民教育全球监测报告》在帮助世界监测和跟踪每个儿童（无论男女）实现其接受高质量教育权利的进展方面扮演着至关重要的角色。如今我们迈入了千年发展目标的最后一年，也制定了今后几年全球教育的议程，这份报告告诉我们，虽然取得了一些成就，但我们的工作远未完成。我们必须而且能够做得更好。”

霍恩·朱莉亚·杰拉德
全球教育伙伴关系 主席

第9章 2015年后的教育目标：现状与前景

引言

全民教育运动在2000年《达喀尔行动纲领》制定之初就克服了严峻挑战。一些全球性进展已经实现，而且变革的步伐也已经在加快。一些明显的不足，比如数以百万计的成人（特别是妇女），仍然无法拥有读写和计算的权利。其他一些全民教育目标也受困于缺乏参数和预期结果上的明确性。随着一个崭新的2015年后议程的确立，国际教育界如何借鉴过去、开创未来？

《全民教育全球监测报告》从2002年开始几乎每年都对全民教育目标，以及两个与教育有关的千年发展目标的进度开展监测。展望2015年限期之后的下一个教育与发展议程，利用过去15年的经验来提高未来15年取得成就的可能性是非常有裨益的。

本章吸取《全民教育全球监测报告》的经验来对建议的2015年后目标进行批判性评估并给出重要建议。在提供与全球教育议程相关的2015年后发展概览之后，本章还提供了对现行目标规划的一般性批评。为了得到更好的运用，这些目标必须具体、可测、实际且相关。公平问题必须得到清楚的阐释以确保没有人掉队。基于上述评估，本章将对10条与教育相关的可持续发展目标中的每一条提出具体的要点。

目标所处的政治环境与目标本身同样重要。本章考察可持续发展目标如何能够且必须改进教育发展的国际环境以支持新议程的推进。这章包括一个新的成本预测，显示为了实现可持续发展目标的教育目标所必需的资金增量，这也许

是奠定新议程成败的最重要因素。

2015年后发展概览

在即将于2015年9月末举行的第70届联合国大会上，成员国将采纳一个以可持续发展目标为核心的新的全球发展议程。可持续发展目标将确立包括教育在内的未来15年的优先发展战略。可持续发展目标将代替千年发展目标和全民教育目标，而后两者都在2015年到期。

自从联合国可持续发展大会（Rio+20）召开以来，2012年启动的可持续发展目标已经取得重大进展。几个重要的里程碑事件都在2014年中期实现，特别是可持续发展目标的开放工作小组（OWG），通过长期的政府间协商提出了一套目标。可持续发展目标的进程牵涉到公共协商的一个前所未有的水平，其中有来自民间组织的贡献。在教育部门内部，《2014年5月马斯喀特协定》——由成员国、国际组织以及民间组织代表共同研制——构成一道合力来影响可持续发展教育目标的内容（UNESCO, 2014c）。

2014年12月，联合国秘书长提出了一份与2015年后发展议程相关的主要文件和进程的综合报告。这份报告为未来即将于2015年9月开展的政府间协商提供资料，到时明确的可持续发展目标，与实现新议程所要求的融资框架将被最终确定（United Nations, 2014b）。

目标必须具体、可测、实际且相关

2015年5月，也就是达喀尔世界教育论坛的15年后，国际社会将在韩国仁川再次集会，发表有关2015年后教育优先战略的声明，以及一个试图对可持续发展目标的教育目标最终形成有所贡献的行动框架。

开放工作小组已经提出了17项可持续发展目标，其中一项致力于教育（框注9.1），以及169个子目标。提案将有可能扩大千年发展目标的对象，这些目标坚定地面向南半球国家的减贫，以及援助的必要动员。这些目标在高收入国家的应用存在局限，因此也不能被认为是真正意义上的全球目标。

相比之下，建议的可持续发展目标反映出了一个拓宽的全球议程，来应对2000年以来世界范围内出现的挑战。这些挑战包括气候变化和环境退化带来的威胁，以及不平等加剧带来的经济和社会混乱。建议的可持续发展目标也旨在加强和平、有效治理和人权三者之间的联系，通过减轻武装冲突、犯罪、恐怖主义、迫害、腐败和逃责等对个人日常生活造成的负面影响。可持续发展目标的议程反映出各国投资和实施各自发展战略（包括教育方面）的能力在增加，部分地通过与民间组织、有责任感的企业和高效的地方当局建立新型创新伙伴关系（United Nations, 2014b）。

建议的可持续发展目标试图通过产生协同作用和建立对全球挑战更有效回应的方式，将发展优先权与一个综合性政策议程联系起来。贫困、健康、卫生、能源、就业、经济增长和环境保护在这一框架中紧密交织在一起。对于教育部门来说也是如此，它也被牢固地整合到可持续发展议程中。基于一些理由，教育被认为对众多广泛的结果有积极影响，这些

结果包括收入、就业、农业生产力和经济增长、健康、生育率、性别平等、社会和经济平等和公平、公民参与，以及环境的可持续性（UNESCO, 2014e, 2014h）。

框注9.1：开放工作小组对可持续发展目标的提案

1. 终结所有地方任何形式的贫困。
2. 终结饥饿，实现食品安全和营养改进，促进可持续农业。
3. 确保健康生活和改善所有年龄人群的福利。
4. 确保包容和质量公平的教育，提高所有人终身学习的机会。
5. 实现性别平等，赋权于所有妇女和女童。
6. 确保面向所有人的供水和卫生设施的可达性和可持续管理。
7. 确保所有人都能够得到可负担的、可靠的、可持续的和现代化的能源。
8. 促进持续的、包容的和可持续的经济增长、充分的生产性就业，以及人人拥有体面的工作。
9. 建造有弹性的基础设施，促进包容、可持续的工业化，培育创新。
10. 减少国家内部和国家之间的不平等。
11. 营造包容、安全、有弹性和可持续的城市和人类定居点。
12. 确保可持续的消费和生产模式。
13. 采取紧急行动对抗气候变化及其影响。
14. 为了可持续发展，保护和可持续地使用各类海洋和水产资源。
15. 保护、修复和改善地球生态系统的可持续使用，可持续地管理森林、对抗沙漠化，终止和逆转土地退化，终止生物多样性的减少。
16. 为了可持续发展宣扬和平、包容的社会，保障所有人的司法权利，在所有层面构建有效的、可问责的和包容的制度。
17. 加强实施手段，重振全球可持续发展伙伴关系。

建议的目标
更加以结果
为导向

框注9.2：建议的可持续发展目标的教育目标

目标

4.1 到2030年，确保所有女童和男童完成免费、公平和有质量的初等、中等教育，取得有意义和有效的学习成果。

4.2 到2030年，确保所有女童和男童都可以接受有质量的幼儿发展、保育和学前教育，使他们为初等教育做好准备。

4.3 到2030年，确保所有女性和男性都平等地接受可负担、有质量的职业技术和高等教育（包括大学）。

4.4 到2030年，将拥有相关技能的青少年和成年人的数量增加x%，包括为了就业、体面工作和创业的技术和专业技能。

4.5 到2030年，消除教育中的性别不均等，确保脆弱人群（包括残疾人、原住民和脆弱环境中的儿童）平等地接受各阶段教育和职业培训。

4.6 到2030年，确保所有青少年和至少x%的成年人，无论男女都能够读写和计算。

4.7 到2030年，确保所有学习者获得促进可持续发展所需要的知识和技能，这其中包括通过教育来实现可持续发展和可持续生活方式、人权、性别平等、推广和平与非暴力文化、全球公民、赞同文化多样性和文化对于可持续发展的贡献。

实施途径

4.a 建设和升级适应儿童、残疾人和性别敏感的教育设施，为所有人提供安全、非暴力、包容和有效的学习环境。

4.b 到2020年，在全球范围内将面向发展中国家（特别是最不发达国家、发展中的小岛国和非洲国家）的高等教育奖学金数量提高x%，包括发达国家和其他发展中国家的职业培训、通信技术、工艺、工程和科学项目。

4.c 到2030年，将合格教师的供给量提高x%，包括通过国际合作在发展中国家开展教师培训（特别是最不发达国家和发展中的小岛国）。

建议的教育可持续发展目标（框注9.2）比相应的千年发展目标要宽泛得多，千年发展目标有限地聚焦在完成初等教育和性别均等。可持续发展目标更加密切地反映全民教育运动的整体视野，认识到所有阶段的教育是彼此关联的。全民教育目标寻求确保高质量基础教育的入学公平，而建议的可持续发展目标更加以结果为导向。不仅如此，这些目标雄心勃勃地将重点转移到教育的更高阶段，涉及普及完成中等教育和高等教育的入学公平。这些目标还针对从事体面工作所需要的技能提升，包括培养创业精神和获得可持续发展的知识，尽管教育优先重视全球公民、人权、和平、文化多样性和性别平等。总之，可持续发展目标的教育目标与一个明确的终身学习框架有着更加紧密的联系。

建议的教育目标不足在何处？

建议的可持续发展目标纲领中的扩展版全球教育议程被设计得宏大且具有变革性。但是在这个历史性时刻，对于各国和国际社会来说，采取一整套不切实际、过度自负和成本高昂的教育目标的意义何在？还有值得担忧的是，如何提高教育目标的清晰度，以便识别出一致的指标用来监测地方、国家、区域和全球层面的进展，并且帮助各国设计有效的实施战略和决定如何分配资源。

联合国秘书长关于2015年后可持续发展议程的综合报告提出，需要“可测的目标和技术严格的指标”，并且要求每个目标都“嵌入具体的、可测的、可及的语言中”。该报告接着建议，随着关于2015年后议程的政府间协商的开展，应该对目标进行技术检验，这将涉及联合国系统之外的技术专家的贡献。本节简要地总结《全民教育全球监测报告》对于建议的教

当一个目标内
含有许多子目
标时，就妨碍
了按其重要性
排序

育目标的主要批评，然后作为对相关争论的贡献，呈现对其缺点的细致讨论。

目标需要具体而明确

几条建议的可持续发展教育目标在概念运用和预期结果上缺乏具体性和清晰性。具体性也与优先次序相关。当一个目标内有多个子目标但没有一个子目标获得优先地位，那么实现任何目标所需要的排序和配置资源的能力就会受到妨碍。让目标更加具体能够简化指标的选择和目标与行动的匹配。华丽的辞藻和多元的目标有碍于目标的达成。比如，全民教育的目标3希望确保“适当的学习和生活技能项目的公平入口”就可能毫无指导性，因为它没有明确地定义所涉及的具体技能或教育形式。

如果目标不能够被恰当地测量，那么问责就受到威胁

一些目标并不可测

如果目标在现在或者可预见的未来都不能被恰当地测量，问责就受到威胁。实际上，“目标”暗含着可持续发展目标议程强调量化的测量。但是，一些目标涉及目前并不可得的数据结果，或者至少依据常理来说不可量化。

与和平、可持续社会所需要的态度和价值观相联系的目标可以用各种资料充足、定义清晰的调查结果来测量，包括住户调查。其他目标呈现出相当大的挑战。将教育设施升级成为“有效的学习环境”，尽管值得赞赏，却会成为测量上的一大挑战。建设“包容性”学校的挑战回避了其相反观念的现实。“体面工作”所需技能的全球测量也遭遇类似的困难，因为不同国家的“体面”含义不同。“技术和职业技能”的想法引起了几个测量问题。这些通常针对不同职业。所需技能的定义可能随着雇主的需求或者技术革新而发生变化。这会造成一个逻辑上的“梦魇”，即试图测量比如木匠、技工或电脑技术员等在达到职业资格要求之外是否拥有充分的技术能力。

目标现实且相关的重要性

那些在15年时间期限内几乎没有机会达到的目标不可能受到来自政府、捐助方、非政府组织和地方社区的政治承诺、支持和合作。提出的目标越是野心勃勃，其实现的可能性也就越小。例如，在下一个15年确保高中教育的普及是大多数国家无法企及的。按照现行的进展速度，在低收入和中等收入国家，预计即便到21世纪的后半叶也无法实现普及完成初中教育（参见后文）。

目标也必须相关。对于全民教育目标的一个常见批评，或者至少是对这些目标被量化和监测的手段的批评，就是这些目标缺乏与高收入国家面临的教育挑战的关联。对于建议的可持续发展目标就无法给予如此评论。确保儿童和青少年带着充分的学习成果离开学校，为青年和成年人提供体面就业所需要的技能，这些关乎所有国家，包括高收入国家。但是，为了适用于每个国家，目标必须以这样一种方式来制定，即考虑来自边缘或脆弱人群的青年所面临的条件，以及不同经济体所需要的技能的多样性。

没有明确地表达公平问题

目标的本质是实现有质量的、包容而公平的教育。但是一些目标的夸大其词可能导致边缘群体被遗落。没有提及免费和强制的基础教育——学前教育、小学教育、初中教育——会产生令人担忧的影响。家庭教育负担是贫困儿童和青少年参与教育的最大障碍之一。一些建议的目标要推动那些使得最具优势的学生尤为受益的教育形式或阶段，这可能导致不公平的公共支出。不仅如此，虽然学前教育已经被证明对所有儿童（特别是那些弱势儿童）的教育和生活结果都会产生强烈的积极影响（UNESCO, 2012c），但免费和强制的学前教育并没有被提及，而完成高中教育却被赋予高度优先权。

在一些目标中，平等入学的概念要么缺失，要么定义不恰当。它可以被解释为所有儿童都平等地进入高质量学校，无论父母收入和家庭背景：一个值得赞赏却极为宏大的目标。或者更简单地来说，它可以意味着平等地进入所有学校。无论何种定义，平等入学并不必然导致缩小结果不平等这一更加重要的目标。弱势群体可能被遗落，而最具特权的群体能够维持和提高他们的相对地位。对于这些群体来说，需要结果的量化指标，特别是学习结果。还有一点不明确的是，这些目标是否覆盖到了最严重的弱势群体。目标中提到的不同类别的脆弱性并不包括贫困，尽管最大的不平等存在于最富裕和最贫困家庭之间。

需要在每个教育目标中得到处理的关键问题

鉴于这些一般性观点，每个建议的教育目标都有欠缺的具体问题。下文中的批判性讨论可用来作为重构目标的一个可能起点，如果政府间协商提供这样的机会的话。

目标4.1 到2030年，确保所有女童和男童完成免费、公平和有质量的初等、中等教育，取得有意义和有效的学习成果。

第一个目标试图确保所有儿童完成中等教育并且获得相关的学习结果。该目标的缺点值得特别关注。主要问题在于它没有将中等教育分为初中和高中两个阶段。所有国家到2030年实现普及高中教育是不切实际的。全球范围内，2012年的高中教育毛入学率为62%，但这一数值隐藏了地区和国家之间的不均等。比如，撒哈拉以南非洲的毛入学率为32%。没有国家曾经在15年内，从这一水平起步达到高中教育的普及。如果该目标导致高中教育的优

先化（典型的做法是将学生分流入不同轨道和项目，而每个学生花费更高），可能有损于整个阶段的高质量基础教育的权利，包括初中教育。

一个依然宏大但更加可行的15年期目标是整个基础教育阶段：国际基准是至少9年¹的免费、公平、强制的小学和初中教育。联合国教科文组织受教育权利数据库中的资料分析表明，各国广泛的意愿提供免费的基础教育：107个低收入和中等收入国家中有94个已经立法规定初中教育免费，其中66个国家有宪法保障，28个国家通过其他法律措施保障。在立法保障之外，“免费”的概念要求对直接（或间接）向家长收取的教育服务费用做出确切说明。

目标4.1没有说初等和中等教育应当是强制性的。把这一概念加入小学和初中教育能够帮助确保公平的入学和完成，也能够反映现状。2012年，几乎所有国家都通过法律来保证小学阶段就读率，而且仅有25个国家没有在初中阶段实施此种做法。

目标4.2 到2030年，确保所有女童和男童都可以接受有质量的幼儿发展、保育和学前教育，使他们为初等教育做好准备。

这一目标强调普及高质量的幼儿发展和学前教育项目，并且设想这样能够等同于为所有儿童提供入学准备。鉴于世界范围内营养不良儿童的比例较高，据估计到2025年仍会有1亿儿童遭受发育迟缓的影响，因此前面的设想是有问题的。确保儿童接受幼儿发展教育并不必然能够应对数千万儿童所面临的复杂的饮食和健康挑战。

优先发展高中教育将对高质量基础教育造成危害

1. 如果加上1年强制性学前教育就是10年。

成人学习和教育的概念缺位

2012年全球幼儿教育的毛入学率为54%，但在不同地区和国家之间存在不平等：比如，撒哈拉以南非洲的比率是20%。1年的免费强制学前教育将有助于弥合参与率上的差距，特别是那些来自贫困家庭和边缘社区的儿童。

各国对于幼儿发展和学前教育项目的目标、年限和质量的定义有显著区别。在政策规范上也是如此，比如保育员和教师的最低资质、每名合格教育工作者对应的最大儿童数，以及护理者懂得多少幼儿发展的专业知识。现行的目标强调接受“有质量”的幼儿发展或学前教育项目，虽然对于该阶段高质量的项目必须包含什么以及如何进行跨国比较都还很少有国际共识。

目标4.3到2030年，确保所有女性和男性都平等地接受可负担、有质量的职业技术和高等教育（包括大学）。

这一目标设定了一项非常不切实际的议程。如果到2030年普及高中教育难以达到，那么人人都接受高等教育更是遥不可及。2012年全球的高等教育参与率为32%，撒哈拉以南非洲仅为8%。在2030年不可能普及中等教育的情况下，实现人人都平等地接受高等教育将要耗费更多时间。不仅如此，因为许多国家在中等或中等和高等教育阶段提供职业技术教育，测量和监测这些项目的平等入学将会存在困难。

与此同时，该目标可以更加具体、更加公平，最终也更加宏大。这类可监测的目标将聚焦于为所有愿意参与高等教育阶段学习的合格学习者提供机会（无论大学或者职业技术项目），同时关注公平和无歧视。

“可负担”高等教育的构想在全球和国家层面都缺乏清晰度。在许多国家，大部分高等教育都是非公立的，通常向学生和其家庭收取更高

的费用。国际社会如何按实质来计算职业技术教育和高等教育是更可负担还是更不可负担？

成人学习和教育的概念缺位，而这一概念对于任何终身学习的纲领来说都至关重要。此概念被纳入全民教育纲领中，因此也应当被纳入到这一目标中。没有这个概念，建议的目标就比现有的国际协议更加缺乏野心和变革性。

与其他教育目标不同，这一目标只关注入口，并没有说明想要的结果。获得技能作为可能的结果之一，在目标4.4中得到说明。将两者结合起来能够弥补这一弱点，而且减少了需要实现的目标的个数。

目标4.4到2030年，将拥有相关技能的青少年和成年人的数量增加x%，包括为了就业、体面工作和创业的技术和专业技能。

这一结果导向的目标关注改进一定比例的青年和成人与工作相关的技能的获得。这个目标到底有多大野心和变革性是很难度量的。青年和成人目前究竟掌握多少相关工作技能是难以知晓的。例如，一些国家失业率偏高的事实并不必然反映出这些国家工人的技能水平。一个更具野心的目标应该去确保所有的青年和成人都掌握一套可测量的界定清晰的技能。

理论上来说，目标应当涵盖较大范围的技能、知识和能力：基本技能，如读写和计算；可迁移技能，如问题解决、创造性和批判性思维、想法的有效交流、“磨砺”和决心；以及其他与具体工作或职业相关的具体技术、实践或工艺技能。“相关”技能需要更加明确地被定义。一个可能的焦点是技能的具体类型，比如数码或者信通技术，这些在全球经济中都有较高需求。

在实践中，读写和计算是目前唯一被测量

的技能（并且被目标4.6捕捉到），主要在高收入国家和中等收入国家。这两项技能都与工作和生活相关；但是每项技能的测量策略可能由于焦点是就业还是终身学习而有所不同。特别具有挑战性的是识别具体指标，这些指标要能够捕获与就业、体面工作和创业相关的技能，并且能够用于跨国比较。

目标现行的规划在技能获得的途径上显得模糊，是正规学校教育、非正规项目还是非正式学习？这类信息在开发、实施和测量国家层面的政策时都非常重要。更为具体的规划应考虑在不同教育环境中获得技能的学习者的比例。

目标4.5 到2030年，消除教育中的性别不平等，确保弱势群体（包括残疾人、原住民和脆弱环境中的儿童）平等地接受各阶段教育和职业培训。

这一目标意在强调教育公平至高无上的重要性。有这样一个单独目标聚焦于公平和性别是否会更好？或者，是否在各个目标中明确提及公平和性别会更加有效？这个问题与其他的可持续发展目标也相关，不仅是教育目标。无论做何决定，关键是要将分解的、具有教育公平导向的指标应用到所有目标中，以便公平问题得到全面的承认和一致的处理。不仅如此，公平的考量不应当止步于确保最弱势群体达到“平等入学”的最低或者宽口径标准，而应当在某种程度上包括结果平等。

这一目标仅仅提及性别不平等，并没有提到教育的性别不平等。一些人提出，规定一个单独的性别平等目标（可持续发展目标5），

与教育目标相分离，会分散对教育性别不平等的监测。

现行目标中对于弱势群体的筛选似乎没有做出澄清，这个目标应当得到扩展。脆弱性的概念可以包括，例如，冲突地区的儿童、居住于贫困家庭的儿童、人口稀疏地区的儿童、街头流浪的儿童、移民家庭的儿童、原住民或游牧民群体中的儿童、说少数语言的儿童等等。

目标4.6 到2030年，确保所有青少年和至少x%的成年人，无论男女都能够读写和计算。

所有成人在读写和计算上的基本权利包含在《世界人权宣言》中，它提及了教育的“基础性”阶段。考虑到可持续发展目标议程的追求和全球基准的设定困难，这一目标应该定位于所有成年人到2030年都能够读写和计算，与之前的承诺保持一致。

同样重要的是承认读写作为一个多维度技能而不是一个二元现象，它存在于一个连续统之上。因此，这一目标应当通过明确地将其置于功能性读写和计算（即积极参与社区活动所需的最低熟练程度）的概念之上来得到巩固。这会确保目标能应对那些改变生活的基本技能和能力。

目标4.7 到2030年，确保所有学习者获得促进可持续发展所需要的知识和技能，这其中包括通过教育来实现可持续发展和可持续生活方式、人权、性别平等、推广和平与非暴力文化、全球公民、赞同文化多样性和文化对于可持续发展的贡献。

**公平的考量
在某种程度上
应当包括
结果平等**

这一目标至少可以从两个方面来评价。一方面，它与可持续发展之间具有很强的显性关联，捕捉到了宽泛的2015年后发展议程的变革性意愿。许多被列为促进可持续发展的概念（如果不是全部）都深深嵌入既有国际纲领和公约所设定的原则中。²这一目标具有结果导向性和普遍适用性。与其他目标不同，它提及了教育的社会、人文和道德目的。事实上，如果得到实施，这一目标将会成为为数不多的承认文化角色和教育的文化维度的目标。

另一方面，现行的规划反映出许多组织和机构的利益。概念需要得到澄清，因为几个概念相互重合。清晰度也是必要的，用来构建一个有限集合的有效、可测指标。需要大量工作来开发对各国国情都敏感的定性指标。目标也需要阐明其概念应用所对应的教育阶段和（或）年龄群体。

实施途径4.a 建设和升级适应儿童、残疾人和性别敏感的教育设施，为所有人提供安全、非暴力、包容和有效的学习环境。

这是一个重要目标，它应对许多教育系统中缺乏充足硬件基础设施的问题，以及对培养所有儿童学习的安全与包容性环境的需要（无论儿童的背景和残疾状况）。它是普遍适用的，而且强调了学习结果之外的多个教育维度。可以在很多地方发现安全与包容性学习环境的概念，例如机构间紧急教育网最低标准和联合国儿童基金会的“儿童友好学校检核表”。不过，尽管目标的一些方面是具体、相关且可测的，但是对于学校如何成为“有效”学习环境，以及这在多大程度上涉及课程、教学材料、教学法和

学校治理的改革，该目标还不太明确。

实施途径4.b 到2020年，在全球范围内将面向发展中国家（特别是最不发达国家、发展中的小岛国和非洲国家）的高等教育奖学金数量提高x%，包括发达国家和其他发展中国家的职业培训、信通技术、工艺、工程和科学项目。

这种针对部分具体国家的目标是否应当被包含在一个普遍性的发展议程中是值得商榷的。尽管它旨在缩小国家间的不平等，但是这也可能由于受益的主要是那些最有特权和政治背景的人而加剧这些国家内部的不平等。尚没有证据显示奖学金建设了受益国的知识和教学能力，通常奖学金被用作将援助返还给捐助国的一种途径。

这一目标假定学生流动是在资源受约束的教育系统中促进专家人力资本形成的最佳途径之一。不过，尽管跨国高等教育奖学金的数据是可得的，但还缺乏收益方面的信息，比如奖学金资助的结果和学生是否学成归国。在技术和工程项目中，有关学生国籍的数据也是缺乏的。

由于聚焦于传统的奖学金，考虑到进入专门知识机构的途径正在发生变革，通过网络学习、远程和在线课程（比如大型开放在线课程，即MOOCs）的扩张，以及跨境高等教育的形式，该目标可能已经过时。

最后值得注意的是，没有整体性融资目

值得注意的是，没有整体性融资目标

2. 《世界人权宣言》（1948年）；《经济、社会与文化权利国际公约》（1966年）；联合国大会59/113 A号决议（2004年12月10日）宣布的世界人权教育计划；全民教育（2000年）目标5，关于实现性别平等；联合国女童教育计划（UNGEI）；巴西里约热内卢召开的联合国环境与发展大会（1992年）上通过的第21项议程第36章；《联合国气候变化框架公约》（1992年）；《生物多样性公约》（1992年）；《联合国防治荒漠化公约》（1994年）；联合国可持续发展教育十年规划（2005—2014），2002年通过；约翰内斯堡2002年世界可持续发展峰会；2009年联合国教科文组织可持续发展教育世界大会《波恩宣言》；“我们想要的未来”（联合国可持续发展大会的成果文件）（2012年）；《联合国教科文组织关于保护世界文化和自然遗产的公约》（1972年）；《联合国教科文组织文化多样性宣言》（2001年）；《联合国教科文组织保护非物质文化遗产公约》（2003年）；《文化表达的保护和促进公约》（2005年）；联合国大会关于文化和可持续发展的68/223号决议（2013年12月）。



Credit: Tuan Nguyen

标，或者至少是一个融资公平性目标，去跟踪国内和国际融资如何被用于服务所有国家的弱势群体。

实施途径4.c 到2030年，将合格教师的供给量提高x%，包括通过国际合作在发展中国家开展教师培训（特别是最不发达国家和发展中的小岛屿）

如果教学的质量和效能不位于目标主菜单的前列和中心，那么迈向2015年后教育可持续发展目标的进展将受到阻碍。教学可能会被认为是一种“实施途径”，但是将教师与改进的基础设施和增加的奖学金相提并论，忽略并且削弱了教师在儿童和青少年的学习、成长过程中的关键作用。现行的目标规划狭隘地关注低收入国家和中等收入国家面临的挑战，这些国家在供给方面的量化差距被很好地记录在案（UNESCO, 2014c）。但是对所有国家都至关重要是合格和受过训练教师的充足供给，以及确保有效教学的方法。

一个更加宏大的目标应当聚焦所有学习者的教学需求。为了更具可迁移性，目标应当通过描述那些受过专业化培训的、积极的（通过适当的报酬、工作条件和认可）和受到良好支持的（通过在职培训）教师来强调一种需求，即确保为所有学生提供有质量的教学。

实施新议程的教训

建议的可持续发展教育目标将会于2015年5月在仁川举行的世界教育论坛上进行讨论，届时国际教育界的代表们也会聚集一堂来评估自达喀尔以来已经实现了什么。在2015年9月

的联合国大会期间，国际社会将通过一项新的发展议程，其中包括教育目标。无论最终在纽约达成的具体规划为何，也不管世界教育论坛会扮演什么角色，2015年后教育目标的最终话语不太可能比现行提案更加保守。

本报告对低收入国家和中等收入国家的分析和预测表明，如果保持近期的趋势，世界将可能仍然与关键目标相距较远。例如，这些国家在2030年可能仍然离建议的初等和中等教育目标有距离。特别是，如果保持近期的趋势，初中教育普及率在低收入国家预计将达到50%，在中低收入国家为80%，而在中高收入国家为92%。³即便是实现普及初等教育这个宗滴恩和达喀尔的核心目标，就目前的迹象来看似乎也无法达到。

普及高中教育这个开放工作小组目标，将无法在本世纪实现。它也可能永远无法实现：即便是高收入国家在这方面的进展也非常缓慢。例如，在28个欧盟国家，20—24岁人口中达到高中教育水平的比例从2002年的77%增加到2013年的81%（Eurostat, 2014）。

基于此类证据，为了实现这些宏大目标，需要保证国家当局、国际伙伴和民间组织之间的持续承诺，并将其付诸行动。在世界教育论坛上考虑过去15年中所应记取的教训将会富有启发性。一个新的行动纲领如何在全球协作和问责上提出比达喀尔论坛所设想的更有效的机制？如何识别出成功的实践来推荐给各国政府？在全球和国家层面，达喀尔战略在多大程度上真正得到通过和实施？这些战略有多成功？它们应该如何被修正以在未来取得更大成功？

如果保持近期的趋势，世界将可能仍然与关键目标相距较远

3. 进一步信息参见全民教育全球监测报告网站的技术说明。

在宽泛地评论“后达喀尔架构”（参见概要）并且借鉴了监测全民教育优先战略的15年经验之后，本节将提出2015年后议程的教训和建议。

寻找新方法来维持政治承诺

2000年以后国际机构影响国家教育政策的范围已经扩大。通信和信息流的发达促进了同行之间学习的进程。增加援助的绝对量和对援助项目实施的更加精密的监测已经对政府决策过程产生重要影响，尽管通常要符合国家主权的原则。

无论如何，许多干预措施在5个机构于达喀尔商定的纲领之外运转。实践中，正式的全民教育协作机制在帮助维持政治承诺上显得较弱，因为每个机构都遵循分散且最低协作的路径。仁川全球教育论坛的联合召集人之间通过联合机制开展密切合作，这应当被视作修正2015年以后部署的必要部分。

两项新的发展表明会有更好的合作来支持新议程。首先，受千年发展目标的影响，达喀尔纲领的一个弱点就在于教育目标被认为仅仅与南半球国家相关。将于2015年达成的更宽泛的可持续发展目标议程则定位于全世界。世界性的原则加强了这样的概念，即包容与公平的高质量教育是每个国家的必要目标。确保一项世界性教育议程的政治承诺将会增加成功的几率。

其次，正如读者即将在本节中看到的那样，2015年后议程呼吁清晰明确的问责机制，这将在教育部门产生反响。过去，此类结构的缺位无疑弱化了政治承诺，希望在2015年后能够出现真正的逆转。

进一步使知识、证据和专长多样化

在过去15年里，全球和国家教育决策中所使用的证据的可及性和多样性已经得到相当大的扩展。但是，国家决策并不总是反映稳定的证据和数据。为了改进，2015年后教育进程将需要利用多样的知识、证据和专长。

在知识上的明显差距与教育和其他部门之间的联系有关。跨部门办法已经出现，特别是在幼儿保育和教育领域，但是决策者很少聚焦部门之间的潜在协同。新的可持续发展议程提出了纠正这一盲点的期望。

《全民教育全球监测报告》已经强调了教育能够在推进其他发展目标上起到的作用（UNESCO, 2014e）。重要证据表明其反面依然成立：一个良好的发展环境能够加快教育进程。一种跨部门的办法应当成为新教育议程和干预规划的主要特征。

实现许多2015年后议程目标的关键系于教育，尤其是那些与可持续消费、全民公正、和平社会相联系的目标。教育和这些目标之间的联系需要进一步探索，教育项目和方法需要进行变革以实现这些目标。

更多样专长的利用（包括来自其他部门的专长），将会对改进的教育结果有贡献。教育发展可以通过消除贫困而得以加快，比如通过在最贫困国家实施有针对性的项目来改进那些无法让孩子留在学校的家庭的生活条件。这类计划需要更多努力，与基础设施投资一起考虑，设计教育干预——包括供水、卫生、道路和能源——以及社会政策。与此同时，早期营养不良对后期认知发展的重要影响的知识应当激励教育界提倡在尽可能早的年龄实施干预。

实现2015年后发展议程重要目标的关键系于教育

来自心理学领域的洞见也能够在多个方面带来益处，从改进教师培训项目和课堂实践（尤其是在贫困环境中），到激励弱势青年和成人获得技能。

教育界对于其他部门需求的主动回应，以及参与和外界专家的对话，将会成为积极的一步，有助于帮助这一领域摒弃在相对孤立中工作的不利处境。

进一步加强国家政策和实践

议程的成功最终将由国家层面来决定。建议目标的范围和重点指向三个关键方向，这与过去15年的教训相吻合。国家规划需要利用对教育阶段间关系和部门间关系的深入认识来得到更好的阐述；决策者需要更直接地应对公平；提升质量的方法需要更加清晰地阐释。议程使一个全面的、整合的教育观点得以恢复，许多人认为当发展范式被千年发展目标和几乎全然为初等教育的焦点所主导时，这一观点被遗忘了。

全国性全民教育规划的经验，重蹈了其全国性努力的覆辙，这表明国际社会应当放弃此种方法。取而代之，重心应该放在改进现有教育，或者与教育相关的规划和预算编制进程上。政府和发展合作者应当明辨差距并继续建设能力以确保这些进程覆盖到教育议程的全部。

两个差距与新议程的基石相关，即公平和质量，也显示出需要全球和国家层面更好的协调。本报告综述的教育规划中很少体现对公平

的分析——而且通常那些确实包含了公平的规划也仅仅是由于开发合作者的坚持才这样做。然而，新的数据来源从2000年以后开始可用，它通过个体特征来分解关键教育指标，也因此能够促进公平分析。

政府在采取推进公平的措施上行动缓慢。边缘人群缺乏话语权和代表；决策者没有在教育规划中对这些人群的需求做出回应。官僚作风有可能隐身于管理信息系统背后，他们自己控制和驳回了可能有损其权威的证据。

本报告已经描述过教育政策歧视贫困人群的各种案例。政府扩大学前教育的承诺已经很微弱，结果是最需要的人负担不起的私人学前机构从2000年开始占据了更大的市场份额。教学语言改革由于太过浮于表面而无法使得来自少数民族的学生从小学教育中充分受益。成人教育项目，即使在高收入国家，也更可能触及有一定教育资质的成人而非那些缺少基本技能的人。总体来看，几乎没有重视非正规、远程和基于社区的项目。政策几乎不承认家庭承受的教育支出负担。

与此同时，为诸如偏远和服务匮乏地区人群或者残障人士提供教育服务的成本是相对较高的。而且尽管相关信息可能已经被规划者掌握，但却没有被用来设定针对边缘群体的目标，以及寻求必要的政策。联合国秘书长曾经说过，除非所有群体（比如“脱离大众社会和经济的群体”）都已经实现了目标，没有目标能够被认为是实现了（United Nations, 2014b）。新议程为各国提供机会去改进各自的政策和资源定位，以及调整相关指标以适应各自国情。

政府在采取促进公平的政策上行动缓慢

另一方面，本报告发现被综述的所有国家规划都扣准了质量方面。这与越来越多的国家试图通过参与区域和国际评估来测量学生学习结果的有关发现一致。但是，规划中对教育质量的处理仍然显得不够充分，因为数以百万计的儿童都挣扎于获得即便是最低水平的基本技能。《全民教育全球监测报告》已经在近几年传达这一发现，使得2015年后议程聚焦学习结果。

尽管改善基本技能是优先事项，但是对学习的聚焦不应当是狭隘的。在未来几年，各国需要辨识在不同的人生阶段和不同的领域中，通过达到不同的教育水平，学生应当获得什么样的技能。同时，期望有更多证据来支持非认知技能的重要性和教育系统在多大程度上帮助学生获得这些技能。

如果教育规划要反映对质量的真正关注，那么经常性预算中一个更高的份额将需要分配到除教师工资之外的其他项目上。本报告已经记录了教育质量的核心方面还没有得到处理的几个例子。幼儿教育者的知识、技能和地位被忽略了，尽管有证据表明他们具有重要作用，而且他们需要一套复杂的能力。基础教育的教师已经发现他们自己在讲授儿童阅读、采用新课程或实施学习者中心、性别敏感的教学法等方面准备不够充分。学校领导和管理者通常没有准备针对提高质量而实行权力下放和基于学校的管理改革。

可持续发展目标号召政府重新看待教育的内容。教育将会成为可持续发展议程的关键，该议程的成功要依靠每个人在其一生中不断地获得相关知识和发展应对全球挑战的积极态度。然而尽管这一主张已被提出，以及在“联合国可持续发展教育十年规划”期间取得了进

展，许多国家仍需要更多指导和支持来做出课程和教师教育上的有效选择。

有效地调动更多融资来源

2000年之后低水平的资源调动成为全民教育目标未能实现的主要原因。1999—2012年，低收入国家国内支出的增加额为国民生产总值的0.8%，而中低收入国家为0.5%。但是，《全民教育全球监测报告》在2010年估计，若要到2015年在46个低收入国家实现学前教育、小学教育和扫盲目标，将需要增加额外的160亿美元（相当于国内生产总值的1.5%），其中大部分都来自外部渠道。另外，预计实现普及初中教育的年度成本为额外的250亿美元（以2007年的不变价格计）（UNESCO，2010a）。

在2015年7月即将于亚的斯亚贝巴举行的发展融资大会之前，同时也是为了对可持续发展议程成本的全球讨论有所贡献，本报告更新了早期的成本演算，来了解为了实现可持续发展目标所需要的资金水平（框注9.3）。

以下是成本演算的主要发现（表9.2）：

- 到2030年在低收入国家和中低收入国家普及高质量的学前、小学和初中教育将需要非常高水平的支出。年度总支出将会超过现有水平的两倍，而且部分国家需要增加的支出比这一数额还要大得多。在学前教育阶段，年度总成本将会翻两倍，而小学和初中教育阶段的年度总成本大约翻一倍。
- 成本增加的部分原因是更高的入学率。到2030年学前教育学生的数量将增加一倍以上（低收入国家增加5倍）。初中入学率提高超过50%。小学入学率只会有小幅提高。

在学前教育阶段，年度总成本将需要翻两倍

框注9.3: 实现可持续发展目标的成本分析

此成本演算主要关注2015年后议程的7项目标中的前2个。学前教育的目标是平均毛入学率100%。小学和初中教育目标以普及完成率而非入学率来表示。但是，此成本演算也考虑到了其他2015年后目标中出现的质量和公平主题（表9.1）。

提高教育质量是新议程的核心部分。此成本演算做了几条规定以便教学质量达到最低标准并最终达到期望的学习结果：学生与教师之比和学生与班级之比的上限；教室的适当维护；有竞争力的教师工资来支持招募有才能、有干劲的教师；学习材料和行政支持上的充足的非工资支出。

关于教师工资，这通常是单项最大成本，其假设主要基于生师比，而生师比在不同国家呈现出较大的差异。总体来看，低收入国家的生师比和工资（用人均国内生产总值的倍数表示）倾向于偏高，反映出技能的稀缺性。在成本演算中，假设在每个国家，由于人均国内生产总值增加，生师比到2030年接近国际平均值，而教师工资接近位于教师工资分布上半部分的国家的国际平均值。

此规划也考虑了这样的事实，即教育普及只有在对边缘的失学儿童有额外支持的情况下才能够实现，这种支持可以是免费的校服、学费支持、母语教学、为难以惠及的儿童建设偏远或移

动学校、为残障儿童提供支持。据估计这些儿童的额外成本是学前和小学教育生均成本的20%，是初中教育生均成本的30%。在低收入国家，这些成本占总成本的7%，而在一些极度贫困的国家，比如布隆迪、马达加斯加、马里和尼日尔，这些成本上升到10%—12%。

《全民教育全球监测报告》从两方面更新了2010年的成本演算。首先，覆盖面扩大到所有84个低收入国家和中低收入国家，这预计可能会增加成本，但由于新纳入的国家更接近普及初中教育，所以会以较低的比例增长。其次，实现议程的时间范围在之前是2015年年末，后被推迟到2030年实现普及完成初中教育，这有望减少年度融资差额的估算值，因为成本在比前期估算更长的时间段上散布。还应当考虑到各国在过去5年中已经朝着目标慢慢靠近，这是本次估算不同于以前的又一因素。

支出和教育结果之间并不能简单联结。同样的支出水平由于公平、效率和效能的原因而可能在不同国家产生非常不同的结果。这种国家间的重要差异，加上较大的数据鸿沟，意味着任何成本演算都存在相当大的局限，因此估算应当被认为是象征性的。即便如此，考虑到建议议程的远大抱负，分析表明缺乏充足的资金将是较贫困国家的最大障碍。

表9.1: 目标和部分成本参数上的主要假设

	指标	初始值	目标值
1. 学前教育	a. 学前教育毛入学率	37%	100%
2. 小学和初中教育	a. 小学教育普及率	70%	100%
	b. 初中教育普及率	50%	100%
3. 质量	a. 生师比	学前 27 小学 35 初中 27	学前 18 小学 31 初中 28
	b. 教师工资（人均国内生产总值的倍数）	例如：低收入国家 学前/小学 3.6 初中 5.3	例如：低收入国家 学前/小学 4.5 初中 5.9
4. 公平	a. 边缘儿童（每天开支低于2美元）项目拓展到支持所有需求学生的生均成本百分比	可变的	学前 20% 小学 20% 初中 30%

资料来源：Wils (2015)。

表9.2: 到2030年的预计成本

	低收入国家		中低收入国家		低收入和中低收入国家	
	平均年度总成本（十亿美元）					
	2012	2015–2030 年均值	2012	2015–2030 年均值	2012	2015–2030 年均值
学前教育	0.7	5.2	7.1	29.3	7.9	34.5
小学教育	7.1	20.6	52.0	110.0	59.2	130.6
初中教育	2.4	10.5	30.6	63.6	33.0	74.1
所有	10.3	36.3	89.7	202.9	100.0	239.2
	学生数（百万）					
	2012	2030	2012	2030	2012	2030
	学前教育	4	25	26	53	30	78
小学教育	127	162	289	314	416	477
初中教育	29	69	123	171	153	240
	加权的生均支出（美元/年）					
	2012	2030	2012	2030	2012	2030
	学前教育	123	353	242	842	225	684
小学教育	65	199	208	508	164	403
初中教育	130	291	292	573	261	492

资料来源：Wills (2015)。

如果希望实施新议程，一些事情必须有所改变

- 其他的经费增加是因为大多数国家需要大幅提高生均支出，以降低生师比、提高工资性和非工资性支出和增加对边缘儿童的支持。学前教育阶段增加生均支出的需求更高。
- 国内资源将不足以在2030年实现这些基础教育目标，即便假设有很可观的支出增加。总的外部融资年均差额——估算的实现基础教育目标的成本和估算的可用国内资源之间的差值——在2015年到2030年之间预计将达到220亿美元（按2012年的不变价格）。
- 几乎一半的年度外部融资差额，或者说106亿美元，主要是在低收入国家。与之相比，2012年学前教育、小学教育和普通中学教育的总援助金额是23亿美元。为了实现目标，外部支持

的水平至少需要翻两倍。

- 由于数据缺失，此成本演算没有包括成人扫盲项目。之前的成本演算估计成人普遍脱盲的成本占实现基础教育目标成本的1.3%，这一数值明显偏低。目前的成本演算假设教育质量提高，意味着所有小学毕业生都将能够阅读，预示着青年普遍脱盲将在2030年达成。

总体的外部融资差额预计将会随着时间推移而增长（图9.1）。低收入国家的增幅最显著。对中低收入国家来说，差额保持在相对较平稳的水平。以实现初等教育目标总成本的比例来看，低收入国家的融资差额更大，它相当于平均年度成本的29%，而中低收入国家为6%。

主要方案对国内公共教育支出增加做了合理的宏大假设。⁴到2030年，在低收入国家和中低收入国家，学前教育、小学教育、初中教育的预期公共支出水平将需要增加到国内生产总值的3.4%。

如果公共教育支出没有按计划增加，融资差额将大幅扩大。如果教育预算占国内生产总值的比例保持在现有水平，差额将扩大一倍，达到525亿美元的年度平均值。

援助将是填补差额的关键。在大多数低收入国家，外部融资将被要求占到2012—2030年所需要增加支出的四分之一以上。即便在中低收入国家，也需要融资和技术支持。

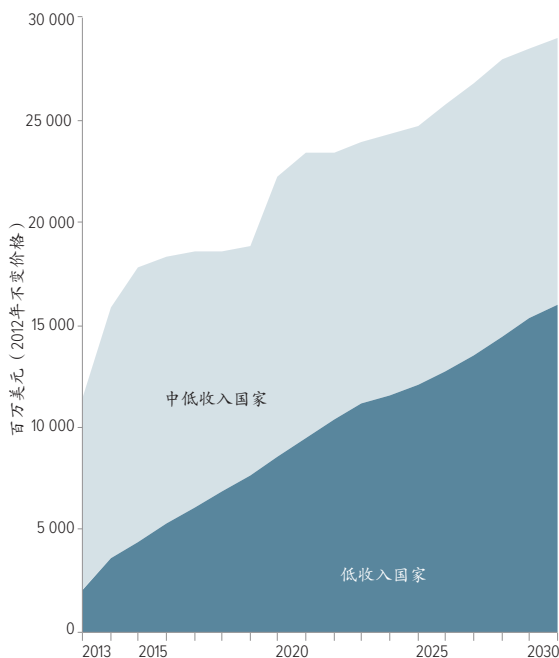
然而对教育的总援助预计在未来几年会有所下降。许多捐助方都报告它们的教育援助水平在未来会减少。最贫困国家可能受到最大的影响（Global Campaign for Education, 2013）。估计显示对低收入国家的教育援助支出在2014—2017年将停滞在37亿美元（图9.2）。大多数援助的增加将面向中等收入国家，大多以软贷款的方式（OECD, 2014a）。

考虑到外部教育援助目前较低的水平 and 未来惨淡的前景，让捐助方将援助量提高到新的水平的挑战令人望而生畏。所需要的增加幅度已经引起一些呼吁，可能需要新的融资机制来进行有效管理。考虑到充分建设全球教育伙伴关系的结构需要一个长期酝酿过程，那么在教育援助领域提议进行一次全面制度检修可能是不明智的。不过显而易见的是，如果希望实施新议程，一些事情必须有所改变。

4. 对于那些目前教育支出至少占国内生产总值6%的国家，假设维持在这一水平。对于那些支出少于这一比例的国家（或者由于税收较低，或者由于预算中教育的优先度较低），假设税收和预算中的教育份额逐渐增加。在每个国家，教育总预算中的基础教育份额被设定在现有水平不变。

图9.1：在低收入国家和中低收入国家实现2015年后议程关键部分的平均年度融资差额是220亿美元

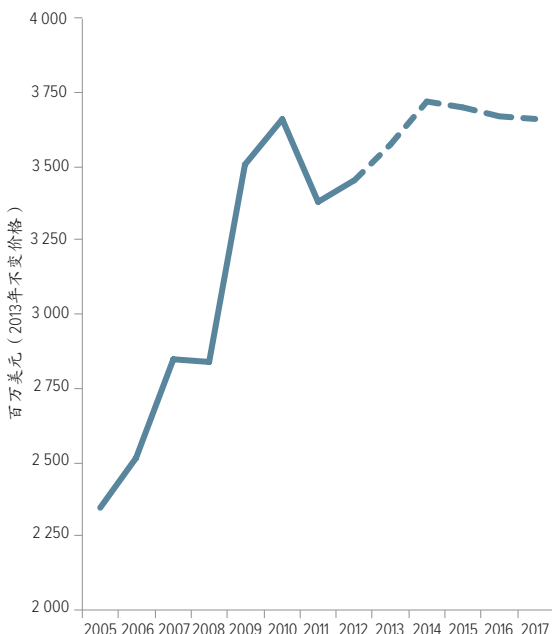
2013—2030年，实现普及完成学前教育、小学教育和初中教育的融资差额，按国家收入组分列



资料来源：Wils (2015)。

图9.2：对低收入国家的教育援助将会停滞

2005—2012年和2013—2017年（估计的），对低收入国家的教育援助（百万美元）



资料来源：全民教育全球监测报告小组使用OECD-DAC (2014)，根据各国定项援助水平计算。

开发一个与
全国学业评
估相链接的
共同标准是
可取的做法

使进展的监测和报告达到新的水平

改进的数据来源和创新的监测方式已经成为2000年之后国际教育议程的成功之处。但是，在采集教育发展的关键数据之前，仍然有很长的路要走。数据革命开启了能够利用部门优势的机会。此外，需要仔细地考虑未来报告的安排和在问责机制框架内对报告的使用。

未来的数据收集将面临挑战

2015年后议程是宽泛而宏大的。为了解世界是否朝着目标更进一步，需要存在于传统数据收集体系范围之外的领域中的数据。为了迎接国家层面的监测挑战，不仅需要测量上有所进步，而且需要在制度建设上有所进步。

在幼儿教育领域，新议程的关键预想结果是儿童到小学的入学年龄时达到他们的发展潜能，也因此准备好从学校教育中全面受益。儿童发展的测量是一个活跃的研究领域，而且已经开发了各种指标，尽管涉及国家的数量相对有限，目前还没有在一个对不同国家、文化都适用的合适指标上达成共识。

就读于高质量幼儿园项目是与改进儿童学习结果相关的几个因素之一。除了幼儿园之外，也有为儿童开设的各式各样的项目，这些项目都有一个组织好的学习环节。但是，这些项目的供给被分割到了不同类型的机构中，所以很难知道哪些儿童在受益。需要更好的体系和调研来处理这一问题。

在小学和中学教育阶段，关键结果应当和儿童、青少年的学习成就相关。教育体系让儿

童获得多种能力，对每一种都应当进行监测。考虑到语言和数学基本能力作为后续学习基础的重要性，对于它们的监测是一个显而易见的起点。在新议程实施的初期，开发一个与全国学业评估相链接的共同标准是可取的做法。这样的开发将提高各国朝向目标迈进的意识，也能够刺激国家机构的能力建设。

技能领域的关键结果是青年和成人拥有充分的读写和计算熟练程度，从而全面参与社会生活。目前，仅有读写能力的自我报告测量是对所有国家都可用的，但这种方法不仅有很大缺陷而且过度简化。本报告显示，随着世界逐渐认识到读写和计算是技能的连续统，更精确地评估这些技能的方法已经得到相当大的改进。各种机构都已经在此领域开展工作，而且将吸取到的教训转化为具有成本效益的工具去支持对于如何获得、维持和丧失这些核心技能的理解的时机已到来。

新议程对终身学习的强调突出了在成人获得技能的渠道上缺乏证据。终身学习机会的一个指标已经在一些较富裕国家得到成功运用：在给定时期内参加教育和培训的成人比例。其他国家将需要认同，这样的测量不仅与它们有关，而且能够被用来搜集个体层面的信息。

当面对全球公民和可持续发展教育的时候，关键结果更难被定义。国际社会需要在与促进和平、可持续社会相关的知识、态度和（特别是）可观测的行为上开放对话。达成共识和修正教育体系以提供更好的服务也许能够成为2015年后议程的主要成就。确定已有的关于态度和价值观的国际调查是否捕捉到宽容和环境管理工作等方面的内容可能是一个入手点。

关于所有的目标，给予公平和质量更大关注度的需要构成了主要的测量挑战。在公平方面，国际社会将需要依靠儿童、学生、工人调查来提供教育的个人受益者的背景信息。需要改进协调机制以使得此类调查标准化、符合目的且可用于分析。

在质量方面依然有更大的挑战，因为对于教育质量的哪些方面能够从研究转换为广泛实施，仍然没有形成一致的意见。如何才能提高质量？课堂过程和学习环境如何帮助儿童、青年和成人学习？

与教师的专业化和地位相关的两个方面需要进行监测。首先，比较少的国家注意到接受过培训的教师比例，以及他们培训的内容。其次，尽管教师的激励不同，但他们与其他职业的相对工资是一个重要因素。这可以通过劳动力调查得到。教师相对低位的变动能够成为他们在不同时期地位的良好预测。

最后，在经费方面，数据收集和分析的巨大差距阻碍了对于如何资助教育发展的清晰理解。此方面受到的重视还很少。数据需要精确、要覆盖许多国家，而且要得到及时报告。应当注意的是公共教育支出的标准指标无法追踪国家对于教育的全部投入，不管是占国民生产总值的百分比还是占全部教育支出的百分比。非常需要效仿卫生部门建立国家教育账户，精确地反映政府、捐助方和家庭各自在总体教育融资中的比例。

数据收集的进展不会自动发生。国际社会需要重新思考如何使其数据议程优先化，并且为研究和监测分配资金。“可持续发展的数据革命”独立专家咨询小组的建议中提出了一些对教育部门有用的指导。

各国政府也需要铭记2015年后议程对于公平和学习的强调，这对它们搜集和在决策中使用信息的类型有重要启示。国际和国家机构的能力都需要加强，以应对这些挑战。

将报告与问责相联系

数据改进本身并不会带来教育的进步。更好的数据只有在其触发了提高最脆弱群体受教育机会的行动时才有所帮助。为了使其发生，需要高水平专家用决策者最易懂的方式来监测趋势和总结关键证据，以及通过明晰的机制，利用报告对政府和捐助方的行动进行问责，并且帮助他们从错误中学习。

随着《全民教育全球监测报告》的授权在2015年结束，一个关键节点已经来到。有些人呼吁一份覆盖新发展议程所有目标的独立报告。但是，这有可能削弱国际社会和各个国家或发展部门之间的联系。一份对整个2015年后议程所做的全球报告不可能做到充分深入，而且会需要在全局层面更广泛的、更有部门针对性的报告，比如《全民教育全球监测报告》，以便分享决策中的最佳实践和赋权于地方行动者。

全球的（或者说区域的和国家的）监测报告应当被视作政府和国际捐助方记录（相较于既定目标和承诺）已采取的新行动和已实现结果的一种方式。全民教育和千年发展目标的进程缺乏一个问责机制（Janus and Keijzer, 2014），这至少部分是因为在明确描述伙伴角色和责任上的挑战。政府和国际捐助方自然不太愿意对自认为不具有法律约束力的承诺负责。结果是，《全民教育全球监测报告》无法充分发挥其作用。

全民教育和千年发展目标进程缺乏一个问责机制

2015年后议程正在重启有关问责的讨论。联合国成员国已经在一些基本架构上达成一致。可持续发展高层政治论坛将对2016年开始执行的可持续发展目标进行常规评估。评估由国家主导而且是自愿参与的，但是将包括联合国有关单位，并且为合作伙伴和其他利益相关者提供一个平台。成员国也已经同意，论坛应当提倡和促进分享最佳实践，以及各国在实施议程中的成功、挑战和教训（UNGA，2013）。联合国大会已经同意，评估机制将包括一份全球可持续发展报告，但也接受其他评估（无论官方还是非官方）提供信息（UNGA，2014）。

2014年12月的《联合国秘书长综合报告》申明，评估机制应当包括所有行动者——政府、国际组织、私人部门和民间组织——以推动双边问责。全面的评估过程将在国家层面先行启动，而且将信息告知国家的、区域的和全球的评估。建议的评估构成包括针对问责的由各国主导的国家部分、针对同行评议的区域部分、针对知识分享的全球部分、定期记录全球进展的专题部分（这将是适合《全民教育全球监测报告》的未来形式），还有一个部分来评估可持续发展的全球支持和全球伙伴关系（United Nations，2014b）。

这些机制应当不止于追踪迈向目标的进展，而是服务于检验和分享在制定决策和资源分配上的经验。在这种情况下，联合国秘书长已经倡导建立区域性同行评议机制。由于各区域在教育上有许多共同的挑战，通过同行评议来分享各国经验能够使得政策制定更加有效。

建议的问责机制应当与已建立的国家性和国际性机构整合在一起。在国家层面，这些机构包括议会监督委员会，审计组织、司法和立法体系、行政听审和服务交付的申诉程序。在教育部门内，各国可能有其他推动问责制的机构，比如家长教师联盟、学术和研究网络，以及教师工会。

在全球层面，国际人权机构、跨国管理网络、联合国机构，以及其他政府间政治机构都将起到作用（OHCHR，2013）。教育部门有它自己的国际机构和联盟，其中有些也许需要加强，才能实现2015年后议程的期望。

结论

2015年后的可持续发展议程致力于让所有国际社会成员都投身于一个宏大的世界性憧憬，即高度的人类尊严和性别平等、缩小不平等、安全而和平的社会，以及对地球的保护。提案中的教育目标确保包容又公平的高质量教育，并且促进面向所有人的终身学习机会——以及它的具体目标——都嵌入在这个广阔的憧憬之中，并与全民教育运动的抱负紧密相连。但是，正如本章所示，教育目标的规划可能要做出相当的改进，才能使这些目标具体、可测、现实且相关。

崇高的可持续发展议程已经设置了一个实际的计划，去跟踪各国和发展伙伴的前行道路，并且帮助调动适当的途径去实现那些已取得共识的目标。在教育领域，我们能够从过去全民教育战略的实施中吸取教训，来帮助加快未来几年的进展。国际教育界将需要寻找解决政治承诺问题的方法，以及解决增加融资和加强问责机制的需求。政府和捐助方一样，将需要在他们的政策和项目中应对公平和质量问题——并且为了迈向一个成功的2015年后议程，建立和使用教育与其他发展部门之间的联系。

国际教育界
将需要寻找
解决政治承
诺问题的方
法，以及解
决增加融资
和加强问责
机制的需求



Credit: Tuan Nguyen

附录

各国和地区的全国学业评估

引言	304
表1: 撒哈拉以南非洲	305
表2: 拉丁美洲和加勒比	306
表3: 阿拉伯国家	307
表4: 亚洲和太平洋	308
表5: 中亚/中欧和东欧	310
表6: 北美和西欧	310

统计表

引言	313
表1: 背景统计资料	320
表2: 成人和青年的识字率	324
表3A: 幼儿保育和教育 (ECCE) : 保育	332
表3B: 幼儿保育和教育 (ECCE) : 教育	336
表4: 接受初等教育情况	344
表5: 初等教育入学情况	352
表6: 初等教育的内部效率: 留级、辍学和完成情况	360
表7: 中等教育入学情况	368
表8: 学前教育、初等教育和中等教育师资情况	376
表9: 对教育的融资承诺: 公共支出	384
表10: 计量全民教育目标的基本或代表指标趋势	388

援助表

引言	397
表1: 双边和多边官方发展援助	399
表2: 双边和多边教育援助	400
表3: 教育援助的接受方	402

词汇	408
-----------------	-----

缩略语	411
------------------	-----

参考文献	414
-------------------	-----

索引	460
-----------------	-----

各国和各地区的全国学业评估

导言

以下表格是对1995—2013年各国开展的全国学业评估的全球性回顾。全国学业评估根据国家教育当局的标准和期望，评价了各国的学习成果。这些评估旨在向教育决策者提供有关于学生学习情况，以及学生达到预先设定的标准或者熟练水平的情况的系统性信息。由于各国评估的科学信度和效度的差距较大，因此应谨慎开展跨国比较。不过，全国评估根据国家规定的标准，以及政府和政策干预所重点关注的领域，提供了一系列全国的学习成果信息。此外，全国评估明白地阐释了全民教育质量目标，即“既可识别又可测量的学习成果”，并进行了“扩充讨论”，探讨了“精确评估课程知识与技能”的必要性。

表中的信息汇编自多个来源（例如，印刷资料、网站、专家、通过联合国教科文组织各地办事处的直接接触等），其中部分信息有失片面，或彼此矛盾。报告小组付出了巨大努力，来求证或者交叉检验所报告信息的真实性，但是仍会留下错漏。更多有关对全国学业评估数据库的分析细节，请见Benavot and Köseleci（2015）。无法评价下述评估的科学严谨性或者技术可靠性，但这是未来几年的努力方向。

附录中使用的缩略语

CP	小学一年级
CM1	小学四年级
IDB	美洲开发银行
MoE	教育部或各国对等机构
UNICEF	联合国儿童基金会
UNESCO	联合国教育、科学及文化组织
USAID	美国国际开发署

表 1: 撒哈拉以南非洲

国家	评估研究的名称或描述	负责评估的组织或机构	目标人群	评估的课程学科	年份	
贝宁	Evaluation sur les acquis des élèves du CP et du CM1	Ministère des Enseignements Maternel et Primaire	二、五年级	法语、数学	2011	
博茨瓦纳	Standard 4 Attainment Test Monitoring Learning Achievement	Botswana Examinations Council	四年级	茨瓦纳语、英语、数学 茨瓦纳语、英语、算术、生活技能	2007 1999	
布基纳法索	Evaluation sur les Acquis Scolaires	Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation	三年级	法语、数学	每年, 2001—2012	
喀麦隆	Evaluation des Acquis Scolaires des Elèves	MoE	五年级	法语、数学、科学	2011	
科摩罗	Monitoring of Learning Achievement	MoE, UNESCO, UNICEF	四年级	法语、数学、生活技能	2001	
刚果民主共和国	Enquête sur l'évaluation des acquis scolaires	MoE	五年级	阅读、算术、生活技能	1994	
厄立特里亚	Competence test	Department of General Education	一年级 四年级	语言 英语、数学	1999	
	Monitoring Learning Achievement	MoE, UNICEF	三、五年级	语言、英语、数学	2001、2006	
埃塞俄比亚	National Learning Assessment	National Educational Assessment and Examinations Agency	四年级	英语、数学、环境科学	2000、2004、2008、2012	
			八年级	英语、数学、生物、化学、物理	2000、2004、2008、2012	
			十、十二年级	英语、数学、生物、化学、综合研究	2010、2013	
冈比亚	National Assessment Test	Ministry of Basic and Secondary Education	三年级	英语、数学、综合研究	每年, 2008—2012	
			五年级	英语、数学、科学、社会与环境研究	每年, 2008—2013	
			八年级	英语、数学、科学、社会与环境研究	2012	
加纳	Criterion Referenced Test	Education Service	六年级	英语、数学	每年, 1992—2002	
	Performance Monitoring Test		一至六年级		1998、2000	
	National Education Assessment		三、六年级		2005、2007、2009、2011、2013	
	School Education Assessment		二、四年级		2006、2008、2010	
圭亚那	Evaluation de l'apprentissage des élèves	Cellule Nationale de l'Evaluation du Système Educatif	二、四、六年级	法语、数学	1999、2006	
肯尼亚	National Assessment System for Monitoring Learner Achievement UWEZO	National Assessment Center UWEZO Center	三年级	阅读素养、数学素养	2010	
	Primary Education Project	USAID	六至十六岁 三、六年级	阅读素养、数学素养	每年, 2010—2014 1993	
莱索托	Primary Education Project	USAID	六至十六岁 三、六年级	阅读素养、数学素养	每年, 2010—2014 1993	
	National Assessment of Educational Progress Survey	Examinations Council	三、六年级	英语、塞索托语、数学	2003、2004、2006、2008、 2010、2012、2014	
马达加斯加	Etude sur la Progression Scolaire et la Performance Académique	MoE	二、五年级	语言、数学、生活技能	2005	
	Evaluation des Acquis des Elèves dans le Cadre de la Réforme	MoE, UNICEF	一至三年级	马达加斯加语、法语、数学	2004—2006	
	Monitoring Learning Achievement	MoE, UNESCO, UNICEF	四年级	阅读素养、数学素养、生活技能	1998	
马拉维	Monitoring Learning Achievement	MoE, UNICEF	四年级	齐切瓦语、英语、数学、生活技能	1994、2005	
	Primary Curriculum and Assessment Reform Baseline Study	MoE, Malawi Institute of Education, National Examination Board	二、四、七、九、十、十一、十二、十三、十四、十五、十六、十七、十八、十九、二十、二十一、二十二、二十三、二十四、二十五、二十六、二十七、二十八、二十九、三十、三十一、三十二、三十三、三十四、三十五、三十六、三十七、三十八、三十九、四十、四十一、四十二、四十三、四十四、四十五、四十六、四十七、四十八、四十九、五十、五十一、五十二、五十三、五十四、五十五、五十六、五十七、五十八、五十九、六十、六十一、六十二、六十三、六十四、六十五、六十六、六十七、六十八、六十九、七十、七十一、七十二、七十三、七十四、七十五、七十六、七十七、七十八、七十九、八十、八十一、八十二、八十三、八十四、八十五、八十六、八十七、八十八、八十九、九十、九十一、九十二、九十三、九十四、九十五、九十六、九十七、九十八、九十九、一百	二年级	阅读素养、数学素养	2006
	Assessing Learner Achievement	Malawi Institute of Education	二年级	齐切瓦语、英语、数学	2008	
			五年级	齐切瓦语、英语、数学	2005、2008	
马里	Beekungo – Programme d'Evaluation des Apprentissages Scolaires par la Société Civile	Citizen-led assessment	六至十四年级	语言	2012	
	Evaluation du niveau d'acquisition en langue et communication, en science mathématiques et technologiques des élèves de la 2ème, 4ème et 6ème année du Fondamental 1	Cellule Nationale de l'Evaluation	二、四、六年级	语言、沟通、数学、科学、计算机学习	2007	
毛里求斯	National Form III Assessment	MoE	九年级	英语、法语、数学、计算机学习、物理、生物、化学	每年, 2010—2014	
		MoE, UNESCO, UNICEF	四年级	阅读素养、数学素养、生活技能	1995	
莫桑比克	National Assessment	Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação	三年级	母语、葡萄牙语、数学	2000、2006、2009	
			四、五年级	葡萄牙语、数学、科学	2000	
纳米比亚	National Learner Baseline Assessment	MoE	四、七、九、十、十一、十二、十三、十四、十五、十六、十七、十八、十九、二十、二十一、二十二、二十三、二十四、二十五、二十六、二十七、二十八、二十九、三十、三十一、三十二、三十三、三十四、三十五、三十六、三十七、三十八、三十九、四十、四十一、四十二、四十三、四十四、四十五、四十六、四十七、四十八、四十九、五十、五十一、五十二、五十三、五十四、五十五、五十六、五十七、五十八、五十九、六十、六十一、六十二、六十三、六十四、六十五、六十六、六十七、六十八、六十九、七十、七十一、七十二、七十三、七十四、七十五、七十六、七十七、七十八、七十九、八十、八十一、八十二、八十三、八十四、八十五、八十六、八十七、八十八、八十九、九十、九十一、九十二、九十三、九十四、九十五、九十六、九十七、九十八、九十九、一百	英语、数学	1992	
	National Standardized Achievement Test	Directorate of National Examinations and Assessment	五、七、九、十、十一、十二、十三、十四、十五、十六、十七、十八、十九、二十、二十一、二十二、二十三、二十四、二十五、二十六、二十七、二十八、二十九、三十、三十一、三十二、三十三、三十四、三十五、三十六、三十七、三十八、三十九、四十、四十一、四十二、四十三、四十四、四十五、四十六、四十七、四十八、四十九、五十、五十一、五十二、五十三、五十四、五十五、五十六、五十七、五十八、五十九、六十、六十一、六十二、六十三、六十四、六十五、六十六、六十七、六十八、六十九、七十、七十一、七十二、七十三、七十四、七十五、七十六、七十七、七十八、七十九、八十、八十一、八十二、八十三、八十四、八十五、八十六、八十七、八十八、八十九、九十、九十一、九十二、九十三、九十四、九十五、九十六、九十七、九十八、九十九、一百	英语、数学	2009、2011	
尼日尔	Evaluation Nationale	MoE	二、四、六年级	法语、数学、科学	1999	
	Enquête de suivi des acquis scolaires		二、四、六年级	法语、数学、科学	2005	
尼日利亚	Monitoring Learning Achievement	MoE, UNESCO, UNICEF	四年级	数学素养、阅读素养、生活技能	1996、2003	
	National Assessment of Universal Basic Education Programme	Universal Basic Education Commission	四至六年级	英语、数学、科学、社会研究、生活技能	2001、2003、2006、2011	
卢旺达	Learning Assessment in Rwandan Schools	Education Board, UNESCO, UNICEF	三年级	阅读素养、数学素养	2011	
	Système national d'évaluation du rendement scolaire	Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Education	三、四、六年级	语言、数学	1996、2002	
塞内加尔	Suivi permanent des acquis scolaires	MoE, UNESCO, UNICEF	四年级	语言、数学、科学	2006	
	Jangandoo	Laboratoire de Recherche sur les Transformations Economiques et Sociales	六至十八岁	法语、沃洛夫语、皮拉尔语	1998/1999 2012、2013	
塞舌尔	National Attainment Test	MoE	六年级	英语、克里奥尔语、法语、数学、科学、社会研究	2009	
南非	Monitoring Learning Achievement	Department of Education, Research Institute for Educational Planning at the University of Free State	四年级	阅读素养、数学素养、生活技能	1999	
	Systemic Evaluation Study	Department of Education, Human Sciences Research Council, Centre for Policy Development	三年级	语言、数学、生活技能	2001、2007	
	National Assessment of Learner Achievement	Human Sciences Research Council	六年级	语言、数学、自然科学	2004、2007	
	Annual National Assessment	Department of Education	九、十、十一、十二、十三、十四、十五、十六、十七、十八、十九、二十、二十一、二十二、二十三、二十四、二十五、二十六、二十七、二十八、二十九、三十、三十一、三十二、三十三、三十四、三十五、三十六、三十七、三十八、三十九、四十、四十一、四十二、四十三、四十四、四十五、四十六、四十七、四十八、四十九、五十、五十一、五十二、五十三、五十四、五十五、五十六、五十七、五十八、五十九、六十、六十一、六十二、六十三、六十四、六十五、六十六、六十七、六十八、六十九、七十、七十一、七十二、七十三、七十四、七十五、七十六、七十七、七十八、七十九、八十、八十一、八十二、八十三、八十四、八十五、八十六、八十七、八十八、八十九、九十、九十一、九十二、九十三、九十四、九十五、九十六、九十七、九十八、九十九、一百	语言、数学、科学	2008	
乌干达	National Assessment of Progress in Education	National Examinations Board	一至六年级, 九、十、十一、十二、十三、十四、十五、十六、十七、十八、十九、二十、二十一、二十二、二十三、二十四、二十五、二十六、二十七、二十八、二十九、三十、三十一、三十二、三十三、三十四、三十五、三十六、三十七、三十八、三十九、四十、四十一、四十二、四十三、四十四、四十五、四十六、四十七、四十八、四十九、五十、五十一、五十二、五十三、五十四、五十五、五十六、五十七、五十八、五十九、六十、六十一、六十二、六十三、六十四、六十五、六十六、六十七、六十八、六十九、七十、七十一、七十二、七十三、七十四、七十五、七十六、七十七、七十八、七十九、八十、八十一、八十二、八十三、八十四、八十五、八十六、八十七、八十八、八十九、九十、九十一、九十二、九十三、九十四、九十五、九十六、九十七、九十八、九十九、一百	阅读素养、数学素养	每年, 2011—2014	
			三、六年级	英语、数学	1996、1999、2003、2005、2006、 2007、2008、2009、2010	
			八、九、十、十一、十二、十三、十四、十五、十六、十七、十八、十九、二十、二十一、二十二、二十三、二十四、二十五、二十六、二十七、二十八、二十九、三十、三十一、三十二、三十三、三十四、三十五、三十六、三十七、三十八、三十九、四十、四十一、四十二、四十三、四十四、四十五、四十六、四十七、四十八、四十九、五十、五十一、五十二、五十三、五十四、五十五、五十六、五十七、五十八、五十九、六十、六十一、六十二、六十三、六十四、六十五、六十六、六十七、六十八、六十九、七十、七十一、七十二、七十三、七十四、七十五、七十六、七十七、七十八、七十九、八十、八十一、八十二、八十三、八十四、八十五、八十六、八十七、八十八、八十九、九十、九十一、九十二、九十三、九十四、九十五、九十六、九十七、九十八、九十九、一百	英语、数学、生物	每年, 2008—2013	
坦桑尼亚联合共和国	UWEZO	UWEZO Center	六至十六岁	阅读素养、数学素养	每年, 2010—2014	
赞比亚	National Assessment Programme	Examination Council	六至十六岁	阅读素养、数学素养	每年, 2010—2014	
津巴布韦	Early Learning Assessment (ZELA)	Schools Examination Council, Australian Council for Educational Research (ACER)	六至十六岁	阅读素养、数学素养	每年, 2010—2014	
津巴布韦	Early Learning Assessment (ZELA)	Schools Examination Council, Australian Council for Educational Research (ACER)	三年级	英语、数学	2012、2013/2014、2015	

注: 虽然PASEC研究严格遵守国家框架, 旨在提供参与国内的学生成绩信息, 但是全民教育全球监测报告认为这项研究属于地区性的学习评估, 因此未将其列入本表。

表4: 亚洲和太平洋

国家	评估研究的名称或描述	负责评估的组织或机构	目标人群	评估的课程学科	年份
阿富汗	National Learning Assessment	MoE, Australian Council for Educational Research (ACER)	六年级	阅读素养、数学素养	2013
澳大利亚	National Assessment Programme Literacy and Numeracy	Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority	三、五、七、九	阅读素养、数学素养	每年, 2008—2014
	Information and Communication Technology Literacy		六、十	信息和通信技术	2005、2008、2011、2014
	Science Literacy		六、十	科学	2003、2006、2009、2012
	Civics and Citizenship		六、十	公民知识	2004、2007、2010、2013
	National Student Assessment	Directorate of Primary Education, MoE	三、五	语言、数学	2006、2008、2011
孟加拉国	Intensive District Approach to Education for All Project (IDEAL)	MoE, UNICEF	一、五	语言、英语、数学、科学、社会科学	2004
	Secondary Education Quality and Access Project (SEQAEP)	Directorate of Secondary and Higher Education, MoE	八	语言、英语、数学	2008、2012
不丹	Learning Quality Survey	MoE, World Bank	二、四	语言、英语、数学	2007
	Annual Status of Student Learning	Royal Education Council, Educational Initiatives	四、六、八	英语、数学、科学	2008
	National Education Assessment	Board of Examinations, MoE	六	英语、数学	2003、2011
			十	语言、英语、数学、历史	2006、2013、2015
柬埔寨	National Assessment System	MoE, World Bank	三	语言、数学	2005/2006、2009/2010
			六		2006/2007
			九		2008/2009、2009/2010
中国	National Basic Education Assessment	Monitoring Center for Basic Education, MoE	四、八	汉语、英语、数学、科学、心理健康、体育与健康	每年, 2007—2013
库克群岛	National Diagnostic Tests	MoE	四、六	语言、英语、数学	每年, 1999—2006
	Stardardised Test of Achievement (STACI)	MoE	五	英语	每年, 1994—1999
			六	语言	
			七	数学	
		Numeracy Achievement	MoE	三	数学	每年, 2007—2014
	Literacy Achievement	MoE	四	语言、英语	每年, 2007—2014
斐济	Literacy and Numeracy Assessment	Examinations and Assessment Unit, MoE	四、六、八	阅读素养、数学素养	每年, 2007—2014
印度	National Achievement Survey	National Council of Educational Research and Training	三	语言、数学	2004、2007、2013
			五	语言、数学、环境科学	2002、2006、2011
			八	语言、数学、科学、社会科学	2003、2008、2012
	Annual Status of Education Report (ASER)	ASER Centre/Pratham	五至十六岁	阅读素养、数学素养	每年, 2005—2014
伊朗伊斯兰共和国	Assessment of Basic Competencies	UNICEF	五	阅读素养、数学素养、生活技能	1999
	National assessment of literacy achievement	Institute for Educational Research	十至十五岁	语言	2000
日本	National Assessment of Academic Ability	National Institute for Educational Policy and Research, MoE	六、九	日语、数学	2007、2008、2009、2010、2012、2013
				科学	2012
基里巴斯	Standard Tests of Achievement (STAKI)	MoE	四、六	语言、英语、数学素养	2004、2007、2009、2011
老挝人民民主共和国	Assessment of Student Learning Outcomes (ASLO)	Research Institution for the Education Sciences, MoE	一、二	语言、数学、科学	1996
			五		1998、2006、2009
马尔代夫	National Assessments of Learning Outcomes	MoE, World Bank	四、七	语言、英语、数学	2008
	Longitudinal Study on the Impact of Curriculum Reform	National Institute for Education, UNICEF	四、七、九	英语、数学、环境科学、社会研究、物理、化学、生物、历史、地理	2013
缅甸	Quality Basic Education Programme	MoE, UNICEF, Multi-Donor Education Fund	三、五	语言、数学	2007、2009、2011
尼泊尔	National Assessment of Student Achievement (NASA)	Department of Education	五	尼泊尔语、数学、社会研究	1999、2001、2013
			六	尼泊尔语、英语、数学、科学	1999
			三	尼泊尔语、数学、社会研究	2003、2013
			八	尼泊尔语、英语、数学、科学、社会研究、健康与人口	1999、2008、2012
			十	尼泊尔语、英语、数学、科学、社会研究	2011
新西兰	National Education Monitoring Project	MoE, Educational Assessment Research Unit of the University of Otago	四、八	科学、视觉艺术、信息技术	1995、1999、2003、2007
				语言、技术、音乐	1996、2000、2004、2008
				数学、社会研究、信息技术	1997、2001、2005、2009
				语言、健康与体育	1998、2002、2006、2010
	National Monitoring Study of Student Achievement	MoE, Educational Assessment Research Unit at the University of Otago, New Zealand Council for Educational Research	四、八	语言、科学	2012
				数学、健康与体育	2013
				阅读、社会研究	2014
巴基斯坦	National Education Assessment System	MoE, World Bank, UNICEF	四、八	语言、数学、科学、社会研究	每年, 2003—2013
	District-Wide Large Scale Assessment	Government of the Punjab	四	语言、数学、社会研究	2011
	Learning and Educational Achievement in Punjab Schools Survey (LEAPS)	MoE in Punjab province, World Bank, Pomona College, Harvard University	三	语言、英语、数学	2003、2005、2007
	Annual Status of Education Report (ASER)	ASER Centre/Pratham	五至十六岁	阅读素养、数学素养	每年, 2008—2014
菲律宾	National Achievement Test	National Education Testing and Research Centre, Department of Education	三	英语、菲律宾语、数学、科学	每年, 2005—2014
			六	英语、菲律宾语、数学、科学、社会研究	每年, 2005—2014
			十二	英语、菲律宾语、数学、科学、批判性思维	每年, 2004—2014
	Informal Reading Inventory	Department of Education	一至六	菲律宾语、英语	每年, 2005—2010
韩国	National Assessment of Educational Achievement (NAEA)	Institute for Curriculum and Evaluation	六	韩语、英语、数学、科学、社会研究	每年, 2000—2012
			九	韩语、英语、数学、科学、社会研究	每年, 2000—2014
			十一	韩语、英语、数学	每年, 2000—2015
萨摩亚	Samoa Primary Education Literacy Level (SPELL)	MoE, Secretariat of the Pacific Board for Educational Assessment	四、六	萨摩亚语、英语、数学素养	每年, 1996—2014

表 4 (续表)

国家	评估研究的名称或描述	负责评估的组织或机构	目标人群	评估的课程学科	年份
新加坡	Primary School Leaving Examination	Examinations and Assessment Board, MoE	六年级	语言、数学、科学	每年, 1960—2014
	General Certificate of Education Normal (Technical, Academic, Ordinary, Advances) Level Examination	MoE, University of Cambridge International Examinations	十、十二年级	语言、数学、科学、社会科学、应用科目	每年, 1960—2014
所罗门群岛	Standardised Test of Achievement (SISTA)	MoE, Secretariat of the Pacific Board for Educational Assessment	四、六年级	阅读素养、数学素养	2005/2006、2010
斯里兰卡	National Assessment of Achievement	National Education Research and Evaluation Centre of the University of Colombo	四年级	锡兰语和泰米尔语、英语、数学	2003、2008、2013
			八年级	锡兰语和泰米尔语、数学、科学和技术	2005、2008
			十年级	锡兰语和泰米尔语、英语、数学、科学和技术	2007、2012
泰国	Ordinary National Educational Test	National Institute of Educational Testing Service	六、九、十二年级	泰国语、外语、数学、科学、社会研究、地区与文化、健康与体育、艺术、职业生涯与技术	每年, 2006—2014
	Effectiveness study	Institute for the Promotion of Teaching Science and Technology	三、六、九、十年级	数学、科学	2003/2004、2006
	Nationwide Assessment	Institute for the Promotion of Teaching Science and Technology	三、六、十年级	数学、科学	2005
	Local Assessment Study	Educational Service Area, MoE	二、五、八、十一年级	泰国语、英语、数学、科学、社会研究、健康与体育、艺术、职业研究	2010
	National Test	Office of the Basic Education Commission	三年级	阅读素养、数学素养、逻辑能力	2012
汤加	Standardised Tests of Achievements in Tonga (STAT)	MoE, Secretariat of the Pacific Board for Educational Assessment	四、六年级	汤加语、英语、数学素养	2011
图瓦卢	Standardised Test of Achievement (TUSTA)	MoE, Secretariat of the Pacific Board for Educational Assessment	四、六年级	阅读素养、数学素养	达喀尔论坛后
瓦努阿图	Standardised Test of Achievement (VANSTA)	MoE, Secretariat of the Pacific Board for Educational Assessment	四、六年级	阅读素养、数学素养	2007、2009
越南	National Survey of Student Achievement	MoE, World Bank, Asian Development Bank	五年级	越南语、数学	2001、2007、2011
			六年级	越南语、数学	2009
			九、十、十一、十二年级	越南语、英语、数学、物理、生物	2009、2013
			十一、十二年级	越南语、英语、数学	2012

注：(1) 表中所列新加坡和泰国的评估是高风险的。然而，联合国教科文组织地区办事处确认这些评估也被用于监测国家层面的教育成就。(2) 以下国家参与的联合国儿童基金会开展的学习成就调查已从表中排除，因为它不是国家范围的，且本质上是试点调查：中国、朝鲜民主主义人民共和国、印度尼西亚、缅甸、菲律宾、东帝汶、瓦努阿图、越南。

表5: 中亚/中欧和东欧

国家	评估研究的名称或描述	负责评估的组织或机构	目标人群	评估的课程学科	年份	
阿尔巴尼亚	First National Assessment of Students' Achievement	National Assessment and Examination Center	四年级	语言、数学	2002	
亚美尼亚	National Large-Scale Assessment	Assessment and Testing Center	八年级	语言与文学、历史	2010	
阿塞拜疆	National Assessment Study	MoE, World Bank	四、九年级	语言与文学、数学	2006、2011	
波斯尼亚和黑塞哥维那	External Assessment of Pupils' Achievements	Standards and Assessment Agency	四年级	语言、数学	2003	
保加利亚	National External Assessment	Center for Control and Assessment of the Quality in Education	四、七、八年级 五、六年级	语言、数学、科学、社会研究	每年, 2007—2014 2008、2014	
克罗地亚	National Assessments	National Centre for External Evaluation of Education	四年级 八年级	语言、数学 语言、数学、地理、历史	2007、2008	
爱沙尼亚	National Assessment Tests	MoE	三年级 六年级	语言、数学	每年, 1997—2014	
格鲁吉亚	National assessment	National Curriculum and Assessment Center, Central Institute for Test Development (CITO), ETS Global Institute	四年级 九年级	语言、数学 语言与文学、数学	2004、2011 2009 2010	
匈牙利	Monitor Studies	Educational Authority	四、六、八、十、十二年级 (可变动)	阅读、数学、科学、信息和通信技术、认知技能	1986; 每半年, 1991—2005	
	National Assessment of Basic Competencies (NABC)	National Public Education Evaluation and Examination Centre (OKEV), Educational Authority	五、九年级	阅读、数学	2001	
	System for diagnostic assessment of development (DIFER) National Assessment of Foreign Language	Educational Authority Educational Authority	一年级 六、十年级	阅读、写作 英语、德语	每年, 2002—2014 2002/2003	
哈萨克斯坦	Monitoring of Learning Achievement	MoE, UNESCO, UNICEF	四年级	阅读素养、数学素养、生活技能	1999	
	Interim State Control (ISC)	MoE	四、九年级	语言、外语、数学、历史、地理、物理、生物、化学(可变动)	每年, 2005—2011	
吉尔吉斯斯坦	External Evaluation of Academic Achievement	MoE, National Testing Center	九年级	语言、代数、历史、化学	2011、2012	
	Monitoring of Learning Achievement National Student Assessment	MoE, UNICEF MoE, World Bank	四年级 四、八年级	阅读素养、数学素养、生活技能 语言、数学、科学	2001、2005 2007、2009	
拉脱维亚	State Examination	National Centre for Education	三、六、九年级	语言、外语、数学	每年, 2008—2014	
立陶宛	Standardized Tests	National Examination Center	四年级 八年级	语言、数学 语言、数学、科学、社会研究	每年, 2009—2014	
	Monitoring Learning Achievement National Assessment of Students' Achievement National Assessment of Student Progress National assessment on standard implementation of primary education	MoE, UNESCO, UNICEF MoE, Educational Evaluation Center MoE, Educational Evaluation Center, World Bank MoE, Educational Evaluation Center	四、八年级 八年级 五年级 七、十年级	阅读素养、数学素养、生活技能 数学、公民教育 语言、数学 数学	2000 2004 2008 2013	
黑山	External Assessment	Examinations Centre	三年级 六年级 九年级	语言、数学 语言、外语、数学 语言、数学	2005 2013 2013	
	External Test	Central Examination Commission, Regional Examination Boards	六年级	阅读、写作、推理、信息使用和知识应用	每年, 2002—2013	
	National Assessment	National Service for Examinations and Evaluation	四年级	语言、数学 语言、数学、科学	1995、1996、1998 2000、2005、2007、2009	
俄罗斯联邦	Diagnostics of Student Preparedness for Training	Federal Institute of Pedagogic Research, Russian Academy of Education	一年级 五年级	语言、数学	2007, 2009	
塞尔维亚	National Assessment	MoE	三年级 四年级	语言、数学	2004 2006	
	Criterion Referenced Test	Institute for Quality Education	四、七、九年级	语言、数学、自然和社会	2009、2012、2014	
斯洛伐克	Monitor	MoE	九年级	数学	每年, 2000—2007	
	Testovanie	National Institute for Certified Educational Measurements	五年级 九年级	语言与文学、数学	每年, 2012—2014 每年, 2008—2014	
	National Assessment of Knowledge	National Examinations Centre, MoE	三年级 六年级 九年级	语言、数学 语言、外语、数学 语言、数学、科学或社会研究类的第三个科目	每年, 2000—2005 每年, 2000—2014	
塔吉克斯坦	Monitoring Learning Achievement	MoE, UNESCO, UNICEF	四年级	阅读素养、数学素养、生活技能	2002	
前南斯拉夫的 马其顿共和国	National assessment	National Examinations Centre, MoE	四年级 八年级	语言、数学	2001 2006	
	External Assessment	National Examinations Centre, MoE	四年级 七年级 九年级 十年级 十一级	社会科学 化学 数学 语言 商业	2010 2011	
	Student Achievement Assessment Test (OBBS)	MoE	四至八年级 九、十年级	语言、数学、科学、社会研究 语言、外语、数学、历史、地理、物理、生物、化学	2002、2004、2005、2008 2009	
	National assessment	MoE, World Bank	四年级 八年级	语言、数学	2008 2009	
	奥地利	Assessment of National Standards	Federal Institute for Educational Research, Innovation and Development (BIFIE)	四年级 八年级	语言、数学 语言、英语、数学	2013、2014 2012、2013、2014
	比利时	Evaluations externes non certificatives	Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique – Fédération Wallonie-Bruxelles	三、五年级 十年级	阅读、外语、数学、科学	每年, 1994—2014
Periodical National Assessment Programme		Agency for Quality Assurance in Education and Training – Flemish Community	六、八年级	数学、环境研究(可变动)	每年, 2002—2014	

表6: 北美和西欧

国家	评估研究的名称或描述	负责评估的组织或机构	目标人群	评估的课程学科	年份
奥地利	Assessment of National Standards	Federal Institute for Educational Research, Innovation and Development (BIFIE)	四年级 八年级	语言、数学 语言、英语、数学	2013、2014 2012、2013、2014
比利时	Evaluations externes non certificatives	Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique – Fédération Wallonie-Bruxelles	三、五年级 十年级	阅读、外语、数学、科学	每年, 1994—2014
	Periodical National Assessment Programme	Agency for Quality Assurance in Education and Training – Flemish Community	六、八年级	数学、环境研究(可变动)	每年, 2002—2014

表6 (续表)

国家	评估研究的名称或描述	负责评估的组织或机构	目标人群	评估的课程学科	年份
加拿大	School Achievement Indicators Program (SAIP)	Council of Ministers of Education	八年级	阅读、数学、科学 (可变动)	1993、1996、1997、1998、1999、2001、2002、2004
	Pan-Canadian Assessment Program (PCAP)				2007、2010、2013
塞浦路斯	Standardized Tests	Centre for Educational Research and Evaluation	三、六年级	语言、数学	每年, 2007—2014
丹麦	Nationale Test	MoE	二、四年级	丹麦语	每年, 2006—2014
			三年级	数学	
			六年级	丹麦语、数学	
			七年级	英语	
			八年级	丹麦语、地理、生物、物理、化学	
芬兰	Evaluation of the quality of education between the first and sixth grades of basic education	National Board of Education	一至六年级	语言、数学	2001
	Periodic National Assessments		六年级	语言、数学、体育 (可变动)	每半年, 1998—2014
法国	Evaluations Nationales des Acquis des Elèves	MoE	二、五年级	语言、数学	每年, 1989—2014
			八年级		2012、2013、2014
德国	Assessment of Student Achievements in German and English as a Foreign Language	Institute for Educational Progress	九年级	德语、英语	2003/04
	Comparative Performance Tests (VERA)		三年级	德语、数学	每年, 2007—2014
冰岛	National tests	MoE	四、七、八年级	冰岛、数学	每年, 1996—2014
			十年级	冰岛、英国、丹麦语、科学、社会研究	每年, 2009—2014
			一年级	阅读	2004
爱尔兰	National Assessments of Mathematics and English Reading (NAMER)	Department of Education and Skills, Educational Research Centre	四年级	数学	1999、2004
	National Assessments in Irish Medium Schools (NAIMS)		五年级	阅读	1988、1993、1998、2004
	Standardized Testing	Department of Education and Skills	二、六年级	阅读、数学	2009、2014
			二、四、六年级	阅读、数学	2010
					每年, 2012—2014
以色列	Meitzav	National Authority for Measurement and Evaluation in Education (RAMA)	五、八、二年级	语言 (希伯来语/阿拉伯语)、英语、数学、科学和技术	每年, 2003—2014
	Israeli National Assessment of Educational Progress	MoE	四、五年级	语言、数学	1990
			三、四年级	语言、数学	1991
			四、八、六年级	语言、数学、英语、科学和技术	1996、1998
			八、十、十二年级	科学和技术	1998
			公民	1999	
意大利	Servizio Rilevazioni di Sistema (SERIS)	Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo (INVALSI)	四、六、八、十、十二年级	阅读、数学、科学	每年, 1998—2001
	Servizio Nazionale di Valutazione (SNV)		二、五、六、八、十、十二年级	语言、数学	每年, 2004—2014
卢森堡	Epreuves communes (EPCOM)	MoE	十一、十二年级	语言、英语、科学	每年, 2003—2014
	Epreuves standardisées (EPSTAN)	MoE, University of Luxembourg, Luxembourg Centre for Educational Testing	一年级	理解力和早期阅读、数学	每年, 2000—2014
			三、九、十、十一、十二年级	德语、数学	
			九、十、十一、十二年级	德语、法语、数学	
马耳他	National Literacy Survey	Department of Planning and Development, University of Malta	二年级	马耳他语、英语	1999
	National Mathematics Survey		五、六、七、八、九、十、十一、十二年级		2002
荷兰	Primary Education and Special Education Cohort Studies (PRIMA)	MoE, Foundation for Scientific Research	二、四、六、八、十、十二年级	语言、数学	1988; 每半年, 1995—2005
	Longitudinal Cohort Studies in Secondary Education (VOCL)	Statistics Office, Foundation for Scientific Research	八、九、十、十一、十二年级		1989、1993、1999
	Cohort Survey School Careers (COOL)	MoE, Foundation for Scientific Research	二、五、八、十一、十二年级	2008、2011、2014	
	Periodical Survey of Education (PPON)	MoE, Central Institute for Test Development (Cito)	四、八、十、十二年级	语言、英语、数学、社会科学、历史、地理、生物、视觉艺术、音乐、体育 (可变动)	每年, 1987—2014
挪威	National tests	MoE	五、八、十二年级	语言、英语、数学	每年, 2007—2014
	Mapping test		二年级	阅读、数学	每年, 2006—2014
葡萄牙	Provas de Aferição	MoE	四、六、七、八、九、十、十一、十二年级	语言、数学	每年, 1999—2014
西班牙	Evaluación de la educación primaria	National Institute for Evaluation and Quality of the Education System	六年级	语言、数学	1995、1999、2001、2003、2007
	Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria		十、十一、十二年级	体育	1995
	Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa		十、十一、十二年级	英语	1999
	Evaluación General de Diagnóstico		十、十一、十二年级	语言与文学、数学、科学、社会研究、地理、历史	1997、2000
			四、八、十、十二年级	英语	2001
			四、八、十、十二年级	语言、数学、科学、社会研究	2009
			三年级	语言、数学	2010
瑞典	National tests	National Agency for Education	六、七、八、九、十、十一、十二年级 (之前是五、六、七、八、九、十、十一、十二年级)	语言、英语、数学	每年, 1995—2014
			九、十、十一、十二年级	语言、英语、数学、科学	
			二、三、四、五、六、七、八、九、十、十一、十二年级	语言、英语、数学、科学	
英国 (英格兰)	National Curriculum Assessment (SAT)	Standards and Testing Agency	二年级	英语、数学、科学	每年, 1991—2014
			六、七、八、九、十、十一、十二年级		每年, 1995—2014
			九、十、十一、十二年级		每年, 1998—2009
英国 (威尔士)	National Reading and Numeracy Test	National Foundation for Educational Research	二至九、十、十一、十二年级	阅读素养、数学素养	2013、2014
			四、七、九、十、十一、十二年级	阅读素养	2012、2014
英国 (苏格兰)	Scottish Survey of Literacy and Numeracy (SSLN)	Scottish Qualifications Authority	三、四、五、六、七、八、九、十、十一、十二年级	数学素养	2011、2013、2015
	Scottish Survey of Achievement		三、四、五、六、七、八、九、十、十一、十二年级	阅读、写作、数学、科学、社会研究 (可变动)	每年, 2005—2009
英国 (北爱尔兰)	Assessment of literacy (NILA) and numeracy (NINA)	MoE	四至七、八、九、十、十一、十二年级	阅读素养、数学素养	每年, 2007—2014
美国	National Assessment of Educational Progress (NAEP)	National Center for Education Statistics, MoE	四、八、十二年级 (可变动)	阅读、写作、数学、科学、社会研究、地理、历史、公民、艺术、技术与工程素养 (可变动)	每年, 1969—2014



Credit: Magali Corouge

统计表¹

导言

下列统计表中提供的有关学生、教师和教育支出的最新数据是2012年结束的学年的数据。²这些统计表均以截至2014年3月底向教科文组织统计研究所（UIS）报告并由该研究所处理的各种调查结果为依据。此后收集处理的数据在统计研究所网站上公布，并将用于2016年《全民教育全球监测报告》。有少数国家³提供的是2013年结束的学年的数据，在统计表内用粗体标出。

这些统计数据涉及所有公立和私立正规学校，按教育等级列出。同时补充了包括联合国艾滋病病毒/艾滋病联合规划署（UNAIDS）、经济合作与发展组织（OECD）、联合国儿童基金会（UNICEF）、联合国人口司（UNPD）、世界银行（WB）和世界卫生组织（WHO）在内的其他国际组织收集或编制的人口调查和经济统计数据。

统计表内总共列出了207个国家和地区。其中大多数国家都是用统计研究所发布的标准调查问卷向该所报告数据的。不过，有些国家的教育数据是通过另外两条渠道收集的：有些是在世界银行资助的世界教育指标（WEI）项目下进行的调查活动收集的，有些则是由统计研究所、经济合作与发展组织和欧洲联盟统计局（UOE）通过三方调查问卷共同收集的。在本导言结尾处用相应符号标出了地区和国家分组。

1. 全民教育全球监测报告网站（www.efareport.unesco.org）上载有一整套与本导言有关的统计数据和指标，采用Excel表格的格式。

2. 就一学年横跨两个日历年的国家而言，这是指2011/2012学年；而就学年与日历年重合的国家而言，则是指2012学年。大多数世界教育指标/统计研究所/经合组织/统计局收集的各国教育支出数据的最近参考年份是2011年结束的学年。

3. 文莱达鲁萨兰国、吉布提、加纳、哈萨克斯坦、摩洛哥、尼泊尔、帕劳、卢旺达、圣多美和普林西比、沙特阿拉伯、新加坡和泰国。

人口

计算统计表中有关入学和参与学校教育的指标使用了人口司编制的2012年版人口估计数。由于各国的人口估计数与联合国的人口估计数之间可能有出入，这些指标可能与个别国家或其他组织所公布的数据有所不同。⁴对于总人口不到5万人的国家，人口司未按单一年龄提供数据。在人口司没有提供人口估计数的情况下，就用现有的国家人口数据或统计研究所的估计数来计算入学率。

《国际教育分类标准》的分类法

1998年后向统计研究所报告的教育数据全都符合《国际教育分类标准》1997年修订版（ISCED-97）的要求。统计表12和统计表13（网络版）中1991年结束的学年的数据是按前一版分类标准，即76版分类标准收集的。在可能时，统计研究所对这些数据进行了调整，以符合97版分类标准的要求并尽量减少与1997年以后各年数据的不符之处。《国际教育分类标准》用于协调各种数据，使各国的教育系统具有更强的国际可比性。有些国家可能有本国的与《国际教育分类标准》并不对应的教育等级定义。因此，某些国家报告的教育统计数据与国际报告的数据之间存在差异，其原因在于这些国家采用了本国定义的教育等级，而没有采用《国际教育分类标准》，此外还存在上面提到的人口问题。

4. 当国家报告的入学人数与联合国人口数据显然不符时，统计研究所可能决定不计算或不公布相关国家的入学率。安道尔、巴西、埃塞俄比亚、科威特和新加坡就属于这种情况，没有公布其各级教育入学率，或者没有公布个别参考学年的入学率。阿尔巴尼亚、亚美尼亚、巴林、波斯尼亚和黑塞哥维那、开曼群岛、牙买加、中国澳门、马来西亚、马尔代夫、卡塔尔和阿拉伯联合酋长国也属于这种情况，没有公布个别教育等级的入学率。

成人参与教育

《国际教育分类标准》并不按参与者的年龄划分教育项目。例如，任何内容相当于初等教育或《国际教育分类标准》1级的项目，即便是向成人提供的，也会被列入《国际教育分类标准》1级。统计研究所为每年定期接受教育调查的国家提供的指导要求各国排除“为超出正常学龄者设计的项目的数据”。而有关统计研究所/经合组织/欧统局和世界教育指标调查问卷的指导，在2005年以前规定“应包括列为‘继续教育’、‘成人教育’或‘非正规教育’的活动”，前提是这些活动“涉及的科目内容类似于正规教育项目”或“基础课程能带来与正规项目类似的学历”。然而自2005年起，要求参加统计研究所/经合组织/欧统局和世界教育指标调查的国家另外报告这些项目的数据，以便统计研究所在计算国际可比指标时将其排除在外。尽管统计研究所发出了这些指示，但是某些国家的年度调查数据仍包括那些年龄早已超出正规基础教育年龄的学生（或参与者）。

扫盲数据

教科文组织早就将读写能力定义为能够读懂并写出与其日常生活有关的简单话语。但是，随着1978年功能性读写能力概念的引入，出现了一个平行定义，强调对读写能力的使用。当年教科文组织大会批准将能够从事需要读写能力的活动，以促进本群体和社区的有效运作，以及使其以后能够继续为自身和本社区的发展运用读写和计算能力的人定义为功能性脱盲者。

在许多情况下，相应表格中的扫盲统计数据是基于第一种定义，并在很大程度上依据“自报”的方法或第三方申报的方法：要求被调查者说明自己或家庭成员是否识字，而不

是向他们提问较复杂的问题或要求他们展示这种技能。⁵部分国家假定完成特定教育等级的人即为脱盲。⁶鉴于各国为收集数据而采用的定义和方法不尽相同，所以使用数据时需要慎重。

本报告中的扫盲数据涵盖15岁以上的成年人和15—24岁的青年人，涉及两个阶段，即1985—1994年和2005—2012年，包括人口普查和住户调查所得到的观察数据——用星号（*）表示——和统计研究所的估计数。统计研究所的估计数为1994年、2004年和2012年的，系根据最新国家观察数据得出。它们是利用全球各年龄扫盲预测模型（Global Agespecific Literacy Projections Model）编制的。⁷各国的参考年份和扫盲定义公布在全民教育全球监测报告网站的扫盲统计元数据表中。

许多国家对评估人口的读写能力的兴趣日益浓厚。为满足这种兴趣，统计研究所开发了一种方法论和数据收集工具，称为扫盲评估和监督计划（LAMP）。遵循经合组织国际成人素养调查（IALS）的范例，扫盲评估和监督计划是基于对实际的功能性读写能力的评估。扫盲评估和监督计划旨在根据更为连续统一的读写能力概念提供更高质量的扫盲数据，而摒弃文盲/扫盲的二分法。

5. 统计研究所公布的最新数据中，一部分识字率是基于直接评估计算的，而非来自个人报告。贝宁、中非共和国、刚果、科特迪瓦、刚果民主共和国、埃及、埃塞俄比亚、加蓬、圭亚那、海地、约旦、肯尼亚、莱索托、利比里亚、马达加斯加、马拉维、毛里塔尼亚、纳米比亚、尼泊尔、尼日尔、尼日利亚、卢旺达、圣多美和普林西比、坦桑尼亚联合共和国、赞比亚和津巴布韦属于这种情况。评估手段解释了其中许多国家在部分年度识字率下降的原因。因此在分析趋势和解释计算结果时应当慎重。

6. 为保证数据的可靠性和一致性，统计研究所未公布基于教育参与指标计算的识字率。统计表中只包含采用自我报告或家庭成员报告的方法收集的各国数据。但是，在此数据缺失的情况下，部分国家特别是发达国家的教育参与指标被用来计算地区的加权平均数，或者用于计算全民教育发展指数。

7. 对于方法论的解释，请参见UNESCO（2006b）和UIS（2006）。

估计数和缺失的数据

所有这些统计表所提供的数据既有观察数据也有估计数据。如果没有使用标准调查问卷向统计研究所报告数据，往往就得使用估计数。只要有可能，统计研究所便鼓励各国自己做出估计，这种估计数被称为国家估计数并注有一个星号(*)。如果某个国家没有自行估计，统计研究所可能在有充分的辅助信息可用的情况下提出自己的估计数。统计研究所的估计数注有两个星号(**)。此外，当发现某个国家提供的数据前后不一致时，表格内也许会出现空白。统计研究所尽一切努力与有关国家磋商解决此类问题，但是保留忽略它认为有问题的数据的最终决定权。为了填补统计表中的空白，如果没有1999年和2012年结束的学年的信息，就用前几学年的数据。这种情况均以脚注说明。

地区及其他国家组的平均数

关于识字率，毛、净和经调整的净招生率，毛、净和经调整的净入学率，预期受教育年限以及生师比的地区数字都是加权平均数，其中考虑到了各地区每个国家学龄人口的相对规模。人口较多国家的数字对地区总数的影响也相对较大。平均数是从公布的数据，以及没有更新数据或者没有可靠的可公布数据的国家的粗略估计数中得出的。表中注有两个星号(**)的加权平均数是由于所涵盖的国家不全(特定地区和国家组33%—60%的人口)而部分由统计研究所估算的。如果没有足够的可靠数据用以生成总加权平均数的话，则根据有现成数据的国家的数据计算一个中位数。

附加上限的数字

有些情况下，从理论上讲指标不应超过100%（例如净招生率和净入学率），但是数据不一致可能会导致指标超过理论上限。在这种情况下，重新计算并用一个上限因子调低特定指标的男女总值，以便使新的数值和不加上限的数值的性别均等指数相同。理论上的最大值是根据特定指标所归属的一组指标的原始数据计算的。

例如，初等教育的净入学率用一个因数作为上限，该因数考虑到男女两性小学适龄人口以及接受学前、初等和中等教育的小学适龄儿童。如果小学适龄儿童（无论男女）的入学总人数多于相应人口数，则所有净入学指标（净入学率、经调整的净入学率等）及其衍生指标（失学率等）根据同一个上限因数赋以上限。在这种情况下，上限因数的计算方法是，取男女两性的最大入学人数，除以小学适龄人口数。

数据处理时间表

本报告收集与公布数据的时间表如下：

2012年6月，在学年与日历年相吻合的国家为2012年12月	数据收集阶段的截止学年
2013年1月和2013年6月	向由统计研究所或者通过世界教育指标项目或统计研究所/经合组织/欧统局直接收集数据的国家发放问卷，提交数据的截止日期分别是4月30日和9月30日
2013年6月和8月	统计研究所通过电子邮件、传真、电话或信件发送国家备忘录
2013年1—12月	统计研究所收到数据后即开始分析处理，对缺失值进行估计，并计算指标值
2013年10—12月	形成临时统计表，起草供各成员国审核的指标
2014年2月中旬	形成统计表的初稿，提供给全民教育全球监测报告小组
2014年4月	在4月17日之前，将统计表终稿发送给全民教育全球监测报告小组

统计表所用的符号（印刷版和网络版）

- * 国家估计数
- ** 统计研究所的部分估计数
- ... 无相关数据
- 零或可忽略不计
- 不适用或不存在的类别

表格的脚注以及统计表后的词汇表为解读数据和资料提供了更多帮助。

地区和其他国家组的构成

世界分类⁸

■ 转型期国家（18个）：

独立国家联合体的12个国家，包括中欧和东欧的4个国家（白俄罗斯、摩尔多瓦共和国、俄罗斯联邦⁹和乌克兰）和中亚国家（不包括蒙古）；原来属于发达国家组的6个中欧和东欧国家：阿尔巴尼亚、波斯尼亚和黑塞哥维那、克罗地亚、黑山共和国、塞尔维亚、前南斯拉夫的马其顿共和国。

■ 发达国家（38个）：

中欧和东欧（不包括阿尔巴尼亚、白俄罗斯、波斯尼亚和黑塞哥维那、克罗地亚、黑山共和国、摩尔多瓦共和国、俄罗斯联邦⁹、塞尔维亚、前南斯拉夫的马其顿共和国、土耳其⁹和乌克兰）；北美和西欧（不包括塞浦路斯⁹）；澳大利亚⁹、百慕大、日本⁹、新西兰⁹。

■ 发展中国家（151个）：

阿拉伯国家；东亚和太平洋地区（不包括澳大利亚⁹、日本⁹和新西兰⁹）；拉丁美洲和加勒比地区（不包括百慕大）；南亚和西亚；撒哈拉以南非洲地区；塞浦路斯⁹、蒙古、土耳其⁹。

8. 这是联合国统计司2013年9月修订的世界分类，分为三大国家组。

全民教育地区⁹

■ 阿拉伯国家（20个国家/地区）：

阿尔及利亚、巴林、吉布提、埃及^w、伊拉克、约旦^w、科威特、黎巴嫩、利比亚、毛里塔尼亚、摩洛哥、阿曼、巴勒斯坦、卡塔尔、沙特阿拉伯、苏丹¹⁰、阿拉伯叙利亚共和国、突尼斯、阿拉伯联合酋长国、也门。

■ 中欧和东欧（21个国家）：

阿尔巴尼亚、白俄罗斯、波斯尼亚和黑塞哥维那、保加利亚^o、克罗地亚^o、捷克共和国^o、爱沙尼亚^o、匈牙利^o、拉脱维亚^o、立陶宛^o、黑山共和国、波兰^o、摩尔多瓦共和国、罗马尼亚^o、俄罗斯联邦^o、塞尔维亚、斯洛伐克^o、斯洛文尼亚^o、前南斯拉夫的马其顿共和国^o、土耳其^o、乌克兰。

■ 中亚（9个国家）：

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、乌兹别克斯坦。

■ 东亚和太平洋（33个国家/地区）：

澳大利亚^o、文莱达鲁萨兰国、柬埔寨、中国^w、库克群岛、朝鲜民主主义人民共和国、斐济、印度尼西亚^w、日本^o、基里巴斯、老挝人民共和国、中国澳门、马来西亚^w、马绍尔群岛、密克罗尼西亚联邦、缅甸、瑙鲁、新西兰^o、纽埃、帕劳、巴布亚新几内亚、菲律宾^w、大韩民国^o、萨摩亚、新加坡、所罗门群岛、泰国^w、东帝汶、托克劳、汤加、图瓦卢、瓦努阿图、越南。

● 东亚（16个国家/地区）：

文莱达鲁萨兰国、柬埔寨、中国^w、朝鲜民主主义人民共和国、印度尼西亚^w、日本^o、老挝人民共和国、中国澳门、马来西亚^w、缅甸、菲律宾^w、大韩民国^o、新加坡、泰国^w、东帝汶、越南。

9. 这是联合国统计司2013年9月修订的世界分类，分为三大国家组。

10. 统计表中出现的苏丹（分裂前）的数据仅供参考，出现这些数据仅仅是因为苏丹和南苏丹这两个新政体的数据刚刚可以获得。

● 太平洋（17个国家/地区）：

澳大利亚^o、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、新西兰^o、纽埃、帕劳、巴布亚新几内亚、萨摩亚、所罗门群岛、托克劳、汤加、图瓦卢、瓦努阿图。

■ 拉丁美洲和加勒比（43个国家/地区）：

安圭拉、安提瓜和巴布达、阿根廷^w、阿鲁巴、巴哈马、巴巴多斯、伯利兹、百慕大、多民族玻利维亚国、巴西^o、英属维尔京群岛、开曼群岛、智利^o、哥伦比亚、哥斯达黎加、古巴、库拉索¹¹、多米尼克、多米尼加共和国、厄瓜多尔、萨尔瓦多、格林纳达、危地马拉、圭亚那、海地、洪都拉斯、牙买加^w、墨西哥^o、蒙特塞拉特、尼加拉瓜、巴拿马、巴拉圭^w、秘鲁^w、圣基茨和尼维斯、圣卢西亚、法属圣马丁¹¹、圣文森特和格林纳丁斯、荷属圣马丁¹¹、苏里南、特立尼达和多巴哥、特克斯和凯科斯群岛、乌拉圭^w、委内瑞拉玻利瓦尔共和国。

● 加勒比（24个国家/地区）：

安圭拉、安提瓜和巴布达、阿鲁巴、巴哈马、巴巴多斯、伯利兹、百慕大、英属维尔京群岛、开曼群岛、库拉索¹¹、多米尼克、格林纳达、圭亚那、海地、牙买加^w、蒙特塞拉特、圣基茨和尼维斯、圣卢西亚、法属圣马丁¹¹、圣文森特和格林纳丁斯、荷属圣马丁¹¹、苏里南、特立尼达和多巴哥、特克斯和凯科斯群岛。

● 拉丁美洲（19个国家）：

阿根廷、多民族玻利维亚国、巴西^o、智利^o、哥伦比亚、哥斯达黎加、古巴、多米尼加共和国、厄瓜多尔、萨尔瓦多、危地马拉、洪都拉斯、墨西哥^o、尼加拉瓜、巴拿马、巴拉圭^w、秘鲁^w、乌拉圭^o、委内瑞拉玻利瓦尔共和国。

■ 北美和西欧（26个国家/地区）：

安道尔、奥地利^o、比利时^o、加拿大^o、塞浦路斯^o、丹麦^o、芬兰^o、法国^o、德国^o、希腊^o、冰岛^o、爱尔兰^o、以色列^o、意大利^o、卢森堡^o、马耳他^o、摩纳哥、荷兰^o、挪威^o、葡萄牙^o、圣马力诺、西班牙^o、瑞典^o、瑞士^o、英国^o、美国^o。

■ 南亚和西亚（9个国家）：

阿富汗、孟加拉国、不丹、印度^w、伊朗伊斯兰共和国、马尔代夫、尼泊尔、巴基斯坦、斯里兰卡^w。

■ 撒哈拉以南非洲（46个国家）：

安哥拉、贝宁、博茨瓦纳、布基纳法索、布隆迪、佛得角、喀麦隆、中非共和国、乍得、科摩罗、刚果、科特迪瓦、刚果民主共和国、赤道几内亚、厄立特里亚、埃塞俄比亚、加蓬、冈比亚、加纳、几内亚、几内亚比绍、肯尼亚、莱索托、利比里亚、马达加斯加、马拉维、马里、毛里求斯、莫桑比克、纳米比亚、尼日尔、尼日利亚、卢旺达、圣多美和普林西比、塞内加尔、塞舌尔、塞拉利昂、索马里、南非、南苏丹¹⁰、斯威士兰、多哥、乌干达、坦桑尼亚联合共和国、赞比亚、津巴布韦。

O：通过统计研究所/经合组织/欧统局调查问卷收集教育数据的国家。

W：世界教育指标项目国家。

收入组¹²

■ 低收入（37个国家）：

阿富汗、孟加拉国、贝宁、布基纳法索、布隆迪、柬埔寨、中非共和国、乍得、科摩罗、朝鲜民主主义人民共和国、刚果民主共和国、厄立特里亚、埃塞俄比亚、冈比亚、几内亚、几内亚比绍、海地、肯尼亚、吉尔吉斯斯坦、利比里亚、马达加斯加、马拉维、马里、莫桑比克、缅甸、尼泊尔、尼日尔、卢旺达、塞拉利昂、索马里、南苏丹、塔吉克斯坦、多哥、托克劳、乌干达、坦桑尼亚联合共和国、津巴布韦。

■ 中低收入（47个国家）：

亚美尼亚、不丹、多民族玻利维亚国、喀麦隆、佛得角、刚果、科特迪瓦、吉布提、埃及、萨尔瓦多、格鲁吉亚、加纳、危地马拉、圭亚那、洪都拉斯、印度、印度尼西亚、伊拉克、基里巴斯、老挝人民民主共和国、莱索托、毛里塔尼亚、密克罗尼西亚联邦、蒙古、摩洛哥、尼加

11. 统计表中仍包含荷属安的列斯群岛的数据，这些数据仅供参考，这是因为库拉索、法属圣马丁和荷属圣马丁这三个新政体的数据刚刚可以获得。

12. 统计表中按收入水平列出的国家组由世界银行确定，不过只包括全民教育国家。目前按收入组分类的这份国家名单为2013年7月修订版。

拉瓜、尼日利亚、巴基斯坦、巴勒斯坦、巴布亚新几内亚、巴拉圭、菲律宾、摩尔多瓦共和国、萨摩亚、圣多美和普林西比、塞内加尔、所罗门群岛、斯里兰卡、苏丹、斯威士兰、阿拉伯叙利亚共和国、东帝汶、乌克兰、乌兹别克斯坦、瓦努阿图、越南、也门、赞比亚。

■ 中高收入（58个国家）：

阿尔巴尼亚、阿尔及利亚、安哥拉、阿根廷、阿塞拜疆、白俄罗斯、伯利兹、波斯尼亚和黑塞哥维那、博茨瓦纳、巴西、保加利亚、中国、哥伦比亚、库克群岛、哥斯达黎加、古巴、多米尼克、多米尼加共和国、厄瓜多尔、斐济、加蓬、格林纳达、匈牙利、伊朗伊斯兰共和国、伊拉克、牙买加、约旦、哈萨克斯坦、黎巴嫩、利比亚、立陶宛、马来西亚、马尔代夫、马绍尔群岛、毛里求斯、墨西哥、黑山共和国、蒙特塞拉特、纳米比亚、瑙鲁、纽埃、帕劳、巴拿马、秘鲁、罗马尼亚、圣卢西亚、圣文森特和格林纳丁斯、塞尔维亚、塞舌尔、南非、苏里南、泰国、前南斯拉夫的马其顿共和国、汤加、突尼斯、土耳其、土库曼斯坦、图瓦卢、委内瑞拉玻利瓦尔共和国。

■ 高收入（65个国家/地区）：

安道尔、安圭拉、安提瓜和巴布达、阿鲁巴、澳大利亚、奥地利、巴哈马、巴林、巴巴多斯、比利时、百慕大、英属维尔京群岛、文莱达鲁萨兰国、加拿大、开曼群岛、智利、克罗地亚、库拉索、塞浦路斯、捷克共和国、丹麦、赤道几内亚、爱沙尼亚、芬兰、法国、德国、希腊、匈牙利、冰岛、爱尔兰、以色列、意大利、日本、科威特、拉脱维亚、立陶宛、卢森堡、中国澳门、马耳他、摩纳哥、荷兰、新西兰、挪威、阿曼、波兰、葡萄牙、卡塔尔、大韩民国、圣基茨和尼维斯、法属圣马丁、圣马力诺、沙特阿拉伯、新加坡、荷属圣马丁、斯洛伐克、斯洛文尼亚、西班牙、瑞典、瑞士、特立尼达和多巴哥、特克斯和凯科斯群岛、阿拉伯联合酋长国、英国、美国、乌拉圭。



Credit: Karel Prinsloo

表 1
背景统计资料

国家或地区	人口统计 ¹			国民生产总值、援助与贫困						
	总人口 (千)	总人口的 年均 增长率 (%)	0—4岁人口 的年平均 增长率 (%)	人均国民生产总值 ²				收到的官方 发展援助净 额(占国内 生产总值的 百分比) ³	贫困线以下收入的人口	
				现值美元		购买力平价美元			每日生活费不足 1.25美元的人口 ⁴ (%)	国家贫困线 ⁴ (%)
				1998	2012	1998	2012				2002—2011^{5}	2002—2011^{5}
2015	2015	2015	1998	2012	1998	2012	2012	2002—2011 ⁵	2002—2011 ⁵	
阿拉伯国家										
阿尔及利亚	40 633	1.7	3.1	1 510	5 020	4 600	8 360	0.1	...	...
巴林	1 360	1.3	3.6	10 000	19 560	23 130	...	...	...	...
吉布提	900	1.5	1.3	720	...	1 570	...	...	18.8	...
埃及	84 706	1.5	0.8	1 240	2 980	3 400	6 450	0.7	1.7	22.0
伊拉克	35 767	2.8	1.6	...	6 130	...	7 460	0.6	2.8	22.9
约旦	7 690	2.1	2.2	1 590	4 670	2 930	5 980	5	0.1	13.3
科威特	3 583	2.8	3.5	20 920	...	44 220	...	...	...	...
黎巴嫩	5 054	1.1	3.8	4 970	9 190	8 900	14 160	2	...	...
利比亚	6 317	1.1	-0.4	...	...	...	...	...	...	...
毛里塔尼亚	4 080	2.4	1.7	560	1 110	1 490	2 480	10	23.4	42.0
摩洛哥	33 955	1.3	4.3	1 290	2 960	2 460	5 060	2	2.5	9.0
阿曼	4 158	4.7	4.8	6 730	...	15 440	...	...	...	...
巴勒斯坦	4 549	2.5	1.6	...	...	...	...	...	0.0	21.9
卡塔尔	2 351	3.1	7.2	...	...	...	...	...	...	...
沙特阿拉伯	29 898	1.7	-1.0	8 290	24 310	17 520	...	...	...	...
苏丹	39 613	2.2	0.9	330	1 500	1 020	2 070	2	...	...
阿拉伯叙利亚共和国	22 265	1.8	-0.6	920	...	3 230	...	2	1.7	...
突尼斯	11 235	1.0	1.0	2 190	4 150	4 600	9 210	2	1.4	3.8
阿拉伯联合酋长国	9 577	1.6	4.5	...	38 620	...	41 430	...	...	...
也门	25 535	2.2	1.2	370	1 270	1 670	2 310	2	17.5	34.8
苏丹(分裂前)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
中欧和东欧										
阿尔巴尼亚	3 197	0.3	0.3	820	4 030	3 290	9 280	3	0.6	12.4
白俄罗斯	9 260	-0.5	0.0	1 550	6 530	4 500	14 960	0.2	0.1	5.4
波斯尼亚和黑塞哥维那	3 820	-0.1	0.3	1 360	4 750	4 590	9 650	3	0.0	14.0
保加利亚	7 113	-0.8	0.0	1 240	6 840	5 350	15 450	...	...	...
克罗地亚	4 255	-0.4	-1.4	5 360	13 490	10 020	20 200	...	0.1	11.1
捷克共和国	10 777	0.3	0.7	...	18 130	14 260	25 480	...	...	...
爱沙尼亚	1 280	-0.3	-1.1	...	16 270	8 360	23 280	...	0.5	...
匈牙利	9 911	-0.2	0.1	4 380	12 410	10 050	21 350	...	0.2	...
拉脱维亚	2 031	-0.5	0.6	2 650	14 060	6 990	21 820	...	0.1	5.9
立陶宛	2 999	-0.3	1.1	2 860	13 820	7 830	23 540	...	...	...
黑山	622	0.0	-2.3	...	7 220	...	14 590	2	0.1	6.6
波兰	38 222	0.0	0.7	4 310	12 660	9 310	21 760	...	...	...
摩尔多瓦共和国	3 437	-0.7	-1.2	460	2 070	1 470	3 630	6	0.4	21.9
罗马尼亚	21 579	-0.3	0.0	1 520	8 560	5 280	17 650	...	...	...
俄罗斯联邦	142 098	-0.3	1.0	2 140	12 700	5 260	22 800	...	0.0	11.1
塞尔维亚	9 424	-0.5	-2.0	...	5 280	5 930	11 430	3	0.3	9.2
斯洛伐克	5 458	0.1	0.5	5 290	17 190	10 330	25 430	...	0.1	...
斯洛文尼亚	2 079	0.2	0.1	10 870	22 810	15 740	28 240	...	0.1	...
前南斯拉夫的马其顿共和国	2 109	0.0	-0.5	1 910	4 620	5 160	11 540	2	0.0	19.0
土耳其	76 691	1.1	-0.2	3 410	10 830	8 640	18 390	0.4	0.0	18.1
乌克兰	44 646	-0.7	0.0	850	3 500	2 880	7 180	0.4	0.1	2.9
中亚										
亚美尼亚	2 989	0.1	-1.6	590	3 720	1 840	6 860	3	1.3	35.8
阿塞拜疆	9 613	1.0	2.6	510	6 220	1 820	9 310	0.6	0.4	15.8
格鲁吉亚	4 305	-0.4	-0.9	820	3 290	2 130	5 790	4	15.3	24.7
哈萨克斯坦	16 770	1.0	0.7	1 390	9 780	4 010	11 790	0.1	0.1	8.2
吉尔吉斯斯坦	5 708	1.5	3.6	360	990	1 160	2 220	8	6.2	33.7
蒙古	2 923	1.4	2.1	520	3 160	1 860	5 020	5	...	35.2
塔吉克斯坦	8 610	2.3	4.2	180	880	750	2 180	6	6.6	46.7
土库曼斯坦	5 373	1.2	0.8	560	5 410	2 840	9 070	0.1	...	...
乌兹别克斯坦	29 710	1.3	0.5	620	1 720	1 320	3 670	0.5	...	...
东亚和太平洋										
澳大利亚	28 519	1.2	1.6	21 810	59 260	23 550	42 540	...	...	...
文莱达鲁萨兰国	429	1.2	-1.3	14 510	...	40 470	...	...	...	...
柬埔寨	15 677	1.7	2.2	290	880	760	2 330	6	22.8	30.1
中国	1 401 587	0.5	1.3	790	5 720	1 960	9 040	0.0	13.1	2.8
库克群岛	21	...	...	...	...	...	...	...	...	...
朝鲜民主主义人民共和国	25 155	0.5	0.3	...	...	...	...	...	...	...
斐济	893	0.6	-0.3	2 300	4 110	3 060	4 690	3	...	...
印度尼西亚	255 709	1.1	-1.9	670	3 420	2 110	4 730	0.01	18.1	12.5
日本	126 818	-0.2	-0.2	33 510	47 870	24 700	36 750	...	...	...
基里巴斯	106	1.5	1.3	1 550	2 520	3 230	3 870	27	...	...
老挝人民民主共和国	7 020	1.8	0.5	300	1 270	1 020	2 690	5	33.9	27.6
中国澳门	584	1.5	6.6	15 470	...	21 550	...	...	...	...
马来西亚	30 651	1.5	1.6	3 600	9 820	7 820	16 270	0.0	...	...
马绍尔群岛	53	...	...	2 530	4 040	...	...	34	...	...
密克罗尼西亚联邦	519	1.1	-0.6	2 010	3 230	2 500	3 920	33	...	...
缅甸	54 164	0.8	-0.3	...	...	...	...	...	...	...
瑙鲁	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...
新西兰	4 596	1.0	0.1	15 710	36 900	18 230	32 620	...	...	...
纽埃	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
帕劳	21	...	...	6 110	9 860	15 070	16 870	7	...	...

表 1 (续)

国家或地区	人口统计 ¹			国民生产总值、援助与贫困						
	总人口 (千)	总人口的 年均 增长率 (%)	0-4岁人口 的年平均 增长率 (%)	人均国民生产总值 ²				收到的官方 发展援助净 额(占国内 生产总值的 百分比) ³	贫困线以下收入的人口	
				现值美元		购买力平价美元			每日生活费不足 1.25美元的人口 ⁴ (%)	国家贫困线 ⁴ (%)
	2015	2015	2015	1998	2012	1998	2012	2012			2002-2011^{5}	2002-2011^{5}
巴布亚新几内亚	7 632	2.0	0.7	780	1 790	1 650	2 740	4	...	...
菲律宾	101 803	1.7	0.9	1 140	2 500	2 430	4 380	0.0	18.4	26.5
大韩民国	49 750	0.5	1.2	9 200	22 670	13 300	30 180	...	...	...
萨摩亚	193	0.7	-1.3	1 380	3 260	2 460	4 250	19	...	...
新加坡	5 619	1.8	2.1	25 190	47 210	29 340	60 110	...	...	...
所罗门群岛	584	2.0	0.7	1 320	1 130	2 340	2 130	44	...	...
泰国	67 401	0.2	-2.2	2 070	5 210	4 320	9 280	0.0	0.4	8.1
东帝汶	1 173	1.8	1.0	...	3 620	...	6 230	6	37.4	49.9
托克劳	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
汤加	106	0.6	-1.2	2 210	4 220	3 230	5 020	16	...	...
图瓦卢	10	...	...	...	5 650	...	...	40	...	...
瓦努阿图	264	2.1	-0.8	1 420	3 000	3 120	4 300	13	...	...
越南	93 387	0.9	-0.6	360	1 550	1 390	3 620	3	40.1	28.9
拉丁美洲和加勒比										
安圭拉	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...
安提瓜和巴布达	92	1.0	-0.1	7 730	12 480	13 160	18 920	0.2	...	...
阿根廷	42 155	0.8	0.2	8 020	...	9 180	...	0.0	0.9	...
阿鲁巴	104	0.4	-4.4	...	...	...	...	...	...	...
巴哈马	388	1.3	1.6	15 800	20 600	24 250	29 020	...	...	...
巴巴多斯	287	0.5	0.1	9 840	15 080	17 940	25 670	...	...	...
伯利兹	348	2.3	1.0	2 860	...	4 160	7 630	...	...	33.5
百慕大	66	...	...	...	104 590	...	...	...	...	...
多民族玻利维亚国	11 025	1.6	0.7	980	2 220	2 970	4 880	3	15.6	60.1
巴西	203 657	0.8	-0.6	4 870	11 630	6 540	11 530	0.1	6.1	21.4
英属维尔京群岛	29	...	...	...	...	...	...	...	...	...
开曼群岛	60	...	...	...	...	...	...	...	...	...
智利	17 924	0.8	-0.1	5 250	14 310	8 540	20 450	0.1	...	...
哥伦比亚	49 529	1.2	-0.3	2 550	7 020	5 750	9 990	0.2	8.2	37.2
哥斯达黎加	5 002	1.3	0.2	3 500	8 820	6 400	12 500	0.1	...	...
古巴	11 249	-0.1	-1.6	2 230	...	...	...	...	...	...
库拉索	164	1.4	1.5	...	...	...	...	...	...	...
多米尼克	73	...	...	3 370	6 440	7 080	11 980	6	...	...
多米尼加共和国	10 652	1.1	-0.2	2 350	5 470	4 320	9 660	0.5	2.2	34.4
厄瓜多尔	16 226	1.5	0.2	2 070	5 170	5 480	9 490	0.2	4.6	32.8
萨尔瓦多	6 426	0.6	0.1	1 900	3 590	4 170	6 720	1	...	...
格林纳达	107	0.4	0.5	2 990	7 220	5 790	10 350	1	...	...
危地马拉	16 255	2.4	1.4	1 670	3 120	3 290	4 880	0.6	13.5	51.0
圭亚那	808	0.5	-4.9	880	3 410	1 890	3 340	4	...	...
海地	10 604	1.3	0.2	...	760	...	1 220	16	...	...
洪都拉斯	8 424	1.9	0.9	750	2 120	2 380	3 880	3	17.9	60.0
牙买加	2 813	0.5	-0.5	2 700	5 130	...	...	0.1	...	...
墨西哥	125 236	1.1	-0.9	4 620	9 640	9 050	16 140	0.0	1.2	51.3
蒙特塞拉特	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
尼加拉瓜	6 257	1.4	-0.1	880	1 650	2 110	3 890	5	11.9	46.2
巴拿马	3 988	1.6	0.1	3 440	8 510	6 270	15 150	0.1	...	...
巴拉圭	7 033	1.6	1.0	1 700	3 400	3 890	5 720	0.5	7.2	34.7
秘鲁	31 161	1.3	-0.1	2 220	6 060	4 600	10 090	0.2	4.9	31.3
圣基茨和尼维斯	55	...	...	5 570	13 610	10 600	17 630	3	...	...
圣卢西亚	185	0.7	-0.6	3 800	6 890	7 290	11 300	2	...	...
法属圣马丁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
圣文森特和格林纳丁斯	109	0.0	-1.7	2 790	6 400	5 700	10 870	1	...	...
荷属圣马丁	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
苏里南	548	0.8	-0.3	2 000	8 680	4 380	8 380	0.9	...	...
特立尼达和多巴哥	1 347	0.2	-0.6	4 540	14 710	10 400	22 860	...	...	...
特克斯和凯科斯群岛	34	...	...	...	...	...	...	...	...	...
乌拉圭	3 430	0.3	-0.3	7 240	13 580	8 530	15 310	0.0	0.2	18.6
委内瑞拉玻利瓦尔共和国	31 293	1.4	0.2	3 350	12 460	8 470	12 920	0.0	...	...
荷属安的列斯群岛	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
北美和西欧										
安道尔	81	...	...	19 440	...	...	...	...	...	...
奥地利	8 558	0.4	1.1	27 280	47 850	25 870	43 850	...	...	...
比利时	11 183	0.3	0.3	26 030	44 720	24 810	40 680	...	...	...
加拿大	35 871	1.0	1.6	20 310	51 570	24 630	42 270	...	...	...
塞浦路斯	1 165	1.0	0.7	14 770	26 110	18 230	29 840	...	...	...
丹麦	5 662	0.4	-0.4	32 940	59 870	25 840	44 070	...	...	...
芬兰	5 461	0.3	0.4	24 850	46 490	22 050	39 150	...	...	...
法国	64 983	0.5	0.4	25 110	41 750	22 900	37 420	...	...	...
德国	82 562	-0.1	0.4	27 060	45 070	23 910	43 720	...	...	...
希腊	11 126	0.0	-0.8	13 010	23 660	16 730	26 170	...	...	...
冰岛	337	1.1	0.6	28 400	38 270	27 200	34 770	...	...	...
爱尔兰	4 727	1.0	0.4	20 830	39 020	21 300	35 790	...	...	...
以色列	7 920	1.3	1.5	16 850	32 030	19 160	30 370	...	...	...
意大利	61 142	0.1	0.0	21 310	34 640	23 660	34 700	...	...	...
卢森堡	543	1.2	2.2	43 810	71 640	39 790	60 950	...	...	...
马耳他	431	0.2	-0.5	9 940	19 710	16 000	26 930	...	...	...
摩纳哥	38	...	...	95 040	...	...	...	...	...	...

表 1 (续)

国家或地区	人口统计 ¹			国民生产总值、援助与贫困						
	总人口 (千)	总人口的 年均 增长率 (%)	0—4岁人口 的年平均 增长率 (%)	人均国民生产总值 ²				收到的官方 发展援助净 额(占国内 生产总值的 百分比) ³	贫困线以下收入的人口	
				现值美元		购买力平价美元			每日生活费不足 1.25美元的人口 ⁴ (%)	国家贫困线 ⁴ (%)
	2015	2015	2015	1998	2012	1998	2012	2012			2002—2011^{5}	2002—2011^{5}
荷兰	16 844	0.2	-0.4	25 810	48 000	25 210	43 750	...	...	...
挪威	5 143	1.0	1.4	35 410	98 780	27 110	67 450	...	...	...
葡萄牙	10 610	0.0	-2.0	12 030	20 640	15 560	25 330	...	...	...
圣马力诺	32	...	...	...	...	...	...	...	...	...
西班牙	47 199	0.3	-0.4	15 220	29 270	18 710	31 760	...	...	...
瑞典	9 694	0.7	1.0	29 520	56 120	24 060	43 960	...	...	...
瑞士	8 239	1.0	1.7	42 630	80 970	31 870	55 000	...	...	...
英国	63 844	0.6	-0.2	23 900	38 500	23 830	35 620	...	...	...
美国	325 128	0.8	0.6	32 150	52 340	33 230	52 610	...	...	...
南亚和西亚										
阿富汗	32 007	2.3	-0.9	...	680	...	1 560	...	...	...
孟加拉国	160 411	1.2	-0.1	350	840	790	2 030	2	43.3	31.5
不丹	776	1.4	0.4	580	2 420	1 860	6 200	10	10.2	23.2
印度	1 282 390	1.2	0.2	420	1 550	1 360	3 820	0.1	32.7	29.8
伊朗伊斯兰共和国	79 476	1.3	1.7	1 680	...	6 170	...	...	...	...
马尔代夫	358	1.8	2.5	...	5 750	...	7 560	3	...	...
尼泊尔	28 441	1.1	-2.4	220	700	770	1 470	4	24.8	25.2
巴基斯坦	188 144	1.6	0.0	450	1 260	1 530	2 880	0.8	21.0	22.3
斯里兰卡	21 612	0.8	0.3	810	2 920	2 330	6 030	0.8	7.0	8.9
撒哈拉以南非洲										
安哥拉	22 820	3.0	1.8	460	4 580	1 680	5 400	0.2	...	...
贝宁	10 880	2.6	1.7	370	750	1 010	1 550	7	47.3	39.0
博茨瓦纳	2 056	0.9	0.1	2 990	7 650	8 160	16 060	0.5	...	...
布基纳法索	17 915	2.8	1.9	250	670	750	1 480	11	44.6	0.0
布隆迪	10 813	3.1	3.5	140	240	430	550	21	81.3	66.9
佛得角	508	0.9	-0.8	1 510	3 830	1 660	4 930	2	...	...
喀麦隆	23 393	2.5	1.7	630	1 170	1 440	2 270	13	9.6	39.9
中非共和国	4 803	2.0	1.5	280	510	590	1 080	11	...	...
乍得	13 606	2.9	2.2	220	770	870	1 620	5	61.9	55.0
科摩罗	770	2.3	1.1	440	840	970	1 210	12	...	...
刚果	4 671	2.4	2.3	580	2 550	2 050	3 450	1	54.1	50.1
科特迪瓦	21 295	2.3	2.9	770	1 220	1 600	1 920	11	23.8	42.7
刚果民主共和国	71 246	2.7	2.0	120	230	260	390	18	87.7	71.3
赤道几内亚	799	2.7	2.1	940	13 560	4 410	18 570	0.1	...	...
厄立特里亚	6 738	3.0	2.3	200	450	570	550	4	...	...
埃塞俄比亚	98 942	2.5	1.0	130	380	420	1 110	8	39.0	38.9
加蓬	1 751	2.3	2.1	3 960	10 040	11 930	14 090	0.4	...	...
冈比亚	1 970	3.1	3.1	710	510	1 300	1 830	16	33.6	48.4
加纳	26 984	2.0	1.1	400	1 550	880	1 910	5	28.6	28.5
几内亚	12 348	2.5	1.7	440	440	700	970	5	43.3	53.0
几内亚比绍	1 788	2.4	1.7	150	510	800	1 100	9	...	...
肯尼亚	46 749	2.6	1.4	440	860	1 120	1 730	7	43.4	45.9
莱索托	2 120	1.1	0.9	610	1 380	1 280	2 170	10	43.4	56.6
利比里亚	4 503	2.4	1.4	130	370	190	580	35	83.8	63.8
马达加斯加	24 235	2.8	2.2	250	430	720	930	4	81.3	68.7
马拉维	17 309	2.8	1.3	200	320	560	730	28	73.9	52.4
马里	16 259	3.1	3.2	270	660	670	1 140	10	50.4	47.4
毛里求斯	1 254	0.3	-1.2	3 780	8 570	7 140	15 060	2	...	...
莫桑比克	27 122	2.4	1.4	220	510	390	1 000	14	59.6	54.7
纳米比亚	2 392	1.8	0.6	2 020	5 610	3 870	7 240	2	31.9	38.0
尼日尔	19 268	3.9	4.0	200	390	550	760	14	43.6	59.5
尼日利亚	183 523	2.8	2.8	270	1 440	1 140	2 400	0.8	68.0	54.7
卢旺达	12 428	2.7	1.6	260	600	540	1 320	...	63.2	44.9
圣多美和普林西比	203	2.4	1.0	...	1 310	...	1 810	18	...	66.2
塞内加尔	14 967	2.8	2.6	530	1 030	1 200	1 880	8	33.5	50.8
塞舌尔	94	0.5	2.6	7 310	12 180	15 040	25 580	4	...	...
塞拉利昂	6 319	1.8	0.7	190	580	600	1 340	12	53.4	66.4
索马里	11 123	2.9	2.2	...	...	...	...	...	...	...
南非	53 491	0.7	-1.0	3 290	7 460	6 310	10 780	0.3	13.8	23.0
南苏丹	12 152	3.3	3.3	...	790	...	...	20	...	...
斯威士兰	1 286	1.4	0.9	1 650	2 860	3 710	4 760	3	40.6	69.2
多哥	7 171	2.5	2.1	330	500	790	900	7	38.7	61.7
乌干达	40 141	3.3	2.6	280	480	630	1 300	10	51.5	31.1
坦桑尼亚联合共和国	52 291	3.0	2.2	250	570	700	1 560	10	67.9	33.4
赞比亚	15 520	3.3	3.3	330	1 350	830	1 590	5	68.5	59.3
津巴布韦	15 046	2.9	1.7	590	650	...	...	10	...	72.0

表 1 (续)

国家或地区	人口统计 ¹			国民生产总值、援助与贫困						
	总人口 (千)	总人口的 年均 增长率 (%)	0-4岁人口 的年平均 增长率 (%)	人均国民生产总值 ²				收到的官方 发展援助净 额(占国内 生产总值的 百分比) ³	贫困线以下收入的人口	
				现值美元		购买力平价美元			2012	每日生活费不足 1.25美元的人口 ⁴	国家贫困线^{4}
	2015	2015	2015	1998	2012	1998	2012	2012		2002-2011 ⁵
	总和	加权平均数		中位数				中位数	中位数	
世界	7 291 097	1.1	0.7	1 900	5 130	4 320	8 370	3	...	...
转型期国家	305 946	0.0	0.9	820	4 685	2 880	9 295	3	0.3	14.0
发达国家	1 040 886	0.4	0.4	21 560	38 500	22 475	35 195	...	...	...
发展中国家	5 944 265	1.1	0.8	1 380	3 140	2 930	4 820	3	...	...
阿拉伯国家	373 225	1.9	1.4	1 510	4 670	3 400	6 450	2	2.1	...
中欧和东欧	401 008	0.0	0.3	2 140	10 830	6 460	18 390	...	0.1	11.1
中亚	86 001	1.2	1.4	560	3 290	1 840	5 790	3	3.8	33.7
东亚和太平洋	2 280 457	0.7	0.5	2 070	4 040	3 175	4 730	6	...	...
东亚	2 236 926	0.7	0.5	2 070	4 415	4 320	7 635	0.01	20.6	27.1
太平洋	43 531	1.3	1.0	2 110	4 040	3 120	4 300	19	...	...
拉丁美洲和加勒比	625 207	1.1	-0.3	2 925	7 020	6 030	10 610	0.5	...	...
加勒比	18 287	1.0	-0.2	3 370	7 950	7 185	11 300	...	...	...
拉丁美洲	606 920	1.1	-0.3	2 350	6 060	5 615	9 990	0.2	6.1	36.0
北美和西欧	788 521	0.5	0.4	25 110	44 720	23 910	39 150	...	...	...
南亚和西亚	1 793 616	1.2	0.1	450	1 405	1 530	3 350	2	22.9	24.2
撒哈拉以南非洲	943 062	2.4	2.0	370	770	875	1 590	8	47.3	52.4
低收入国家	904 710	2.2	1.4	250	580	700	1 220	10	47.3	47.9
中等收入国家	5 096 560	1.1	0.6	1 510	4 110	3 230	6 720	2	7.7	28.5
中低收入	2 615 622	1.4	0.5	760	2 320	1 875	3 875	3	18.0	35.0
中高收入	2 480 938	0.8	0.7	2 440	6 440	5 590	10 870	0.6	...	...
高收入国家	1 289 826	0.4	0.5	15 710	29 270	19 160	31 065	...	...	...

注A: 统计表中, 拉丁美洲和加勒比的统计仍包含荷属安的列斯群岛的数据, 阿拉伯国家的统计仍包含苏丹(分裂前)的数据, 仅供参考。这是由于库拉索、法属圣马丁、荷属圣马丁、苏丹和南苏丹这五个新政体的资料刚刚可得。按收入水平分列的国家是以世界银行的定义分组的, 但只包括全民教育国家。分组以2013年7月修订的按收入水平分组的国家名单为依据。

注B: 1998年和2012年的中位数不可比, 因为它们所依据的国家数不一定相同。

1. 本表的人口统计指标为联合国人口司估计数, 2012年修订版(United Nations, 2013)。数据基于中位变差。

2. 世界银行数据库, 2014年4月更新。

3. 经合组织官方发展援助数据库。

4. UNDP(2013)。

5. 数据是规定时期内所能得到的最近一年的数据。详情见开发计划署(UNDP, 2013)。

(...) 无相关数据。

表 2
成人和青年的识字率

国家或地区	成人识字率 (15岁及以上)(%)									成人文盲率 (15岁及以上)					
	1995-2004 ¹			2005-2012 ¹			对2015年的预测			1995-2004 ¹		2005-2012 ¹		对2015年的预测	
	共计	男	女	共计	男	女	共计	男	女	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)
阿拉伯国家															
阿尔及利亚	70*	80*	60*	73*	81*	64*	80**	87**	73**	6 693*	66*	6 776*	66*	5 762**	67**
巴林	87*	89*	84*	95*	96*	92*	96**	97**	93**	66*	49*	55*	54*	46**	54**
吉布提	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
埃及	56*	67*	44*	74*	82*	66*	74**	82**	65**	17 402*	63*	14 590*	65*	15 374**	66**
伊拉克	74*	84*	64*	79**	86**	72**	80**	86**	74**	3 525*	69*	4 098**	66**	4 415**	65**
约旦	90*	95*	85*	98*	98*	97*	98**	98**	97**	304*	74*	95*	62*	107**	62**
科威特	78*	81*	74*	96*	96*	95*	96**	97**	96**	249*	46*	109*	42*	101**	42**
黎巴嫩	...	...	...	90*	93*	86*	94**	96**	92**	...	...	311*	67*	247**	66**
利比亚	85**	93**	77**	90**	96**	84**	91**	97**	86**	554**	77**	440**	81**	401**	82**
毛里塔尼亚	51*	60*	43*	46**a	57**a	35**a	52**	63**	42**	753*	59*	1 050**a	60**a	1 179**	61**
摩洛哥	52*	66*	40*	67*	76*	58*	68**	79**	59**	9 768*	65*	7 734*	65*	7 711**	67**
阿曼	81*	87*	74*	87*	90*	82*	91**	94**	86**	286*	59*	265*	54*	288**	50**
巴勒斯坦	92*	97*	88*	96*	98*	94*	97**	98**	95**	144*	37*	102*	78*	97**	77**
卡塔尔	89*	89*	89*	97*	97*	96*	97**	97**	97**	61*	31*	59*	25*	55**	24**
沙特阿拉伯	83*	88*	76*	94*	97*	91*	95**	97**	91**	2 662*	58*	1 137*	63*	1 146**	66**
苏丹	61*	72*	52*	73**	82**	65**	76**	83**	69**	5 956*	63*	5 781**	66**	5 681**	65**
阿拉伯叙利亚共和国	81*	88*	74*	85**	91**	79**	86**	92**	81**	2 066*	67*	2 111**	69**	1 978**	69**
突尼斯	74*	83*	65*	80*	88*	72*	82**	90**	74**	1 881*	68*	1 681*	70*	1 573**	72**
阿拉伯联合酋长国	...	...	...	90*	89*	91*	94**	93**	96**	...	...	331*	24*	495**	18**
也门	55**	74**	35**	66**	83**	50**	70**	85**	55**	4 742**	71**	4 756**	74**	4 653**	75**
苏丹 (分裂前)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
中欧和东欧															
阿尔巴尼亚	99*	99*	98*	97*	98*	96*	98**	98**	97**	30*	69*	78*	69*	61**	66**
白俄罗斯	100*	100*	99*	100*	100*	99*	100**	100**	100**	33*	77*	31*	72*	21**	65**
波斯尼亚和黑塞哥维那	97*	99*	94*	98**	99**	97**	98**	100**	97**	104*	86*	59**	86**	50**	86**
保加利亚	98*	99*	98*	98*	99*	98*	98**	99**	98**	121*	66*	105*	63*	99**	62**
克罗地亚	98*	99*	97*	99*	100*	99*	99**	100**	99**	68*	83*	32*	80*	26**	77**
捷克共和国	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
爱沙尼亚	100*	100*	100*	100*	100*	100*	100**	100**	100**	3*	57*	1*	50*	2**	60**
匈牙利	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
拉脱维亚	100*	100*	100*	100*	100*	100*	100**	100**	100**	5*	63*	2*	49*	2**	47**
立陶宛	100*	100*	100*	100*	100*	100*	100**	100**	100**	10*	54*	5*	50*	5**	49**
黑山	...	...	...	98*	99*	98*	99**	99**	98**	...	...	8*	82*	6**	79**
波兰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
摩尔多瓦共和国	97*	98*	95*	99**	100**	99**	99**	100**	99**	105*	72*	27**	79**	18**	79**
罗马尼亚	97*	98*	96*	99*	99*	98*	99**	99**	98**	495*	71*	258*	67*	225**	63**
俄罗斯联邦	99*	100*	99*	100*	100*	100*	100**	100**	100**	676*	75*	386*	61*	331**	56**
塞尔维亚	...	...	...	98**	99**	97**	98**	99**	97**	...	...	147**	80**	150**	77**
斯洛伐克	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
斯洛文尼亚	100**	100**	100**	100**	100**	100**	100**	100**	100**	6**	57**	5**	54**	5**	54**
前南斯拉夫的马其顿共和国	96*	98*	94*	98**	99**	96**	98**	99**	97**	63*	77*	43**	75**	38**	73**
土耳其	87*	95*	80*	95*	95*	92*	95**	98**	92**	6 089*	82*	2 830*	84*	2 872**	84**
乌克兰	99*	100*	99*	100**	100**	100**	100**	100**	100**	230*	80*	105**	65**	89**	60**
中亚															
亚美尼亚	99*	100*	99*	100**	100**	100**	100**	100**	100**	14*	75*	9**	64**	8**	61**
阿塞拜疆	99*	99*	98*	100*	100*	100*	100**	100**	100**	66*	79*	16*	68**	13**	71**
格鲁吉亚	100*	100*	100*	100**	100**	100**	100**	100**	100**	13*	69*	9**	63**	8**	60**
哈萨克斯坦	100*	100*	99*	100*	100*	100*	100**	100**	100**	52*	77*	32*	62*	26**	57**
吉尔吉斯斯坦	99*	99*	98*	99*	100*	99*	100**	100**	99**	41*	74*	28*	69*	19**	64**
蒙古	98*	98*	98*	98*	98*	98*	98**	98**	99**	35*	56*	35*	48*	34**	45**
塔吉克斯坦	99*	100*	99*	100**	100**	100**	100**	100**	100**	19*	71*	13**	64**	12**	62**
土库曼斯坦	99*	99*	98*	100**	100**	100**	100**	100**	100**	31*	73*	14**	66**	12**	62**
乌兹别克斯坦	99*	99*	98*	99**	100**	99**	100**	100**	99**	211*	70*	106**	68**	87**	66**
东亚和太平洋															
澳大利亚	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
文莱达鲁萨兰国	93*	95*	90*	95**	97**	94**	96**	97**	94**	17*	67*	14**	68**	13**	68**
柬埔寨	74*	85*	64*	74*	83*	66*	77**	84**	71**	2 176*	72*	2 493*	69*	2 466**	67**
中国	91*	95*	87*	95*	97*	93*	96**	98**	94**	86 314*	72*	53 881*	73*	41 572**	74**
库克群岛	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
朝鲜民主主义人民共和国	...	...	...	100*	100*	100*	100**	100**	100**	...	...	0.3*	71*	0.2**	66**
斐济	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
印度尼西亚	90*	94*	87*	93*	96*	90*	94**	96**	92**	14 867*	69*	12 318*	69*	11 255**	69**
日本	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
基里巴斯	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
老挝人民民主共和国	69*	77*	61*	73*	82*	63*	80**	87**	73**	973*	64*	947*	69*	928**	69**
中国澳门	91*	95*	88*	96*	98*	94*	96**	98**	95**	30*	74*	21*	76*	19**	75**
马来西亚	89*	92*	85*	93*	95*	91*	95**	96**	93**	1 764*	64*	1 427*	68*	1 227**	66**
马绍尔群岛	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
密克罗尼西亚联邦	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
缅甸	90*	94*	86*	93**	95**	90**	93**	95**	91**	3 337*	70*	2 908**	67**	2 836**	66**
瑙鲁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
新西兰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
纽埃	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
帕劳	...	...	...	100*	99*	100*	...	...	...	...	...	...	...	...	...

表 2

	青年识字率 (15-24岁) (%)									青年文盲率 (15-24岁)						国家或地区
	1995-2004 ¹			2005-2012 ¹			对2015年的预测			1995-2004 ¹		2005-2012 ¹		对2015年的预测		
	共计	男	女	共计	男	女	共计	男	女	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	
	90 *	94 *	86 *	92 *	94 *	89 *	96 **	96 **	96 **	750 *	69 *	655 *	65 *	298 **	50 **	阿拉伯国家
	97 *	97 *	97 *	98 *	99 *	98 *	100 **	100 **	100 **	4 *	40 *	3 *	58 *	0.5 **	45 **	阿尔及利亚
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	巴林
	73 *	79 *	67 *	89 *	92 *	86 *	91 **	93 **	89 **	3129 *	60 *	1635 *	64 *	1337 **	62 **	吉布提
	85 *	89 *	80 *	82 **	84 **	81 **	82 **	82 **	81 **	755 *	63 *	1166 **	53 **	1320 **	51 **	埃及
	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	9 *	60 *	11 *	43 *	11 **	41 **	伊拉克
	92 *	94 *	90 *	99 *	99 *	99 *	100 **	99 **	100 **	20 *	60 *	6 *	42 *	3 **	41 **	约旦
	...	...	...	99 *	98 *	99 *	99 **	99 **	99 **	...	...	10 *	38 *	9 **	39 **	科威特
	100 **	100 **	99 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	4 **	78 **	0.9 **	70 **	0.5 **	67 **	黎巴嫩
	61 *	68 *	55 *	56 **a	66 **a	48 **a	63 **	70 **	55 **	208 *	57 *	281 **a	60 **a	296 **	59 **	利比亚
	70 *	81 *	60 *	82 *	89 *	74 *	83 **	90 **	76 **	1838 *	67 *	1154 *	70 *	1013 **	70 **	毛里塔尼亚
	97 *	98 *	97 *	98 *	97 *	98 *	99 **	99 **	99 **	14 *	60 *	14 *	34 *	7 **	34 **	摩洛哥
	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	7 *	53 *	7 *	53 *	6 **	56 **	阿曼
	96 *	95 *	98 *	99 *	99 *	100 *	100 **	99 **	100 **	4 *	24 *	3 *	3 *	1 **	4 **	巴勒斯坦
	96 *	97 *	95 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	183 *	63 *	36 *	50 *	30 **	46 **	卡塔尔
	78 *	86 *	72 *	88 **	90 **	85 **	90 **	91 **	88 **	1166 *	65 *	887 **	60 **	824 **	58 **	沙特阿拉伯
	92 *	95 *	90 *	96 **	97 **	94 **	96 **	97 **	96 **	298 *	63 *	193 **	60 **	159 **	59 **	苏丹
	94 *	96 *	92 *	97 *	98 *	96 *	98 **	98 **	98 **	117 *	68 *	53 *	67 *	34 **	56 **	阿拉伯叙利亚共和国
	...	...	...	95 *	94 *	97 *	99 **	100 **	99 **	...	...	36 *	24 *	7 **	56 **	突尼斯
	77 **	93 **	60 **	87 **	97 **	78 **	90 **	98 **	83 **	985 **	84 **	694 **	87 **	567 **	87 **	阿拉伯联合酋长国
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	也门
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	苏丹 (分裂前)
	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	3 *	46 *	7 *	46 *	6 **	47 **	中欧和东欧
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	3 *	41 *	3 *	42 *	2 **	42 **	阿尔巴尼亚
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	1 *	38 *	2 **	48 **	2 **	49 **	白俄罗斯
	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 **	98 **	98 **	20 *	51 *	18 *	53 *	14 **	54 **	波斯尼亚和黑塞哥维那
	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	2 *	48 *	1 *	47 *	1 **	47 **	保加利亚
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	克罗地亚
	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	0.5 *	40 *	0.1 *	39 *	0.05 **	42 **	捷克共和国
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	爱沙尼亚
	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	0.8 *	43 *	0.4 *	39 *	0.4 **	38 **	匈牙利
	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	2 *	43 *	0.6 *	46 *	0.3 **	43 **	拉脱维亚
	...	...	...	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	...	...	0.7 *	58 *	0.7 **	56 **	立陶宛
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	黑山
	100 *	99 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	3 *	37 *	- **	- **	- **	- **	波兰
	98 *	98 *	98 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	78 *	48 *	29 *	50 *	17 **	49 **	摩尔多瓦共和国
	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	66 *	41 *	62 *	41 *	46 **	41 **	罗马尼亚
	...	...	...	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	98 **	...	...	10 **	50 **	18 **	52 **	俄罗斯联邦
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	塞尔维亚
	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	0.5 **	38 **	0.3 **	32 **	0.3 **	31 **	斯洛伐克
	99 *	99 *	98 *	99 **	99 **	98 **	99 **	99 **	98 **	4 *	59 *	4 **	54 **	4 **	53 **	斯洛文尼亚
	96 *	98 *	93 *	99 *	100 *	98 *	99 **	100 **	99 **	552 *	77 *	125 *	79 *	96 **	78 **	前南斯拉夫的马其顿共和国
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	15 *	42 *	13 **	40 **	12 **	40 **	土耳其
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	乌克兰
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	1 *	37 *	1 **	31 **	1 **	31 **	中亚
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	2 *	44 *	1 *	64 *	1 **	62 **	亚美尼亚
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	1 *	40 *	1 **	37 **	1 **	35 **	阿塞拜疆
	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	4 *	40 *	5 *	40 *	4 **	40 **	格鲁吉亚
	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	3 *	42 *	3 *	40 *	3 **	38 **	哈萨克斯坦
	98 *	97 *	98 *	98 *	98 *	99 *	99 **	98 **	99 **	12 *	34 *	9 *	35 *	7 **	34 **	吉尔吉斯斯坦
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	2 *	49 *	2 **	45 **	2 **	44 **	蒙古
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	2 *	49 *	2 **	31 **	2 **	27 **	塔吉克斯坦
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	6 *	41 *	4 **	6 **	3 **	0.5 **	土库曼斯坦
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	乌兹别克斯坦
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	东亚和太平洋
	99 *	99 *	99 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	0.7 *	50 *	0.2 **	55 **	0.1 **	57 **	澳大利亚
	83 *	88 *	79 *	87 *	88 *	86 *	91 **	91 **	92 **	520 *	63 *	398 *	54 *	253 **	47 **	文莱达鲁萨兰国
	99 *	99 *	99 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	2308 *	64 *	863 *	54 *	515 **	50 **	柬埔寨
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	中国
	...	...	...	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	...	...	0.01 *	34 *	0.01 **	23 **	库克群岛
	99 *	99 *	99 *	99	99	99	99 **	99 **	99 **	542 *	56 *	497	51	441 **	43 **	朝鲜民主主义人民共和国
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	斐济
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	印度尼西亚
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	日本
	78 *	83 *	75 *	84 *	89 *	79 *	90 **	93 **	87 **	234 *	59 *	199 *	66 *	153 **	64 **	基里巴斯
	100 *	99 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	0.2 *	27 *	0.3 *	48 *	0.3 **	51 **	老挝人民民主共和国
	97 *	97 *	97 *	98 *	98 *	98 *	98 **	98 **	98 **	122 *	49 *	90 *	50 *	90 **	49 **	中国澳门
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	马来西亚
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	马绍尔群岛
	95 *	96 *	93 *	96 **	96 **	96 **	96 **	96 **	96 **	556 *	61 *	377 **	53 **	345 **	50 **	密克罗尼西亚联邦
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	缅甸
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	瑙鲁
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	新西兰
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	纽埃
	...	...	...	100 *	100 *	100 *	...	...	...	...	...	...	...	...	...	帕劳

表 2 (续)

国家或地区	成人识字率 (15岁及以上)(%)									成人文盲率 (15岁及以上)					
	1995-2004 ¹			2005-2012 ¹			对2015年的预测			1995-2004 ¹		2005-2012 ¹		对2015年的预测	
	共计	男	女	共计	男	女	共计	男	女	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)
巴布亚新几内亚	57 *	63 *	51 *	63 **	65 **	60 **	64 **	66 **	63 **	1374 *	57 *	1638 **	53 **	1715 **	51 **
菲律宾	93 *	92 *	94 *	95 *	95 **	96 *	96 **	96 **	97 **	3 806 *	44 *	2 647 *	46 *	2 516 **	44 **
大韩民国	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
萨摩亚	99 **	99 **	98 **	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	2 **	59 **	1 **	57 **	1 **	56 **
新加坡	93 *	97 *	89 *	96 *	98 *	94 *	97 **	99 **	95 **	229 *	77 *	161 *	79 *	154 **	79 **
所罗门群岛	77 *	84 *	69 *	...	...	...	...	...	...	54 *	65 *	...	...	...	...
泰国	93 *	95 *	91 *	96 *	96 *	96 *	97 **	97 **	97 **	3 480 *	66 *	1 897 *	66 *	1 855 **	51 **
东帝汶	38 *	45 *	30 *	58 *	64 *	53 *	68 **	71 **	63 **	273 *	55 *	237 *	56 *	210 **	55 **
托克劳	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
汤加	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	0.6 *	47 *	0.6 *	48 *	0.4 **	47 **
图瓦卢	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
瓦努阿图	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
越南	90 *	94 *	87 *	94 *	96 *	91 *	95 **	96 **	93 **	5 451 *	70 *	4 342 *	68 *	3 979 **	67 **
拉丁美洲和加勒比															
安圭拉															
安提瓜和巴布达	99 *	98 *	99 *	99 **	98 **	99 **	...	...	...	0.6 *	30 *	0.7 **	29 **	...	...
阿根廷	97 *	97 *	97 *	98 **	98 **	98 **	98 **	98 **	98 **	757 *	52 *	647 **	51 **	615 **	50 **
阿鲁巴	97 *	98 *	97 *	97 *	97 *	97 *	98 **	98 **	98 **	2 *	57 *	3 *	55 *	2 **	53 **
巴哈马	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
巴巴多斯	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
伯利兹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
百慕大	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
多民族玻利维亚国	87 *	93 *	81 *	94 *	97 *	92 *	96 **	98 **	94 **	696 *	74 *	377 *	74 *	316 **	75 **
巴西	89 *	88 *	89 *	91 *	91 *	92 *	93 **	92 **	93 **	15 095 *	50 *	13 003 *	50 *	11 611 **	49 **
英属维尔京群岛	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
开曼群岛	...	...	...	99 *	99 *	99 *	...	...	...	...	...	0.5 *	45 *	...	...
智利	96 *	96 *	96 *	99 *	99 *	98 *	98 **	98 **	97 **	497 *	52 *	191 *	53 *	355 **	53 **
哥伦比亚	93 *	93 *	93 *	94 *	93 *	94 *	95 **	95 **	95 **	2 105 *	52 *	2 164 *	51 *	1 925 **	51 **
哥斯达黎加	95 *	95 *	95 *	97 *	97 *	98 *	98 **	98 **	98 **	138 *	47 *	93 *	48 *	87 **	48 **
古巴	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	18 *	52 *	15 **	52 **	15 **	52 **
库拉索	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
多米尼克	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
多米尼加共和国	87 *	87 *	87 *	91 *	90 *	91 *	92 **	91 **	92 **	766 *	49 *	664 *	48 *	616 **	47 **
厄瓜多尔	91 *	92 *	90 *	93 *	94 *	92 *	94 **	95 **	94 **	756 *	58 *	737 *	59 *	636 **	59 **
萨尔瓦多	81 **	84 **	78 **	85 *	88 *	83 *	88 **	90 **	86 **	741 **	62 **	623 *	63 *	549 **	63 **
格林纳达	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
危地马拉	69 *	75 *	63 *	78 *	85 *	72 *	82 **	87 **	76 **	2 047 *	62 *	1 937 *	67 *	1 810 **	68 **
圭亚那	...	...	...	85 **a	82 **a	87 **a	88 **	87 **	90 **	...	...	74 **a	43 **a	61 **	44 **
海地	59 *	63 *	55 *	49 **a	53 **a	45 **a	61 **	64 **	57 **	2 259 *	56 *	2 994 **a	56 **a	2 741 **	56 **
洪都拉斯	80 *	80 *	80 *	85 *	86 *	85 *	88 **	88 **	89 **	740 *	50 *	746 *	52 *	637 **	50 **
牙买加	80 *	74 *	86 *	87 **	83 **	92 **	89 **	84 **	93 **	341 *	36 *	250 **	32 **	235 **	31 **
墨西哥	91 *	92 *	90 *	94 *	95 *	93 *	95 **	96 **	94 **	6 662 *	61 *	4 953 *	62 *	4 414 **	62 **
蒙特塞拉特	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
尼加拉瓜	77 *	77 *	77 *	78 *	78 *	78 *	83 **	82 **	83 **	722 *	51 *	747 *	51 *	732 **	50 **
巴拿马	92 *	93 *	91 *	94 *	95 *	93 *	95 **	96 **	94 **	168 *	54 *	153 *	55 *	143 **	56 **
巴拉圭	...	...	...	94 *	95 *	93 *	96 **	96 **	95 **	...	...	263 *	57 *	213 **	56 **
秘鲁	88 *	93 *	82 *	94 *	97 *	91 *	94 **	97 **	92 **	2 270 *	73 *	1 318 *	76 *	1 239 **	75 **
圣基茨和尼维斯	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
圣卢西亚	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
法属圣马丁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
圣文森特和格林纳丁斯	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
荷属圣马丁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
苏里南	90 *	92 *	87 *	95 *	95 *	94 *	96 **	96 **	95 **	36 *	62 *	20 *	57 *	18 **	57 **
特立尼达和多巴哥	98 **	99 **	98 **	99 **	99 **	98 **	99 **	99 **	99 **	17 **	69 **	13 **	66 **	11 **	64 **
特克斯和凯科斯群岛	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
乌拉圭	97 *	96 *	97 *	98 *	98 *	99 *	98 **	98 **	99 **	78 *	44 *	42 *	44 *	41 **	43 **
委内瑞拉玻利瓦尔共和国	93 *	93 *	93 *	96 *	96 *	95 *	96 **	96 **	96 **	1 164 *	52 *	900 *	52 *	830 **	51 **
荷属安的列斯群岛	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
北美和西欧															
安道尔															
奥地利	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
比利时	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
加拿大	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
塞浦路斯	97 *	99 *	95 *	99 *	99 *	98 *	99 **	99 **	99 **	24 *	78 *	12 *	72 *	9 **	71 **
丹麦	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
芬兰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
法国	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
德国	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
希腊	96 *	98 *	94 *	97 **	98 **	96 **	98 **	99 **	97 **	376 *	73 *	250 **	70 **	220 **	69 **
冰岛	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
爱尔兰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
以色列	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
意大利	98 *	99 *	98 *	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	777 *	64 *	510 **	63 **	444 **	63 **
卢森堡	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
马耳他	88 *	86 *	89 *	92 *	91 *	94 *	94 **	93 **	96 **	37 *	45 *	26 *	43 *	21 **	38 **
摩纳哥	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	青年识字率 (15—24岁) (%)									青年文盲率 (15—24岁)						国家或地区
	1995-2004 ¹			2005-2012 ¹			对2015年的预测			1995-2004 ¹		2005-2012 ¹		对2015年的预测		
	共计	男	女	共计	男	女	共计	男	女	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	
	67 *	69 *	64 *	71 **	67 **	76 **	72 **	66 **	79 **	366 *	53 *	398 **	41 **	417 **	37 **	
	95 *	94 *	97 *	98 *	97 *	98 *	98 **	97 **	99 **	812 *	34 *	406 *	33 *	411 **	25 **	
	
	99 **	99 **	99 **	100 **	99 **	100 **	100 **	99 **	100 **	0.2 **	43 **	0.2 **	38 **	0.2 **	36 **	
	100 *	99 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	3 *	39 *	1 *	50 *	1 **	49 **	
	85 *	90 *	80 *	...	...	...	...	...	...	13 *	65 *	...	...	...	...
	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	98 **	98 **	98 **	217 *	53 *	206 *	54 *	159 **	52 **	
	...	...	...	80 *	80 *	79 *	82 **	82 **	83 **	...	...	47 *	52 *	50 **	48 **
	
	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	100 *	99 **	99 **	100 **	0.1 *	45 *	0.1 *	38 *	0.1 **	39 **	
	
	
	95 *	96 *	94 *	97 *	97 *	97 *	98 **	98 **	98 **	836 *	57 *	522 *	54 *	307 **	51 **	
	拉丁美洲和加勒比															
	
	99 *	98 *	99 *	...	...	...	...	...	...	0.1 *	30 *	...	...	...	...
	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	99 **	71 *	40 *	52 **	37 **	47 **	37 **	
	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	0.1 *	43 *	0.1 *	38 *	0.1 **	53 **	
	
	
	
	97 *	99 *	96 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	44 *	72 *	21 *	57 *	21 **	57 **	
	97 *	96 *	98 *	99 *	98 *	99 *	99 **	99 **	99 **	1122 *	33 *	463 *	35 *	368 **	35 **	
	
	...	...	...	99 *	99 *	99 *	...	...	...	...	...	0.07 *	62 *	...	...
	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	98 **	99 **	26 *	40 *	33 *	49 *	37 **	35 **	
	98 *	98 *	98 *	98 *	98 *	99 *	99 **	98 **	99 **	163 *	39 *	151 *	36 *	116 **	33 **	
	98 *	97 *	98 *	98 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	18 *	40 *	8 *	41 *	6 **	41 **	
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	0.7 *	51 *	0.2 **	57 **	0.2 **	59 **	
	
	
	94 *	93 *	95 *	97 *	97 *	98 *	98 **	97 **	99 **	100 *	39 *	48 *	35 *	40 **	33 **	
	96 *	96 *	96 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	88 *	49 *	40 *	48 *	34 **	49 **	
	92 **	92 **	92 **	97 *	96 *	97 *	98 **	97 **	98 **	94 **	50 **	47 *	44 *	34 **	43 **	
	
	82 *	86 *	78 *	94 *	95 *	92 *	95 **	97 **	94 **	421 *	62 *	194 *	64 *	154 **	63 **	
	...	...	...	93 **a	92 **a	94 **a	94 **	94 **	94 **	...	...	10 **a	45 **a	9 **	44 **
	82 *	83 *	81 *	72 **a	74 **a	70 **a	82 **	83 **	82 **	354 *	53 *	558 **a	54 **a	384 **	51 **	
	89 *	87 *	91 *	95 *	94 *	96 *	97 **	96 **	98 **	146 *	41 *	84 *	40 *	49 **	32 **	
	92 *	87 *	96 *	96 **	93 **	99 **	97 **	94 **	99 **	38 *	23 *	21 **	17 **	19 **	16 **	
	98 *	98 *	98 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	504 *	50 *	250 *	43 *	220 **	41 **	
	
	86 *	84 *	89 *	87 *	85 *	89 *	92 **	90 **	94 **	155 *	41 *	154 *	43 *	108 **	38 **	
	96 *	97 *	96 *	98 *	98 *	97 *	98 **	98 **	98 **	23 *	55 *	15 *	55 *	13 **	52 **	
	...	...	...	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	...	...	18 *	45 *	13 **	27 **
	97 *	98 *	96 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	174 *	66 *	74 *	50 *	61 **	47 **	
	
	
	95 *	96 *	94 *	98 *	98 *	99 *	99 **	98 **	100 **	5 *	56 *	1 *	37 *	0.9 **	17 **	
	99 **	99 **	99 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	1 **	49 **	0.8 **	48 **	0.7 **	48 **	
	
	99 *	98 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	8 *	34 *	5 *	33 *	5 **	32 **	
	97 *	96 *	98 *	99 *	98 *	99 *	99 **	99 **	99 **	137 *	34 *	79 *	40 *	60 **	43 **	
	
	北美和西欧															
	
	
	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	0.4 *	39 *	0.3 *	43 *	0.2 **	41 **	
	
	
	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	99 **	100 **	99 **	16 *	45 *	7 **	54 **	6 **	56 **	
	
	
	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	100 **	12 *	47 *	5 **	46 **	4 **	46 **	
	
	96 *	94 *	98 *	98 *	97 *	99 *	99 **	99 **	99 **	2 *	27 *	1 *	25 *	0.5 **	25 **	
	

表 2 (续)

国家或地区	成人识字率 (15岁及以上)(%)									成人文盲率 (15岁及以上)					
	1995-2004 ¹			2005-2012 ¹			对2015年的预测			1995-2004 ¹		2005-2012 ¹		对2015年的预测	
	共计	男	女	共计	男	女	共计	男	女	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)
荷兰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
挪威	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
葡萄牙	...	...	...	94 *	96 *	93 *	96 **	97 **	94 **	...	...	495 *	68 *	392 **	68 **
圣马力诺	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
西班牙	...	...	...	98 *	99 *	97 *	98 **	99 **	97 **	...	...	833 *	67 *	758 **	68 **
瑞典	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
瑞士	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
英国	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
美国	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
南亚和西亚															
阿富汗	...	...	...	32 *	45 *	18 *	38 **	52 **	24 **	...	...	10 336 *	60 *	10 899 **	61 **
孟加拉国	47 *	54 *	41 *	59 **	62 **	55 **	62 **	65 **	58 **	44 854 *	54 *	44 302 **	54 **	43 819 **	54 **
不丹	...	...	...	53 *	65 *	39 *	65 **	73 **	55 **	...	...	201 *	59 *	199 **	58 **
印度	61 *	73 *	48 *	63 *	75 *	51 *	71 **	81 **	61 **	273 107 *	65 *	285 523 *	65 *	264 222 **	67 **
伊朗伊斯兰共和国	77 *	84 *	70 *	84 *	89 *	79 *	87 **	91 **	83 **	10 694 *	63 *	9 150 *	66 *	7 936 **	67 **
马尔代夫	96 *	96 *	96 *	98 *	98 *	98 *	99 **	100 **	99 **	6 *	48 *	3 *	49 *	2 **	84 **
尼泊尔	49 *	63 *	35 *	57 **a	71 **a	47 **a	64 **	76 **	53 **	7 287 *	65 *	7 228 **a	67 **a	6 873 **	69 **
巴基斯坦	43 *	55 *	29 *	55 *	69 *	40 *	58 **	70 **	46 **	45 289 *	60 *	49 227 *	65 *	53 154 **	63 **
斯里兰卡	91 *	92 *	89 *	91 *	93 *	90 *	93 **	94 **	92 **	1 305 *	59 *	1 363 *	59 *	1 192 **	58 **
撒哈拉以南非洲															
安哥拉	67 *	83 *	54 *	71 **	82 **	59 **	71 **	82 **	61 **	2 388 *	74 *	3 204 **	71 **	3 491 **	69 **
贝宁	35 *	48 *	23 *	29 **a	41 **a	18 **a	38 **	50 **	27 **	2 634 *	61 *	3 320 **a	59 **a	3 874 **	60 **
博茨瓦纳	81 *	80 *	82 *	87 **	86 **	87 **	88 **	88 **	89 **	219 *	49 *	176 **	48 **	159 **	48 **
布基纳法索	22 *	29 *	15 *	29 *	37 *	22 *	36 **	43 **	29 **	5 265 *	57 *	5 425 **	57 *	6 302 **	56 **
布隆迪	59 *	67 *	52 *	87 *	89 *	85 *	86 **	88 **	83 **	1 376 *	60 *	641 *	59 *	856 **	60 **
喀麦隆	80 **	86 **	74 **	85 *	90 *	80 *	88 **	92 **	83 **	59 **	67 **	50 *	68 *	45 **	68 **
佛得角	68 *	79 *	59 *	71 *	78 *	65 *	75 **	81 **	69 **	2 717 *	67 *	3 324 **	62 *	3 363 **	63 **
中非共和国	51 *	67 *	35 *	37 **a	51 **a	24 **a	37 **	51 **	24 **	1 038 *	67 *	1 621 **a	62 **a	1 834 **	62 **
乍得	28 *	39 *	18 *	37 **	47 **	28 **	40 **	48 **	32 **	3 499 *	58 *	4 014 **	58 **	4 241 **	57 **
科摩罗	68 *	75 *	63 *	76 **	81 **	71 **	78 **	82 **	74 **	96 *	59 *	100 **	60 **	100 **	59 **
刚果	...	...	...	79 **a	86 **a	73 **a	79 **	86 **	73 **	...	...	496 **a	67 **a	547 **	67 **
科特迪瓦	49 *	61 *	39 *	41 **a	52 **a	30 **a	43 **	53 **	33 **	4 637 *	58 *	6 811 **a	57 **a	7 148 **	58 **
刚果民主共和国	67 *	81 *	54 *	61 **a	77 **a	46 **a	64 **	78 **	50 **	8 442 *	71 *	11 939 **a	71 **a	14 295 **	70 **
赤道几内亚	88 *	95 *	82 *	95 **	97 **	92 **	95 **	97 **	93 **	34 *	77 *	25 **	74 **	23 **	71 **
厄立特里亚	53 *	65 *	40 *	70 **	80 **	61 **	74 **	82 **	65 **	1 111 *	65 *	1 029 **	67 **	1 007 **	67 **
埃塞俄比亚	36 *	50 *	23 *	39 *	49 *	29 *	49 **	57 **	41 **	25 312 *	61 *	26 672 *	59 *	29 501 **	58 **
加蓬	84 **	88 **	79 **	82 **a	85 **a	80 **a	83 **	85 **	81 **	132 **	65 **	177 **a	57 **a	182 **	56 **
冈比亚	37 *	49 *	25 *	52 **	61 **	43 **	56 **	60 **	48 **	420 *	60 *	464 **	61 **	476 **	61 **
加纳	58 *	66 *	50 *	71 *	78 *	65 *	77 **	82 **	71 **	4 621 *	60 *	4 203 *	63 *	3 918 **	63 **
几内亚	30 *	43 *	18 *	25 *	37 *	12 *	30 **	38 **	23 **	3 592 *	59 *	4 698 *	58 *	5 001 **	56 **
几内亚比绍	41 *	58 *	27 *	57 **	70 **	44 **	60 **	72 **	48 **	415 *	64 *	420 **	65 **	423 **	65 **
肯尼亚	82 *	87 *	78 *	72 **a	78 **a	67 **a	78 **	81 **	75 **	3 032 *	64 *	5 967 **a	61 **a	5 995 **	57 **
莱索托	86 *	80 *	92 *	76 **a	85 **a	85 **a	79 **	70 **	88 **	149 *	31 *	301 **a	32 **a	282 **	29 **
利比里亚	43 **	61 **	26 **	43 **a	61 **a	27 **a	48 **	62 **	33 **	1 027 **	66 **	1 120 **a	65 **a	1 261 **	64 **
马达加斯加	71 *	77 *	65 *	64 **a	67 **a	62 **a	65 **	67 **	63 **	2 501 *	60 *	4 093 **a	55 **a	4 993 **	53 **
马拉维	64 *	75 *	54 *	61 **a	72 **a	51 **a	66 **	73 **	59 **	2 087 *	66 *	3 124 **a	64 **a	3 268 **	61 **
马里	24 *	33 *	16 *	34 *	43 *	25 *	39 **	48 **	29 **	4 572 *	56 *	5 044 *	57 *	5 228 **	58 **
毛里求斯	84 *	88 *	81 *	89 *	92 *	87 *	91 **	93 **	88 **	138 *	63 *	105 *	63 *	95 **	63 **
莫桑比克	48 *	66 *	33 *	51 *	67 *	36 *	59 **	73 **	45 **	5 698 *	69 *	6 243 *	68 *	6 140 **	69 **
纳米比亚	85 *	87 *	83 *	76 **a	74 **a	78 **a	82 **	79 **	84 **	172 *	57 *	299 **a	48 **a	281 **	45 **
尼日尔	14 *	20 *	9 *	15 **a	23 **a	9 **a	19 **	27 **	11 **	5 046 *	54 *	7 196 **a	55 **a	7 773 **	55 **
尼日利亚	55 *	67 *	43 *	51 **a	61 **a	41 **a	60 **	69 **	50 **	33 560 *	63 *	41 216 **a	60 **a	41 262 **	61 **
卢旺达	65 *	71 *	60 *	66 **a	71 **a	62 **a	71 **	73 **	68 **	1 555 *	60 *	2 030 **a	59 **a	2 143 **	56 **
圣多美和普林西比	85 *	92 *	78 *	70 **a	80 **a	60 **a	75 **	82 **	68 **	12 *	75 *	30 **a	68 **a	30 **	65 **
塞内加尔	39 *	51 *	29 *	52 *	66 *	40 *	58 **	70 **	47 **	3 462 *	61 *	3 550 *	66 *	3 592 **	66 **
塞舌尔	92 *	91 *	92 *	92 **	91 **	92 **	...	...	...	5 *	48 *	6 **	46 **	...	...
塞拉利昂	35 *	47 *	24 *	44 **	56 **	34 **	48 **	59 **	38 **	1 825 *	59 *	1 932 **	60 **	1 939 **	61 **
索马里	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
南非	82 *	84 *	81 *	94 *	95 *	93 *	94 **	96 **	93 **	4 776 *	56 *	2 316 *	62 *	2 168 **	62 **
南苏丹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
斯威士兰	82 *	83 *	80 *	83 **a	84 **a	82 **a	87 **	87 **	87 **	108 *	57 *	123 **a	54 **a	101 **	51 **
多哥	53 *	69 *	38 *	60 *	74 *	48 *	67 **	78 **	55 **	1 275 *	68 *	1 476 *	68 *	1 402 **	68 **
乌干达	68 *	78 *	59 *	73 *	83 *	65 *	78 **	85 **	71 **	4 131 *	66 *	4 589 *	67 *	4 517 **	66 **
坦桑尼亚联合共和国	69 *	78 *	62 *	68 **a	75 **a	61 **a	71 **	76 **	65 **	5 990 *	63 *	7 924 **a	62 **a	8 501 **	59 **
赞比亚	69 *	81 *	62 *	61 **a	72 **a	52 **a	63 **	71 **	56 **	1 639 *	67 *	2 456 **a	63 **a	3 051 **	61 **
津巴布韦	...	...	...	84 **a	88 **a	80 **a	87 **	89 **	85 **	...	...	1 284 **a	63 **a	1 248 **	58 **

	青年识字率 (15-24岁) (%)									青年文盲率 (15-24岁)						国家或地区
	1995-2004 ¹			2005-2012 ¹			对2015年的预测			1995-2004 ¹		2005-2012 ¹		对2015年的预测		
	共计	男	女	共计	男	女	共计	男	女	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	荷兰
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	挪威
	...	...	...	99 *	99 *	99 *	100 **	100 **	100 **	...	...	6 *	45 *	5 **	44 **	葡萄牙
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	圣马力诺
	...	...	...	100 *	100 *	100 *	100 **	100 **	100 **	...	...	15 *	44 *	11 **	43 **	西班牙
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	瑞典
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	瑞士
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	英国
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	美国
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	南亚和西亚
	...	...	...	47 *	62 *	32 *	58 **	70 **	46 **	...	...	3 022 *	63 *	2 888 **	63 **	阿富汗
	64 *	67 *	60 *	80 **	78 **	82 **	83 **	81 **	86 **	10 211 *	54 *	6 237 **	45 **	5 305 **	42 **	孟加拉国
	...	...	...	74 *	80 *	68 *	89 **	90 **	87 **	...	...	38 *	58 *	17 **	55 **	不丹
	76 *	84 *	68 *	81 *	88 *	74 *	90 **	93 **	87 **	48 839 *	65 *	40 519 *	67 *	23 031 **	62 **	印度
	93 *	96 *	91 *	98 *	98 *	98 *	98 **	99 **	98 **	1 180 *	67 *	292 *	58 *	209 **	55 **	伊朗伊斯兰共和国
	98 *	98 *	98 *	99 *	99 *	99 *	100 **	100 **	100 **	1 *	47 *	0.5 *	46 *	0.2 **	100 **	马尔代夫
	70 *	81 *	60 *	82 **a	89 **a	77 **a	87 **	91 **	83 **	1 367 *	69 *	913 **a	70 **a	767 **	67 **	尼泊尔
	55 *	67 *	43 *	71 *	79 *	61 *	75 **	80 **	70 **	11 749 *	62 *	10 795 *	64 *	9 894 **	58 **	巴基斯坦
	96 *	95 *	96 *	98 *	98 *	99 *	99 **	98 **	99 **	159 *	43 *	61 *	38 *	39 **	34 **	斯里兰卡
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	撒哈拉以南非洲
	72 *	84 *	63 *	73 **	80 **	66 **	73 **	79 **	67 **	736 *	70 *	1 087 **	63 **	1 212 **	61 **	安哥拉
	45 *	59 *	33 *	42 **a	55 **a	31 **a	53 **	63 **	43 **	773 *	62 *	945 **a	61 **a	1 032 **	61 **	贝宁
	94 *	92 *	96 *	96 **	94 **	98 **	98 **	96 **	100 **	26 *	35 *	18 **	26 **	10 **	10 **	博茨瓦纳
	31 *	38 *	25 *	39 *	47 *	33 *	45 **	48 **	43 **	1 754 *	54 *	1 715 *	55 *	1 969 **	51 **	布基纳法索
	73 *	77 *	70 *	89 *	90 *	88 *	88 **	87 **	88 **	356 *	56 *	214 *	55 *	259 **	50 **	布隆迪
	97 **	96 **	98 **	98 *	98 *	98 *	98 **	98 **	99 **	3 **	34 **	2 *	42 *	2 **	43 **	喀麦隆
	83 *	88 *	78 *	81 *	85 *	76 *	84 **	87 **	80 **	533 *	65 *	814 *	62 *	768 **	60 **	佛得角
	61 *	73 *	49 *	36 **a	49 **a	27 **a	36 **	49 **	27 **	288 *	65 *	557 **a	59 **a	611 **	59 **	中非共和国
	42 *	54 *	31 *	49 **	54 **	44 **	53 **	55 **	50 **	1 074 *	60 *	1 267 **	55 **	1 301 **	52 **	乍得
	80 *	84 *	78 *	86 **	86 **	87 **	88 **	87 **	88 **	22 *	58 *	18 **	49 **	18 **	47 **	科摩罗
	...	...	...	81 **a	86 **a	77 **a	81 **	86 **	77 **	...	...	148 **a	62 **a	163 **	62 **	刚果
	61 *	71 *	52 *	48 **a	58 **a	39 **a	50 **	60 **	41 **	1 234 *	62 *	2 023 **a	59 **a	2 130 **	59 **	科特迪瓦
	70 *	78 *	63 *	66 **	79 **	53 **	69 **	80 **	57 **	2 673 *	63 *	3 751 **	69 **	4 464 **	68 **	刚果民主共和国
	97 *	98 *	97 *	98 **	98 **	99 **	98 **	98 **	99 **	2 *	58 *	3 **	39 **	3 **	34 **	赤道几内亚
	78 *	86 *	69 *	91 **	93 **	89 **	93 **	95 **	92 **	212 *	69 *	112 **	62 **	87 **	59 **	厄立特里亚
	50 *	62 *	38 *	55 *	63 *	47 *	69 **	71 **	68 **	7 177 *	62 *	7 119 *	59 *	6 534 **	52 **	埃塞俄比亚
	97 **	98 **	96 **	89 **a	87 **a	89 **a	89 **	88 **	91 **	24 **	50 **	37 **a	45 **a	37 **	43 **	加蓬
	53 *	64 *	41 *	69 **	73 **	66 **	73 **	76 **	71 **	121 *	64 *	107 **	57 **	104 **	55 **	冈比亚
	71 *	76 *	65 *	86 *	88 *	83 *	91 **	91 **	90 **	1 114 *	58 *	698 *	59 *	500 **	53 **	加纳
	47 *	59 *	34 *	31 *	38 *	22 *	45 **	43 **	47 **	941 *	62 *	1 514 *	55 *	1 350 **	47 **	几内亚
	59 *	75 *	46 *	74 **	80 **	69 **	77 **	81 **	74 **	99 *	68 *	85 **	61 **	80 **	58 **	几内亚比绍
	93 *	93 *	92 *	82 **a	83 **a	82 **a	86 **	85 **	87 **	505 *	55 *	1 430 **a	52 **a	1 274 **	47 **	肯尼亚
	91 *	85 *	97 *	83 **a	74 **a	92 **a	85 **	77 **	93 **	36 *	14 *	79 **a	23 **a	73 **	22 **	莱索托
	49 **	63 **	35 **	49 **a	63 **a	37 **a	54 **	65 **	44 **	321 **	63 **	338 **a	63 **a	395 **	61 **	利比里亚
	70 *	73 *	68 *	65 **a	66 **a	64 **a	65 **	65 **	65 **	884 *	54 *	1 419 **a	51 **a	1 739 **	51 **	马达加斯加
	76 *	82 *	71 *	72 **a	74 **a	70 **a	75 **	75 **	75 **	500 *	62 *	852 **a	54 **a	893 **	49 **	马拉维
	31 *	37 *	24 *	47 *	56 *	39 *	54 **	61 **	46 **	1 568 *	54 *	1 437 *	57 *	1 423 **	57 **	马里
	95 *	94 *	95 *	98 *	98 *	99 *	99 **	98 **	99 **	12 *	42 *	4 *	38 *	2 **	36 **	毛里求斯
	62 *	74 *	50 *	67 *	80 *	57 *	77 **	84 **	70 **	1 466 *	66 *	1 436 *	68 *	1 244 **	65 **	莫桑比克
	92 *	91 *	93 *	87 **a	83 **a	91 **a	90 **	86 **	93 **	30 *	43 *	57 **a	36 **a	52 **	33 **	纳米比亚
	20 *	26 *	14 *	24 **a	35 **a	15 **a	27 **	36 **	17 **	1 573 *	57 *	2 277 **a	58 **a	2 546 **	58 **	尼日尔
	69 *	78 *	61 *	66 **	76 **	58 **	73 **	80 **	65 **	8 070 *	63 *	9 675 **	62 **	9 435 **	62 **	尼日利亚
	78 *	79 *	77 *	77 **	77 **	78 **	80 **	78 **	82 **	405 *	53 *	483 **	50 **	500 **	46 **	卢旺达
	95 *	96 *	95 *	80 **	83 **	77 **	83 **	84 **	82 **	2 *	56 *	7 **	57 **	6 **	52 **	圣多美和普林西比
	49 *	58 *	41 *	66 *	74 *	59 *	73 **	78 **	68 **	1 091 *	59 *	910 *	61 *	800 **	59 **	塞内加尔
	99 *	99 *	99 *	99 **	99 **	99 **	...	...	...	0.1 *	33 *	0.1 **	32 **	...	...	塞舌尔
	48 *	60 *	37 *	63 **	72 **	54 **	68 **	76 **	59 **	521 *	61 *	435 **	62 **	405 **	63 **	塞拉利昂
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	索马里
	94 *	93 *	94 *	99 *	98 *	99 *	99 **	99 **	99 **	523 *	47 *	111 *	33 *	93 **	31 **	南非
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	南苏丹
	92 *	91 *	93 *	94 **a	92 **a	95 **a	95 **	94 **	96 **	19 *	44 *	19 **a	40 **a	16 **	38 **	斯威士兰
	74 *	84 *	64 *	80 *	87 *	73 *	85 **	89 **	81 **	269 *	70 *	265 *	68 *	210 **	63 **	多哥
	81 *	86 *	76 *	87 *	90 *	85 *	91 **	90 **	91 **	967 *	63 *	850 *	58 *	756 **	49 **	乌干达
	78 *	81 *	76 *	75 **a	76 **a	73 **a	76 **	77 **	76 **	1 561 *	55 *	2 253 **a	54 **a	2 385 **	51 **	坦桑尼亚联合共和国
	69 *	78 *	66 *	64 **a	70 **a	58 **a	66 **	69 **	62 **	613 *	60 *	857 **a	58 **a	1 052 **	56 **	赞比亚
	...	...	...	91 **a	90 **a	92 **a	92 **	90 **	93 **	...	...	288 **a	43 **a	276 **	39 **	津巴布韦

表 2 (续)

国家或地区	成人识字率 (15岁及以上)(%)									成人文盲率 (15岁及以上)					
	1995-2004 ¹			2005-2012 ¹			对2015年的预测			1995-2004 ¹		2005-2012 ¹		对2015年的预测	
	共计	男	女	共计	男	女	共计	男	女	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)
	加权平均数									总和	女(%)	总和	女(%)	总和	女(%)
世界	82	87	77	84	89	80	86	90	82	786 523	64	780 682	64	751 413	64
转型期国家	99	100	99	100	100	99	100	100	100	2 061	77	1 144	69	978	65
发达国家	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
发展中国家	77	83	70	80	86	75	83	88	78	775 715	64	771 717	64	742 803	64
阿拉伯国家	67	77	56	78	85	69	80	87	72	57 936	65	51 774	66	51 430	67
中欧和东欧	97	99	96	99	99	98	99	99	98	8 574	80	4 288	78	4 179	78
中亚	99	99	99	100	100	99	100	100	100	482	72	262	64	220	61
东亚和太平洋	92	95	88	95	97	93	96	98	94	127 020	70	88 067	70	73 850	70
东亚	92	95	88	95	97	93	96	98	94	125 443	71	86 212	71	72 008	70
太平洋	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
拉丁美洲和加勒比	90	91	89	92	93	92	93	94	93	38 488	55	33 030	55	30 202	55
加勒比	72	74	71	69	71	68	73	74	72	2 826	54	3 457	54	3 420	54
拉丁美洲	90	91	89	93	94	93	94	94	94	35 662	56	29 573	55	26 782	55
北美和西欧	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
南亚和西亚	59	70	47	63	74	52	69	79	60	390 219	63	409 909	64	388 295	65
撒哈拉以南非洲	57	68	48	59	68	50	63	71	55	156 736	62	186 902	61	196 997	61
低收入国家	58	66	50	61	68	54	65	71	59	164 897	60	188 339	60	196 695	59
中等收入国家	80	86	73	83	88	78	86	90	81	606 315	65	579 928	65	541 834	66
中低收入	68	77	58	71	79	62	75	83	68	445 132	64	465 197	64	444 240	65
中高收入	90	94	86	94	96	92	95	97	93	161 184	68	114 731	67	97 594	67
高收入国家	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

资料来源：教科文组织统计研究所数据库。

注A：统计表中，拉丁美洲和加勒比的统计仍包含荷属安的列斯群岛的数据，阿拉伯国家的统计仍包含苏丹（分裂前）的数据，仅供参考。这是由于库拉索、法属圣马丁、荷属圣马丁、苏丹和南苏丹这五个新政体的资料刚刚可得。按收入水平分列的国家是以世界银行的定义分组的，但只包括全民教育国家。分组以2013年7月修订的按收入水平分组的国家名单为依据。

注B：标有(*)的国家使用国家观察的识字数据。所有其他国家则使用教科文组织统计研究所的估计数据。这些估计数据通过运用统计研究所全球特定年龄识字率预测模型得出。最近期内的数据是指2012年数据。其依据是各国最近期内观察所得的数据。

注C：根据联合国人口司估计数2012年修订版(United Nations, 2013)所载的人口数量计算文盲数量。数据基于中位变差。使用国家观察所得识字率的国家采用了人口普查或调查当年的人口数量。采用教科文组织统计研究所估计数值的国家使用2004—2012年的人口数量。

1. 所用数据是规定时期内所能得到的最近一年的数据。有关国家识字定义、评估方法、数据来源和年份的更详细说明，见统计表和数据表。

(a) 识字数据基于国家住户调查中的直接阅读测验。

(*) 国家一级的数据：国家估计。

(**) 国家一级的数据：教科文组织统计研究所的部分估计数；地区和其他国家分组总和及加权平均数：由于国家的覆盖而不完整（地区或其他国家分组中人口的33%—60%），采用了部分归入法。

(...) 无相关数据。

	青年识字率 (15-24岁) (%)									青年文盲率 (15-24岁)						国家或地区
	1995-2004 ¹			2005-2012 ¹			对2015年的预测			1995-2004 ¹		2005-2012 ¹		对2015年的预测		
	共计	男	女	共计	男	女	共计	男	女	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	
	加权平均数									总和		总和		总和		
	87	91	84	89	92	87	91	93	90	138 942	62	125 591	61	103 194	57	世界
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	129	43	122	42	108	42	转型期国家
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	发达国家
	85	89	81	88	91	85	90	92	88	138 274	62	125 034	61	102 674	57	发展中国家
	83	89	77	90	93	86	91	94	89	9 620	65	6 938	64	5 937	62	阿拉伯国家
	99	99	98	100	100	99	100	100	99	780	68	289	60	236	59	中欧和东欧
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	32	39	28	34	24	33	中亚
	98	98	98	99	99	99	99	99	99	6 716	57	4 270	51	3 272	45	东亚和太平洋
	98	98	98	99	99	99	99	99	99	6 314	57	3 835	52	2 831	46	东亚
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	太平洋
	96	96	97	98	98	98	98	98	99	3 751	45	2 345	45	1 841	43	拉丁美洲和加勒比
	87	87	87	81	82	81	87	87	87	423	50	609	52	453	49	加勒比
	97	96	97	98	98	99	99	98	99	3 328	44	1 736	43	1 388	41	拉丁美洲
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	北美和西欧
	74	81	66	80	86	74	87	90	85	76 065	63	62 119	64	42 150	59	南亚和西亚
	68	75	62	69	75	63	73	77	69	41 683	61	49 331	59	49 477	57	撒哈拉以南非洲
	68	74	63	72	76	68	76	78	74	43 004	59	44 292	57	42 928	54	低收入国家
	88	91	85	91	94	88	93	95	91	95 129	63	80 694	63	59 586	60	中等收入国家
	79	85	73	83	89	78	89	91	86	85 149	64	74 482	64	54 360	60	中低收入
	97	98	97	99	99	98	99	99	99	9 980	58	6 212	53	5 226	51	中高收入
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	高收入国家

表 3A
幼儿保育和教育(ECCE): 保育

国家或地区	儿童存活情况 ¹				儿童福利 ²						
	婴儿死亡率 (%)		5岁以下儿童死亡率 (%)		出生时体重轻婴儿 (%)	5岁以下儿童发生中度和重度发育迟缓的百分比	1岁儿童对以下疾病的免疫率 (%)				
	2000	2015	2000	2015			肺结核	白喉、百日咳、破伤风	小儿麻痹症	麻疹	乙型肝炎
					对应疫苗						
2008-2012 ³	2008-2012 ³	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2012			
阿拉伯国家											
阿尔及利亚	38	25	46	30	6	15	99	95	95	95	95
巴林	11	6	13	9	...	...	...	99	99	99	99
吉布提	70	52	109	78	10	31	87	81	81	83	81
埃及	32	17	42	22	13	29	95	93	93	93	93
伊拉克	35	26	43	30	13	23	90	69	70	69	77
约旦	24	16	28	18	13	8	96	98	98	98	98
科威特	10	8	14	11	...	4	97	98	98	99	98
黎巴嫩	16	8	19	9	12	...	...	82	77	80	84
利比亚	23	13	27	15	...	21	99	98	98	98	98
毛里塔尼亚	78	69	118	104	35	22	95	80	80	75	80
摩洛哥	41	24	51	29	15	15	99	99	99	99	99
阿曼	18	7	22	8	10	10	99	98	99	99	97
巴勒斯坦	26	18	31	22	9	11	98	97	98	98	98
卡塔尔	11	6	13	7	...	...	97	92	92	97	92
沙特阿拉伯	20	10	24	11	...	...	99	98	98	98	98
苏丹	70	53	112	83	...	35	92	92	92	85	92
阿拉伯叙利亚共和国	19	16	23	19	10	28	82	45	52	61	43
突尼斯	26	14	29	15	7	10	99	97	97	96	97
阿拉伯联合酋长国	11	5	12	6	6	...	94	94	94	94	94
也门	71	54	99	73	...	47	64	82	89	71	82
苏丹 (分裂前)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
中欧和东欧											
阿尔巴尼亚	23	13	28	15	4	19	99	99	99	99	99
白俄罗斯	12	5	15	7	4	4	98	98	98	98	97
波斯尼亚和黑塞哥维那	10	7	12	8	3	9	96	92	87	94	92
保加利亚	14	9	18	10	9	...	97	95	95	94	95
克罗地亚	7	5	8	6	5	...	99	96	96	95	98
捷克共和国	5	2	6	3	7	...	...	99	99	98	99
爱沙尼亚	10	4	12	5	4	...	97	94	94	94	94
匈牙利	8	5	10	6	9	...	99	99	99	99	...
拉脱维亚	13	7	16	8	5	...	97	92	92	90	91
立陶宛	9	5	11	6	4	...	98	93	93	93	93
黑山	14	9	15	10	4	7	95	94	94	90	90
波兰	8	5	10	6	6	...	93	99	96	98	98
摩尔多瓦共和国	22	13	27	16	6	10	99	92	92	91	94
罗马尼亚	19	10	22	12	8	13	99	89	92	94	96
俄罗斯联邦	19	9	23	12	6	...	96	97	98	98	97
塞尔维亚	15	10	18	12	6	7	98	91	93	87	97
斯洛伐克	8	5	10	6	7	...	90	99	99	99	99
斯洛文尼亚	4	3	5	3	...	...	...	96	96	95	...
前南斯拉夫的马其顿共和国	15	9	16	10	6	5	94	96	97	97	96
土耳其	30	10	41	15	11	12	96	97	97	98	96
乌克兰	16	11	20	14	4	...	95	76	74	79	46
中亚											
亚美尼亚	31	18	35	20	8	19	96	95	96	97	95
阿塞拜疆	56	38	72	45	10	25	82	75	78	66	46
格鲁吉亚	33	18	36	21	4	11	95	92	93	93	92
哈萨克斯坦	38	24	46	29	4	13	95	99	98	96	95
吉尔吉斯斯坦	44	32	53	40	5	18	98	96	94	98	96
蒙古	47	24	59	29	5	15	99	99	99	99	99
塔吉克斯坦	71	55	93	70	10	26	97	94	96	94	94
土库曼斯坦	56	45	71	57	4	19	99	97	98	99	98
乌兹别克斯坦	52	42	63	51	5	19	99	99	99	99	99
东亚和太平洋											
澳大利亚	5	4	6	4	7	...	...	92	92	94	92
文莱达鲁萨兰国	8	4	9	4	...	...	99	90	90	99	99
柬埔寨	77	37	100	46	11	40	99	95	95	93	95
中国	24	12	29	15	3	10	99	99	99	99	99
库克群岛	...	...	...	...	3	...	98	98	98	97	98
朝鲜民主主义人民共和国	44	20	60	25	6	28	98	96	99	99	96
斐济	20	15	26	19	10	...	99	99	99	99	99
印度尼西亚	38	24	47	29	9	36	81	64	69	80	64
日本	3	2	5	3	8	...	95	98	99	96	...
基里巴斯	51	31	67	38	...	...	95	94	92	91	94
老挝人民民主共和国	65	32	86	39	15	44	81	79	78	72	79
中国澳门	7	4	10	5	...	...	...	...	...	...	...
马来西亚	8	4	10	5	11	17	99	99	99	95	98
马尔代夫	...	...	...	...	18	...	97	80	80	78	80
密克罗尼西亚联邦	32	22	40	26	18	...	78	81	81	91	82
缅甸	62	47	83	61	9	35	87	85	87	84	38
瑙鲁	...	...	...	...	27	24	99	79	79	96	79
新西兰	6	4	7	5	6	...	...	93	93	92	93
纽埃	...	...	...	...	0	...	99	98	98	99	98
帕劳	...	...	...	...	...	...	...	89	89	91	89

表 3A (续)

国家或地区	儿童存活情况 ¹				儿童福利 ²						
	婴儿死亡率 (%)		5岁以下儿童死亡率 (%)		出生时体重轻婴儿 (%)	5岁以下儿童发生中度和重度发育迟缓的百分比	1岁儿童对以下疾病的免疫率 (%)				
	2000	2015	2000	2015			肺结核	白喉、百日咳、破伤风	小儿麻痹症	麻疹	乙型肝炎
					对应疫苗						
卡介苗	百白破三联疫苗	三联小儿麻痹症疫苗	麻疹疫苗	3型乙型肝炎疫苗							
2008-2012 ³	2008-2012 ³	2012	2012	2012	2012	2012					
巴布亚新几内亚	59	46	79	60	11	44	84	63	70	67	63
菲律宾	28	20	37	26	21	32	88	86	86	85	70
大韩民国	6	3	7	4	4	...	99	99	99	99	99
萨摩亚	28	18	34	22	10	...	96	92	95	85	99
新加坡	3	2	4	2	8	...	99	96	96	95	96
所罗门群岛	58	36	78	44	12	33	83	90	86	85	90
泰国	15	9	18	11	7	16	99	99	99	98	98
东帝汶	73	35	101	43	12	58	71	67	66	62	67
托克劳	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
汤加	24	20	29	23	3	...	95	95	95	95	95
图瓦卢	...	...	...	...	6	10	99	97	97	98	97
瓦努阿图	38	22	48	26	10	26	81	68	67	52	59
越南	23	13	28	19	5	23	98	97	97	96	97
拉丁美洲和加勒比	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
安圭拉	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
安提瓜和巴布达	13	8	17	10	5	...	...	98	97	98	98
阿根廷	18	11	21	12	7	...	99	91	90	94	91
阿鲁巴	18	14	21	17	...	...	...	...	...	...	...
巴哈马	13	9	19	13	11	...	...	98	99	91	96
巴巴多斯	15	9	18	11	12	...	...	87	88	90	88
伯利兹	20	12	24	14	11	19	98	98	98	96	98
百慕大	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
多民族玻利维亚国	61	36	78	47	6	27	87	80	79	84	80
巴西	30	18	37	22	8	7	99	94	97	99	97
英属维尔京群岛	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
开曼群岛	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
智利	10	5	12	7	6	...	92	90	90	90	90
哥伦比亚	22	15	31	21	6	13	89	92	91	94	92
哥斯达黎加	11	8	13	9	7	6	78	91	90	90	91
古巴	7	4	9	5	5	...	99	96	98	99	96
库拉索	15	10	18	12	...	...	...	...	...	...	...
多米尼克	...	...	...	...	10	...	98	97	99	99	97
多米尼加共和国	38	24	42	26	11	10	99	85	85	79	74
厄瓜多尔	29	15	35	19	8	...	99	99	99	94	98
萨尔瓦多	25	16	33	20	9	19	90	92	92	93	92
格林纳达	13	8	17	12	9	...	...	97	98	94	97
危地马拉	42	21	53	28	11	48	94	96	94	93	96
圭亚那	38	27	47	33	14	18	98	97	97	99	97
海地	62	38	99	63	23	22	75	60	60	58	...
洪都拉斯	33	21	47	30	10	23	90	88	88	93	88
牙买加	27	20	33	23	12	5	96	99	99	93	99
墨西哥	24	13	29	16	9	14	99	99	99	99	99
蒙特塞拉特	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
尼加拉瓜	29	15	37	18	8	22	98	98	99	99	98
巴拿马	22	14	28	17	10	19	99	85	87	98	85
巴拉圭	37	29	45	35	6	18	93	87	83	91	87
秘鲁	33	15	48	23	8	18	95	95	94	94	95
圣基茨和尼维斯	...	...	...	...	8	...	95	97	98	95	98
圣卢西亚	15	10	20	13	11	...	99	98	98	99	98
法属圣马丁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
圣文森特和格林纳丁斯	21	16	27	21	8	...	97	96	96	94	96
荷属圣马丁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
苏里南	26	16	34	21	14	9	...	84	84	73	84
特立尼达和多巴哥	29	23	36	29	10	...	...	92	91	85	92
特克斯和凯科斯群岛	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
乌拉圭	15	11	18	13	9	15	99	95	95	96	95
委内瑞拉玻利瓦尔共和国	20	14	25	18	8	16	96	81	73	87	81
荷属安的列斯群岛	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
北美和西欧	...	...	...	...	...	...	...	99	99	98	97
安道尔	...	...	...	...	...	...	...	99	99	98	97
奥地利	5	3	6	4	7	...	...	83	83	76	83
比利时	5	3	6	4	...	...	...	99	99	96	98
加拿大	5	4	6	5	6	...	...	95	99	98	70
塞浦路斯	6	3	8	4	...	...	...	99	99	86	96
丹麦	5	3	6	4	5	...	...	94	94	90	...
芬兰	4	2	4	3	4	...	...	99	99	97	...
法国	4	3	5	4	...	...	...	99	99	89	74
德国	4	3	5	3	...	...	...	93	95	97	86
希腊	6	3	7	4	...	...	...	99	99	99	98
冰岛	3	2	4	3	4	...	...	89	89	90	...
爱尔兰	6	3	7	3	...	...	42	95	95	92	95
以色列	6	3	7	4	8	...	...	94	95	96	97
意大利	5	3	6	3	...	...	...	97	97	90	97
卢森堡	5	2	6	3	8	...	...	99	99	96	95
马耳他	8	4	10	6	6	...	...	99	99	93	93
摩纳哥	...	...	...	...	...	...	89	99	99	99	99

表 3A (续)

国家或地区	儿童存活情况 ¹				儿童福利 ²						
	婴儿死亡率 (%)		5岁以下儿童死亡率 (%)		出生时体重轻婴儿 (%)	5岁以下儿童发生中度和重度发育迟缓的百分比	1岁儿童对以下疾病的免疫率 (%)				
	2000	2015	2000	2015			肺结核	白喉、百日咳、破伤风	小儿麻痹症	麻疹	乙型肝炎
					对应疫苗						
卡介苗	百白破三联疫苗	三联小儿麻痹症疫苗	麻疹疫苗	3型乙型肝炎疫苗							
2008-2012 ³	2008-2012 ³	2012	2012	2012	2012	2012					
荷兰	5	3	6	4	...	...	97	97	96	...	
挪威	4	2	5	3	5	...	95	95	94	...	
葡萄牙	5	3	7	3	8	...	99	98	97	98	
圣马力诺	...	...	...	...	...	...	96	96	87	96	
西班牙	4	3	6	4	...	...	97	97	97	96	
瑞典	3	2	4	3	...	...	24	98	97	97	
瑞士	5	3	6	4	...	...	95	96	92	...	
英国	6	4	7	5	8	...	97	97	93	...	
美国	7	6	8	7	8	3	95	93	92	92	
南亚和西亚											
阿富汗	95	63	137	85	...	...	75	71	71	68	71
孟加拉国	62	28	85	36	22	41	95	96	96	96	96
不丹	56	27	89	42	10	34	95	97	97	95	97
印度	63	41	85	52	28	48	87	72	70	74	70
伊朗伊斯兰共和国	30	14	42	19	7	7	99	99	99	98	98
马尔代夫	41	9	53	11	11	19	99	99	99	98	99
尼泊尔	61	32	83	38	18	40	96	90	90	86	90
巴基斯坦	79	62	97	68	32	44	87	81	75	83	81
斯里兰卡	15	8	18	10	17	17	99	99	99	99	99
撒哈拉以南非洲											
安哥拉	127	92	213	148	12	29	87	91	88	97	91
贝宁	87	66	140	105	15	45	94	85	85	72	85
博茨瓦纳	56	29	74	37	13	31	99	96	99	94	96
布基纳法索	95	65	182	128	14	33	96	90	90	87	90
布隆迪	102	84	166	133	13	58	98	96	94	93	96
喀麦隆	32	15	39	18	6	...	99	90	90	96	90
佛得角	88	69	139	108	11	32	81	85	85	82	85
中非共和国	114	88	185	141	14	41	74	47	47	49	47
乍得	112	91	185	147	20	39	63	45	56	64	45
科摩罗	81	65	113	88	25	30	76	86	85	85	86
刚果	80	60	127	91	13	24	92	85	85	80	85
科特迪瓦	97	70	139	101	17	28	99	94	94	85	94
刚果民主共和国	125	105	211	174	10	43	78	72	76	73	72
赤道几内亚	114	83	189	132	13	...	73	33	39	51	...
厄立特里亚	67	37	92	49	14	...	99	99	99	99	99
埃塞俄比亚	88	46	139	67	20	44	80	61	70	66	61
加蓬	58	41	88	61	14	16	98	82	80	71	82
冈比亚	67	53	130	97	10	23	98	98	98	95	98
加纳	64	49	99	75	11	23	98	92	91	88	92
几内亚	103	70	174	121	12	34	84	59	57	58	59
几内亚比绍	111	90	186	150	11	32	94	80	78	69	76
肯尼亚	72	49	109	72	8	35	84	83	82	93	83
莱索托	83	55	113	74	11	39	95	83	91	85	83
利比里亚	113	56	166	79	14	42	85	77	77	80	77
马达加斯加	67	33	101	48	16	50	78	86	86	69	86
马拉维	114	82	172	111	14	47	99	96	95	90	96
马里	113	81	215	154	18	28	89	74	74	59	74
毛里求斯	17	11	19	12	14	...	99	98	98	99	98
莫桑比克	107	69	172	107	17	43	91	76	73	82	76
纳米比亚	58	31	76	38	16	29	90	84	84	76	84
尼日尔	92	49	216	116	27	44	97	74	78	73	74
尼日利亚	112	70	187	113	15	36	60	41	59	42	41
卢旺达	96	46	158	67	7	44	99	98	98	97	98
圣多美和普林西比	53	42	80	61	10	29	99	96	96	92	96
塞内加尔	65	47	129	72	19	16	97	92	89	84	92
塞舌尔	11	7	14	9	...	...	99	98	98	98	99
塞拉利昂	144	112	238	179	10	44	97	84	81	80	84
索马里	100	75	166	124	...	42	37	42	47	46	...
南非	56	35	74	46	...	33	84	68	69	79	73
南苏丹	107	72	177	113	...	31	77	59	64	62	...
斯威士兰	85	61	123	85	9	31	98	95	92	88	95
多哥	79	63	128	98	11	30	97	84	84	72	84
乌干达	88	53	138	80	12	33	82	78	82	82	78
坦桑尼亚联合共和国	85	45	133	66	8	42	99	92	90	97	92
赞比亚	102	60	160	93	11	45	83	78	83	83	78
津巴布韦	71	34	101	48	11	32	99	89	89	90	89

表 3A (续)

国家或地区	儿童存活情况 ¹				儿童福利 ²						
	婴儿死亡率 (%)		5岁以下儿童死亡率 (%)		出生时体重轻婴儿 (%)	5岁以下儿童发生中度和重度发育迟缓的百分比	1岁儿童对以下疾病的免疫率 (%)				
	2000	2015	2000	2015			肺结核	白喉、百日咳、破伤风	小儿麻痹症	麻疹	乙型肝炎
					对应疫苗						
卡介苗		百白破三联疫苗		三联小儿麻痹症疫苗		麻疹疫苗		3型乙型肝炎疫苗			
2008-2012 ³		2008-2012 ³		2012		2012		2012			
中位数		中位数		中位数		中位数		中位数			
世界	52	35	75	49	10	25	96	94	94	93	94
转型期国家	31	22	38	28	5	13	96	95	96	95	95
发达国家	6	5	7	6	6	...	...	97	97	95	96
发展中国家	57	46	82	67	11	29	96	92	91	92	92
阿拉伯国家	41	28	56	37	10	21	96	94	94	96	94
中欧和东欧	20	9	25	12	6	...	97	96	96	95	96
中亚	51	38	63	46	5	19	97	96	96	97	95
东亚和太平洋	27	15	34	19	9	...	98	93	93	94	94
东亚	27	15	34	19	8	32	98	96	96	95	96
太平洋	27	20	35	25	10	...	96	92	92	92	92
拉丁美洲和加勒比	28	16	36	21	9	...	97	95	94	94	96
加勒比	51	32	78	50	11	...	...	97	98	94	97
拉丁美洲	27	16	34	20	8	18	96	92	91	94	92
北美和西欧	6	4	7	5	...	...	...	97	97	95	96
南亚和西亚	64	41	86	51	17	37	95	96	96	95	96
撒哈拉以南非洲	97	65	158	103	13	33	94	84	85	82	85
低收入国家	86	57	137	89	13	39	94	84	84	82	85
中等收入国家	49	33	68	44	10	19	97	94	93	94	94
中低收入	63	43	88	58	10	28	95	90	90	85	90
中高收入	29	17	37	22	8	14	99	96	97	96	96
高收入国家	8	5	10	6	7	...	...	97	97	95	96

注：统计表中，拉丁美洲和加勒比的统计仍包含荷属安的列斯群岛的数据，阿拉伯国家的统计仍包含苏丹（分裂前）的数据，仅供参考。这是由于库拉索、法属圣马丁、荷属圣马丁、苏丹和南苏丹这五个新政体的资料刚刚可得。按收入水平列的国家是以世界银行的定义分组的，但只包括全民教育国家。分组以2013年7月修订的按收入水平分组的国家名单为依据。

1. 本表的儿童存活指标为联合国人口司估计数，2012年修订版（United Nations, 2013）。数据基于中位变差。

2. UNICEF (2014); WHO Global Database on Child Growth and Malnutrition (2014)。

3. 所用数据是规定时期内所能得到的最近一年的数据。

(...) 无相关数据。

表 3B
 幼儿教育和教育 (ECCE) : 教育

国家或地区	年龄组	学前教育入学情况				私立学校入学者占全体入学者的百分比		学前教育毛入学率 (%)							
		下述年份结束的学年				下述年份结束的学年		下述年份结束的学年							
		1999		2012		1999	2012	1999				2012			
		共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)			共计	男	女	性别均 等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均 等指数 (女/男)
2012															
阿拉伯国家															
1 阿尔及利亚	5-5	36	49	490 ^z	49 ^z	..	14 ^z	2	2	2	1.00	79 ^z	78 ^z	79 ^z	1.01 ^z
2 巴林	3-5	14	48	28	49	100	100	33	35	32	0.92	50	50	50	1.01
3 吉布提	4-5	0.2	60	2	50	100	57	0.4	0.3	0.5	1.52	4	4	4	1.02
4 埃及	4-5	328	48	939	48	54	...	11	11	11	0.95	27	28	27	0.95
5 伊拉克	4-5	68	48	...	...	..	...	5	5	5	1.00	...	...	...	...
6 约旦	4-5	74	46	110	48	100	83	29	31	28	0.92	34	35	33	0.96
7 科威特 ¹	4-5	57	49	82	49	24	46	94	93	95	1.03	...	...	...	...
8 黎巴嫩	3-5	143 ^{**}	48 ^{**}	159	48	78 ^{**}	81	76 ^{**}	77 ^{**}	75 ^{**}	0.98 ^{**}	91	93	89	0.96
9 利比亚	4-5	10	48^{**}	...	...	..	...	5	5 ^{**}	4 ^{**}	0.98^{**}	...	...	...	...
10 毛里塔尼亚	3-5	...	...	...	...	..	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11 摩洛哥	4-5	805	34	685	43	100	91	60	78	41	0.53	59	65	52	0.79
12 阿曼	4-5	...	...	57	49	...	71	...	...	...	...	55	55	55	1.00
13 巴勒斯坦	4-5	77	48	97	49	100	100	35	36	35	0.96	42	42	42	0.99
14 卡塔尔	3-5	8	48	41	48	100	85	27	27	26	0.96	73	72	75	1.03
15 沙特阿拉伯	3-5	...	...	246	61	...	45	...	...	...	...	13	10	17	1.61
16 苏丹	4-5	335	50	750 ^z	50 ^z	...	...	19	19	19	1.02	35 ^z	34 ^z	36 ^z	1.05 ^z
17 阿拉伯叙利亚共和国	3-5	108	46	168	48	67	70	8	9	8	0.90	11	11	10	0.95
18 突尼斯	3-5	78	47	...	...	88	...	13	14	13	0.94	...	...	...	...
19 阿拉伯联合酋长国	4-5	64	48	135	48	68	79	65	65	64	0.98	71	71	72	1.02
20 也门	3-5	12	45	30 ^z	46 ^z	37	45 ^z	0.7	0.7	0.6	0.86	2 ^z	2 ^z	1 ^z	0.88 ^z
21 苏丹 (分裂前)	4-5	366	...	...	...	90^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
中欧和东欧															
22 阿尔巴尼亚	3-5	82	50	80	47	...	7	41	40	42	1.05	69	69	69	1.01
23 白俄罗斯	3-5	278	47	303	48	-	...	85	88	81	0.92	103	104	101	0.97
24 波斯尼亚和黑塞哥维那	3-5	...	...	17	47	...	15	...	...	...	...	16	17	16	0.96
25 保加利亚	3-6	219	48	228	48	0.1	0.8	69	69	68	0.99	86	86	85	0.99
26 克罗地亚	3-6	81	48	103	48	5	14	40	41	40	0.98	63	64	62	0.97
27 捷克共和国	3-5	312	50	346	48	2	2	90	87	93	1.07	103	104	101	0.97
28 爱沙尼亚	3-6	55	48	52	48	0.7	3	92	93	91	0.98	93	94	91	0.97
29 匈牙利	3-6	376	48	341	48	3	7	80	80	79	0.98	87	88	87	0.98
30 拉脱维亚	3-6	58	48	78	49	1	5	54	55	52	0.95	92	93	92	0.99
31 立陶宛	3-6	94	48	89	48	0.3	0.7	50	51	49	0.97	76	77	75	0.98
32 黑山	3-5	11	48	14	47	..	2	32	33	31	0.96	61	62	60	0.98
33 波兰	3-6	958	49	1161	48	3	16	49	49	49	1.00	78	78	78	0.99
34 摩尔多瓦共和国 ²³	3-6	103	48	120	48	...	0.2	48	49	48	0.96	80	80	79	0.98
35 罗马尼亚	3-6	625	49	674	49	0.6	3	69	68	70	1.03	77	77	78	1.01
36 俄罗斯联邦	3-6	4 379	...	5 661	48	...	0.9	71	...	...	...	91	92	90	0.99
37 塞尔维亚 ²	3-6	175	46	156	49	...	2	54	57	51	0.90	56	56	56	1.00
38 斯洛伐克	3-5	169	...	149	48	0.4	4	81	...	...	...	91	92	90	0.98
39 斯洛文尼亚	3-5	59	46	56	48	1	3	75	78	71	0.91	94	95	93	0.99
40 前南斯拉夫的马其顿共和国	3-5	33	49	20	49	..	..	27	27	27	1.01	29	28	29	1.03
41 土耳其	3-5	261	47	1170	48	6	9	7	7	7	0.93	31	31	30	0.97
42 乌克兰	3-5	1 103	48	1 354	48	0.04	0.9	51	51	50	0.98	101	103	100	0.98
中亚															
43 亚美尼亚	3-5	57	...	64	49	-	4	26	...	...	...	51	44	60	1.35
44 阿塞拜疆 ²⁴	3-5	88	46	99	46	-	1	18	19	17	0.89	25	25	25	0.99
45 格鲁吉亚	3-5	74	48	...	...	0.1	...	35	36	35	0.98	...	...	...	...
46 哈萨克斯坦	3-6	165	48	711	49	10	8	15	16	15	0.96	58	58	58	1.00
47 吉尔吉斯斯坦	3-6	48	43	106	50	1	3	10	11	9	0.80	25	24	25	1.02
48 蒙古	3-5	74	54	133	50	4	7	27	24	29	1.18	86	85	86	1.01
49 塔吉克斯坦	3-6	56	42	62 ^z	44 ^z	..	..^z	8	9	7	0.77	9 ^z	10 ^z	8 ^z	0.83 ^z
50 土库曼斯坦	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 乌兹别克斯坦	3-6	616	47	523 ^z	49 ^z	...	1 ^z	24	24	23	0.93	25 ^z	25 ^z	25 ^z	1.00 ^z
东亚和太平洋															
52 澳大利亚 ³	4-4	273	49	320	...	63	78	103	103	103	1.00	108	...	...	...
53 文莱达鲁萨兰国	4-5	11	49	13	49	66	75	79	78	80	1.03	92	92	91	1.00
54 柬埔寨	3-5	55	50	139	50	18	13	5	5	5	1.02	15	15	15	1.05
55 中国	4-6	24 030	46	34 244	46	...	49	36	37	36	0.97	70	70	70	1.00
56 库克群岛 ²	3-4	0.4	47	0.5	50	25	35	43	43	42	0.98	95	93	97	1.05
57 朝鲜民主主义人民共和国	5-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58 斐济	3-5	9	49	...	...	...	...	15	15	15	1.01	...	...	...	...
59 印度尼西亚	5-6	1 981 ^{**}	49 ^{**}	4 687	49	...	97	23 ^{**}	23 ^{**}	23 ^{**}	1.01 ^{**}	48	47	48	1.04
60 日本	3-5	2 962	49 ^{**}	2 851	...	65	71	83	83 ^{**}	84 ^{**}	1.02 ^{**}	88	...	...	...
61 基里巴斯	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62 老挝人民民主共和国	3-5	37	52	113	50	18	23	7	7	8	1.11	24	24	25	1.05
63 中国澳门	3-5	17	47	12	48	94	97	90	92	88	0.95	...	...	...	...
64 马来西亚	4-5	572	50	713 ^z	49 ^z	49	35 ^z	54	53	55	1.04	70 ^z	73 ^z	68 ^z	0.92 ^z
65 马绍尔群岛	4-5	2	50	1 ^z	50 ^z	19	18 ^z	57	56	59	1.05	48 ^z	46 ^z	49 ^z	1.06 ^z
66 密克罗尼西亚联邦	3-5	3	...	...	...	...	...	36	...	...	...	...	...	...	...
67 缅甸	3-4	41	...	159 ^y	51 ^y	90	61 ^y	2	...	...	...	9 ^y	9 ^y	9 ^y	1.05 ^y
68 瑙鲁 ²	3-5	0.6	45	1	43	...	..	74	79	69	0.88	79	86	71	0.82
69 新西兰	3-4	101	49	116	50	...	99	85	85	85	1.01	92	90	93	1.04
70 纽埃 ²	4-4	0.1	44	...	...	..	...	154	159	147	0.93	...	...	...	...
71 帕劳 ²	3-5	0.7	54	...	...	24	...	63	56	69	1.23	...	...	...	...

表 3B

	学前教育及其他幼儿保育和教育计划的毛入学率 (%)				学前教育净入学率 (%)				受过幼儿保育和教育的初等教育一年级新生 (%)		
	下述年份结束的学年 2012				下述年份结束的学年 2012				下述年份结束的学年 2012		
	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女
阿拉伯国家											
...	...	...	...	72 ^z	71 ^z	73 ^z	1.02 ^z	...	...	...
53	53	53	1.00	49	49	49	1.01	86	86	85	
4	4	4	1.02	3	3	3	1.01	12	11	12	
27	28	27	0.95	23	23	22	0.95	...	...	...
...	
34	35	33	0.96	34	35	33	0.96	53	54	51	
...	
91	93	89	0.96	88	89	86	0.96	100	100	100	
...	
...	
...	
59	65	52	0.79	53	59	47	0.79	49	50	48	
55	55	55	1.00	42	42	42	0.99	...	...	...
42	42	42	0.99	37	37	37	0.98	...	...	...
73	72	75	1.03	60	59	61	1.02	...	...	...
13	10	17	1.61	13	10	17	1.61	...	...	...
...	
11	11	10	0.95	10	11	10	0.95	18	18	18	
...	
71	71	72	1.02	59 ^z	59 ^z	60 ^z	1.02 ^z	92	92	92	
2 ^z	2 ^z	1 ^z	0.88 ^z	1 ^z	1 ^z	1 ^z	0.89 ^z	2 ^y	2 ^y	2 ^y	
...	
中欧和东欧											
69	69	69	1.01	64	64	64	1.01	...	...	...
125	127	123	0.97	97	97	96	0.99	...	...	...
...	...	...	...	12	12	12	0.98	...	...	...
86	86	85	0.99	82 ^z	82 ^z	82 ^z	0.99 ^z	...	...	...
63	64	62	0.97	63	64	62	0.97	...	...	...
103	104	101	0.97	...	...	...	...	...	...	...
93	94	91	0.97	92	94	91	0.97	...	...	...
87	88	87	0.98	85	85	84	0.99	...	...	...
92	93	92	0.99	90	91	90	0.99	...	...	...
76	77	75	0.98	75	76	75	0.98	...	...	...
61	62	60	0.98	45	45	44	0.98	...	...	...
78	78	78	0.99	76	76	76	0.99	...	...	...
80	80	79	0.98	78	79	78	0.98	97	97	98	
77	77	78	1.01	76	75	77	1.02	...	...	...
91	92	90	0.99	74	74	74	1.00	...	...	...
...	...	...	...	56	55	56	1.01	98	98	97
91	92	90	0.98	...	...	...	...	...	...	...
94	95	93	0.99	92	93	92	0.99	...	...	...
29	28	29	1.03	25	25	26	1.04	...	...	...
...	...	...	...	31	31	30	0.97	...	...	...
101	103	100	0.98	...	...	...	...	75	...	...
中亚											
...	
29	29	28	0.98	21	21	21	0.99	10	10	10	
...	
58	58	58	1.00	58	58	58	1.00	...	...	...
25	24	25	1.02	21	21	21	1.02	21	20	21	
106	105	106	1.01	65	64	65	1.01	70	68	72	
9 ^z	10 ^z	8 ^z	0.83 ^z	7 ^z	7 ^z	6 ^z	0.83 ^z	2 ^z	2 ^z	2 ^z	
...	
25 ^z	25 ^z	25 ^z	1.00 ^z	19 ^z	19 ^z	19 ^z	1.00 ^z	...	...	...
东亚和太平洋											
108	...	...	...	74	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	64	63	64	1.01	...	...	...
21	20	22	1.07	14	14	15	1.05	23 ^y	23 ^y	24 ^y	
70	70	70	1.00	...	...	...	...	92 ^z	...	...
95	93	97	1.05	...	...	...	...	...	...	...
...	
...	
48	47	48	1.04	33	33	32	0.99	70	73	67	
107	...	...	...	88	...	...	...	...	...	...
...	
25	25	26	1.04	24	23	24	1.05	34	34	35	
...	...	...	...	...	...	...	...	95	94	96
70 ^z	73 ^z	68 ^z	0.92 ^z	62 ^z	65 ^z	59 ^z	0.91 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	
48 ^z	46 ^z	49 ^z	1.06 ^z	...	...	...	...	...	...	...
...	
...	...	...	...	9 ^y	9 ^y	9 ^y	1.05 ^y	20 ^y	19 ^y	21 ^y
79	86	71	0.82	66	71	62	0.88	100	100	100	
152	152	158	1.04	90	88	92	1.04	...	...	...
...	
...	

表 3B (续)

国家或地区	年龄组	学前教育入学情况				私立学校入学者 占全体入学者的 百分比		学前教育毛入学率 (%)								
		下述年份结束的学年				下述年份结束的 学年		下述年份结束的学年								
		1999		2012		1999	2012	1999				2012				
		共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)			共计	男	女	性别均 等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均 等指数 (女/男)	
72 巴布亚新几内亚	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73 菲律宾	5-5	593	50	...	...	47	...	30	29	31	1.06	...	...	...	...	...
74 大韩民国	3-5	...	...	1 529 ^z	48 ^z	...	83 ^z	...	...	...	...	118 ^z	118 ^z	117 ^z	1.00 ^z	...
75 萨摩亚	3-4	5	...	3	50	100	100	50	...	...	...	34 ^z	32	36	1.10	...
76 新加坡	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77 所罗门群岛	3-5	13	48	21	48	...	23	35	35	35	1.00	43	43	43	1.00	...
78 泰国	3-5	2 745	49	2 804	48	19	23	91	91	91	1.00	119	120	117	0.98	...
79 东帝汶	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80 托克劳 ²	3-4	0.1	42	...	...	...	...	99	107	90	0.84	...	...	...	...	...
81 汤加	4-4	2	53	2	48	...	100	29	26	31	1.22	71	71	70	0.99	...
82 图瓦卢 ²	3-5	0.7	50	...	...	...	...	96	92	100	1.09	...	...	...	...	...
83 瓦努阿图	3-5	8	50	11 ^y	49 ^y	...	...	51	49	53	1.08	61 ^y	61 ^y	61 ^y	1.01 ^y	...
84 越南	3-5	2 179	48	3 320	47	49	21	40	40	39	0.96	77	79	75	0.95	...
拉丁美洲和加勒比																
85 安圭拉 ³	3-4	0.5	52	0.4 ^z	48 ^z	100	100 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86 安提瓜和巴布达	3-4	2	...	3	49	100	97	57	...	...	...	89	91	86	0.94	...
87 阿根廷	3-5	1 191	50	1 482 ^z	49 ^z	28	32 ^z	57	56	58	1.02	74 ^z	74 ^z	75 ^z	1.02 ^z	...
88 阿鲁巴	4-5	3	49	3	49	83	73	94	95	94	0.98	107	107	107	1.00	...
89 巴哈马	3-4	1	51	...	...	...	...	11	11	12	1.08	...	...	...	...	...
90 巴巴多斯	3-4	6	49	6 ^z	50 ^z	...	15 ^z	75	73	76	1.04	79 ^z	80 ^z	79 ^z	0.99 ^z	...
91 伯利兹	3-4	4	50	7	49	...	87	28	27	28	1.02	47	48	47	1.00	...
92 百慕大	4-4	0.4	54	0.3 ^z	49 ^z	...	...	56	51	60	1.19	43 ^z	44 ^z	43 ^z	0.99 ^z	...
93 多民族玻利维亚国	4-5	208	49	258 ^z	49 ^z	...	13 ^z	43	43	44	1.02	51 ^z	51 ^z	51 ^z	0.99 ^z	...
94 巴西	4-6	5 733	49	7 314	49	28	29	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95 英属维尔京群岛 ²	3-4	0.5	53	1 ^z	48 ^z	100	98 ^z	62	57	66	1.16	71 ^z	74 ^z	69 ^z	0.93 ^z	...
96 开曼群岛	3-4	0.5	48	...	...	88	...	39	41	38	0.94	...	...	...	...	...
97 智利	4-5	450	49	555	48	...	66	76	77	76	0.99	114	115	112	0.98	...
98 哥伦比亚	3-5	1 034	50	1 309 ^z	49 ^z	45	28 ^z	38	38	39	1.02	49 ^z	49 ^z	49 ^z	1.00 ^z	...
99 哥斯达黎加	4-5	75	49	109	49	15	12	47	47	47	1.00	74	74	74	1.01	...
100 古巴	3-5	484	50	392	48	...	...	105	103	106	1.04	109	110	109	0.99	...
101 库拉索	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102 多米尼克	3-4	3	52	2	50	100	99	82	78	86	1.10	95	93	97	1.05	...
103 多米尼加共和国	3-5	195	49	247	50	45	60	31	31	31	1.01	39	38	39	1.04	...
104 厄瓜多尔	5-5	181	50	475	50	39	32	63	61	64	1.04	150	148	152	1.02	...
105 萨尔瓦多	4-6	194	49	223	49	22 ^{**}	16	40	40	41	1.02	62	62	63	1.02	...
106 格林纳达	3-4	3	51	4 ^y	51 ^y	...	54 ^y	75	72	77	1.07	99 ^y	95 ^y	102 ^y	1.08 ^y	...
107 危地马拉	5-6	308	49	537 ^z	50 ^z	22	15 ^z	46	46	45	0.97	64 ^z	64 ^z	65 ^z	1.02 ^z	...
108 圭亚那	4-5	37	49	28	49	1	8	100	102	99	0.97	66	63	69	1.09	...
109 海地	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110 洪都拉斯	3-5	93	50	244	50	...	14	17	17	17	1.05	42	42	43	1.03	...
111 牙买加	3-5	138	51	105	49	88	87	79	76	82	1.08	75	74	75	1.01	...
112 墨西哥	4-5	3 361	50	4 717	49	9	14	70	70	70	0.99	101	100	103	1.02	...
113 蒙特塞拉特 ²	3-4	0.1	52	...	...	...	...	137	165	119	0.72	...	...	...	...	...
114 尼加拉瓜	3-5	161	50	218 ^y	50 ^y	17	16 ^y	27	27	28	1.04	55 ^y	54 ^y	56 ^y	1.03 ^y	...
115 巴拿马	4-5	49	49	96	49	23	19	37	37	38	1.01	65	65	65	1.00	...
116 巴拉圭	3-5	123	50	153 ^z	49 ^z	29	31 ^z	29	29	30	1.03	35 ^z	34 ^z	35 ^z	1.01 ^z	...
117 秘鲁	3-5	1 017	50	1 364	49	15	28	56	56	57	1.02	78	78	78	0.99	...
118 圣基茨和尼维斯	3-4	...	...	2 ^z	53 ^z	...	60 ^z	...	...	...	...	96 ^z	88 ^z	103 ^z	1.17 ^z	...
119 圣卢西亚	3-4	6	...	3	50	100	100	81	...	...	...	61	61	62	1.03	...
120 法属圣马丁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121 圣文森特和格林纳丁斯	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122 荷属圣马丁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123 苏里南	4-5	16	49	18 ^z	49 ^z	45	42 ^z	85	84	85	1.01	88 ^z	89 ^z	88 ^z	1.00 ^z	...
124 特立尼达和多巴哥	3-4	23	50^{**}	...	...	100	...	60	60 ^{**}	60 ^{**}	1.01^{**}	...	...	...	...	...
125 特克斯和凯科斯群岛 ⁴	4-5	0.8	54	...	...	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126 乌拉圭	3-5	100	49	132 ^y	49 ^y	...	38 ^y	60	59	60	1.02	89 ^y	89 ^y	89 ^y	1.00 ^y	...
127 委内瑞拉玻利瓦尔共和国	3-5	738	50	1 270	49	20	19	45	44	46	1.03	72	72	73	1.01	...
128 荷属安的列斯群岛 北美和西欧	4-5	7	50	...	...	75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129 安道尔 ¹	3-5	...	...	2	48	...	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130 奥地利	3-5	225	49	246	48	25	30	77	78	77	0.99	103	104	103	0.99	...
131 比利时	3-5	399	49	452	49	56	53	109	110	108	0.98	118	119	118	1.00	...
132 加拿大	4-5	512	49	517 ^z	49 ^z	8	7 ^z	64	64	63	0.99	72 ^z	71 ^z	72 ^z	1.00 ^z	...
133 塞浦路斯 ²	3-5	19	49	22	48	54	49	60	59	60	1.02	78	79	77	0.98	...
134 丹麦	3-5	251	49	198	48	27	19	91	91	91	1.00	102	103	100	0.97	...
135 芬兰	3-6	125	49	166	49	10	8	47	48	47	0.99	70	71	70	1.00	...
136 法国 ⁷	3-5	2 393	49	2 564	49	13	13	110	110	110	1.00	110	110	109	0.99	...
137 德国	3-5	2 333	48	2 356	48	54	65	94	95	93	0.98	113	113	112	0.99	...
138 希腊	4-5	143	49	167 ^z	49 ^z	3	7 ^z	67	66	67	1.02	78 ^z	78 ^z	79 ^z	1.01 ^z	...
139 冰岛	3-5	12	48	13 ^z	48 ^z	5	13 ^z	86	87	86	0.98	97 ^z	98 ^z	96 ^z	0.98 ^z	...
140 爱尔兰	3-4	...	...	72	49	...	98	...	...	...	...	52	52	53	1.01	...
141 以色列	3-5	294	48	437 ^z	49 ^z	...	11 ^z	89	89	88	0.99	104 ^z	104 ^z	103 ^z	0.99 ^z	...
142 意大利	3-5	1 578	48	1 688 ^z	48 ^z	30	30 ^z	97	97	96	0.99	98 ^z	99 ^z	97 ^z	0.98 ^z	...
143 卢森堡	3-5	12	49	16 ^z	48 ^z	5	9 ^z	71	71	71	1.00	89 ^z	88 ^z	89 ^z	1.00 ^z	...
144 马耳他	3-4	10	48	9	48	37	33	97	98	96	0.98	116	118	113	0.95	...
145 摩纳哥 ⁴	3-5	0.9	52	0.8	48	26	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	学前教育及其他幼儿保育和教育计划的毛入学率 (%)				学前教育净入学率 (%)				受过幼儿保育和教育的初等教育一年级新生 (%)			
	下述年份结束的学年 2012				下述年份结束的学年 2012				下述年份结束的学年 2012			
	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
118 ^z	118 ^z	117 ^z	1.00 ^z	...	89 ^z	90 ^z	89 ^z	1.00 ^z	...	...	...	74
34	32	36	1.10	...	23	22	24	1.09	...	...	...	75
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	76
43	43	43	1.00	...	30	30	31	1.01	...	...	...	77
119	120	117	0.98	...	93	93	92	0.98	...	...	...	78
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	80
71	71	70	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	81
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82
61 ^y	61 ^y	61 ^y	1.01 ^y	...	43 ^y	42 ^y	44 ^y	1.05 ^y	70 ^y	70 ^y	71 ^y	83
77	79	75	0.95	...	74	...	...	...	...	...	...	84
拉丁美洲和加勒比												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^y	100 ^y	100 ^y	85
118	123	114	0.93	72	75	69	0.92	86	86	86	86	86
74 ^z	74 ^z	75 ^z	1.02 ^z	74 ^z	73 ^z	75 ^z	1.02 ^z	...	...	...	...	87
107	107	107	1.00	99 ^y	100 ^y	98 ^y	0.98 ^y	...	...	...	...	88
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89
...	...	...	...	72 ^{*,z}	71 ^{*,z}	73 ^{*,z}	1.02 ^{*,z}	100 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	90
47	48	47	1.00	45	45	45	1.01	60	...	...	...	91
...	...	...	...	30 ^z	32 ^z	29 ^z	0.92 ^z	...	...	...	...	92
51 ^z	51 ^z	51 ^z	0.99 ^z	47 ^z	47 ^z	46 ^z	0.99 ^z	...	...	...	...	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
127 ^z	133 ^z	122 ^z	0.91 ^z	60 ^z	62 ^z	58 ^z	0.93 ^z	89 ^z	89 ^z	89 ^z	89 ^z	95
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96
114	115	112	0.98	85	85	85	1.00	...	...	...	...	97
60 ^z	60 ^z	59 ^z	1.00 ^z	44 ^z	44 ^z	45 ^z	1.01 ^z	...	...	...	...	98
79 ^z	79	79	1.00	72	72	73	1.01	90	90	90	90	99
188	185	192	1.04	94	94	94	1.00	100	100	100	100	100
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	101
95	93	97	1.05	77 ^y	72 ^y	82 ^y	1.15 ^y	93	89	96	96	102
39	38	39	1.04	37	36	38	1.04	66	64	69	69	103
...	...	...	...	81	80	83	1.03	...	...	...	...	104
64	63	64	1.02	53	52	54	1.03	86	84	87	87	105
99 ^y	95 ^y	102 ^y	1.08 ^y	94 ^y	90 ^y	98 ^y	1.09 ^y	100 ^{**y}	100 ^{**y}	100 ^{**y}	100 ^{**y}	106
68 ^z	68 ^z	69 ^z	1.02 ^z	48 ^z	48 ^z	48 ^z	1.00 ^z	...	...	...	...	107
66	63	69	1.09	57	54	60	1.10	100	100	100	100	108
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	109
...	...	...	...	39	38	40	1.03	...	...	...	...	110
75	74	75	1.01	69	68	70	1.03	...	...	...	...	111
101	100	103	1.02	82	82	83	1.02	...	...	...	...	112
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	113
55 ^y	54 ^y	56 ^y	1.03 ^y	55 ^y	54 ^y	56 ^y	1.03 ^y	42 ^y	42 ^y	43 ^y	43 ^y	114
65	65	65	1.00	64	63	64	1.00	79 ^z	79 ^z	79 ^z	79 ^z	115
...	...	...	...	32 ^z	32 ^z	32 ^z	1.02 ^z	82 ^z	81 ^z	84 ^z	84 ^z	116
78	78	78	0.99	74	75	74	0.99	81 ^z	81 ^z	81 ^z	81 ^z	117
150 ^z	...	...	...	78 ^z	...	...	...	95	95	96	96	118
61	61	62	1.03	44	44	45	1.01	...	...	...	...	119
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
88 ^z	89 ^z	88 ^z	1.00 ^z	86 ^z	87 ^z	86 ^z	0.99 ^z	...	...	...	...	122
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	123
...	...	...	...	...	...	...	...	84 ^{*,y}	82 ^{*,y}	86 ^{*,y}	86 ^{*,y}	124
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	125
89 ^y	89 ^y	89 ^y	1.00 ^y	78 ^y	78 ^y	78 ^y	1.00 ^y	97 ^y	96 ^y	99 ^y	99 ^y	126
86	86	86	1.01	70	69	70	1.00	89	88	91	91	127
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	128
北美和西欧												
...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	100	129
103	104	103	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	130
118	119	118	1.00	99	99	99	1.00	...	...	...	...	131
...	...	...	...	71 ^z	71 ^z	71 ^z	1.01 ^z	...	...	...	...	132
78	79	77	0.98	69	69	69	1.00	...	...	...	...	133
102	103	100	0.97	99	99	98	0.99	...	...	...	...	134
70	71	70	1.00	70	70	70	1.00	...	...	...	...	135
110	110	109	0.99	100	100	100	1.00	...	...	...	...	136
113	113	112	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	137
78 ^z	78 ^z	79 ^z	1.01 ^z	77 ^z	77 ^z	78 ^z	1.01 ^z	...	...	...	...	138
97 ^z	98 ^z	96 ^z	0.98 ^z	97 ^z	98 ^z	96 ^z	0.98 ^z	...	...	...	...	139
52	52	53	1.01	52	52	52	1.01	...	...	...	...	140
104 ^z	104 ^z	103 ^z	0.99 ^z	98 ^z	98 ^z	98 ^z	1.00 ^z	...	...	...	...	141
98 ^z	99 ^z	97 ^z	0.98 ^z	92 ^z	93 ^z	91 ^z	0.98 ^z	...	...	...	...	142
89 ^z	88 ^z	89 ^z	1.00 ^z	86 ^z	86 ^z	87 ^z	1.01 ^z	...	...	...	...	143
116	118	113	0.95	...	...	...	...	...	...	...	...	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145

表 3B (续)

国家或地区	年龄组	学前教育入学情况				私立学校入学者占全体入学者的百分比		学前教育毛入学率 (%)							
		下述年份结束的学年				下述年份结束的学年		下述年份结束的学年							
		1999		2012		1999	2012	1999				2012			
2012	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)			共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	
146 荷兰	3-5	...	...	522	49	...	30	...	...	...	...	91	91	91	1.00
147 挪威	3-5	139	50	180	49	40	46	75	73	77	1.06	99	99	99	1.00
148 葡萄牙	3-5	220	49	273	48	52	47	67	67	67	1.00	86	87	85	0.98
149 圣马力诺 ⁶	3-5	1.0	47	1	50	...	...	...	...	...	...	107	106	108	1.02
150 西班牙	3-5	1131	49	1920	48	32	35	99	99	99	1.00	127	128	127	0.99
151 瑞典	3-6	360	49	419	49	10	17	76	75	76	1.01	95	95	95	1.00
152 瑞士	5-6	158	48	150	49	6	4	92	93	92	1.00	100	99	100	1.00
153 英国	3-4	1155	49	1282	49	6	37	77	77	77	1.00	84	84	85	1.01
154 美国	3-5	7183	48	9160	48	34	43	59	60	58	0.97	74	75	73	0.97
南亚和西亚															
155 阿富汗	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156 孟加拉国	3-5	1825	50	2 376 ^z	48 ^z	...	49 ^z	18	18	19	1.04	26 ^z	26 ^z	25 ^z	0.98 ^z
157 不丹	4-5	0.3	48	3	48	100	40	0.9	1.0	0.9	0.92	9	10	9	0.96
158 印度	3-5	13 869	48	42 859 ^z	49 ^z	...	...	19	19	19	1.02	58 ^z	57 ^z	60 ^z	1.05 ^z
159 伊朗伊斯兰共和国	5-5	220	50	416	49	16	...	15	14	15	1.03	35	35	36	1.03
160 马尔代夫	3-5	12	48	22	49	...	94	56	55	56	1.01	...	...	...	...
161 尼泊尔	3-4	216 [*]	42 [*]	1 053	48	...	24	11 [*]	13 [*]	10 [*]	0.77 [*]	84	85	83	0.97
162 巴基斯坦	3-4	5 160 [*]	40 [*]	6 784	45	...	...	63 [*]	73 [*]	52 [*]	0.71 [*]	82	87	77	0.89
163 斯里兰卡	4-4	...	...	327	49	...	...	...	...	...	...	89	89	89	1.00
撒哈拉以南非洲															
164 安哥拉	5-5	389 ^{**}	40 ^{**}	596 ^z	59 ^z	...	1 ^z	27 ^{**}	33 ^{**}	22 ^{**}	0.65 ^{**}	87 ^z	70 ^z	103 ^z	1.47 ^z
165 贝宁	4-5	18	48	112	50	20	...	4	4	4	0.93	19	18	19	1.04
166 博茨瓦纳	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167 布隆迪	3-5	20	50	60	49	34	...	2	2	2	1.03	4	4	4	1.01
168 布隆迪	5-6	5	50	47	50	49	36	0.7	0.7	0.7	1.01	8	8	8	1.00
169 喀麦隆	3-5	18	44	22	50	...	54	48	54	42	0.79	75	75	75	1.00
170 佛得角	4-5	104	48	389	50	57	65	11	11	10	0.95	30	29	30	1.03
171 中非共和国	3-5	...	...	21 ^z	51 ^z	...	55 ^z	...	...	...	...	6 ^z	6 ^z	6 ^z	1.02 ^z
172 乍得	3-5	...	...	19	48	...	52	...	...	...	...	1	2	1	0.94
173 科摩罗	3-5	1	51	...	...	100	...	3	3	3	1.07	...	...	...	...
174 刚果	3-5	6	61	54	49	85	67	2	2	3	1.60	14	14	14	0.99
175 科特迪瓦	3-5	36	49	91	50	46	35	3	3	2	0.97	5	5	5	1.00
176 刚果民主共和国	3-5	40	49	274	51	93	...	0.8	0.8	0.8	0.99	4	4	4	1.06
177 赤道几内亚	4-6	17	51	42	50	37	...	27	27	28	1.04	73	73	73	1.01
178 厄立特里亚	5-6	12	47	46	49	97	54	5	5	5	0.90	13	13	13	1.01
179 埃塞俄比亚 ¹	4-6	90	49	1 429	48	100	85 ^{**}	1	1	1	0.98	...	...	...	...
180 加蓬	3-5	16	...	45 ^z	50 ^z	68	74 ^z	15	...	...	...	35 ^z	35 ^z	36 ^z	1.04 ^z
181 冈比亚	3-6	29	47	65 ^y	51 ^y	...	77 ^y	19	20	18	0.91	30 ^y	29 ^y	30 ^y	1.04 ^y
182 加纳	4-5	506	49	1 605	50	26 ^{**}	24	47	47	48	1.02	116	115	118	1.03
183 几内亚	4-6	...	...	152 ^z	49 ^z	...	...	...	...	...	...	16 ^z	16 ^z	15 ^z	0.96 ^z
184 几内亚比绍	3-5	4	57	9 ^y	51 ^y	62	84 ^y	4	4	4	1.05	7 ^y	6 ^y	7 ^y	1.05 ^y
185 肯尼亚	3-5	1188	50	...	...	10	...	43	43	43	1.00	...	...	...	...
186 莱索托	3-5	33 ^{**}	52 ^{**}	53 ^y	...	100 ^{**}	...	21 ^{**}	20 ^{**}	22 ^{**}	1.09 ^{**}	36 ^y	...	...	...
187 利比里亚	3-5	112	42	...	...	39	...	47	54	41	0.75	...	...	...	...
188 马达加斯加	3-5	50 ^{**}	51 ^{**}	164 ^y	50 ^y	...	91 ^y	3 ^{**}	3 ^{**}	3 ^{**}	1.02 ^{**}	9 ^y	8 ^y	9 ^y	1.03 ^y
189 马拉维	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
190 马里	3-6	21	51	71 ^z	50 ^z	...	73 ^z	2	2	2	1.09	4 ^z	4 ^z	4 ^z	1.04 ^z
191 毛里求斯	3-4	42	50	35	49	85	82 ^{**}	94	94	95	1.01	120	121	119	0.99
192 莫桑比克	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193 纳米比亚	5-6	35	53	...	...	100	...	33	30	35	1.14	...	...	...	...
194 尼日尔	4-6	12	50	110	50	33	13	1	1	1	1.04	6	6	6	1.05
195 尼日利亚	3-5	939	48	2 021 ^y	49 ^y	...	27 ^y	8	8	8	0.94	13 ^y	13 ^y	13 ^y	0.99 ^y
196 卢旺达	4-6	18	50	130	52	...	100	3	3	3	0.92	13	13	14	1.06
197 圣多美和普林西比	3-5	4	52	8	52	...	16	23	22	25	1.13	45	43	47	1.08
198 塞内加尔	4-6	24	50	175	52	68	43	3	3	3	1.00	14	13	15	1.12
199 塞舌尔	4-5	3	49	3 ^z	48 ^z	5	10 ^z	105	104	106	1.02	110 ^z	112 ^z	107 ^z	0.96 ^z
200 塞拉利昂	3-5	17	...	49	52	...	44	5	...	...	...	9	9	10	1.07
201 索马里	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202 南非	6-6	207	50	816	50	26	6	21	21	21	1.00	77	77	77	1.00
203 南苏丹	3-5	...	...	56 ^z	48 ^z	...	70 ^z	...	...	...	...	6 ^z	6 ^z	6 ^z	0.94 ^z
204 斯威士兰	3-5	...	...	24 ^z	50 ^z	...	100 ^z	...	...	...	...	25 ^z	25 ^z	26 ^z	1.02 ^z
205 多哥	3-5	11	50	66	51	53	30	3	3	3	0.99	11	11	11	1.03
206 乌干达	3-5	...	...	499 ^y	51 ^y	...	100 ^y	...	...	...	...	14 ^y	13 ^y	14 ^y	1.05 ^y
207 坦桑尼亚联合共和国	5-6	...	...	1 035	49	...	5	...	...	...	...	34	35	34	0.97
208 赞比亚	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
209 津巴布韦	3-5	437	51	...	...	...	...	41	40	42	1.03	...	...	...	...

	学前教育及其他幼儿保育和教育计划的毛入学率 (%)				学前教育净入学率 (%)				受过幼儿保育和教育的初等教育一年级新生 (%)			
	下述年份结束的学年 2012				下述年份结束的学年 2012				下述年份结束的学年 2012			
	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	
	91	91	91	1.00	91	91	91	1.00	...	...	...	146
	99	99	99	1.00	99	99	99	1.00	...	...	...	147
	86	87	85	0.98	84	85	83	0.98	...	...	...	148
	107	106	108	1.02	95	93	96	1.03	...	...	...	149
	127	128	127	0.99	97	97	97	1.00	...	...	...	150
	95	95	95	1.00	95	95	95	1.00	...	...	...	151
	100	99	100	1.00	76	77	76	0.99	...	...	...	152
	84	84	85	1.01	79	79	79	1.01	...	...	...	153
	74	75	73	0.97	68	68	68	0.99	...	...	...	154
	
	26 ^z	26 ^z	25 ^z	0.98 ^z	24 ^{*,z}	24 ^{*,z}	23 ^{*,z}	0.98 ^{*,z}	...	...	...
	9	10	9	0.96	...	...	...	...	...	...	...
	58 ^z	57 ^z	60 ^z	1.05 ^z	...	...	...	...	...	...	...
	35	35	36	1.03	...	...	...	...	39 [*]	37 [*]	41 [*]	159
	...	...	...	...	...	...	...	...	92	93	91	160
	84	85	83	0.97	...	...	...	...	56	55	56	161
	82	87	77	0.89	...	...	...	...	100	...	...	162
	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	163
	...	...	...	...	65 ^z	52 ^z	77 ^z	1.47 ^z	...	...	...	164
	19	18	19	1.04	10	10	10	0.99	...	...	...	165
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	166
	...	...	...	...	3 ^z	3 ^z	3 ^z	1.01 ^z	7	6	7	167
	8	8	8	1.00	4	4	5	1.02	5	5	6	168
	75	75	75	1.00	70	70	70	1.00	...	...	...	169
	30	29	30	1.03	21	21	22	1.03	...	...	...	170
	6 ^z	6 ^z	6 ^z	1.02 ^z	6 ^z	6 ^z	6 ^z	1.02 ^z	...	...	...	171
	1	2	1	0.94	1	1	1	0.94	5	5	5	172
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173
	14	14	14	0.99	13	13	13	0.98	14	14	14	174
	5	5	5	1.00	...	...	...	...	...	...	...	175
	4	4	4	1.06	4 ^z	4 ^z	4 ^z	1.05 ^z	...	...	...	176
	73	73	73	1.01	53	53	53	1.00	88	88	89	177
	...	...	...	...	8	8	8	1.00	41	39	43	178
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	179
	35 ^z	35 ^z	36 ^z	1.04 ^z	35 ^z	35 ^z	36 ^z	1.04 ^z	...	...	...	180
	...	...	...	...	27 ^y	26 ^y	27 ^y	1.04 ^y	...	...	...	181
	138	136	140	1.03	76	75	77	1.03	86	86	87	182
	16 ^z	16 ^z	15 ^z	0.96 ^z	11 ^z	11 ^z	10 ^z	0.96 ^z	...	...	...	183
	...	...	...	...	4 ^y	4 ^y	5 ^y	1.04 ^y	...	...	...	184
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	185
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
	10 ^y	10 ^y	10 ^y	1.03 ^y	8 ^y	8 ^y	8 ^y	1.03 ^y	...	...	...	187
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	188
	4 ^z	4 ^z	4 ^z	1.04 ^z	4 ^{**z}	3 ^{**z}	4 ^{**z}	1.04 ^{**z}	16 ^y	15 ^y	16 ^y	189
	120	121	119	0.99	99 ^z	100 ^z	98 ^z	0.98 ^z	96	96	96	190
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	191
	...	...	...	...	...	...	...	...	51 ^y	52 ^y	51 ^y	192
	6	6	6	1.05	5	5	5	1.04	...	...	...	193
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	194
	13	13	14	1.06	12	12	12	1.06	...	...	...	195
	45^{**}	43^{**}	47^{**}	1.08^{**}	41	40	43	1.07	...	...	...	196
	14	13	15	1.12	9	8	9	1.13	...	...	...	197
	...	...	...	...	97 ^z	99 ^z	96 ^z	0.97 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	198
	9	9	10	1.07	9	8	9	1.07	3	3	3	199
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	200
	102	101	102	1.00	...	...	...	...	...	...	...	201
	6 ^z	6 ^z	6 ^z	0.94 ^z	4 ^z	4 ^z	3 ^z	0.94 ^z	...	...	...	202
	25 ^z	25 ^z	26 ^z	1.02 ^z	18 ^{**z}	18 ^{**z}	18 ^{**z}	1.01 ^{**z}	...	...	...	203
	11	11	11	1.03	11	11	11	1.03	...	...	...	204
	...	...	...	...	14 ^y	13 ^y	14 ^y	1.05 ^y	...	...	...	205
	34	35	34	0.97	33 ^y	33 ^y	33 ^y	1.02 ^y	...	...	...	206
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	207
	...	...	...	...	...	...	...	...	18	14	23	208
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	209

表 3B (续)

国家或地区	年龄组 2012	学前教育入学情况				私立学校入学者占全体入学者的百分比		学前教育毛入学率 (%)							
		下述年份结束的学年				下述年份结束的学年		下述年份结束的学年							
		1999		2012		1999	2012	1999				2012			
		共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)			共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)
I 世界	...	112 167	48	183 604 **	48 **	28	31	33	33	32	0.97	54 **	54 **	54 **	1.00 **
II 转型期国家	...	7 453	47 **	9 581	48	0.0	1.2	46	48 **	45 **	0.94 **	67	67	66	0.99
III 发达国家	...	25 022	49	28 855	48	7	15	75	75	74	0.99	88	88	87	0.99
IV 发展中国家	...	79 693	47	145 168 **	48 **	46	46	27	28	27	0.96	49 **	49 **	49 **	0.99 **
V 阿拉伯国家	...	2 356	43	4 309 **	48 **	73	75	15	17	13	0.79	25 **	26 **	25 **	0.98 **
VI 中欧和东欧	...	9 439	48	12 172	48	0.7	3	51	52	50	0.96	74	75	74	0.98
VII 中亚	...	1 272	48	1 886 **	49 **	0.1	3	19	20	19	0.95	33 **	33 **	33 **	1.00 **
VIII 东亚和太平洋	...	36 798	47	53 344	47	47	55	38	39	38	0.98	68	68	68	1.00
IX 东亚	...	36 345	47	52 275	47	49	55	38	38	38	0.98	67	67	67	1.00
X 太平洋	...	452 **	49 **	1 069 **	49	...	...	67 **	66 **	67 **	1.00 **	93 **	...	...	...
XI 拉丁美洲和加勒比	...	15 987	49	21 396	49	29	31	54	54	54	1.01	74	74	75	1.00
XII 加勒比	88	80	...	...	...	...	...	...	...	...
XIII 拉丁美洲	...	15 697	49	21 130	49	22	19	55	55	55	1.01	76	76	76	1.00
XIV 北美和西欧	...	19 105	48	22 866	48	25	25	76	76	75	0.98	89	89	88	0.98
XV 南亚和西亚	...	21 542	46	53 517 **	48 **	...	...	22	23	21	0.94	55 **	54 **	56 **	1.02 **
XVI 撒哈拉以南非洲	...	5 669 **	48 **	14 114 **	50 **	53	54	11 **	11 **	10 **	0.96 **	20 **	19 **	20 **	1.00 **
XVII 低收入国家	...	5 979 **	49 **	12 381 **	49 **	...	53	11 **	11 **	11 **	0.99 **	19 **	19 **	19 **	0.97 **
XVIII 中等收入国家	...	75 959	47	134 316 **	48 **	24	23	31	31	30	0.97	57 **	57 **	58 **	1.01 **
XIX 中低收入	...	30 598	47	70 748 **	48 **	46	26	23	24	22	0.94	50 **	50 **	50 **	1.01 **
XX 中高收入	...	45 361	48	63 569	48	19	21	40	40	40	0.99	69	69	69	1.01
XXI 高收入国家	...	30 229	48	36 907	49	30	34	72	72	71	0.98	86	87	86	0.99

资料来源：教科文组织统计研究所数据库。本表的入学率为联合国人口司估计数，2012年修订版（United Nations, 2013）。数据基于中位变差。

注A：统计表中，拉丁美洲和加勒比的统计仍包含荷属安的列斯群岛的数据，阿拉伯国家的统计仍包含苏丹（分裂前）的数据，仅供参考。这是由于库拉索、法属圣马丁、荷属圣马丁、苏丹和南苏丹这五个新政体的资料刚刚可得。按收入水平分列的国家是以世界银行的定义分组的，但只包括全民教育国家。分组以2013年7月修订的按收入水平分组的国家名单为依据。

注B：1999年和2012年的中位数不可比，因为它们所依据的国家数不一定相同。

- 由于人口数不一致，没有计算一个或两个学年的入学率，或两者都没有计算。
- 入学率根据国家人口数据计算。
- 入学和人口数据不包括德涅斯特河沿岸。
- 入学和人口数据不包括纳戈尔诺-卡拉巴赫地区。
- 由于数据来源和范围发生变化，2010—2012年的总入学率提高了47%。先前的数据来自国家学普查，不包含全日托学前项目。新的数据来自国家幼儿教育保育数据集，其中包含此类项目。
- 由于缺少按年龄分列的联合国人口数据，没有计算一个或两个学年的入学率，或两者都没有计算。
- 数据包括法国海外领土和地区（DOM-TOM）。
- 学前教育入学人数从2011年的382 740人提高到2012年的1 429 012人，是因为2011/2012学年首次报告了“0”班儿童的数据，“0”班入学人数为1 031 151人。粗体数据为2013年结束的学年的数据，斜体数据为2000年结束的学年的数据，粗斜体为2001年结束的学年的数据。

(z) 2011年结束的学年的数据。
(y) 2010年结束的学年的数据。
(*) 国家估计数。
(**) 国家一级的数据：教科文组织统计研究所的部分估计数；地区和其他国家分组总和及加权平均数；由于国家的覆盖而不完整（地区或其他国家分组中人口的33%—60%），采用了部分归入法。
(-) 零或可忽略不计。
(·) 这种分类不适用或不存在。
(··) 无相关数据。

	学前教育及其他幼儿保育和教育计划的毛入学率 (%)				学前教育净入学率 (%)				受过幼儿保育和教育的初等教育一年级新生 (%)			
	下述年份结束的学年 2012				下述年份结束的学年 2012				下述年份结束的学年 2012			
	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	
	加权平均数				加权平均数				中位数			
...	I
...	II
...	III
...	IV
...	V
...	VI
...	VII
...	VIII
...	IX
...	X
...	XI
...	XII
...	84	83	86	XIII
...	XIV
...	92	...	...	XV
...	XVI
...	XVII
...	XVIII
...	XIX
...	XX
...	XXI

表 4
接受初等教育情况

国家或地区	义务教育 (年龄组) ¹	正式入学 年龄	新生 (千)				初等教育毛招生率 (%)							
			下述年份结束的学年				下述年份结束的学年							
			1999		2012		1999				2012			
共计	女(%)	共计	女(%)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)			
阿拉伯国家														
阿尔及利亚	6-16	6	745	48	711	48	98	99	96	0.97	114	115	112	0.98
巴林 ²	6-15	6	13	50	17	49	97	98	97	1.00	...	...	...	...
吉布提	6-16	6	6	42	13	48	27	31	23	0.75	65	67	64	0.95
埃及	6-14	6	1451**	48**	1793	48	93**	95**	91**	0.96**	109	110	108	0.98
伊拉克	6-11	6	709**	46**	...	...	108**	114**	102**	0.89**	...	...	...	...
约旦	6-16	6	126	49	150	49	103	103	104	1.01	98	97	99	1.02
科威特 ²	6-14	6	35	49	50	49	116	116	117	1.00	...	...	...	...
黎巴嫩	6-12	6	75**	47**	72	49	120**	124**	116**	0.94**	113	116	110	0.95
利比亚	6-15	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
毛里塔尼亚	6-14	6	73	49	108	51	93	94	93	0.99	107	103	110	1.06
摩洛哥	6-15	6	731	48	631	49	110	112	107	0.95	110	110	110	1.00
阿曼	6	6	52	49	55	50	91	90	91	1.01	114	113	115	1.02
巴勒斯坦	6-16	6	95	49	110	49	95	94	95	1.00	97	96	97	1.01
卡塔尔	6-18	6	11**	48**	19	49	114**	113**	116**	1.03**	...	...	...	...
沙特阿拉伯	6-11	6	...	...	617	49	...	...	...	...	103	101	105	1.04
苏丹	6-13	6	...	...	728 ^y	48 ^y	...	...	...	...	72 ^y	73 ^y	70 ^y	0.96 ^y
阿拉伯叙利亚共和国	6-15	6	466	47	629	48	108	111	104	0.94	120	121	118	0.98
突尼斯	6-16	6	204	49	176	49	102	102	101	0.99	107	108	107	0.99
阿拉伯联合酋长国	6-14	6	47	48	82	48	95	96	94	0.99	102	101	102	1.01
也门	6-15	6	440	41	750	46	77	89	63	0.71	115	121	109	0.90
苏丹(分裂前)	6-14	6	437**	44**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
中欧和东欧														
阿尔巴尼亚 ²	6-14	6	66	48	38	47	98	99	97	0.98	...	...	...	...
白俄罗斯	6-15	6	173	48	89	49	132	133	131	0.99	97	97	97	1.00
波斯尼亚和黑塞哥维那 ²	6-14	6	...	...	33	49	...	...	...	...	...	...	...	...
保加利亚	7-6	7	93	48	65	48	101	102	99	0.98	101	102	101	0.99
克罗地亚	7-15	7	50	48	41	49	95	97	94	0.98	103	103	102	1.00
捷克共和国	6-15	6	124	48	101	49	100	101	99	0.98	98	98	99	1.01
爱沙尼亚	7-17	7	18	48	13	49	99	99	98	0.99	99	99	100	1.01
匈牙利	6-18	7	127	48	95	48	103	104	101	0.97	99	99	99	0.99
拉脱维亚	7-16	7	32	49**	19	48	97	98**	97**	0.99**	95	97	94	0.98
立陶宛	7-16	7	54	49	27	49	104	104	103	0.99	98	98	99	1.01
黑山	6-15	6	9	47	7	48	100	102	98	0.95	98	99	98	0.99
波兰	6-18	7	535	...	357 ^z	49 ^z	101	...	...	...	102 ^z	101 ^z	103 ^z	1.02 ^z
摩尔多瓦共和国 ^{3,4}	7-16	7	62	49**	36	48	105	104**	105**	1.00**	96	96	95	0.99
罗马尼亚	6-16	7	269	49	205	48	86	87	86	0.99	95	96	95	0.99
俄罗斯联邦	6-18	7	1866	...	1468	...	93	...	...	...	102	...	...	...
塞尔维亚 ³	7-15	7	...	...	72	48	...	...	...	...	93	93	93	1.00
斯洛伐克	6-16	6	75	49	52	49	101	101	100	0.99	99	99	99	1.00
斯洛文尼亚	6-15	6	21	49	18	48	96	96	96	0.99	97	97	97	1.00
前南斯拉夫的马其顿共和国	6-19	6	32	48	22	49	100	100	99	1.00	92	92	92	1.01
土耳其	6-14	6	...	...	1316	49	...	...	...	...	103	104	102	0.98
乌克兰	6-17	6	623	49	404	49	96	97	96	0.99	103	102	104	1.02
中亚														
亚美尼亚 ²	7-16	6	65	53	36	47	104	98	112	1.14	...	...	...	...
阿塞拜疆 ^{3,5}	6-17	6	172	49	126	46	98	97	99	1.02	104	105	102	0.97
格鲁吉亚	6-14	6	74	49	52	47	96	96	96	1.00	107	107	107	1.00
哈萨克斯坦	7-18	7	303**	49**	285	49	104**	103**	105**	1.02**	107	106	108	1.01
吉尔吉斯斯坦	7-16	7	120 [*]	50 [*]	112	48	99 [*]	98 [*]	99 [*]	1.02 [*]	116	118	114	0.97
蒙古	6-17	6	70	49	47	49	110	111	108	0.97	101	103	100	0.97
塔吉克斯坦	7-16	7	177	48	165	48	96	99	94	0.95	98	99	97	0.98
土库曼斯坦	7-17	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
乌兹别克斯坦	7-18	7	677	...	482 ^z	48 ^z	102	...	...	...	94 ^z	96 ^z	92 ^z	0.96 ^z
东亚和太平洋														
澳大利亚	5-17	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
文莱达鲁萨兰国	6-15	6	8	48	7	48	110	111	109	0.98	93	94	92	0.98
柬埔寨	6	6	397	48	390	48	112	115	108	0.94	130	133	126	0.95
中国 ³	6-15	7	19 598	...	16 966 ^z	46 ^z	90	...	...	...	109 ^z	109 ^z	110 ^z	1.01 ^z
库克群岛 ³	5-15	5	0.6	...	0.3	46	131	...	...	...	120	127	113	0.89
朝鲜民主主义人民共和国	5-16	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
斐济	6-17	6	21	48	18	49	108	108	107	0.99	103	103	104	1.02
印度尼西亚	7-15	7	4 818	48	4 936	50	113	115	110	0.95	102	100	104	1.04
日本	6-15	6	1222	49	1103	49	101	101	101	1.00	101	101	101	1.00
基里巴斯	6-14	6	3	50	...	...	117	114	120	1.05	...	...	...	...
老挝人民民主共和国	6-10	6	180	46	179	48	111	117	104	0.89	123	126	120	0.96
中国澳门 ²	5-15	6	6	49	3	49	88	87	90	1.04	...	...	...	...
马来西亚 ²	6-11	6	509	48	465 ^z	49 ^z	97	97	97	0.99	...	...	...	...
马绍尔群岛	6-14	6	1	50	2 ^z	48 ^z	100	97	103	1.07	105 ^z	106 ^z	104 ^z	0.98 ^z
密克罗尼西亚联邦	6-14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
缅甸	5-9	5	1226	50	1196 ^y	49 ^y	125	124	125	1.01	137 ^y	138 ^y	135 ^y	0.98 ^y
瑙鲁 ²	6-16	6	0.3	45	0.2	47	118	124	111	0.89	96	108	84	0.78
新西兰	6-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
纽埃	5-16	5	0.045	58	...	...	105	79	137	1.73	...	...	...	...
帕劳 ²	6-17	6	0.4	49	...	...	117	116	118	1.01	...	...	...	...

初等教育净招生率 (%)								预期受教育年限 预期接受初等到高等正规学校教育的年数						国家或地区
下述年份结束的学年								下述年份结束的学年						
1999				2012				1999			2011			
共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	共计	男	女	
阿拉伯国家														阿拉伯国家
75	76	74	0.97	87	88	85	0.97	10.5 **	...	...	14.0 ^z	13.8 ^z	14.2 ^z	阿尔及利亚
82	82	83	1.01	...	...	...	...	13.1	12.7 **	13.6 **	...	...	...	巴林 ¹
20	23	17	0.76	50	53	47	0.90	2.9	3.4	2.5	6.4 ^z	6.9 ^z	5.9 ^z	吉布提
...	...	...	...	85 **	86 **	84 **	0.98 **	11.8 **	...	...	13.1 **z	13.4 **z	12.8 **z	埃及
84 **	87 **	80 **	0.91 **	...	...	...	...	8.6 **	9.7 **	7.3 **	...	...	...	伊拉克
69 **	68 **	70 **	1.03 **	98	97	99	1.02	...	...	...	13.3 ^z	13.1 ^z	13.5 ^z	约旦
68	69	67	0.97	...	...	...	...	15.6 **	15.1 **	16.1 **	...	...	...	科威特
...	...	...	...	69 ^z	73 ^z	66 ^z	0.92 ^z	14.9 **	14.6 **	15.3 **	13.2 **	13.3 **	13.0 **	黎巴嫩
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	利比亚
28	28	28	0.99	37	37	37	1.03	6.4	6.8	6.0	8.2 **	8.4 **	8.1 **	毛里塔尼亚
50	51	48	0.94	78	79	78	0.99	8.0 **	8.8 **	7.1 **	11.6 ^z	...	...	摩洛哥
73	73	74	1.02	78	77	79	1.03	...	...	...	13.6 ^z	13.4 ^z	13.9 ^z	阿曼
...	...	...	...	85	84	85	1.01	11.5	11.6	11.5	13.2	12.5	14.0	巴勒斯坦
...	...	...	...	...	...	...	...	12.9 **	11.9 **	14.1 **	...	...	...	卡塔尔
...	...	...	...	81	80	82	1.03	...	...	...	15.6 **	15.4 **	15.9 **	沙特阿拉伯
...	...	...	...	...	...	...	...	5.6	6.1	5.2	...	...	...	苏丹
61	61	60	0.98	...	...	...	...	...	...	...	12.0 ^z	12.1 ^z	12.0 ^z	阿拉伯叙利亚共和国
...	...	...	...	92	93	92	0.98	12.9 **	13.1 **	12.7 **	14.6 ^z	...	...	突尼斯
49	49	50	1.01	51 ^z	51 ^z	50 ^z	0.98 ^z	...	...	...	...	...	...	阿拉伯联合酋长国
25	30	21	0.68	...	...	...	...	7.7 **	10.5 **	4.8 **	9.2 **z	10.6 **z	7.7 **z	也门
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	苏丹(分裂前)
中欧和东欧														中欧和东欧
...	...	...	...	...	...	...	...	10.0 **	10.1 **	9.9 **	...	...	...	阿尔巴尼亚 ²
77	77	76	0.99	77	...	...	...	...	...	...	15.7	15.2 **	16.3 **	白俄罗斯
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	波斯尼亚和黑塞哥维那 ³
...	...	...	...	...	...	...	...	12.9	12.6	13.3	14.3 ^z	14.1 ^z	14.5 ^z	保加利亚
69	70	68	0.97	...	...	...	...	12.2	12.0	12.3	14.5 ^z	13.9 ^z	15.2 ^z	克罗地亚
...	...	...	...	...	...	...	...	13.3 **	13.2 **	13.4 **	16.4 **z	15.9 **z	16.9 **z	捷克共和国
...	...	...	...	...	...	...	...	14.4	13.9	15.0	16.5 ^y	15.5 ^y	17.5 ^y	爱沙尼亚
...	...	...	...	...	...	...	...	13.9	13.7	14.1	15.4 ^z	15.1 ^z	15.7 ^z	匈牙利
...	...	...	...	...	...	...	...	13.7 **	12.9 **	14.4 **	15.5 ^z	14.8 ^z	16.3 ^z	拉脱维亚
...	...	...	...	...	...	...	...	13.9	13.4	14.4	16.7 ^z	16.0 ^z	17.3 ^z	立陶宛
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15.2 **y	14.8 ^y	15.5 ^y	黑山
...	...	...	...	...	...	...	...	14.6	14.3	15.0	15.5	14.7	16.3	波兰
...	...	...	...	76	77	74	0.96	11.4	11.3	11.6	11.8	11.6	12.1	摩尔多瓦共和国 ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	11.5	11.4	11.7	14.1 ^z	13.7 ^z	14.5 ^z	罗马尼亚
...	...	...	...	...	...	...	...	12.1 **	...	...	...	...	...	俄罗斯联邦
...	...	...	...	88	88	88	1.00	...	...	...	13.6	13.2	14.1	塞尔维亚 ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	13.0	12.9	13.2	12.4 **	12.4 **	12.4 **	斯洛伐克
...	...	...	...	...	...	...	...	14.5	14.1	15.0	16.8	16.0	17.7	斯洛文尼亚
...	...	...	...	...	...	...	...	11.6	11.6	11.6	13.3 ^y	13.2 ^y	13.4 ^y	前南斯拉夫的马其顿共和国
...	...	...	...	...	...	...	...	10.7 **	12.0 **	9.3 **	14.4 **z	15.0 **z	13.8 **z	土耳其
68	...	...	...	82	81	82	1.02	12.7 **	12.5 **	12.9 **	15.1	14.9 ^y	15.3 ^y	乌克兰
中亚														中亚
...	...	...	...	...	...	...	...	11.2	...	...	...	...	...	亚美尼亚 ²
86	85	87	1.02	78	80	76	0.95	...	...	...	11.9	12.0	11.8	阿塞拜疆 ^{3,5}
...	...	...	...	79	79	80	1.00	11.4 **	11.4 **	11.4 **	...	...	...	格鲁吉亚
67	67	67	1.00	...	...	...	...	12.4	12.2	12.6	15.0	14.7	15.4	哈萨克斯坦
58 *	58 *	58 *	0.99 *	61 *	63 *	58 *	0.93 *	11.4 **	11.3 **	11.6 **	12.5 ^z	12.3 ^z	12.7 ^z	吉尔吉斯斯坦
82	83	80	0.97	85	86	84	0.97	8.9 **	8.0 **	9.8 **	15.0	14.4	15.6	蒙古
84	87	82	0.95	...	...	...	...	9.6	10.4	8.7	11.2 ^z	12.0 ^z	10.4 ^z	塔吉克斯坦
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	土库曼斯坦
...	...	...	...	...	...	...	...	10.6	10.8	10.5	11.5 **z	11.7 **z	11.3 **z	乌兹别克斯坦
东亚和太平洋														东亚和太平洋
...	...	...	...	...	...	...	...	20.2 **	19.9 **	20.5 **	19.9 ^z	19.4 ^z	20.3 ^z	澳大利亚
...	...	...	...	68	69	67	0.97	13.4	13.2	13.6	14.5	14.2	14.9	文莱达鲁萨兰国
66	67	64	0.96	95	96	94	0.97	...	...	...	...	...	...	柬埔寨
...	...	...	...	...	...	...	...	9.3 **	...	...	13.1	12.9	13.2	中国 ¹
...	...	...	...	78 ^y	80 ^y	77 ^y	0.97 ^y	10.6	10.5	10.6	12.5 ^z	11.9 ^z	13.1 ^z	库克群岛
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	朝鲜民主主义人民共和国
72	72	73	1.02	77 ^z	76 ^z	77 ^z	1.02 ^z	...	...	...	15.7 ^z	...	...	斐济
45	46	44	0.98	...	...	...	...	10.8	...	...	12.7 ^z	12.7 ^z	12.8 ^z	印度尼西亚
...	...	...	...	...	...	...	...	14.5 **	14.7 **	14.4 **	15.3 ^z	15.4 ^z	15.1 ^z	日本
...	...	...	...	...	...	...	...	10.3	9.8	10.7	...	...	...	基里巴斯
50	51	49	0.96	91	92	90	0.98	8.0	8.9	7.0	10.3	10.8	9.8	老挝人民民主共和国
63	60	66	1.10	...	...	...	...	12.4	12.7	12.1	...	...	...	中国澳门 ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	11.6	11.5	11.8	...	...	...	马来西亚 ¹
...	...	...	...	99 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	马绍尔群岛
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	密克罗尼西亚联邦
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	缅甸
...	...	...	...	78	89	69	0.78	8.8	7.8	9.9	...	...	...	瑙鲁 ²
...	...	...	...	...	...	...	...	17.2 **	16.6 **	17.9 **	19.4 ^z	18.5 ^z	20.2 ^z	新西兰
...	...	...	...	...	...	...	...	11.9	11.5	12.4	...	...	...	纽埃 ²
...	...	...	...	...	...	...	...	13.7 **	12.9 **	14.6 **	...	...	...	帕劳 ²

表 4 (续)

国家或地区	义务教育 (年龄组) ¹	正式入学 年龄	新生 (千)				初等教育毛招生率 (%)							
			下述年份结束的学年				下述年份结束的学年							
			1999		2012		1999				2012			
			共计	女 (%)	共计	女 (%)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)
巴布亚新几内亚	.	6	77	45	295	48	53	56	49	0.87	158	160	157	0.98
菲律宾	6-11	6	2 551	48	...	...	129	132	126	0.95	...	...	...	...
大韩民国	6-15	6	720	47	423	48	105	105	105	1.00	97	97	96	0.99
萨摩亚	5-14	5	5	48	5	50	101	101	101	1.00	105	103	108	1.05
新加坡	6-14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
所罗门群岛	.	6	...	...	18	48	...	...	...	...	118	119	117	0.98
泰国	6-15	6	1 037 **	48 **	...	...	101 **	104 **	98 **	0.95 **	...	...	...	...
东帝汶	6-15	6	...	...	39 z	48 z	...	...	...	...	123 z	124 z	121 z	0.97 z
托克劳 ³	5-16	5	0.028	29	...	...	70	91	44	0.49	...	...	...	...
汤加	6-14	5	3	46	3	47	102	106	97	0.92	101	103	99	0.97
图瓦卢 ⁷	6-15	6	0.2 **	43 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
瓦努阿图	.	6	6	48	8 y	49 y	119	121	117	0.97	133 y	131 y	134 y	1.02 y
越南	6-14	6	2 035	47	1 454	...	108	111	105	0.94	104	...	...	...
拉丁美洲和加勒比														
安圭拉 ²	5-17	5	0.2	50	0.2 z	44 z	...	...	...	...	...	...	...	...
安提瓜和巴布达	5-16	5	2	...	1	49	108	...	...	...	88	91	86	0.94
阿根廷	5-18	6	781	49	753 z	49 z	112	112	112	0.99	115 z	115 z	115 z	1.00 z
阿鲁巴	4-17	6	1	48	1 y	49 y	104	108	101	0.94	101 y	102 y	101 y	0.99 y
巴哈马	5-16	5	7	47	5 y	50 y	116	123	110	0.90	109 y	107 y	111 y	1.04 y
巴巴多斯	5-16	5	4	49	4 z	50 z	100	98	102	1.04	100 z	98 z	101 z	1.02 z
伯利兹	5-14	5	8	49	8	49	132	134	130	0.97	109	109	109	1.00
百慕大	5-16	5	0.8	52	1 z	49 z	105	100	110	1.10	91 z	92 z	90 z	0.98 z
多民族玻利维亚国	5-16	6	282	49	210 z	49 z	121	120	122	1.01	84 z	84 z	84 z	1.00 z
巴西 ²	6-14	7	3 876	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
英属维尔京群岛 ³	5-17	5	0.4	47	0.5 z	47 z	108	113	103	0.91	81 z	87 z	75 z	0.87 z
开曼群岛	5-16	5	0.6	50	0.7 z	51 z	106	105	107	1.02	...	...	...	...
智利	6-21	6	284	49	224	49	95	95	94	0.99	92	92	91	0.99
哥伦比亚	5-15	6	1 267	48	957	48	143	146	140	0.96	107	110	104	0.95
哥斯达黎加	5-15	6	87	49	73	49	106	106	106	1.00	97	96	97	1.00
古巴	6-16	6	152	49	116	49	90	90	90	0.99	91	90	91	1.02
库拉索	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
多米尼克	5-16	5	2	46	1	50	125	130	119	0.92	127	125	128	1.03
多米尼加共和国	5-14	6	267	47	203	48	130	134	126	0.93	95	98	93	0.95
厄瓜多尔	3-17	6	374	49	353	49	130	130	130	1.00	112	112	111	0.99
萨尔瓦多	7-15	7	196 **	48 **	127	48	125 **	128 **	121 **	0.95 **	107	108	105	0.98
格林纳达	5-16	5	2	49	2 **y	52 **y	106	106	105	0.98	106 **y	99 **y	113 **y	1.14 **y
危地马拉	6-15	7	425	48	439 z	49 z	132	136	128	0.94	108 z	108 z	107 z	0.99 z
圭亚那	6-15	6	18	51	14	49	103	100	106	1.06	65	62	69	1.12
海地	6-11	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
洪都拉斯	6-15	6	252	49	213	48	140	140	139	1.00	113	115	111	0.96
牙买加 ²	6-14	6	56	49	44	50	97	97	96	0.99	...	...	...	...
墨西哥	4-17	6	2 509	49	2 363	49	106	108	104	0.96	101	100	101	1.01
蒙特塞拉特	5-16	5	0.1	46	...	...	174	218	141	0.65	...	...	...	...
尼加拉瓜	5-12	6	203	48	185 y	48 y	142	145	138	0.95	141 y	145 y	137 y	0.95 y
巴拿马	4-15	6	69	49	68	49	107	107	106	0.98	93	93	93	0.99
巴拉圭	6-14	6	179 **	48 **	138 z	48 z	130 **	133 **	128 **	0.96 **	95 z	97 z	93 z	0.96 z
秘鲁	5-18	6	731	49	609 z	49 z	122	122	122	1.01	105 z	105 z	104 z	1.00 z
圣基茨和尼维斯	5-16	5	1	49	0.8	50	109	107	110	1.03	83	83	84	1.01
圣卢西亚	5-15	5	4	48	2	48	106	108	103	0.95	83	85	81	0.96
法属圣马丁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
圣文森特和格林纳丁斯	5-16	5	...	...	2	51	...	...	...	...	105	102	109	1.07
荷属圣马丁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
苏里南	7-12	6	...	...	10 z	50 z	...	...	...	...	99 z	98 z	99 z	1.01 z
特立尼达和多巴哥	6-12	5	20	49	19 y	49 y	98	99	97	0.98	101 y	103 y	100 y	0.97 y
特克斯和凯科斯群岛 ⁷	4-17	6	0.3	52	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
乌拉圭	4-17	6	60	49	49 y	49 y	107	107	107	1.00	98 y	98 y	99 y	1.01 y
委内瑞拉玻利瓦尔共和国	5-14	6	537	48	565	48	97	98	96	0.98	98	99	96	0.97
荷属安的列斯群岛	4-18	6	4	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
北美和西欧														
安道尔 ²	6-16	6	...	...	0.7	45	...	...	...	...	...	...	...	...
奥地利	6-15	6	100	48	80	49	105	106	103	0.98	100	100	100	1.00
比利时	6-18	6	...	...	118	49	...	...	...	...	96	95	97	1.01
加拿大	6-16	6	416	48	358 z	49 z	103	103	102	0.99	100 z	99 z	101 z	1.01 z
塞浦路斯 ³	4-15	6	10	49	9	49	86	86	85	0.99	100	99	101	1.02
丹麦	6-16	6	66	49	67	48	101	100	101	1.01	103	104	102	0.98
芬兰	7-16	7	65	49	59	49	102	102	102	1.00	102	102	102	0.99
法国 ³	6-16	6	736	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...
德国	6-18	6	869	49	719	49	99	99	99	1.00	101	101	100	0.99
希腊	5-15	6	113	48	108 z	48 z	105	107	104	0.98	103 z	103 z	103 z	1.00 z
冰岛	6-16	6	4	48	4 z	49 z	100	102	98	0.96	100 z	101 z	100 z	0.99 z
爱尔兰	6-16	5	51	48	63 z	49 z	99	100	98	0.98	97 z	98 z	97 z	0.99 z
以色列	5-18	6	112 **	49 **	137 z	49 z	101 **	100 **	103 **	1.02 **	101 z	100 z	102 z	1.02 z
意大利	6-16	6	558	48	567 z	48 z	102	103	101	0.99	100 z	100 z	99 z	0.99 z
卢森堡	4-16	6	5	...	6 z	49 z	96	...	...	...	95 z	94 z	96 z	1.02 z
马耳他	5-16	5	5	48	4	48	94	95	93	0.98	100	102	98	0.96
摩纳哥	6-16	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

初等教育净招生率 (%)													预期受教育年限 预期接受初等到高等正规学校教育的年数					国家或地区
下述年份结束的学年								下述年份结束的学年										
1999				2012				1999			2011							
共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	共计	男	女					
...	...	...	...	49	49	48	0.98	...	...	...	...	...	...	巴布亚新几内亚
45 **	46 **	44 **	0.95 **	...	...	...	...	11.4	11.1	11.7	...	...	...	菲律宾
98	98	98	1.01	96 z	96 z	96 z	1.00 z	15.8	16.6	14.9	17.0 z	17.8 z	16.1 z	大韩民国				
...	...	...	...	...	...	...	...	12.1	11.9	12.4	...	...	...	萨摩亚
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	新加坡
...	...	...	...	...	...	...	...	7.2 **	7.6 **	6.7 **	...	...	...	所罗门群岛
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	泰国
...	...	...	...	45 z	45 z	44 z	0.96 z	...	...	...	11.7 y	12.0 y	11.3 y	东帝汶
...	...	...	...	...	...	...	...	10.9	10.5	11.4	...	...	...	托克劳
48	50	45	0.91	35	35	36	1.03	13.7	13.4	14.1	...	...	...	汤加	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	图瓦卢
...	...	...	...	43 y	41 y	45 y	1.09 y	9.6 **	9.9 **	9.4 **	...	...	...	瓦努阿图
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	越南
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	拉丁美洲和加勒比
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	安圭拉
97	...	...	...	50	51	50	0.98	...	...	...	14.0	13.3	14.6	安提瓜和巴布达
...	...	...	...	...	...	...	...	14.3	13.6 **	15.0 **	16.4 y	15.4 y	17.5 y	阿根廷
85	86	84	0.97	...	...	...	...	13.3	13.2	13.5	13.1	12.5	13.8	阿鲁巴
84	86	82	0.95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	巴哈马
78 **	76 **	80 **	1.05 **	79 z	79 z	80 z	1.02 z	14.0 **	13.1 **	15.1 **	15.4 z	13.8 z	17.2 z	巴巴多斯				
...	...	...	...	67	67	66	1.00	...	...	...	13.7	13.3	14.1	伯利兹
...	...	...	...	67 z	69 z	66 z	0.96 z	...	...	...	12.4 z	11.4 z	13.3 z	百慕大
67 **	66 **	68 **	1.03 **	59 z	59 z	58 z	0.99 z	13.0 **	...	...	...	...	...	多民族玻利维亚国
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	巴西
76	75	76	1.02	52 y	57 y	48 y	0.83 y	15.9 **	15.0 **	16.7 **	...	...	...	英属维尔京群岛	
59	61	56	0.92	...	...	...	...	12.9 **	...	...	...	...	...	开曼群岛
...	...	...	...	...	...	...	...	12.8 **	12.9 **	12.7 **	15.2	15.0	15.5	智利
...	...	...	...	62	63	62	0.99	11.4	11.2 **	11.7 **	13.2	12.9	13.5	哥伦比亚	
...	...	...	...	85	84	86	1.03	...	...	...	13.7	13.3	14.1	哥斯达黎加
88	88	88	1.00	91	90	91	1.02	12.0 **	11.9 **	12.2 **	14.5	13.9	15.1	古巴				
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	库拉索
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	多米尼克
...	...	...	...	67	66	67	1.02	...	...	...	...	...	...	多米尼加共和国
81	81	82	1.01	75	75	76	1.01	...	...	...	...	...	...	厄瓜多尔
...	...	...	...	62	61	63	1.02	10.5	10.5	10.4	12.3	12.4	12.1	萨尔瓦多	
66	66	67	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	格林纳达
57	59	54	0.92	54 z	55 z	54 z	0.99 z	...	...	...	...	...	...	危地马拉
...	...	...	...	46	44	49	1.11	...	...	...	10.3	9.4	11.2	圭亚那
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	海地
49	49	49	1.00	71	71	72	1.02	...	...	...	11.4	10.9	11.9	洪都拉斯	
...	...	...	...	...	...	...	...	11.4 **	...	...	...	...	...	牙买加
85	86	84	0.97	73 y	73 y	73 y	1.01 y	11.4 **	11.6 **	11.1 **	12.8 z	12.6 z	12.9 z	墨西哥				
...	...	...	...	...	...	...	...	19.8	23.6	16.6	...	...	...	蒙特塞拉特
40	41	39	0.95	65 y	63 y	66 y	1.04 y	...	...	...	...	...	...	尼加拉瓜
...	...	...	...	...	...	...	...	12.0 **	11.5 **	12.5 **	12.4 z	11.9 z	12.9 z	巴拿马
...	...	...	...	66 z	66 z	66 z	1.01 z	11.5	11.4	11.5	11.9 y	11.7 y	12.2 y	巴拉圭	
...	...	...	...	86 z	86 z	86 z	1.00 z	...	...	...	13.1 y	13.1 y	13.2 y	秘鲁
...	...	...	...	59	58	61	1.04	...	...	...	...	...	...	圣基茨和尼维斯
72	73	71	0.97	62	65	59	0.92	...	...	...	12.2	11.8	12.5	圣卢西亚	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	法属圣马丁
...	...	...	...	58 y	59 y	58 y	1.00 y	12.8 **	12.3 **	13.3 **	...	...	...	圣文森特和格林纳丁斯
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	荷属圣马丁
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	苏里南
69	69	70	1.01	73 y	73 y	73 y	1.00 y	...	...	...	...	...	...	特立尼达和多巴哥
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	特克斯和凯科斯群岛
60 **	60 **	60 **	1.01 **	76	77	74	0.96	13.9 **	13.1 **	14.8 **	15.5 y	14.4 y	16.6 y	乌拉圭				
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	委内瑞拉玻利瓦尔共和国
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	荷属安的列斯群岛
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	北美和西欧
...	...	...	...	...	...	...	...	15.3 **	15.4 **	15.2 **	15.6 **z	15.3 **z	15.9 **z	安道尔
...	...	...	...	...	...	...	...	18.0 **	17.5 **	18.5 **	16.2 z	16.0 z	16.5 z	奥地利
...	...	...	...	...	...	...	...	15.9	15.5	16.3	...	...	...	比利时
...	...	...	...	...	...	...	...	12.5	12.4	12.7	14.0 z	13.9 z	14.0 z	加拿大
...	...	...	...	...	...	...	...	16.1	15.6	16.7	16.9 y	16.3 y	17.6 y	塞浦路斯
...	...	...	...	...	...	...	...	17.3	16.6	18.1	17.0 z	16.4 z	17.6 z	丹麦
...	...	...	...	...	...	...	...	15.8	15.5	16.0	16.0 z	15.6 z	16.3 z	芬兰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16.3 **z	16.4 **z	16.2 **z	法国
96	97	96	0.99	...	...	...	...	13.8	13.5	14.1	...	...	...	德国
98	100	96	0.97	98 y	98 y	99 y	1.00 y	16.8	16.2	17.4	18.7 z	17.6 z	19.9 z	希腊				
...	...	...	...	...	...	...	...	16.6	16.2	17.0	18.6 z	18.7 z	18.5 z	冰岛
...	...	...	...	...	...	...	...	15.2	14.8	15.6	...	...	...	爱尔兰
...	...	...	...	...	...	...	...	14.9	14.7	15.1	16.3 z	15.8 z	16.8 z	以色列
...	...	...	...	85 z	85 z	86 z	1.02 z	13.5	...	...	13.9 y	13.8 y	14.0 y	意大利
...	...	...	...	...	...	...	...	12.5 **	12.6 **	12.3 **	14.5 z	14.3 z	14.7 z	卢森堡
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	马耳他
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	摩纳哥

表 4 (续)

国家或地区	义务教育 (年龄组) ¹	正式入学 年龄	新生 (千)				初等教育毛招生率 (%)							
			下述年份结束的学年				下述年份结束的学年							
			1999		2012		1999				2012			
共计	女 (%)	共计	女 (%)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)			
荷兰	5-18	6	199	48	199 ^y	49 ^y	100	101	99	0.98	98 ^y	98 ^y	98 ^y	1.00 ^y
挪威	6-16	6	61	48	60	49	100	101	99	0.98	101	101	101	1.00
葡萄牙	6-18	6	...	...	108	49	...	...	...	...	98	98	99	1.01
圣马力诺 ⁷	6-16	6	0.3	47	0.3	39	...	...	...	...	97	97	98	1.01
西班牙	6-16	6	411	49	476	49	107	107	107	1.00	98	98	99	1.01
瑞典	7-16	7	127	48	106	48	105	106	104	0.98	101	102	101	0.99
瑞士	6-15	7	82	50	73	50	97	95	99	1.04	97	95	100	1.05
英国	5-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
美国	5-18	6	4 322	47	4 138 ^y	48 ^y	107	109	104	0.95	101 ^y	103 ^y	100 ^y	0.97 ^y
南亚和西亚														
阿富汗	7-16	7	202	13	1 159	42	32	55	9	0.16	119	135	103	0.77
孟加拉国	6-10	6	...	...	4 120 ^{*,z}	49 ^{*,z}	...	...	...	...	130 ^{*,z}	130 ^{*,z}	130 ^{*,z}	1.00 ^{*,z}
不丹	6	6	12	47	13	49	81	85	76	0.89	92	93	91	0.98
印度	6-14	6	29 639	44	27 903 ^z	48 ^z	124	133	114	0.86	113 ^z	112 ^z	114 ^z	1.02 ^z
伊朗伊斯兰共和国	6-14	6	1 563	49	1 213 ^z	49 ^z	99	100	98	0.98	107 ^z	107 ^z	106 ^z	0.99 ^z
马尔代夫 ⁷	...	6	8	49	6	49	105	104	106	1.02	...	...	...	...
尼泊尔	...	5	879	42	1 008	50	144	163	123	0.75	154	149	160	1.07
巴基斯坦	5-16	5	...	...	4 452	...	...	...	...	...	112	...	...	...
斯里兰卡	5-14	5	330	49	357	49	100	100	100	1.00	98	98	98	1.00
撒哈拉以南非洲														
安哥拉	6-12	6	...	...	1 219 ^z	39 ^z	...	...	...	...	185 ^z	226 ^z	143 ^z	0.63 ^z
贝宁	6-11	6	205 ^{**}	43 ^{**}	437	48	98 ^{**}	112 ^{**}	84 ^{**}	0.75 ^{**}	151	157	145	0.92
博茨瓦纳	6-15	6	50	49	...	...	112	113	112	0.99	...	...	...	...
布基纳法索	6-16	6	154	41	470	48	46	54	39	0.72	94	97	91	0.94
布隆迪	...	7	138	45	342	49	64	71	57	0.80	129	133	126	0.95
喀麦隆	6-11	6	14	...	10	49	112	...	...	...	102	105	99	0.94
佛得角	6-11	6	335 ^{**}	45 ^{**}	770	46	71 ^{**}	78 ^{**}	64 ^{**}	0.81 ^{**}	123	131	116	0.88
中非共和国	6-15	6	...	...	120	45	...	...	...	...	99	110	88	0.80
乍得	6-16	6	175	41	505	44	68	80	57	0.71	126	140	112	0.80
科摩罗	6-14	6	13	46	25 ^z	49 ^z	97	103	91	0.89	127 ^z	128 ^z	127 ^z	0.99 ^z
刚果	6-16	6	31	49	117	52	37	38	36	0.95	97	92	101	1.10
科特迪瓦	6-15	6	309	44	512	47	70	77	63	0.81	95	100	89	0.89
刚果民主共和国	6-15	6	767	52	2 662	47	54	52	56	1.08	136	142	129	0.91
赤道几内亚	7-12	7	...	...	18	49	...	...	...	...	98	99	97	0.98
厄立特里亚	7-11	7	57	45	78	45	48	53	43	0.83	45	49	42	0.87
埃塞俄比亚 ²	...	7	1 537	41	3 836	47	82	96	67	0.69	...	...	...	...
加蓬	6-16	6	33	49	...	...	98	98	97	0.99	...	...	...	...
冈比亚	...	7	36 ^{**}	47 ^{**}	52	52	104 ^{**}	109 ^{**}	99 ^{**}	0.91 ^{**}	100	96	104	1.08
加纳	4-15	6	469	48	722	49	91	93	89	0.96	108	108	109	1.01
几内亚	7-16	7	119	44	314	46	48	54	42	0.78	100	107	93	0.87
几内亚比绍	7-13	6	37	43	67 ^y	49 ^y	102	117	87	0.74	157 ^y	159 ^y	154 ^y	0.97 ^y
肯尼亚	...	6	892	49	...	...	100	101	98	0.97	...	...	...	...
莱索托	...	6	51	50	54	48	100	99	101	1.02	111	114	107	0.94
利比里亚	6-16	6	...	...	152 ^z	47 ^z	...	...	...	...	128 ^z	132 ^z	123 ^z	0.94 ^z
马达加斯加	6-10	6	495	49	1 118	50	107	108	105	0.98	177	177	177	1.00
马拉维	...	6	616	50	745	51	176	174	178	1.02	157	153	162	1.06
马里	7-16	7	171 ^{**}	43 ^{**}	329	47	60 ^{**}	67 ^{**}	52 ^{**}	0.77 ^{**}	75	78	72	0.92
毛里求斯	5-16	5	22	50	17	49	96	95	97	1.03	106	108	104	0.97
莫桑比克	6-12	6	536	46	1 227	49	102	111	93	0.84	153	157	148	0.95
纳米比亚	6-16	7	54	50	58	50	105	104	106	1.02	106	105	106	1.01
尼日尔	4-16	7	133	40	475	46	43	51	36	0.70	89	94	84	0.90
尼日利亚	6-15	6	...	...	4 152 ^{**y}	46 ^{**y}	...	...	...	...	89 ^{**y}	94 ^{**y}	84 ^{**y}	0.89 ^{**y}
卢旺达	7-16	7	295	50	561	49	154	160	149	0.93	187	190	184	0.97
圣多美和普林西比	6-11	6	4	49	6	49	100	101	99	0.97	101	102	99	0.97
塞内加尔	6-16	7	190	...	384	51	67	...	...	...	100	96	104	1.08
塞舌尔	6-15	6	2	49	1 ^z	51 ^z	111	110	111	1.01	112 ^z	109 ^z	115 ^z	1.06 ^z
塞拉利昂	6-11	6	...	...	274	50	...	...	...	...	162	162	162	1.00
索马里	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
南非	7-15	7	1 157	49	1 014	49	116	118	114	0.97	97	99	95	0.96
南苏丹	6-13	6	...	...	348 ^z	40 ^z	...	...	...	...	116 ^z	138 ^z	94 ^z	0.68 ^z
斯威士兰	6-12	6	31	49	31 ^z	47 ^z	94	96	93	0.97	103 ^z	108 ^z	98 ^z	0.91 ^z
多哥	6-15	6	139	47	253	49	99	106	93	0.88	137	140	134	0.96
乌干达	6-12	6	1 437	50	1 636 ^z	50 ^z	176	176	175	0.99	139 ^z	138 ^z	140 ^z	1.01 ^z
坦桑尼亚联合共和国	7-13	7	714	50	1 312	50	73	74	73	0.99	92	92	93	1.01
赞比亚	7-13	7	252	50	518	51	87	88	87	1.00	120	118	121	1.02
津巴布韦	...	6	398	49	...	...	112	114	111	0.97	...	...	...	...

表 4

初等教育净招生率 (%)									预期受教育年限 预期接受初等到高等正规学校教育的年数						国家或地区
下述年份结束的学年									下述年份结束的学年						
1999				2012				1999			2011				
共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	共计	男	女		
...	...	...	...	...	...	...	...	16.5	16.7	16.2	17.9 ^z	17.8 ^z	18.0 ^z	荷兰
...	...	...	...	...	...	...	...	17.2	16.7	17.7	17.6 ^z	16.9 ^z	18.2 ^z	挪威
...	...	...	...	91	90	92	1.03	15.4	15.1	15.8	16.3 ^y	16.1 ^y	16.5 ^y	葡萄牙
...	...	...	...	95	95	95	1.00	...	...	...	15.3 ^z	14.7 ^z	15.9 ^z	圣马力诺 ¹
...	...	...	...	97	96	97	1.02	15.9	15.5	16.2	17.1 ^z	16.8 ^z	17.5 ^z	西班牙
...	...	...	...	98 ^z	98 ^z	98 ^z	1.00 ^z	18.9	17.3	20.5	15.8 ^z	15.1 ^z	16.6 ^z	瑞典
...	...	...	...	...	...	...	...	15.1	15.5	14.6	15.7 ^z	15.8 ^z	15.6 ^z	瑞士
...	...	...	...	...	...	...	...	15.9 ^{**}	15.7 ^{**}	16.0 ^{**}	16.2 ^z	15.8 ^z	16.7 ^z	英国
...	...	...	...	76 ^y	76 ^y	76 ^y	1.00 ^y	15.6	...	...	16.5 ^z	15.7 ^z	17.4 ^z	美国
南亚和西亚															
...	...	...	...	78 ^z	89 ^z	66 ^z	0.74 ^z	...	...	...	9.3 ^z	11.3 ^z	7.2 ^z	阿富汗
...	...	...	...	92 ^{*y}	92 ^{*y}	93 ^{*y}	1.01 ^{*y}	...	...	...	10.0 ^{**z}	9.7 ^{**z}	10.3 ^{**z}	孟加拉国
...	...	...	...	...	...	...	...	7.2 ^{**}	8.0 ^{**}	6.5 ^{**}	12.7	12.6	12.8	不丹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11.7 ^z	11.8 ^z	11.3 ^z	印度
...	...	...	...	82 ^z	87 ^z	76 ^z	0.88 ^z	11.8 ^{**}	12.5 ^{**}	11.1 ^{**}	15.2 [*]	15.3 [*]	15.0 [*]	伊朗伊斯兰共和国
...	...	...	...	...	...	...	...	11.8 ^{**}	11.8 ^{**}	11.9^{**}	...	...	...	马尔代夫 ¹
...	...	...	...	97	97	97	1.00	9.3 ^{**}	10.8 ^{**}	7.9 ^{**}	12.4 ^{**z}	12.2 ^{**z}	12.5 ^{**z}	尼泊尔
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7.7 [*]	8.4 [*]	6.9 [*]	巴基斯坦
93 ^{**}	93 ^{**}	93 ^{**}	1.00^{**}	...	...	...	...	...	...	...	13.7	13.3	14.2	斯里兰卡
撒哈拉以南非洲															
...	...	...	...	63 ^{*y}	69 ^{*y}	56 ^{*y}	0.81 ^{*y}	...	...	...	11.3 ^z	14.0 ^z	8.7 ^z	安哥拉
...	...	...	...	57 ^z	61 ^z	52 ^z	0.86 ^z	6.4 ^{**}	8.1 ^{**}	4.7 ^{**}	11.0 ^z	12.7 ^z	9.4 ^z	贝宁
22	20	24	1.20	...	...	...	...	11.5 ^{**}	11.5 ^{**}	11.6^{**}	...	...	...	博茨瓦纳
20	23	16	0.71	28	29	28	0.96	3.4	4.1	2.8	7.5	8.0	7.0	布基纳法索	
25	27	24	0.89	72	73	72	0.98	...	...	...	10.1 ^y	10.7 ^y	9.6 ^y	布隆迪
...	...	...	...	96 ^z	97 ^z	95 ^z	0.98 ^z	...	...	...	13.2	12.9	13.6	喀麦隆
...	...	...	...	...	...	...	...	6.9^{**}	...	...	10.4 ^{**z}	11.2 ^{**z}	9.5 ^{**z}	佛得角
...	...	...	...	41 ^y	45 ^y	38 ^y	0.84 ^y	5.7 ^{**}	6.9 ^{**}	4.5 ^{**}	7.2	8.6	5.9	中非共和国
21	24	17	0.72	55 ^z	61 ^z	50 ^z	0.82 ^z	...	...	...	7.4 ^{**z}	8.9 ^{**z}	5.9 ^{**z}	乍得
22	22	21	0.97	...	...	...	...	8.7	9.5	7.9	12.8	13.2	12.3	科摩罗
...	...	...	...	49 ^{*y}	49 ^{*y}	49 ^{*y}	0.99 ^{*y}	...	...	...	11.1	11.3	10.9	刚果
29	32	25	0.80	...	...	...	...	6.8 ^{**}	8.2 ^{**}	5.4^{**}	...	...	...	科特迪瓦
24	23	25	1.09	63 ^z	67 ^z	60 ^z	0.90 ^z	...	...	...	9.7	10.9	8.4	刚果民主共和国
...	...	...	...	30	31	29	0.93	8.5	10.0	6.9	...	...	...	赤道几内亚
15	16	15	0.91	16 ^{**}	17 ^{**}	15 ^{**}	0.86 ^{**}	3.7 ^{**}	4.2 ^{**}	3.2 ^{**}	4.1 ^y	4.6 ^y	3.7 ^y	厄立特里亚	
21	24	19	0.81	...	...	...	...	4.0	4.9	3.0	...	...	...	埃塞俄比亚 ²
...	...	...	...	...	...	...	...	12.3	12.6	12.0	...	...	...	加蓬
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	冈比亚
31 ^{**}	31 ^{**}	31 ^{**}	1.00^{**}	...	...	...	...	7.7 ^{**}	8.3 ^{**}	7.1 ^{**}	11.5 ^{**}	12.1 ^{**}	10.9 ^{**}	加纳
18	20	17	0.85	50	53	46	0.88	...	...	...	8.7	...	...	几内亚
...	...	...	...	39 ^y	40 ^y	38 ^y	0.95 ^y	...	...	...	...	...	...	几内亚比绍
28 ^{**}	27 ^{**}	29 ^{**}	1.08^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	肯尼亚
26	26	27	1.07	62	61	63	1.03	9.6	8.9	10.3	11.1	10.6	11.7	莱索托	
...	...	...	...	7 ^z	7 ^z	7 ^z	0.96 ^z	8.7 ^{**}	10.3 ^{**}	7.1^{**}	...	...	...	利比里亚
...	...	...	...	77	76	78	1.02	...	...	...	10.3 ^{**}	10.5 ^{**}	10.2 ^{**}	马达加斯加
...	...	...	...	84 ^{**}	81 ^{**}	87 ^{**}	1.07 ^{**}	11.1 ^{**}	11.8 ^{**}	10.5 ^{**}	10.8 ^{**z}	10.7 ^{**z}	10.8 ^{**z}	马拉维
...	...	...	...	19	20	17	0.89	4.7 ^{**}	5.6 ^{**}	3.8 ^{**}	8.4 ^z	9.3 ^z	7.5 ^z	马里
...	...	...	...	74	76	73	0.97	12.1 ^{**}	12.2 ^{**}	12.0 ^{**}	15.6 ^{**}	15.2 ^{**}	15.9 ^{**}	毛里求斯
18	18	17	0.93	63	64	63	0.99	5.4 ^{**}	6.2 ^{**}	4.5 ^{**}	9.5 ^z	10.1 ^z	8.9 ^z	莫桑比克	
60	58	62	1.05	52 ^{**y}	50 ^{**y}	54 ^{**y}	1.07 ^{**y}	11.5 ^{**}	11.4 ^{**}	11.6^{**}	...	...	...	纳米比亚
28	33	22	0.67	62	66	58	0.88	...	...	...	5.4	6.1	4.8	尼日尔
...	...	...	...	...	...	...	...	7.6 ^{**}	8.3 ^{**}	6.9^{**}	...	...	...	尼日利亚
...	...	...	...	...	...	...	...	6.8	...	...	10.2	10.2	10.3	卢旺达
...	...	...	...	93	94	93	0.99	...	...	...	11.3 ^{**}	11.2 ^{**}	11.4 ^{**}	圣多美和普林西比
37	...	...	...	...	...	...	...	5.2	...	...	7.9 ^{*y}	8.1 ^{**y}	7.8 ^{**y}	塞内加尔
...	...	...	...	76 ^z	73 ^z	78 ^z	1.06 ^z	12.9	12.6	13.2	11.6 ^z	11.1 ^z	12.1 ^z	塞舌尔
...	...	...	...	71	72	70	0.97	7.2 ^{**}	8.4 ^{**}	6.1^{**}	...	...	...	塞拉利昂
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	索马里
43	45	42	0.94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	南非
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	南苏丹
40	39	41	1.07	40 ^z	39 ^z	41 ^z	1.04 ^z	9.4	9.7	9.2	11.3 ^{**z}	11.8 ^{**z}	10.9 ^{**z}	斯威士兰	
40	43	38	0.87	56 ^z	57 ^z	54 ^z	0.94 ^z	...	...	...	12.2 ^{**z}	...	...	多哥
...	...	...	...	64 ^z	63 ^z	65 ^z	1.02 ^z	10.7 ^{**}	11.2 ^{**}	10.1^{**}	...	...	...	乌干达
14	13	15	1.16	...	...	...	...	...	...	...	9.2 ^{**}	9.3 ^{**}	9.0 ^{**}	坦桑尼亚联合共和国
39	38	40	1.06	55 ^{**}	53 ^{**}	56 ^{**}	1.05^{**}	...	...	...	...	...	...	赞比亚
...	...	...	...	...	...	...	...	9.8 ^{**}	10.2 ^{**}	9.5^{**}	...	...	...	津巴布韦

表 4 (续)

国家或地区	义务教育 (年龄组) ¹	正式入学 年龄	新生 (千)				初等教育毛招生率 (%)									
			下述年份结束的学年						下述年份结束的学年							
			2012		1999		2012		1999				2012			
			共计	女(%)	共计	女(%)	共计	女(%)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)
世界	132 241 **	46 **	135 411 **	48 **	104 **	109 **	100 **	0.92 **	111 **	112 **	109 **	0.97 **		
转型期国家	4 740	49 **	3 558	48 **	98	98 **	97 **	0.99 **	101	101 **	100 **	0.99 **		
发达国家	12 086	48	11 202	48	103	104	101	0.98	100	101	98	0.97		
发展中国家	115 415 **	46 **	120 651 **	48 **	105 **	110 **	100 **	0.91 **	112 **	113 **	111 **	0.97 **		
阿拉伯国家	6 291	47	7 805	48	93	96	89	0.92	104	105	103	0.97		
中欧和东欧	5 633	48 **	4 478	49 **	97	99 **	95 **	0.96 **	101	101 **	101 **	1.00 **		
中亚	1 784	49 **	1 395 **	48 **	101	100 **	101 **	1.01 **	101 **	102 **	100 **	0.98 **		
东亚和太平洋	39 239 **	48 **	32 469	47	99 **	99 **	99 **	1.00 **	110	110	110	1.00		
东亚	38 748 **	48 **	31 754	47	99 **	99 **	99 **	1.00 **	110	110	110	1.00		
太平洋		
拉丁美洲和加勒比	12 977	48	10 890 **	49 **	116	119	113	0.95	98 **	99 **	97 **	0.98 **		
加勒比	506 **	48 **	...	...	138 **	142 **	133 **	0.94 **	...	...	...	...
拉丁美洲	12 471	48	10 388 **	49 **	116	119	113	0.95	97 **	97 **	96 **	0.98 **		
北美和西欧	9 313	48	8 935	48	104	105	102	0.97	100	102	98	0.96		
南亚和西亚	40 440	44	40 132 **	48 **	118	127	107	0.84	115 **	116 **	115 **	0.99 **		
撒哈拉以南非洲	16 563	46	29 307	47	92	98	86	0.87	119	123	114	0.92		
低收入国家	17 040	47	28 223	48	97	102	91	0.89	129	133	126	0.94		
中等收入国家	99 773 **	46 **	93 064 **	47 **	106 **	111 **	102 **	0.92 **	108 **	109 **	107 **	0.98 **		
中低收入	56 218	45	57 181 **	48 **	114	122	105	0.86	109 **	110 **	108 **	0.98 **		
中高收入	43 555 **	48 **	35 883	47	98 **	99 **	97 **	0.99 **	106	107	105	0.98		
高收入国家	15 427	48	14 124	48	101	102	100	0.98	100	101	99	0.98		

资料来源：教科文组织统计研究所数据库。计算预期受教育年限所用的招生率和入学率为联合国人口司估计数，2012年修订版（United Nations, 2013）。数据基于中位变差。
注：统计表中，拉丁美洲和加勒比的统计仍包含荷属安的列斯群岛的数据，阿拉伯国家的统计仍包含苏丹（分裂前）的数据，仅供参考。这是由于库拉索、法属圣马丁、荷属圣马丁、苏丹和南苏丹这五个新政体的资料刚刚可得。按收入水平分列的国家是以世界银行的定义分组的，但只包括全民教育国家。分组以2013年7月修订的按收入水平分组的国家名单为依据。

- 关于义务教育的资料有不同来源：国际教育局的教育数据库世界数据（第7版）；关于最低年龄的各国法律和政策；欧洲教育系统的各国概况（Eurydice, 2012）等。
- 由于人口数不一致，没有计算一个或两个学年的招生率，或两者都没有计算。
- 招生率根据国家人口数据计算。
- 新生和人口数据不包括德涅斯特河沿岸。
- 新生和人口数据不包括纳戈尔诺-卡拉巴赫地区。
- 6岁或7岁儿童可以上小学。
- 由于缺少按年龄分列的联合国人口数据，没有计算一个或两个学年的招生率，或两者都没有计算。
- 数据包括法国海外领土和地区（DOM-TOM）。
粗体数据为2013年结束的学年的数据，斜体数据为2000年结束的学年的数据，粗斜体为2001年结束的学年的数据。
(z) 2011年结束的学年的数据。
(y) 2010年结束的学年的数据。
(*) 国家估计数。
(**) 国家一级的数据：教科文组织统计研究所的部分估计数；地区和其他国家分组总和及加权平均数：由于国家的覆盖面不完整（地区或其他国家分组中人口的33%—60%），采用了部分归入法。
(.) 这种分类不适用或不存在。
(...) 无相关数据。

	初等教育净招生率 (%)								预期受教育年限 预期接受初等到高等正规学校教育的年数						国家或地区
	下述年份结束的学年								下述年份结束的学年						
	1999				2012				1999			2011			
	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	共计	男	女	
	加权平均数				加权平均数				加权平均数			加权平均数			
...	9.6 **	10.0 **	9.2 **	12.0 **	12.2 **	11.9 **	世界	
...	11.8	11.7 **	12.0 **	13.8	13.6	14.0	转型期国家	
...	15.5	15.2 **	15.9 **	16.4	15.9	16.8	发达国家	
...	8.9 **	9.4 **	8.3 **	11.5 **	11.7 **	11.3 **	发展中国家	
72 **	73 **	71 **	0.97 **	75 **	76 **	74 **	0.97 **	9.7	10.5 **	9.0 **	11.8 **	12.2 **	11.5 **	阿拉伯国家	
...	12.2	12.4	12.1	14.8	14.6	14.9	中欧和东欧	
76 **	73 **y	75 **y	72 **y	0.96 **y	10.8	10.9	10.8	12.5 **	12.5 **	12.5 **	中亚	
...	38 **z	...	...	...	9.9 **	10.1 **	9.7 **	12.9	12.8	13.0	东亚和太平洋	
...	37 **z	...	...	...	9.8 **	10.0 **	9.6 **	12.8	12.8	12.9	东亚	
...	14.9	14.9	15.0	16.5 **	16.3 **	16.6 **	太平洋	
...	73 **y	73 **y	73 **y	1.01 **y	12.3 **	12.2 **	12.3 **	13.4 **	13.1 **	13.8 **	拉丁美洲和加勒比	
...	加勒比	
...	73 **z	73 **z	73 **z	1.00 **z	12.3 **	12.2 **	12.4 **	13.5 **	13.1 **	13.8 **	拉丁美洲	
...	15.7	15.4 **	16.2 **	16.4	15.9	17.0	北美和西欧	
...	8.0 **	8.9 **	7.0 **	11.3 **	11.6 **	10.9 **	南亚和西亚	
35 **	35 **	34 **	0.96 **	58 **y	59 **y	57 **y	0.96 **y	6.7 **	7.4 **	6.1 **	9.4 **	10.0 **	8.8 **	撒哈拉以南非洲	
...	
50 **	51 **	49 **	0.96 **	70 **	71 **	68 **	0.95 **	6.6 **	7.2 **	5.9 **	9.6 **	10.1 **	9.1 **	低收入国家	
...	9.3 **	9.8 **	8.8 **	12.0 **	12.1 **	11.8 **	中等收入国家	
...	8.5 **	9.3 **	7.7 **	11.1 **	11.4 **	10.8 **	中低收入	
...	53 **z	...	...	...	10.3 **	10.5 **	10.2 **	13.3	13.3	13.4	中高收入	
...	14.9	14.7 **	15.2 **	16.1	15.7	16.5	高收入国家	

表 5 (续)

国家或地区	年龄组		初等教育入学				私立学校入学者占全体入学者百分比		初等教育毛入学率 (%)			
	2012	2012 ¹	下述年份结束的学年				下述年份结束的学年		下述年份结束的学年			
			1999		2012		1999	2012	1999			性别均等指数 (女/男)
			共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)			共计	男	女	
总和	女 (%)	总和	女 (%)	中位数		加权平均数						
I 世界	...	650 351	651 833	47	705 103	48	7	9	97	101	93	0.92
II 转型期国家	...	13 866	17 665	49	13 779	49	0.2	0.7	101	102	101	0.99
III 发达国家	...	63 885	69 223	49	64 542	49	4	5	102	102	103	1.01
IV 发展中国家	...	572 601	564 945	46	626 781 **	48 **	11	13	97	101	92	0.91
V 阿拉伯国家	...	41 289	34 978	45	42 761	47	5	13	91	98	85	0.87
VI 中欧和东欧	...	19 745	24 860	48	19 712	49	0.3	1.0	102	104	100	0.96
VII 中亚	...	5 512	6 823	49	5 479 **	48 **	0.2	1.0	97	97	97	1.00
VIII 东亚和太平洋	...	157 407	225 312 **	48 **	184 382	47	7	10	104 **	105 **	103 **	0.99 **
IX 东亚	...	153 512	222 190 **	48 **	180 163	47	2	4	104 **	105 **	103 **	0.99 **
X 太平洋	...	3 894	3 122	48	4 218	48	...	17	94	96	93	0.97
XI 拉丁美洲和加勒比	...	59 491	69 972	48	64 696	48	15	18	120	122	117	0.96
XII 加勒比	...	2 240	2 404 **	49 **	2 386 **	49 **	22	32	109 **	109 **	108 **	0.98 **
XIII 拉丁美洲	...	57 251	67 568	48	62 309	48	14	16	120	123	117	0.96
XIV 北美和西欧	...	50 879	52 822	49	51 349	49	6	7	103	103	104	1.01
XV 南亚和西亚	...	174 446	154 880	44	192 650 **	48 **	...	5	91	99	82	0.83
XVI 撒哈拉以南非洲	...	141 582	82 185	46	144 075	47	11	10	80	86	73	0.85
XVII 低收入国家	...	121 431	74 538	46	130 721	48	11	10	78	84	72	0.86
XVIII 中等收入国家	...	450 205	492 364	46	494 614 **	47 **	5	8	100	105	96	0.92
XIX 中低收入	...	276 233	241 068	45	291 582 **	48 **	4	8	95	102	87	0.86
XX 中高收入	...	173 972	251 296 **	48 **	203 032	47	7	8	107 **	108 **	105 **	0.98 **
XXI 高收入国家	...	78 715	84 931	49	79 768	49	7	11	102	102	102	1.00

资料来源：教科文组织统计研究所数据库。入学率为联合国人口司估计数，2012年修订版（United Nations, 2013）。数据基于中位变差。

注A：统计表中，拉丁美洲和加勒比的统计仍包含荷属安的列斯群岛的数据，阿拉伯国家的统计仍包含苏丹（分裂前）的数据，仅供参考。这是由于库拉索、法属圣马丁、荷属圣马丁、苏丹和南苏丹这五个新政体的资料刚刚可得。按收入水平分列的国家是以世界银行的定义分组的，但只包括全民教育国家。分组以2013年7月修订的按收入水平分组的国家名单为依据。

注B：1999年和2012年的中位数不可比，因为它们所依据的国家数不一定相同。

1. 数据是2012年数据，但学年与日历年相吻合的国家的的数据为2011年数据。
2. 数据反映了未入学儿童的实际数字。此数据通过小学适龄儿童的特定年龄入学率或经调整的净入学率计算得出，经调整的净入学率衡量了入读小学或中学的特定年龄儿童比例。
3. 由于人口数不一致，没有计算一个或两个学年的入学率，或两者都没有计算。
4. 入学率根据国家人口数据计算。
5. 入学率和人口数据不包括德涅斯特河沿岸。
6. 在俄罗斯联邦，过去存在两种从7岁开始的教育体制。最常见的一种是3年制，被用来计算指标；另一个是4年制，包含三分之一的小学生。2004年4年制推广至全国。
7. 入学率和人口数据不包括纳戈尔诺-卡拉巴赫地区。
8. 6岁或7岁儿童可以上小学。由于7岁是最常见的入学年龄，因此根据7—11岁人口计算入学率。
9. 由于缺少按年龄分列的联合国人口数据，没有计算一个或两个学年的入学率，或两者都没有计算。
10. 数据包括法国海外领土和地区（DOM-TOM）。
11. 由于通过同年龄计算的入学率存在持续差异，因此运用2011年MICS数据的年龄分布计算初等教育净入学率。

粗体数据为2013年结束的学年的数据，斜体数据为2000年结束的学年的数据，粗斜体为2001年结束的学年的数据。

(z) 2011年结束的学年的数据。

(y) 2010年结束的学年的数据。

(*) 国家估计数。

(**) 国家一级的数据：教科文组织统计研究所的部分估计数；地区和其他国家分组总和及加权平均数；由于国家的覆盖面不完整（地区或其他国家分组中人口的33%—60%），采用了部分归入法。

(-) 零或可忽略不计。

(.) 这种分类不适用或不存在。

(...) 无相关数据。

表 5

	初等教育毛入学率 (%)				经调整的初等教育净入学率 (%)								失学儿童 (千) ²			
	下述年份结束的学年				下述年份结束的学年								下述年份结束的学年			
	2012				1999				2012				1999		2012	
	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	共计	女 (96)	共计	女 (96)
	加权平均数				加权平均数				加权平均数				总和	女 (96)	总和	女 (96)
	108	110	107	0.97	84 **	87 **	81 **	0.93 **	91 **	92 **	90 **	0.98 **	105 769 **	58 **	57 788 **	53 **
	99	99	99	1.00	92 **	92 **	92 **	1.00 **	96	96	96	1.00	1 412 **	50 **	564	46
	101	101	101	0.99	98	98	98	1.00	96	96	96	1.00	1 427	48	2 347	47
	109 **	111 **	108 **	0.97 **	82 **	86 **	79 **	0.92 **	90 **	91 **	89 **	0.98 **	102 930 **	59 **	54 876 **	53 **
	104	107	100	0.93	80	84	75	0.90	89 **	91 **	87 **	0.96 **	7 772	59	4 467 **	58 **
	100	100	100	1.00	93 **	94 **	92 **	0.98 **	96	96	96	1.00	1 763 **	57 **	827	48
	99 **	100 **	99 **	0.99 **	95 **	95 **	94 **	0.99 **	95 **	95 **	94 **	0.99 **	379 **	52 **	295 **	52 **
	117	118	116	0.99	95 **	95 **	94 **	1.00 **	96 **	96 **	96 **	1.00 **	11 883 **	50 **	6 923 **	47 **
	117	118	117	0.99	95 **	95 **	94 **	1.00 **	96 **	96 **	96 **	1.00 **	11 474 **	50 **	6 686 **	47 **
	108	110	106	0.97	88	89	86	0.97	94	95	93	0.98	409	54	238	55
	109	110	107	0.97	93	94	92	0.97	94 **	93 **	94 **	1.00 **	3 999	58	3 763 **	47 **
	107 **	107 **	106 **	0.99 **	74 **	74 **	74 **	1.00 **	71 **	70 **	72 **	1.02 **	583 **	49 **	650 **	48 **
	109	110	107	0.97	94	95	93	0.97	95 **	94 **	95 **	1.00 **	3 416	60	3 113 **	47 **
	101	101	100	0.99	98	98	98	1.00	96	96	96	1.00	992	48	2 060	47
	110 **	110 **	111 **	1.00 **	78 **	86 **	70 **	0.82 **	94 **	94 **	94 **	1.00 **	36 697 **	66 **	9 814 **	48 **
	102	106	98	0.92	59	63	55	0.88	79 **	82 **	76 **	0.93 **	42 283	54	29 639 **	56 **
	108	110	105	0.95	60 **	63 **	56 **	0.89 **	83 **	85 **	81 **	0.96 **	38 656 **	54 **	20 746 **	55 **
	110 **	111 **	108 **	0.97 **	87 **	90 **	83 **	0.92 **	92 **	93 **	92 **	0.99 **	64 004 **	62 **	34 221 **	52 **
	106 **	106 **	105 **	0.98 **	80 **	86 **	74 **	0.86 **	90 **	91 **	90 **	0.98 **	50 348 **	64 **	26 333 **	52 **
	117	119	115	0.96	94 **	95 **	94 **	0.99 **	95 **	96 **	95 **	0.99 **	13 656 **	54 **	7 888 **	53 **
	101	102	101	1.00	96	96	96	1.00	96	96	97	1.00	3 109	48	2 821	45

内部效率																
初等教育完成情况																
所有年级的辍学人数(千)						最高年级续读率 (%)						初等教育完成率 (%)				
下述年份结束的学年						下述年份结束的学年						下述年份结束的学年				
1999			2012			1999			2011			2011				
共计	男	女	共计	男	女	共计	男	女	共计	男	女	共计	男	女		
3	1	2	...	...	...	98	99	98	...	...	...	...	...	...	146
0.7	0.2	0.5	0.9	0.8	0.1	100	100	99	98	97	100	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	148
...	...	...	0.0	...	...	...	...	...	96	95	98	...	...	...	149
...	...	...	14	6	8	...	...	...	97	98	97	...	...	...	150
2	1	1	5 ^z	2 ^z	2 ^z	98	99	98	96 ^y	96 ^y	96 ^y	...	...	...	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	153
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
南亚和西亚																
...	...	...	1246 ^{*y}	709 ^{*y}	537 ^{*y}	...	...	...	66 ^{*x}	62 ^{*x}	71 ^{*x}	60.3 ^{*x}	60.5 ^{*x}	60.0 ^{*x}	155
3	2	1	0.6	0.6	0.1	82	78	86	95	91	99	87.7	82.1	93.4	156	
11 336	6 142	5 194	...	...	...	62	63	60	...	...	...	...	...	...	157
35	13	22	46 [*]	26 [*]	20 [*]	97	98	97	96 [*]	96 [*]	97 [*]	94.5 ^x	96.6 ^x	92.3 ^x	158	
...	...	...	1.0	...	...	...	...	...	83	...	...	...	...	...	159
360	217	143	451	228	224	59	57	63	55	55	56	...	...	...	160
...	...	...	1737	...	...	...	...	...	61	61	61	40.5	41.4	39.4	161
...	...	...	12	...	...	98	98	98	97	93	100	...	...	...	162
撒哈拉以南非洲																
...	...	...	701 ^{*y}	364 ^{*y}	337 ^{*y}	...	...	...	32 ^{*x}	37 ^{*x}	27 ^{*x}	24.0 ^x	26.0 ^x	21.8 ^x	163
52	21	31	178	90	88	76	82	66	59	60	58	38.1	40.9	34.9	164	
9	6	3	...	...	...	82	79	86	...	...	...	...	...	...	165
63	39	24	146	85	61	61	60	63	69	66	73	...	...	...	166
70 ^{**}	38 ^{**}	32 ^{**}	192	104	88	54	54	54	44	41	47	25.5	27.3	23.3	167	
...	...	...	11 ^z	0.5 ^z	0.5 ^z	89 ^{**}	87 ^{**}	91 ^{**}	89 ^y	90 ^y	89 ^y	81.4 ^y	79.6 ^y	83.2 ^y	168
84^{**}	...	...	233	127	106	76^{**}	...	...	70	69	70	39.8	39.0	40.9	169
...	...	...	64	35	29	...	...	...	47	47	45	...	...	...	170
98	55	43	313	167	145	48	51	42	38	41	35	36.7	40.0	31.9	171	
8	4	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	172
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173
60^{**}	...	...	91	42	50	62	67	56	82	84	79	...	...	...	174
...	...	...	779	347	432	...	...	...	71	75	66	...	...	...	175
...	...	...	5	2	2	...	...	...	72	72	72	...	...	...	176
4	...	3	18 ^y	9 ^y	9 ^y	94	96	91	69 ^x	71 ^x	67 ^x	72.9 ^x	73.8 ^x	72.0 ^x	177	
857	...	336	2 432	1347	1085	51	49	54	37	34	40	...	...	...	178
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	179
13 ^{**}	7 ^{**}	6 ^{**}	9	4	5	66 ^{**}	65 ^{**}	66 ^{**}	83	84	82	...	...	...	180
187	93	94	...	...	...	59	61	58	...	...	...	...	...	...	181
...	...	...	130	64	66	...	...	...	59	63	54	40.5 ^x	42.8 ^x	37.9 ^x	182
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	183
24	14	10	20	13	6	60	52	67	64	54	75	60.8^{**}	...	...	184
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	185
308 ^{**}	159 ^{**}	149 ^{**}	664	341	323	52	52	53	41	39	42	33.3	32.9	33.8	186	
384	...	...	379	181	198	36	39	34	49	51	48	...	...	...	187
64 ^{**}	34 ^{**}	30 ^{**}	127	64	63	65 ^{**}	66 ^{**}	62 ^{**}	62	64	59	...	...	...	188
0.4	0.3	0.1	0.5	0.2	0.2	98	99	98	97	97	98	79.1	74.0	84.4	189	
418	216	202	852	431	420	29	32	27	31	32	29	21.9	22.3	21.4	190	
15	9	7	8 ^y	5 ^y	3 ^y	82	80	84	84 ^x	82 ^x	87 ^x	...	...	...	191
56	34	22	144 ^z	73 ^z	71 ^z	55	56	54	69 ^y	71 ^y	67 ^y	32.6 ^y	34.0 ^y	30.7 ^y	192	
...	...	...	858 ^{**y}	518 ^{**y}	340 ^{**y}	...	...	...	79 ^{**x}	77 ^{**x}	82 ^{**x}	76.9 ^{**x}	77.4 ^{**x}	76.3 ^{**x}	193
186	91	95	361	188	173	31	31	31	36	34	38	...	...	...	194
2	...	...	2 ^y	...	...	...	...	...	66 ^x	...	...	...	...	...	195
84	38	46	148	77	71	63	67	59	61	59	64	33.5	34.4	32.7	196	
0.1	0.0	0.0	0.1 ^z	0.0 ^z	0.1 ^z	96	96	97	94 ^y	95 ^y	93 ^y	...	...	...	197
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	198
348	192	156	...	...	...	57	59	56	...	...	...	...	...	...	199
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	200
12	8	4	10 ^z	...	...	65	63	66	67 ^y	...	...	...	...	...	201
74	37	37	83	39	44	46	49	42	67	70	64	50.8 ^y	47.1 ^y	57.0 ^y	202	
929	462	467	1229 ^z	613 ^z	617 ^z	38	38	38	25 ^y	25 ^y	25 ^y	27.0 ^y	27.5 ^y	26.4 ^y	203	
191	106	84	235 ^y	151 ^y	84 ^y	70	69	70	81 ^x	76 ^x	87 ^x	...	...	...	204
91	36	55	...	...	...	66	70	62	...	...	...	...	...	...	205
114	57	57	...	...	...	48	48	49	...	...	...	...	...	...	206
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	207
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	208
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	209

表 6 (续)

国家或地区	初等教育年限 ¹	内部效率											
		初等教育留级											
		所有年级的留级率(%)						所有年级的留级生人数(千)					
		下述年份结束的学年						下述年份结束的学年					
		1999			2012			1999			2012		
共计	男	女	共计	男	女	共计	男	女	共计	男	女		
加权平均数			加权平均数			总和			总和				
I 世界	...	5.2 **	5.4 **	4.9 **	4.6 **	4.4 **	4.8 **	33 626 **	18 772 **	14 855 **	32 438 **	16 334 **	16 104 **
II 转型期国家	...	0.8	0.7 **	1.0 **	0.2	...	...	148	63 **	85 **	29	...	...
III 发达国家	...	1.0 **	0.8 **	1.3 **	0.8	0.5	1.2	722 **	297 **	425 **	528	158	369
IV 发展中国家	...	5.8 **	6.1 **	5.5 **	5.1 **	4.9 **	5.3 **	32 756 **	18 412 **	14 344 **	31 882 **	16 202 **	15 680 **
V 阿拉伯国家	...	8.7	10.0	7.2	6.3	7.3	5.1	3 042	1 899	1 143	2 685	1 660	1 025
VI 中欧和东欧	...	2.1	2.1 **	2.2 **	1.1	0.7	1.6	527	268 **	259 **	219	68	151
VII 中亚	...	0.3	0.4 **	0.2 **	0.1 **	0.1 **	0.1 **	20	13 **	6 **	5 **	3 **	2 **
VIII 东亚和太平洋	...	2.2 **	2.3 **	2.1 **	1.3	1.4	1.1	4 946 **	2 728 **	2 218 **	2 343	1 371	971
IX 东亚	...	2.2 **	2.3 **	2.1 **	1.3	1.4	1.1	4 854 **	2 671 **	2 183 **	2 261	1 323	938
X 太平洋
XI 拉丁美洲和加勒比	...	12.0	12.6	11.3	5.7 **	2.7 **	8.9 **	8 390	4 556	3 834	3 680 **	907 **	2 772 **
XII 加勒比	...	13.0 **	13.5 **	12.4 **	15.3 **	16.0 **	14.5 **	312 **	166 **	146 **	364 **	196 **	169 **
XIII 拉丁美洲	...	12.0	12.6	11.3	5.3 **	2.2 **	8.7 **	8 078	4 389	3 688	3 315 **	711 **	2 604 **
XIV 北美和西欧	...	1.0 **	0.6 **	1.4 **	0.8	0.4	1.3	519 **	162 **	357 **	424	95	329
XV 南亚和西亚	...	4.7	4.7	4.7	5.4 **	5.5 **	5.3 **	7 322	4 142	3 180	10 438 **	5 525 **	4 913 **
XVI 撒哈拉以南非洲	...	10.8 **	11.2 **	10.3 **	8.8 **	8.9 **	8.7	8 861 **	5 004 **	3 857 **	12 644 **	6 704 **	5 940
XVII 低收入国家	...	11.7 **	12.0 **	11.4 **	9.9 **	10.1 **	9.7 **	8 751 **	4 852 **	3 899 **	12 941 **	6 816 **	6 124 **
XVIII 中等收入国家	...	4.8 **	5.1 **	4.5 **	3.8 **	3.6 **	4.1 **	23 803 **	13 440 **	10 364 **	18 784 **	9 293 **	9 492 **
XIX 中低收入	...	4.7	4.8	4.5	4.3 **	4.5 **	4.1 **	11 258	6 399	4 858	12 624 **	6 905 **	5 718 **
XX 中高收入	...	5.0 **	5.4 **	4.6 **	3.0	2.2	4.0	12 545 **	7 040 **	5 505 **	6 160	2 387	3 773
XXI 高收入国家	...	1.3 **	1.1 **	1.4 **	0.9	0.6	1.3	1 072 **	480 **	592 **	714	225	489

资料来源：教科文组织统计研究所数据库。

注：统计表中，拉丁美洲和加勒比的统计仍包含荷属安的列斯群岛的数据，阿拉伯国家的统计仍包含苏丹（分裂前）的数据，仅供参考。这是由于库拉索、法属圣马丁、荷属圣马丁、苏丹和南苏丹这五个新政体的资料刚刚可得。按收入水平分列的国家是以世界银行的定义分组的，但只包括全民教育国家。分组以2013年7月修订的按收入水平分组的国家名单为依据。

1. 本表中的年限是根据《国际教育分类标准》1997年修订版界定的，可能与各国报告的不同。

粗体数据为2012年结束的学年的续读率和完成率数据、2013年结束的学年的留级生（所有年级）和辍学生（所有年级）的人数和百分比数据。斜体数据为2000年结束的学年的数据，粗斜体为2001年结束的学年的数据。

(z) 2011年结束的学年的数据。

(y) 2010年结束的学年的数据。

(x) 2009年结束的学年的数据。

(*) 国家估计数。

(**) 教科文组织统计研究所估计数。

(-) 零或可忽略不计。

(.) 这种分类不适用或不存在。

(...) 无相关数据。

内部效率																	
初等教育完成情况																	
所有年级的辍学人数(千)						最高年级续读率 (%)						初等教育完成率 (%)					
下述年份结束的学年						下述年份结束的学年						下述年份结束的学年					
1999			2012			1999			2011			2011					
共计	男	女	共计	男	女	共计	男	女	共计	男	女	共计	男	女			
总和			总和			加权平均数			加权平均数			中位数					
34 200 **	18 373 **	15 828 **	34 047 **	18 532 **	15 515 **	75 **	75 **	75 **	75 **	74 **	76 **	...	...	...		I
218	128 **	89 **	97	64 **	34 **	96	96 **	97 **	97	97 **	98 **	95	95	96		II	
866	492	374	683	385	299	93	92	93	94	93	94	...	...	...		III
33 117 **	17 752 **	15 365 **	33 266 **	18 084 **	15 183 **	72 **	73 **	72 **	72 **	71 **	74 **	...	...	...		IV
1 198	618	580	1 309	644	665	82	82	82	83	84	82	...	...	...		V
251	150 **	100 **	227	124 **	102 **	96	95 **	96 **	95	95 **	95 **	...	...	...		VI
68	32 **	36 **	31 **	18 **	14 **	97	97 **	97 **	98 **	98 **	98 **	95	95	96		VII	
6 714 **	3 456 **	3 258 **	2 529	1 494	1 035	85 **	85 **	85 **	92 **	91 **	93 **	...	...	...		VIII
6 541 **	3 364 **	3 177 **	2 263	1 355	907	86 **	86 **	85 **	93 **	92 **	94 **	87	...	...		IX
...		X
3 179	1 839	1 340	2 509 **	1 394 **	1 115 **	77	75	80	77 **	75 **	79 **	...	...	...		XI
287 **	154 **	133 **	...	...	...	43 **	42 **	45 **	...	...	...	...	...	...		XII
2 893	1 686	1 207	2 220 **	1 240 **	980 **	78	76	81	79 **	77 **	81 **	84	...	...		XIII
737	424	314	563	322	242	92	92	93	94	93	94	...	...	...		XIV
15 068	8 181	6 887	14 513 **	8 004 **	6 510 **	64	65	63	64 **	62 **	66 **	...	...	...		XV
6 985	3 673	3 312	12 365	6 533	5 832	58	59	57	58	58	58	...	...	...		XVI
8 122	4 215	3 906	12 062	6 360	5 702	56 **	57 **	54 **	57	57	58	...	...	...		XVII
24 973 **	13 529 **	11 444 **	21 218 **	11 742 **	9 476 **	76 **	76 **	76 **	77 **	76 **	79 **	...	...	...		XVIII
17 671	9 683	7 987	16 988 **	9 380 **	7 608 **	69	69	69	70 **	69 **	72 **	82	79	83		XIX	
7 302 **	3 846 **	3 456 **	4 230	2 362	1 868	85 **	85 **	85 **	88 **	88 **	89 **	...	...	...		XX
1 106	628	478	767	430	337	93	92	93	95	94	95	...	...	...		XXI

表 7 (续)

国家或地区	初等教育到普通中等教育的升学率 (%)			中等教育入学情况												
	下述年份结束的学年			年龄组	学龄人口 (千)	入学总人数				私立学校入学者占入学总人数的百分比	职业技术教育入学人数		初中			
	共计	男	女			下述年份结束的学年					2012	下述年份结束的学年		下述年份结束的学年		
				1999	2012		2012	2012		2012						
					共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)		共计 (千)	女 (%)	共计	男	女	性别均等指数 (女/男)	
I 世界	94	94	95		756 291	435 113	47 **	551 686	48	13	57 859	44	85	85	84	0.98
II 转型期国家	99	99	99		25 619	33 723	49 **	24 655	48	1	3 834	42	95	95	95	1.00
III 发达国家	99	99	99		77 177	82 438	49	78 160	49	10	11 787	42	103	103	102	0.99
IV 发展中国家	90	90	91		653 495	318 952	46 **	448 871 **	47 **	17	42 238 **	44 **	82	83	81	0.97
V 阿拉伯国家	95	96	95		42 239	22 406	46	31 329	47	19	2 855	40	89	93	85	0.92
VI 中欧和东欧	99	98	99		32 555	40 744	48 **	30 276	48	2	6 590	41	97	97	96	0.99
VII 中亚	99	99	98		10 202	9 217	49	10 056 **	48 **	2	1 325 **	46 **	96 **	97 **	95 **	0.98 **
VIII 东亚和太平洋	...	...	...		186 773	130 942	47 **	157 771	48	18	27 188	44	97	96	97	1.02
IX 东亚	95	93	96		183 335	127 673	47 **	154 276	48	16	26 259	44	97	96	97	1.02
X 太平洋	...	...	...		3 438	3 269	49	3 496	47	...	929	43	102	104	99	0.95
XI 拉丁美洲和加勒比	93	94	92		68 611	52 983 **	51 **	60 466	51	20	6 073	53	98	97	100	1.03
XII 加勒比	94	...	...		2 282	1 060 **	49 **	1 363 **	51 **	18	34 **	47 **	73 **	72 **	75 **	1.05 **
XIII 拉丁美洲	92	92	92		66 329	51 924 **	51 **	59 103	51	20	6 039	53	99	98	101	1.03
XIV 北美和西欧	99	99	99		60 779	60 730	49	61 158	49	11	7 977	42	103	104	103	0.99
XV 南亚和西亚	89	88	93		237 798	96 453	41	152 002 **	46 **	11	...	...	81 **	81 **	80 **	0.98 **
XVI 撒哈拉以南非洲	70	70	68		117 334	21 639	45	48 628 **	45 **	16	3 109 **	40 **	50 **	53 **	46 **	0.86 **
XVII 低收入国家	75	76	73		116 878	26 911	45	51 659	47	...	2 412	39	55	57	53	0.93
XVIII 中等收入国家	94	94	93		544 064	303 823	46 **	404 339 **	48 **	11	41 729 **	45 **	88 **	89 **	88 **	0.99 **
XIX 中低收入	89	85	93		322 439	134 829	43	209 109 **	47 **	13	10 239 **	42 **	79 **	80 **	78 **	0.97 **
XX 中高收入	96	96	96		221 625	168 994	48 **	195 230	49	11	31 489	45	101	101	101	1.00
XXI 高收入国家	99	98	99		95 349	104 380	49 **	95 688	48	12	13 718	42	102	102	102	0.99

资料来源：教科文组织统计研究所数据库。入学率为联合国人口司估计数，2012年修订版 (United Nations, 2013)。数据基于中位变差。

注：统计表中，拉丁美洲和加勒比的统计仍包含荷属安的列斯群岛的数据，阿拉伯国家的统计仍包含苏丹 (分裂前) 的数据，仅供参考。这是由于库拉索、法属圣马丁、荷属圣马丁、苏丹和南苏丹这五个新政体的资料刚刚可得。按收入水平分列的国家是以世界银行的定义分组的，但只包括全民教育国家。分组以2013年7月修订的按收入水平分组的国家名单为依据。

1. 指初中和高中教育 (《国际教育分类标准》2级和3级)。
2. 数据为2012年数据，但学年与日历年相吻合的国家的的数据为2011年数据。
3. 数据反映了未入学青少年的实际数字，此数据通过初中适龄青少年的特定年龄入学率或经调整的净入学率计算得出，经调整的净入学率衡量了初中适龄青少年入读初等、中等、中等后或高等教育的比例。
4. 由于人口数不一致，没有计算一个或两个学年的入学率，或两者都没有计算。
5. 入学率根据国家人口数据计算。
6. 入学和人口数据不包括德涅斯特河沿岸。
7. 入学和人口数据不包括纳戈尔诺-卡拉巴赫地区。
8. 高中教育数据包括成人教育 (25岁以上的学生)，特别是职前/职业计划，其中男性占多数。这解释了毛入学率高和性别均等指数相对较低的现象。
9. 由于缺少按年龄分列的联合国人口数据，没有计算一个或两个学年的入学率，或两者都没有计算。
10. 数据包括法国海外领土和地区。

粗体数据为2012年结束的学年的升级率数据、2013年结束的学年的入学率及本表内其他指标。斜体数据为2000年结束的学年的数据，粗斜体为2001年结束的学年的数据。

(z) 2011年结束的学年的数据。

(y) 2010年结束的学年的数据。

(x) 2009年结束的学年的数据。

(*) 国家估计数。

(**) 国家一级的数据：教科文组织统计研究所的部分估计数；地区和其他国家分组总和及加权平均数；由于国家的覆盖面不完整 (地区或其他国家分组中人口的33%—60%)，采用了部分归入法。

(-) 零或可忽略不计。

(.) 这种分类不适用或不存在。

(...) 无相关数据。

中等教育毛入学率 (%)											
高中				中等教育共计							
下述年份结束的学年				下述年份结束的学年							
2012				1999				2012			
共计	男	女	性别均等指数(女/男)	共计	男	女	性别均等指数(女/男)	共计	男	女	性别均等指数(女/男)
加权平均数				加权平均数				加权平均数			
62	63	60	0.96	59	61 **	56 **	0.91 **	73	74	72	0.97
98	101	96	0.95	90	90 **	91 **	1.01 **	96	97	95	0.98
100	100	100	0.99	99	99	100	1.02	101	102	101	0.99
56 **	58 **	55 **	0.95 **	51	55 **	48 **	0.88 **	69 **	70 **	67 **	0.96 **
58	58	58	1.00	61	65	56	0.87	74	76	72	0.95
89	91	86	0.95	88	90 **	86 **	0.96 **	93	94	92	0.97
104 **	106 **	102 **	0.96 **	85	85	85	1.00	99 **	100 **	97 **	0.98 **
73	72	73	1.01	61	62 **	59 **	0.94 **	84	84	85	1.01
72	72	73	1.01	60	62 **	58 **	0.94 **	84	84	85	1.01
102	105	99	0.95	109	109	109	0.99	102	104	99	0.95
76	71	81	1.14	80 **	78 **	83 **	1.07 **	88	85	91	1.07
47 **	45 **	49 **	1.09 **	50 **	50 **	50 **	0.99 **	60 **	58 **	62 **	1.06 **
77	72	82	1.14	81 **	78 **	84 **	1.07 **	89	86	92	1.07
98	98	98	1.00	99	98	100	1.02	101	101	100	0.99
51 **	54 **	48 **	0.88 **	44	50	38	0.75	64 **	66 **	62 **	0.93 **
32 **	35 **	28 **	0.80 **	25	28	23	0.82	41 **	45 **	38 **	0.84 **
32	35	29	0.82	29	32	27	0.82	44	47	42	0.89
61 **	62 **	60 **	0.97 **	56	59 **	53 **	0.89 **	74 **	75 **	73 **	0.98 **
52 **	54 **	49 **	0.90 **	46	51	41	0.80	65 **	67 **	63 **	0.94 **
76	74	78	1.05	67	68 **	66 **	0.97 **	88	87	89	1.02
99	99	98	0.99	98	97 **	98 **	1.01 **	100	101	100	0.99

失学青少年(千) ³						
下述年份结束的学年			下述年份结束的学年			
1999			2012			
共计	男	女	共计	男	女	
总和			总和			
98 690 **	45 984 **	52 706 **	62 893 **	31 331 **	31 561 **	I
3 349 **	1 812 **	1 537 **	999 **	508 **	491 **	II
1 498	915 **	583 **	1 136	569	567	III
93 844 **	43 257 **	50 586 **	60 758 **	30 255 **	30 503 **	IV
4 567 **	1 878 **	2 689 **	2 949 **	1 231 **	1 718 **	V
3 556 **	1 759 **	1 797 **	850 **	435 **	415 **	VI
538 **	265 **	274 **	403 **	183 **	220 **	VII
25 221 **	13 597 **	11 624 **	7 409 **	3 980 **	3 430 **	VIII
24 977 **	13 454 **	11 523 **	7 352 **	3 951 **	3 401 **	IX
244 **	143 **	101 **	58	29	28	X
3 681 **	1 823 **	1 858 **	2 821 **	1 475 **	1 346 **	XI
201 **	107 **	94 **	178 **	100 **	78 **	XII
3 486 **	1 719 **	1 767 **	2 643 **	1 375 **	1 268 **	XIII
1 288	809 **	480 **	888	442	446	XIV
37 998 **	16 351 **	21 647 **	26 474 **	13 800 **	12 674 **	XV
21 274 **	9 210 **	12 064 **	21 098 **	9 785 **	11 313 **	XVI
21 508 **	9 898 **	11 610 **	18 471 **	8 798 **	9 673 **	XVII
73 314 **	33 858 **	39 457 **	42 780 **	21 663 **	21 117 **	XVIII
50 757 **	22 314 **	28 443 **	35 903 **	18 102 **	17 801 **	XIX
22 558 **	11 544 **	11 014 **	6 877 **	3 561 **	3 316 **	XX
3 868 **	2 228 **	1 640 **	1 642	870	772	XXI

表 8

学前教育、初等教育和中等教育师资情况

国家或地区	学前教育								初等教育								
	师资情况				受过培训的教师 (%) ¹			师生比 ²		师资情况				受过培训的教师 (%) ¹			
	下述年份结束的学年				下述年份结束的学年			下述年份结束的学年		下述年份结束的学年				下述年份结束的学年			
	1999		2012		2012			1999	2012	1999		2012		2012			
共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	男	女			共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	男	女		
阿拉伯国家																	
阿尔及利亚	1	93	19 ^z	74 ^z	...	...	...	28	25 ^z	170	46	149	57	...	...	...
巴林	0.7	100	2	100	47	50	47	21	15	...	...	8 [*]	75 [*]	82 [*]	80 [*]	83 [*]
吉布提	0.01	100	...	...	...	...	...	28	...	1.0	28	2	24	96	95	100
埃及	14 ^{**}	99 ^{**}	33 ^y	98 ^y	...	...	...	24 ^{**}	30 ^y	346 ^{**}	52 ^{**}	380 ^y	53 ^y	...	...	...
伊拉克	5	100	...	...	...	...	...	15	...	170	72	...	...	...	...	...
约旦	3	100	7	100	...	...	...	22	17	...	...	...	...	...	...	...
科威特	4	100	8	100	73	-	73	15	11	10	73	27	91	78	55	80	
黎巴嫩	11 ^{**}	95 ^{**}	10	100	...	...	...	13 ^{**}	16	29 ^{**}	83 ^{**}	32	88	...	...	...
利比亚	1	100	...	...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...	...	...
毛里塔尼亚	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	26	14	37	100	100	100
摩洛哥	40	40	38	71	100	100	100	...	18	123	39	155	54	100	100	100	
阿曼	...	...	2	99	100	100	100	...	25	12	52	...	...	...	...	...
巴勒斯坦	3	100	5	100	100	.	100	29	18	10	54	17	70	100	100	100	
卡塔尔	0.4 ^{**}	96 ^{**}	3	100	29 ^z	69 ^z	28 ^z	21 ^{**}	13	5	75	11	90	...	...	...
沙特阿拉伯	...	...	26 [*]	100 [*]	10 [*]	345 [*]	52 [*]	
苏丹	12	87	32 ^z	90 ^z	...	...	...	27	23 ^z	...	...	...	...	...	...	...
阿拉伯叙利亚共和国	5	96	9 ^z	95 ^z	...	...	...	24	19 ^z	110	65^{**}	...	...	...	...	...
突尼斯	4	95	...	...	...	...	...	20	...	60	50	61	57	100	100	100
阿拉伯联合酋长国	3	100	8	99	100	100	100	19	16	17	73	20	89	100	100	100	
也门	0.8	93	2 ^z	97 ^z	...	...	...	17	15 ^z	103 ^{**}	20 ^{**}	120 ^z	27 ^z	...	...	...
苏丹 (分裂前)	13	84	...	...	...	...	...	27	...	117 ^{**}	52^{**}	...	...	...	...	...
中欧和东欧																	
阿尔巴尼亚	4	100	4	100	...	...	...	20	19	13	75	11	83	...	...	...
白俄罗斯	54	...	47	99	82 [*]	88 [*]	82 [*]	5	6	32	99	24	99	100	100	100	
波斯尼亚和黑塞哥维那	...	...	1	98	...	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
保加利亚	19	...	18	100	...	...	...	11	12	23	...	14	94	...	...	...
克罗地亚	6	100	8	99	...	...	...	13	13	11	89	12	93	...	...	...
捷克共和国	17	100 ^{**}	25	100	...	...	...	18	14	36	85	25	97	...	...	...
爱沙尼亚	7	100	8	...	...	...	...	8	7	8	86 ^{**}	6	...	...	...	...
匈牙利	32	100	30	100	...	...	...	12	11	47	85	37	96	...	...	...
拉脱维亚	7	99	7	100	...	...	...	9	11	9	97	10	93	...	...	...
立陶宛	13	99	13	99	...	...	...	7	7	13	98	9	97	...	...	...
黑山	0.6	...	1	94	...	...	...	20	9	...	...	...	...	...	...	...
波兰	74	...	77	98	...	...	...	12	15	289	83	215	85	...	...	...
摩尔多瓦共和国	10	100	12	100	92	.	92	9	10	12	96	9	98	...	...	...
罗马尼亚	37	100	37	100	...	...	...	17	18	69	86	46	87	...	...	...
俄罗斯联邦	642	100 [*]	634	100	...	...	...	7	9	367	98	282	99	...	...	...
塞尔维亚	8	98 ^{**}	12	...	69	...	...	21	13	...	...	19	83	56	35	60
斯洛伐克	16	100	12	100	...	...	...	10	12	17	93	14	89	...	...	...
斯洛文尼亚	5	99 [*]	6	98	...	...	...	11	9	6	96	6	97	...	...	...
前南斯拉夫的马其顿共和国	3	99	2	99	...	...	...	10	8	6	66	7	80	...	...	...
土耳其	17	...	56	95	...	...	...	15	21	...	...	319	55	...	...	...
乌克兰	143	100	145	99	...	...	...	8	9	107	98	98	99	100 ^z	...	...
中亚																	
亚美尼亚	8	...	7	...	80	...	...	7	9	16	100	...	...	...	...	...
阿塞拜疆	12	100	11	99	92	97	92	7	9	37	83	41	90	100	100	100	
格鲁吉亚	7	100	...	...	...	...	...	11	...	18	95	...	...	...	...	...
哈萨克斯坦	19	...	75	98	...	...	...	9	9	64	97	64	98	...	...	...
吉尔吉斯斯坦	3	100	3 ^z	99 ^z	46 ^z	48 ^z	46 ^z	18	27 ^z	19	95	17	98	72	73	72	
蒙古	3	100	5	98	94	85	94	25	27	8	93	9	96	99	100	99	
塔吉克斯坦	5	100	5 ^z	100 ^z	87 ^z	.	87 ^z	11	13 ^z	31	60	29	75	94	94	94	
土库曼斯坦	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
乌兹别克斯坦	66	96	56 ^z	96 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	9	9 ^z	123	84	125 ^z	87 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	
东亚和太平洋																	
澳大利亚	...	...	...	...	...	...	...	...	...	105^{**}	...	...	...	...	...	...
文莱达鲁萨兰国	0.6 [*]	83 [*]	1.0	94	65	81	64	20 [*]	14	3 [*]	66 [*]	4	76	88	94	86	
柬埔寨	3	98	5	93	100	100	100	24	28	46	39	48	49	100	100	100	
中国	875	94	1488	97	...	...	...	27	23	5860	51	5467	59	...	...	...
库克群岛	0.03	100	0.03	100	82	.	82	14	17	0.1	86	0.1	82	95	96	95	
朝鲜民主主义人民共和国	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
斐济	0.3	99	...	...	...	...	...	21	...	4	56	4	59	100	100	100
印度尼西亚	124 ^{**}	98 ^{**}	308	95	...	...	...	17 ^{**}	15	1334	...	1656	64	...	...	...
日本	96	...	111	...	...	...	...	31	26	367	...	405	...	...	...	...
基里巴斯	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.6	62	...	...	...	...	...
老挝人民民主共和国	2	100	6	98	91	90	91	18	19	27	43	33	51	97	97	98	
中国澳门	0.5	100	0.7	99	93	90	93	31	17	2	87	2	87	88	77	90	
马来西亚	21	100	37 ^z	85 ^z	...	...	...	27	19 ^z	143	66	235 ^z	69 ^z	...	...	...
马绍尔群岛	0.1	...	...	...	...	...	...	11	...	0.6	...	...	...	...	...	...
密克罗尼西亚联邦	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
缅甸	2	...	9 ^y	97 ^y	59 ^y	56 ^y	59 ^y	22	17 ^y	155	73	182 ^y	84 ^y	100 ^y	100 ^y	100 ^y	
瑙鲁	0.1	98	...	...	...	...	...	13	...	0.07	92	...	...	...	...	...
新西兰	7	98	11	98	...	...	...	15	11	20	82	24	83	...	...	...
纽埃	0.01	100	...	...	...	...	...	10	...	0.02	100	...	...	...	...	...

表 8

初等教育				中等教育											国家或地区
师生比 ²		学生与受过培训的教师之比 ³	中等教育总体师资情况				受过培训的教师(%) ¹			师生比 ²					
下述年份结束的学年			2012	下述年份结束的学年		下述年份结束的学年			初中		高中		中等教育共计		
1999	2012	1999		2012	2012			1999	2012	1999	2012	1999	2012		
				共计(千)	女(%)	共计(千)	女(%)	共计(千)	男	女					
28	23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	阿拉伯国家
...	12 *	14 *	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	阿尔及利亚
40	34	36	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	巴林
23 **	28 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	吉布提
21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	埃及
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	伊拉克
13	9	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	约旦
14 **	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	科威特
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	黎巴嫩
47	40	40	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	利比亚
28	26	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	毛里塔尼亚
25	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	摩洛哥
38	24	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	阿曼
13	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	巴勒斯坦
...	10 *	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	卡塔尔
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	沙特阿拉伯
25	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	苏丹
24	17	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	阿拉伯叙利亚共和国
16	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	突尼斯
22 **	30 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	阿拉伯联合酋长国
24 ****	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	也门
23	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	苏丹(分裂前)
20	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	阿尔巴尼亚
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	白俄罗斯
18	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	波斯尼亚和黑塞哥维那
19	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	保加利亚
18	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	克罗地亚
16	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	捷克共和国
11	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	爱沙尼亚
15	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	匈牙利
17	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	拉脱维亚
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	立陶宛
11	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	黑山
21	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	波兰
19	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	摩尔多瓦共和国
18	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	罗马尼亚
...	16	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	俄罗斯联邦
19	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	塞尔维亚
14	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	斯洛伐克
22	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	斯洛文尼亚
...	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	前南斯拉夫的马其顿共和国
20	16	16 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	土耳其
16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	乌克兰
19	12	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	中亚
17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	亚美尼亚
19	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	阿塞拜疆
24	24	33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	格鲁吉亚
32	29	29	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	哈萨克斯坦
22	23	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	吉尔吉斯斯坦
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	蒙古
21	16 z	16 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	塔吉克斯坦
18 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	土库曼斯坦
14 *	11	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	乌兹别克斯坦
53	46	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	东亚和太平洋
22	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	澳大利亚
18	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	文莱达鲁萨兰国
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	柬埔寨
28	28	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	中国
22	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	库克群岛
21	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	朝鲜民主主义人民共和国
25	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	斐济
31	27	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	印度尼西亚
31	14	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	日本
20	12 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	基里巴斯
15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	老挝人民民主共和国
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	中国澳门
31	28 y	28 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	马来西亚
21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	马绍尔群岛
18	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	密克罗尼西亚联邦
16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	缅甸
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	瑙鲁
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	新西兰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	纽埃

表 8 (续)

国家或地区	学前教育									初等教育					
	师资情况				受过培训的教师 (%) ¹			师生比 ²		师资情况				受过培训的教师 (%) ¹	
	下述年份结束的学年				下述年份结束的学年			下述年份结束的学年		下述年份结束的学年				下述年份结束的学年	
	1999		2012		2012			1999	2012	1999		2012		2012	
共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	男	女			共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	男	女
帕劳	0.06	98	...	...	...	...	10	...	0.1	82	...	...	...	...	...
巴布亚新几内亚	...	...	...	...	...	...	...	...	16 **	39 **	...	...	...	...	...
菲律宾	18	...	...	...	...	...	...	33	360	87	...	...	...	...	...
大韩民国	...	...	72 z	99 z	...	...	...	21 z	122	67	166	79	...	...	...
萨摩亚	0.1 **	94 **	0.3	95	...	...	...	42 **	1 **	71 **	1 y	77 y	...	...	...
新加坡	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
所罗门群岛	...	...	1	87	40	34	41	...	3	41	5	47	54	55	54
泰国	111	79	95	78	...	...	...	25	298	63	307	60	...	...	...
东帝汶	...	...	...	...	...	...	...	...	3	30 **	8 z	40 z	...	...	...
托克劳	0.01	...	...	...	...	...	...	11	0.03	76	...	...	...	...	...
汤加	0.1	...	0.2	100	100	...	100	18	0.8	67	0.8	95	...	...	...
图瓦卢	0.04	...	...	...	...	...	...	18	0.07	...	...	...	...	...	...
瓦努阿图	0.8	99	0.8 y	94 y	...	...	...	10	1	49	2 y	54 y	...	...	...
越南	94	100	174	98	99 z	...	...	23	337	78	366	77	100	100	100
拉丁美洲和加勒比															
安圭拉	0.03	100	0.03 z	100 z	74 z	...	74 z	18	0.07	87	0.1 z	75 z	71 z	14 z	90 z
安提瓜和巴布达	0.3	100	0.1	100	71	...	71	6	0.7	79	0.8	92	60	41	62
阿根廷	50	96	...	...	...	...	...	24	221	88	...	...	...	...	...
阿鲁巴	0.1	100	0.1	98	100	100	100	26	0.5	78	0.6	85	100	98	100
巴哈马	0.2	97	...	...	...	...	...	9	2	63	2 y	92 y	92 y	...	...
巴巴多斯	0.3 **	93 **	0.3 z	96 z	47 * z	21 * z	48 * z	18 **	1 **	76 **	2 z	78 z	55 * z	51 * z	57 * z
伯利兹	0.2	98	0.4	99	21	60	20	19	2	64	2	72	54	50	56
百慕大	0.06	100	0.06 z	100 z	100 z	...	100 z	7	0.5	89	0.5 z	91 z	100 z	100 z	100 z
多民族玻利维亚国	5	93	...	...	...	...	...	42	60 **	61 **	...	...	...	...	...
巴西	304	98	442	97	...	...	...	19	807	93	786	90	...	...	...
英属维尔京群岛	0.03 **	100 **	0.08 z	100 z	...	...	...	13 **	0.2	86	0.3 z	93 z	...	...	...
开曼群岛	0.05	96	...	...	...	...	...	9	0.2	89	0.3 z	85 z	95 z	98 z	94 z
智利	19	99	57 z	99 z	...	...	...	24	56	77	71	78	...	...	...
哥伦比亚	59	94	51 z	96 z	100 z	100 z	100 z	18	215	77	189	77	100	100	100
哥斯达黎加	4	97	8 z	94 z	81 z	66 z	82 z	21	21	81	29 z	80 z	91 z	92 z	91 z
古巴	26	98	31	100	100	...	100	19	91	79	89	78	100	100	100
库拉索	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
多米尼克	0.1	100	0.2	100	19	...	19	18	0.6	75	0.5	86	61	48	63
多米尼加共和国	8	95	10	94	85	79	85	24	42	75	54	76	85	79	87
厄瓜多尔	13	88	39	84	79	69	80	15	83	68	116	71	84	81	85
萨尔瓦多	...	...	9 z	89 z	92 z	73 z	95 z	...	...	...	31 z	73 z	96 z	93 z	97 z
格林纳达	0.2	96	0.2 y	100 y	45 y	...	45 y	15	0.8	76	0.9 y	79 y	65 y	...	...
危地马拉	12	...	26 z	92 z	...	...	...	26	48	...	101 z	66 z	...	...	...
圭亚那	2	99	2	100	65	60	65	18	4	86	4	89	70	63	71
海地	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
洪都拉斯	6	...	...	...	...	...	...	19	34	73	...	...	...	...	...
牙买加	5	...	8	99	...	...	...	25	...	...	12	89	...	...	...
墨西哥	150	94	187	95	82 y	...	...	22	540	62	534	67	96 y	...	...
蒙特塞拉特	0.01	100	...	...	...	...	...	12	0.02	84	...	...	...	...	...
尼加拉瓜	6	97	10 y	96 y	33 y	32 y	33 y	26	24	83	31 y	77 y	75 y	61 y	79 y
巴拿马	3	98	6	95	47	9	49	19	15	75	19	77	90	93	90
巴拉圭	...	...	8 z	84 z	...	...	...	...	...	...	38 z	71 z	...	...	...
秘鲁	26	98	76	96	...	...	...	39	151	62	181	67	...	...	...
圣基茨和尼维斯	...	...	0.09 z	100 z	...	...	...	...	0.4	83	0.4	90	65	55	66
圣卢西亚	0.5	100	0.3	100	60	...	60	12	1	83	1	87	88	74	90
法属圣马丁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
圣文森特和格林纳丁斯	...	...	...	...	...	...	...	...	1	70	0.9	80	85	72	88
荷属圣马丁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
苏里南	0.7	99 **	0.7 z	90 z	...	...	...	22	3 **	82 **	5 z	94 z	...	...	...
特立尼达和多巴哥	2	100	...	...	...	...	...	13	8	76	...	...	...	...	...
特克斯和凯科斯群岛	0.07	95	...	...	...	...	...	14	0.1	96	...	...	...	...	...
乌拉圭	3	...	5 y	...	...	...	...	31	18	...	25 y	...	...	...	...
委内瑞拉玻利瓦尔共和国	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
荷属安的列斯群岛	0.3	99	...	...	...	...	...	21	1	86	...	...	...	...	...
北美和西欧															
安道尔	...	...	0.2	93	100	100	100	...	...	...	0.4	79	100	100	100
奥地利	14	99	21	99	...	...	...	16	29	89	30	91	...	...	...
比利时	27	92	32	97	...	...	...	15	65 **	78 **	66	81	...	...	...
加拿大	30	68 **	...	...	...	...	...	17	141	68 **	...	...	...	...	...
塞浦路斯	1.0	99	1	99	...	...	...	19	4	67	4	83	...	...	...
丹麦	45	92	...	...	...	...	...	6	37	63	...	...	...	...	...
芬兰	10	96	16	97	...	...	...	12	22	71	26	79	...	...	...
法国	128	78	125	83	...	...	...	19	209	78	233	83	...	...	...
德国	...	...	240	97	...	...	...	...	221	82	251	85	...	...	...
希腊	9	100 **	...	...	...	...	...	16	48	57 **	...	...	...	...	...
冰岛	3	98	3 z	96 z	...	...	...	4	...	...	3 z	81 z	...	...	...
爱尔兰	...	...	...	...	...	...	...	...	21	85	32	85	...	...	...
以色列	...	...	...	...	...	...	...	...	50 **	85 **	66 z	...	...	...	...
意大利	119	99	...	...	...	...	...	13	254	95	...	...	...	...	...

统计表

表 8

初等教育				中等教育										国家或地区						
师生比 ²		学生与受过培训的教师之比 ²	2012	中等教育总体师资情况			受过培训的教师(%) ¹			师生比 ²			中等教育共计							
1999	2012	1999		2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012								
1999	2012	1999		2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012								
15	...	...	...	0.2	51	...	...	...	14	...	12	...	13		...	帕劳			
35 **	...	...	...	...	...	14	42	100	100	100	...	...	...		27	巴布亚新几内亚			
35	...	...	...	150	76	...	...	...	41	...	21	...	34	...	菲律宾				
32	18	...	...	189	41	237	58	...	22	17	22	15	22	16	大韩民国				
24 **	30 y	...	...	1 **	57 **	1 y	58 y	...	26 **	24 y	17	20 y	20 **	21 y	萨摩亚				
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	新加坡				
19	24	44	...	1	33	2	30	70	69	72	...	...	13	26	所罗门群岛				
21	16	...	...	169 **	53 **	246 z	51 z	...	23 **	22 z	25 **	18 z	24 **	20 z	泰国				
62	31 z	...	...	2	...	4 z	29 z	...	30	25 z	25	23 z	28	24 z	东帝汶				
10	...	...	...	0.01	64	...	...	...	...	...	...	...	16	...	托克劳				
21	21	...	...	1 **	48 **	1 z	54 z	...	15 **	...	13 **	...	15 **	15 z	汤加				
19	...	...	...	0.4	47	...	...	...	25	...	...	...	...	...	图瓦卢				
24	22 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23	...	瓦努阿图				
30	19	19	...	...	...	...	...	...	29	16	...	...	...	...	越南				
拉丁美洲和加勒比																				
22	15 z	21 z	...	0.07 **	63 **	0.1 z	68 z	57 z	50 z	61 z	...	...	15 **	9 z	安圭拉				
19	14	23	...	0.4	71 **	0.7	68	47 z	55 z	44 z	12	11	16	13	12	安提瓜和巴布达				
21	...	...	...	311	69	...	...	...	...	11	...	12	...	11	...	阿根廷			
19	15	15	...	0.4	49	0.5 z	59 z	96 z	95 z	96 z	...	...	...	16	14 z	阿鲁巴			
14	14 y	15 y	...	2 **	...	3 y	76 y	89 y	...	...	16 **	12 y	16 **	12 y	16 **	12 y	巴哈马		
18 **	13 z	24 z	24 z	1 **	58 **	...	...	...	...	...	...	...	...	18 **	...	巴巴多斯			
23	22	40	...	1.0	64	2	61	39	30	44	23	18	23	14	23	17	伯利兹			
9	9 z	9 z	...	0.6	67	0.7 z	67 z	100 z	100 z	100 z	8	6 z	7	6 z	7	6 z	7	6 z	百慕大	
25 **	...	...	...	39 **	52 **	...	...	...	...	24 **	...	20	...	21 **	...	...	...	多民族玻利维亚国	
26	21	...	...	...	...	1448	66	...	...	23	17	...	15	...	16	...	...	巴西	
18	12 z	...	...	0.2	63	0.2 z	64 z	...	...	6	9 z	10	7 z	7	8 z	...	...	英属维尔京群岛	
15	12 z	13 z	...	0.2	46	0.4 z	48 z	100 z	100 z	99 z	11	9 z	7	9 z	9	9 z	9	9 z	开曼群岛	
32	21	...	...	45	62	72	62	...	...	32	21	27	20	29	20	...	...	智利	
24	25	25	...	200	49	193	52	97	97	98	...	27	...	23	18	25	...	...	哥伦比亚
27	17 z	19 z	...	13	53	28 z	60 z	90 z	90 z	89 z	20	15 z	19	14 z	20	15 z	20	15 z	哥斯达黎加	
12	9	9	...	65	60	93	57	100	100	100	12	9	10	8	11	8	...	...	古巴
...	海地
20	16	26	...	0.4 **	68 **	0.5 z	72 z	41 z	38 z	42 z	21 **	15 z	15 **	9 z	19 **	12 z	...	...	库拉索
31	24	28	...	...	...	31	66	90	89	90	...	27	28	30	...	29	...	...	多米尼加共和国
23	18	22	...	68 **	49 **	133	54	75	69	79	13 **	12	14 **	11	14 **	12	...	...	厄瓜多尔
...	29 z	31 z	...	...	...	25 z	53 z	91 z	89 z	94 z	...	25 z	...	23 z	...	24 z	...	...	萨尔瓦多
20	16 y	25 y	...	...	...	0.7 y	62 y	25 y	49 y	11 y	...	...	...	...	15 y	...	...	...	格林纳达
38	26 z	...	...	33	...	77 z	49 z	...	...	15	17 z	11	12 z	13	14 z	14 z	14 z	14 z	危地马拉
27	23	33	...	...	...	4	71	57 y	49 y	61 y	...	20	...	22	...	20	...	...	圭亚那
...	海地
32	洪都拉斯
...	23	...	...	12	...	14	70	...	...	...	...	...	...	...	18	...	...	...	牙买加
27	28	29 y	...	519	44	684	50	91 y	...	...	18	19	14	16	17	18	...	...	墨西哥
21	...	...	...	0.03	62 **	...	...	...	...	10 **	...	10 **	...	10	...	10	...	...	蒙特塞拉特
34	30 y	40 y	...	10 *	56 *	15 y	55 y	53 y	45 y	59 y	31 *	...	31 **	...	31 **	31 y	31 y	31 y	尼加拉瓜	
26	23	25	...	14	55	25	59	88	87	89	17	16	15	13	16	14	...	...	巴拿马
...	22 z	...	...	39	62	65 z	62 z	...	...	...	...	11 z	...	7 z	11	9 z	...	...	巴拉圭
29	19	...	...	105	44	156	47	...	...	...	22	...	22	...	22	17	...	...	秘鲁
19	15	23	...	0.3	56	0.4	62	53	49	55	...	...	...	14	...	14	...	...	圣基茨和尼维斯
24	17	20	...	1	65	1 *	70 *	65 *	60 *	67 *	...	14 *	...	14 *	17	14 *	...	...	圣卢西亚
...	法属圣马丁
20	16	18	...	0.4	57	0.7	66	58	53	61	...	...	...	...	24 **	15	...	...	圣文森特和格林纳丁斯
...	荷属圣马丁
20 **	15 z	...	...	3 **	63 **	4 z	72 z	...	...	...	17 **	14 z	13 **	11 z	15 **	13 z	...	...	苏里南
21	0.1 **	62 **	22 **	特立尼达和多巴哥
18	...	...	...	19	72	25 y	...	...	...	...	9 **	...	9 **	...	9 **	...	...	...	特克斯和凯科斯群岛
20	14 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	10 y	23	14 y	15	11 y	...	...	乌拉圭
...	委内瑞拉玻利瓦尔共和国
20	...	...	...	1	53	...	...	...	...	...	12	...	21	...	15	...	...	...	荷属安的列斯群岛
北美和西欧																				
...	10	10	7	安道尔
13	11	...	...	73	57	74	64	...	...	...	9	8	12	11	10	10	...	...	奥地利
12 **	11	105	57	7	...	10	比利时
17	12 z	加拿大
18	14	...	...	5	51	6	65	...	...	...	10	...	10	...	13	10	...	...	塞浦路斯
10	...	...	...	44	45	...	...	...	...	...	10	...	9	...	10	...	...	...	丹麦
17	14	...	...	39	64	45	65	...	...	...	10	9	14	10	12	9	...	...	芬兰
19	18	...	...	495	57	461	59	...	...	...	13	15	11	11	12	13	...	...	法国
17	12	...	...	533	51	580	60	...	...	...	15	12	16	15	15	13	...	...	德国
14	...	...	...	75	56 **	...	...	...	...	...	10	...	10	...	10	...	...	...	希腊
...	10 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14	12 z	...	...	...	...	...	冰岛
22	16	爱尔兰
13 **	13 z	...	...	61 **	70 **	...	...	...	...	...	12 **	...	9	...	10 **	...	...	...	以色列
11	...	...	...	422	65	...	...	...	...	...	10	...	11	...	11	...	...	...	意大利

表 8 (续)

国家或地区	学前教育									初等教育						
	师资情况				受过培训的教师 (%) ¹			师生比 ²		师资情况				受过培训的教师 (%) ¹		
	下述年份结束的学年				下述年份结束的学年			下述年份结束的学年		下述年份结束的学年				下述年份结束的学年		
	1999		2012		2012			1999	2012	1999		2012		2012		
	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	男	女			共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	男	女
卢森堡	0.8	97	1 ^y	98 ^y	...	...	...	18	11 ^y	3	67	4 ^y	74 ^y	...	...	...
马耳他	0.8	99	0.7	99	...	...	...	13	13	2	87	2	81	...	...	...
摩纳哥	0.04	100	...	...	...	...	...	25	...	0.09	87	...	...	...	...	...
荷兰	...	...	35	86	...	...	...	...	15	...	...	111	85	...	...	...
挪威	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
葡萄牙	11	...	17	99	...	...	...	16	16	61	82	60	80	...	...	...
圣马力诺	0.1	99	0.1	96	...	...	...	8	8	0.2	91	0.3	91	...	...	...
西班牙	68	93	157	95	...	...	...	17	12	172	68	224	76	...	...	...
瑞典	36	97	...	...	...	...	...	9	...	62	80	62	82	...	...	...
瑞士	...	...	13	98	...	...	...	...	12	...	...	45	82	...	...	...
英国	51	95	68	95	...	...	...	23	19	249	81	247	87	...	...	...
美国	327	95	655	94	...	...	...	22	14	1618	86	1691	87	...	...	...
南亚和西亚	...	...	...	...	...	...	...	...	...	26	10	122 ^z	31 ^z	...	...	...
阿富汗	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	458 ^z	54 ^z	58 ^z	60 ^z	56 ^z
孟加拉国	68	33	...	...	...	...	...	27	...	2	32	5	40	...	...	...
不丹	0.01	31	0.2	93	...	...	...	22	11	...	...	...	...	...	...	...
印度	504	...	...	...	...	...	...	35	...	3 135 [*]	33 [*]	3 918 ^{*z}	...	...	...	...
伊朗伊斯兰共和国	9	98	...	...	...	...	...	23	...	315	54	...	...	...	...	...
马尔代夫	0.4	90	0.9	94	89	18	93	31	25	3	60	3	73	77	82	76
尼泊尔	12	36	46	90	87	46	91	22	23	92	23	179	42	92	92	92
巴基斯坦	...	...	...	...	...	...	...	...	...	424 ^{**}	45 ^{**}	438	47	84	92	75
斯里兰卡	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67	...	72	86	82 ^z	...	...
撒哈拉以南非洲	...	...	19 ^{*z}	40 ^{*z}	44 ^{*z}	42 ^{*z}	47 ^{*z}	...	32 ^{*z}	...	...	118 ^z	37 ^z	47 ^z	45 ^z	51 ^z
安哥拉	...	...	4	70	28	42	22	28	25	16	23	45	21	47 ^z	47 ^z	47 ^z
贝宁	0.6	61	...	...	...	...	...	...	...	12	81	...	...	...	...	...
博茨瓦纳	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19	21	31	49	38	95	93
布基纳法索	...	...	3	83	20	76	8	...	24	12	54	42	52	95	93	98
布隆迪	0.2 ^{**}	99 ^{**}	1	84	62	32	68	28 ^{**}	33	12	54	42	52	95	93	97
喀麦隆	0.8	100	1	100	46	...	46	25	20	3	62	3	68	95	92	96
佛得角	4	97	18	97	57	55	57	23	22	41	36	84	51	79	79	78
中非共和国	...	...	0.5 ^z	88 ^z	...	...	...	...	44 ^z	...	...	8	20	58	51	86
乍得	...	...	0.5	73	73 ^z	77 ^z	72 ^z	...	35	12	9	34	15	62 ^z	59 ^z	81 ^z
科摩罗	0.05 ^{**}	94^{**}	...	...	...	...	...	26 ^{**}	...	2	26	4 ^z	28 ^z	55 ^z	...	...
刚果	0.6	100	2	99	92	...	...	10	26	7	37	17	54	80	72	88
科特迪瓦	2	83	5	95	92	93	92	22	18	43	20	70	24	99	99	100
刚果民主共和国	2	88	11	95	17	7	17	25	26	155	21	345	25	94	93	94
赤道几内亚	0.4	36	2	89	...	...	...	43	17	1	28	4	39	49 ^z	47 ^z	52 ^z
厄立特里亚	0.3	97	1	98	56	48	56	36	35	6	35	8	41	90	92	86
埃塞俄比亚	2	93	14 ^z	70 ^z	86 ^y	28 ^y	100 ^y	36	27 ^z	87	29	270 ^{**}	37 ^{**}	57 ^{**}	58 ^{**}	55 ^{**}
加蓬	0.5	98	...	...	...	...	...	...	30	5	48	13 ^z	53 ^z	...	...	...
冈比亚	0.8	55	...	...	...	...	...	...	37	5	32	7	30	90 ^z	90 ^z	89 ^z
加纳	18 ^{**}	92 ^{**}	45	83	39	34	40	28 ^{**}	35	80	32	130	38	53	46	65
几内亚	...	...	4 ^y	53 ^y	...	...	...	...	34 ^y	16	25	37	30	75	72	81
几内亚比绍	0.2	73	0.3 ^y	69 ^y	26 ^y	28 ^y	25 ^y	21	29 ^y	3	20	5 ^y	22 ^y	39 ^y	33 ^y	59 ^y
肯尼亚	47 ^{**}	64^{**}	...	...	...	...	...	26 ^{**}	...	148	42	...	...	...	...	...
莱索托	2	99	2 ^y	...	...	...	...	19	24 ^y	8	80	11	77	68	56	71
利比里亚	6	19	...	...	...	...	...	18	...	10	19	25 ^z	14 ^z	56 ^z	55 ^z	63 ^z
马达加斯加	...	...	7 ^y	97 ^y	51 ^y	83 ^y	50 ^y	...	23 ^y	43	58	102	56 [*]	95 ^z	96 ^z	94 ^z
马拉维	...	...	...	...	...	...	...	...	...	41 ^{**}	40 ^{**}	50 ^{**}	40 ^{**}	92 ^{**}	90 ^{**}	94 ^{**}
马里	1 ^{**}	73 ^{**}	2 ^z	94 ^z	59 ^z	83 ^z	57 ^z	21 ^{**}	44 ^z	15 [*]	23 [*]	44 ^z	28 ^z	52 ^z	51 ^z	57 ^z
毛里求斯	3	100	3	99	100	100	100	16	14	5	54	5	72	100	100	100
莫桑比克	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37	25	98	41	84	81	87
纳米比亚	1	88	...	...	...	...	...	...	...	12	67	10	70	98	97	98
尼日尔	0.6	98	3	88	90	81	91	21	32	13	31	53	46	97	97	98
尼日利亚	...	...	...	...	...	...	...	...	...	432	48	574 ^y	48 ^y	66 ^y	61 ^y	72 ^y
卢旺达	0.5	86	3	80	38 ^z	33 ^z	39 ^z	35	40	24	55	40	53	96	97	94
圣多美和普林西比	0.1	95	0.4	...	...	...	...	28	18	0.7	...	1	55	...	...	...
塞内加尔	1	78	6 ^z	78 ^z	15 ^y	22 ^y	13 ^y	19	25 ^z	21	22	56	32	48 ^y	51 ^y	40 ^y
塞舌尔	0.2	100	0.2 ^z	100 ^z	...	...	...	16	17 ^z	0.7	85	0.7 ^z	88 ^z	...	...	...
塞拉利昂	0.9	83	2	84	49	42	51	19	21	15	38	38	26	55	50	69
索马里	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
南非	...	...	...	...	...	...	...	...	...	227	78	237	79	...	...	...
南苏丹	...	...	2 ^z	57 ^z	39 ^z	32 ^z	44 ^z	...	36 ^z	...	...	29 ^{**z}	12 ^{**z}	44 ^{**z}	...	...
斯威士兰	...	...	2 ^z	98 ^z	51 ^z	56 ^z	51 ^z	...	12 ^z	6	75	8 ^z	71 ^z	78 ^z	75 ^z	80 ^z
多哥	0.6	97	2	94	50	62	49	17	33	23	13	33	14	83	85	76
乌干达	...	...	20 ^y	83 ^y	...	...	...	...	25 ^y	110	33	170 ^z	...	95 ^z	...	...
坦桑尼亚联合共和国	...	...	16 ^y	54 ^y	18 ^y	7 ^y	28 ^y	...	57 ^y	106	45	181	52	97	96	97
赞比亚	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30 ^{**}	49 ^{**}	64 ^{**}	53^{**}	...	...	...
津巴布韦	...	...	...	...	...	...	...	...	...	60	47	...	...	...	...	...

表 8 (续)

国家或地区	学前教育									初等教育						
	师资情况				受过培训的教师 (%) ¹			师生比 ²		师资情况				受过培训的教师 (%) ¹		
	下述年份结束的学年				下述年份结束的学年			下述年份结束的学年		下述年份结束的学年				下述年份结束的学年		
	1999		2012		2012			1999	2012	1999		2012		2012		
	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	男	女			共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	女 (%)	共计 (千)	男	女
总和	女(%)	总和	女(%)	中位数			加权平均数		总和	女(%)	总和	女(%)	中位数			
世界	5 477	92	8 900 **	94 **	...	...	...	20	21 **	24 911	58	29 091 **	63 **	...	...	...
转型期国家	1 000	100	1 038	99	...	...	...	7	9	907	92	808	94	...	...	...
发达国家	1 398	94	2 058	95	...	...	...	18	14	4 393	81	4 525	83	...	...	...
发展中国家	3 080	89	5 804 **	93 **	...	...	...	26	25 **	19 611	52 **	23 758 **	58 **	87	...	...
阿拉伯国家	117	77	215 **	90 **	...	...	...	20	20 **	1 523	52	2 267 **	57 **	...	...	...
中欧和东欧	1 119	100	1 158	99	...	...	...	8	11	1 378 **	83 **	1 179	83	...	...	...
中亚	128	97	174 **	98 **	89	85	92	10	11 **	327	86	340 **	90 **	99	100	99
东亚和太平洋	1 410	94	2 418	95	...	...	...	26	22	9 240 **	55 **	9 635	63	...	...	...
东亚	1 384	94	2 366	96	...	...	...	26	22	9 085 **	54 **	9 449	63	...	...	...
太平洋	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155	72 **	...	...	...	...	...
拉丁美洲和加勒比	749	96	1 193	96	...	...	...	21	18	2 718	78	3 099	78	85	...	...
加勒比	14	99 **	18 **	99 **	...	...	...	...	...	83 **	55 **	...	...	70	59	80
拉丁美洲	735	96	1 174	96	...	...	...	21	18	2 635	78	3 009	79	...	...	...
北美和西欧	1 064	92	1 698	94	...	...	...	18	13	3 418	82	3 667	85	...	...	...
南亚和西亚	684 **	77 **	...	...	...	...	...	32 **	...	4 339	36	5 470 **	...	82	...	...
撒哈拉以南非洲	228 **	75 **	507 **	79 **	50	42	50	28 **	28 **	1 967	43	3 433	43	79	77	84
低收入国家	223 **	61 **	367 **y	78 **y	51	46	51	27 **	26 **y	1 742	38	3 134 **	44 **	87	90	87
中等收入国家	3 211	92	5 590 **	95 **	...	...	...	24	24 **	18 015	54 **	20 461 **	60 **	...	...	...
中低收入	1 241 **	88 **	...	...	...	...	...	25 **	...	7 686	48	9 865 **	55 **	89	...	...
中高收入	1 970	95	3 097	95	...	...	...	23	21	10 329 **	59 **	10 596	66	...	...	...
高收入国家	2 043	96	2 826	96	...	...	...	15	13	5 154	81	5 495	82	...	...	...

资料来源：教科文组织统计研究所数据库；师生比为全民教育全球监测报告小组计算得出。

注：统计表中，拉丁美洲和加勒比的统计仍包含荷属安的列斯群岛的数据，阿拉伯国家的统计仍包含苏丹（分裂前）的数据，仅供参考。这是由于库拉索、法属圣马丁、荷属圣马丁、苏丹和南苏丹这五个新政体的资料刚刚可得。按收入水平列的国家是以世界银行的定义分组的，但只包括全民教育国家。分组以2013年7月修订的按收入水平分组的国家名单为依据。

1. 对于通过经合组织/统计局和世界教育指标调查问卷收集教育统计数据的国家，未收集其受过培训的教师数据（根据各国的标准界定）。

2. 根据学生和教师总数。

粗体数据为2013年结束的学年的数据，斜体数据为2000年结束的学年的数据，粗斜体为2001年结束的学年的数据。

(z) 2011年结束的学年的数据。

(y) 2010年结束的学年的数据。

(*) 国家估计数。

(**) 国家一级的数据：教科文组织统计研究所的部分估计数；地区和其他国家分组总和及加权平均数；由于国家的覆盖面不完整（地区或其他国家分组中人口的33%—60%），采用了部分归入法。

(-) 零或可忽略不计。

(.) 这种分类不适用或不存在。

(...) 无相关数据。

初等教育			中等教育											国家或地区		
师生比 ²		学生与受过培训的教师之比 ²	中等教育总体师资情况				受过培训的教师(%) ¹			师生比 ²						
下述年份结束的学年			1999	1999		2012		初中		高中		中等教育共计				
1999	2012	1999		2012	2012		1999	2012	1999	2012	1999	2012				
加权平均数		中位数	总和	女(%)	总和	女(%)	中位数			加权平均数						
26	24 **	...	24 464 **	52 **	32 296 **	52 **	...	...	...	19 **	18 **	16 **	16 **	18 **	17 **	世界
19	17	...	3 148 **	...	2 372 **	75 **	...	...	...	...	...	...	...	11 **	10 **	转型期国家
16	14	...	6 094	55	6 256	59	...	...	...	14	13	13	12	14	12	发达国家
29	26 **	37	15 222 **	46 **	23 668 **	48 **	...	...	...	22	20 **	19 **	18 **	21 **	19 **	发展中国家
23	19 **	...	1 377	43	...	...	...	...	...	19	...	13	...	16	...	阿拉伯国家
18 **	17	...	3 496 **	73 **	2 741	72	...	...	...	...	...	...	...	12 **	11	中欧和东欧
21	16 **	24	789 **	65 **	838 **	69 **	...	...	...	...	...	...	...	12 **	12 **	中亚
24 **	19	...	7 631 **	45 **	10 029	51	...	...	...	18	15	15 **	16	17 **	16	东亚和太平洋
24 **	19	...	7 443 **	45 **	9 826	51	...	...	...	18	15	15 **	16	17 **	16	东亚
20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	太平洋
26	21	23	2 838 **	63 **	3 863	58	82	...	...	20	17	17 **	14	19 **	16	拉丁美洲和加勒比
29 **	...	22	...	...	...	...	57	52	61	...	...	...	...	...	...	加勒比
26	21	...	2 785 **	63 **	3 793	58	...	...	...	20	17	17 **	14	19 **	16	拉丁美洲
15	14	...	4 491	56	4 781	61	...	...	...	14	13	13	13	14	13	北美和西欧
36	35 **	29	3 009	34	6 017 **	39 **	...	...	...	34 **	30 **	29 **	21 **	32	25 **	南亚和西亚
42	42	55	832	31	1 912 **	31 **	...	...	...	...	27 ** ^z	...	23 ** ^z	26	25 **	撒哈拉以南非洲
43	42 **	51	970	30	1 953	29	...	...	...	31 **	30 **	23 **	22 **	28	26	低收入国家
27	24 **	...	15 463 **	49 **	22 430 **	50 **	...	...	...	21 **	19 **	18 **	17 **	20 **	18 **	中等收入国家
31	30 **	37	5 743	44	9 455 **	46 **	...	...	...	25 **	24 **	21 **	20 **	23	22 **	中低收入
24 **	19	...	9 720 **	52 **	12 974	53	...	...	...	18	15	16 **	15	17 **	15	中高收入
16	15	...	8 031	60 **	7 913	62	...	...	...	13	12	13	12	13	12	高收入国家

表 9
对教育的融资承诺：公共支出

国家或地区	公共教育支出占国民生产总值的百分比		公共教育支出占政府总支出的百分比		初等教育经常性公共支出占经常性公共支出的百分比		按购买力平价以2010年美元不变价格计算的生均初等教育经常性公共支出（单位成本）		中等教育经常性公共支出占经常性公共支出的百分比		按购买力平价以2010年美元不变价格计算的生均中等教育经常性公共支出（单位成本）		初等教育课本及其他教材占初等教育经常性公共支出的百分比		初等教育教师报酬占初等教育经常性公共支出的百分比	
	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012
阿拉伯国家																
阿尔及利亚	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
巴林	...	2.9	...	8.9	...	...	...	...	...	...	...	...	4.2	...	...	...
吉布提	7.5	...	22.9	12.5 [¥]
埃及	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
伊拉克	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
约旦	5.0	...	14.4	...	...	...	489	...	...	...	566	...	...	...	77.8	87.6 [¥]
科威特	5.6 ^{**}	...	18.1 ^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5.0 ^z	...	...	73.9 ^z
黎巴嫩	2.0	2.2	5.6	7.1	...	...	...	...	...	15.5	454	...	...	69.1	...	...
利比亚	...	...	8.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
毛里塔尼亚	2.4 ^{**}	3.9 ^z	...	13.0 ^z	...	48.8 ^z	...	276 ^z	...	22.9 ^z	...	556 ^{**z}	...	...	...	...
摩洛哥	5.5	5.5 ^x	25.8	17.3 ^x	39.1	...	517	...	43.5	...	1356	...	...	1.8 ^x	...	75.9 ^x
阿曼	4.2	4.6 ^x	10.3	10.9 ^x	37.3	32.8 ^x	1933	3385 ^z	51.7	40.0 ^x	3758	3811 ^z	1.5	1.4 ^z	74.9	61.7 ^z
巴勒斯坦	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
卡塔尔	...	...	...	...	...	...	...	4786 ^x	...	...	...	5083 ^x	...	...	...	...
沙特阿拉伯	7.0	...	21.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
苏丹	1.1	2.4 ^x	9.1	10.8 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
阿拉伯叙利亚共和国	4.5	5.2 ^x	15.7	19.2 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	1.9	...	...	...
突尼斯	6.5	6.5	21.7	17.3	38.3 ^{**}	...	933 ^{**}	...	42.9 ^{**}	...	1339 ^{**}	...	...	...	...	97.0
阿拉伯联合酋长国	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2.7 ^x	...	72.5 ^x
也门	10.5	...	30.5	...	...	...	...	351 ^z	...	...	...	236 ^z	...	...	...	...
苏丹（分裂前）	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
中欧和东欧																
阿尔巴尼亚	3.3	...	9.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
白俄罗斯	6.0	5.3	...	12.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
波斯尼亚和黑塞哥维那	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
保加利亚	3.5	4.2 ^y	9.3	11.2 ^y	20.8	19.8 ^y	1490	3349 ^y	46.6	43.5 ^y	1795	3603 ^y	...	...	53.3	58.5 ^y
克罗地亚	...	4.5 ^y	...	9.9 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
捷克共和国	3.9	4.8 ^z	9.1	10.4 ^z	17.8 ^{**}	16.6 ^z	1766 ^{**}	3816 ^z	49.8 ^{**}	45.2 ^z	3480 ^{**}	6036 ^z	...	...	45.0	46.2 ^z
爱沙尼亚	6.8	6.0 ^y	17.1	12.3 ^z	...	25.9 ^z	...	4857 ^z	...	35.7 ^z	...	5387 ^z	...	...	...	...
匈牙利	4.9	4.9 ^z	9.9	9.4 ^z	19.5 ^{**}	16.7 ^z	2711 ^{**}	3938 ^z	40.6 ^{**}	40.7 ^z	2822 ^{**}	4223 ^z	...	...	...	...
拉脱维亚	5.8	4.9 ^y	14.1	12.7 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
立陶宛	6.0	5.4 ^z	16.7	13.6 ^z	...	16.2 ^z	...	4488 ^z	...	42.4 ^z	...	4182 ^z	...	...	...	66.3 ^z
黑山	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
波兰	4.7	5.4 ^y	10.9	11.4 ^y	...	30.3 ^z	...	5153 ^y	...	35.6 ^y	...	4766 ^y	...	...	...	...
摩尔多瓦共和国	4.6	7.8	12.7	20.8	...	18.6	...	1244	...	35.4	...	1191	...	0.2	...	50.7
罗马尼亚	2.9	3.0 ^z	...	...	...	16.4 ^z	...	1933 ^z	...	34.6 ^z	...	1891 ^z	...	...	...	75.7 ^z
俄罗斯联邦	3.0	...	9.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
塞尔维亚	...	4.9 ^z	...	10.6 ^z	...	45.6 ^z	...	6316 ^z	...	23.2 ^z	...	1610 ^z	...	...	...	...
斯洛伐克	4.2	4.3 ^z	12.7	10.6 ^z	14.5	19.4 ^z	1430	4478 ^z	55.7	46.7 ^z	2580	4242 ^z	...	...	62.1	51.8 ^z
斯洛文尼亚	5.9	5.8 ^z	13.8	12.1 ^z	...	27.9 ^z	...	7765 ^z	...	37.4 ^z	...	8253 ^z	...	...	...	...
前南斯拉夫的马其顿共和国	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
土耳其	3.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
乌克兰	3.7	6.3 ^z	13.5	13.5 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89.8 ^y
中亚																
亚美尼亚	2.2	3.1	...	13.7	...	23.1	...	1265	...	49.0	...	1381	...	0.2	...	...
阿塞拜疆	4.3	2.6 ^z	18.5	7.2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
格鲁吉亚	2.0	2.0	12.5	6.7	...	38.3 ^z	...	558 ^z	...	38.2 ^z	...	...	...	...	...	...
哈萨克斯坦	4.0	3.4 ^x	...	13.0 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3.5 ^z	...	...
吉尔吉斯斯坦	4.3	7.4 ^z	...	18.7 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
蒙古	5.1	6.1 ^z	15.3	12.2 ^z	...	35.2 ^z	...	793 ^z	...	32.6 ^z	...	701 ^z	0.2	2.3 ^z	...	40.9 ^z
塔吉克斯坦	2.1	4.0	11.8	16.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
土库曼斯坦	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
乌兹别克斯坦	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
东亚和太平洋																
澳大利亚	5.0	5.3 ^z	13.6	13.5 ^z	33.7	34.3 ^z	5639	7366 ^z	38.4	36.6 ^z	4723	6899 ^z	...	...	64.2	63.4 ^z
文莱达鲁萨兰国	4.9	2.0 ^y	8.9	9.7	...	28.7 ^y	...	2545 ^y	...	46.8 ^y	...	3850 ^y	...	...	...	...
柬埔寨	1.0	2.7 ^y	7.0	13.1 ^y	...	61.7	...	59	...	11.8	...	76	...	...	...	...
中国	1.9	...	11.4	...	34.3 ^{**}	...	...	...	38.4 ^{**}	...	307 ^{**}	...	...	...	...	...
库克群岛	...	3.1 ^z	...	...	53.0	...	...	...	40.0	...	...	...	...	...	...	...
朝鲜民主主义人民共和国	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
斐济	5.3	4.3 ^z	19.3	14.9 ^z	...	44.8 ^z	...	751 ^z	...	15.2 ^z	...	257 ^z	...	...	...	...
印度尼西亚	2.8 ^{**}	2.8 ^z	11.2 ^{**}	18.1	...	41.5	...	495	...	27.7	...	474	...	...	...	...
日本	3.5	3.7	10.1	9.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
基里巴斯	6.7	...	12.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
老挝人民民主共和国	1.0	3.0 ^y	6.9	13.2 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
中国澳门	3.6	3.1 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
马来西亚	6.1	6.1 ^z	21.2	20.9 ^z	30.9 ^{**}	35.4 ^x	1122 ^{**}	2075 ^x	34.7 ^{**}	42.4 ^x	1730 ^{**}	3179 ^z	...	...	69.6	76.0 ^z
毛绍尔群岛	11.0	...	27.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
密克罗尼西亚联邦	6.2	...	8.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
缅甸	0.6	0.8 ^z	2.1	4.4 ^z	...	56.1 ^z	...	...	33.4	25.9 ^z	...	...	...	0.1 ^z	...	59.3 ^z
瑙鲁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
新西兰	7.0	7.8	18.5	18.7	26.7 ^{**}	25.4	4654 ^{**}	7054	39.8 ^{**}	38.5	5717 ^{**}	7416	...	...	...	...
纽埃	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
帕劳	8.7 ^{**}	...	14.0 ^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

表 9 (续)

国家或地区	公共教育支出占国民生产总值的百分比		公共教育支出占政府总支出的百分比		初等教育经常性公共支出占教育经常性公共支出的百分比		按购买力平价以2010年美元不变价格计算的生均初等教育经常性公共支出(单位成本)		中等教育经常性公共支出占教育经常性公共支出的百分比		按购买力平价以2010年美元不变价格计算的生均中等教育经常性公共支出(单位成本)		初等教育课本及其他教材占初等教育经常性公共支出的百分比		初等教育教师报酬占初等教育经常性公共支出的百分比	
	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012	1999	2012
世界 ¹	4.5	5.0	13.8	13.7	...	32.8	...	1337	...	34.6	...	...	...	...	...	...
转型期国家	3.6	4.2	...	13.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
发达国家	5.0	5.4	12.3	12.2	...	24.6	...	7 195	...	40.2	...	9 002	...	...	...	61.5
发展中国家	4.4	4.7	14.8	15.2	...	...	...	...	...	30.4	...	...	...	...	...	...
阿拉伯国家	5.3	...	16.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
中欧和东欧	4.4	4.9	12.7	11.7	...	19.4	...	4 478	...	37.4	...	4 223	...	...	...	...
中亚	4.0	3.4	...	13.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
东亚和太平洋	5.1	3.4	13.8	17.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
东亚	3.3	3.0	11.3	15.7	...	35.4	...	...	31.6	29.1	...	...	...	...	...	...
太平洋	6.3	...	16.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
拉丁美洲和加勒比	4.5	4.9	14.8	...	...	33.9	...	1 187	...	31.7	...	1 594	...	...	...	...
加勒比	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
拉丁美洲	4.0	4.7	14.2	15.8	40.8	33.9	...	866	...	29.7	...	1 090	...	...	...	71.9
北美和西欧	5.2	6.0	12.3	12.5	28.1	25.2	5 313	7 943	42.2	40.3	7 158	10 934	...	...	70.2	61.5
南亚和西亚	3.6	3.9	16.6	12.6	...	28.7	...	240	...	43.0	...	369	...	...	...	...
撒哈拉以南非洲	3.9	4.9	14.8	18.4	...	43.8	...	136.3	...	27.9	...	310	...	...	...	...
低收入国家	3.2	4.0	14.7	14.9	...	50.1	...	100	...	25.8	...	...	...	...	...	...
中等收入国家	4.5	4.9	14.9	15.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
中低收入	4.4	4.9	15.0	15.6	...	...	...	467	...	...	...	...	...	...	...	...
中高收入	5.0	5.1	14.8	14.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
高收入国家	4.9	5.4	12.4	12.3	...	26.9	...	6 805	...	...	...	7 615	...	...	...	...

资料来源：教科文组织统计研究所数据库。

注：统计表中，拉丁美洲和加勒比的统计仍包含荷属安的列斯群岛的数据，阿拉伯国家的统计仍包含苏丹（分裂前）的数据，仅供参考。这是由于库拉索、法属圣马丁、荷属圣马丁、苏丹和南苏丹这五个新政体的资料刚刚可得。按收入水平分列的国家是以世界银行的定义分组的，但只包括全民教育国家。分组以2013年7月修订的按收入水平分组的国家名单为依据。

1. 所有地区值为中位数。1999年和2012年的中位数不可比，因为它们所依据的国家数不一定相同。

粗体数据为2013年结束的学年的数据，斜体数据为2000年结束的学年的数据，粗斜体为2001年结束的学年的数据。

(z) 2011年结束的学年的数据。

(y) 2010年结束的学年的数据。

(x) 2009年结束的学年的数据。

(*) 国家估计数。

(**) 教科文组织统计研究所估计数。

(-) 零或可忽略不计。

(...) 无相关数据。

表 10
计量全民教育目标的基本或代表指标趋势

国家或地区	目标1		目标2		目标3				目标4			
	幼儿教育和教育		普及初等教育		青年和成人的技能				成人扫盲			
	学前教育毛入学率		经调整的初等教育净入学率 ¹		青年识字率(15—24岁)				成人识字率(15岁及以上)			
	下述年份结束的学年		下述年份结束的学年		1995—2004 ²		2005—2012 ²		1995—2004 ²		2005—2012 ²	
	1999	2012	1999	2012	共计(%)	性别均等指数(女/男)	共计(%)	性别均等指数(女/男)	共计(%)	性别均等指数(女/男)	共计(%)	性别均等指数(女/男)
阿拉伯国家												
1 阿尔及利亚	2	79 ^z	88	99	90 *	0.92 *	92 *	0.94 *	70 *	0.76 *	73 *	0.79 *
2 巴林 ⁴	33	50	99	...	97 *	1.00 *	98 *	0.99 *	87 *	0.94 *	95 *	0.95 *
3 吉布提	0.4	4	25	58	...	...	...	...	...	...	...	...
4 埃及	11	27	95 **	97 ** ^z	73 *	0.85 *	89 *	0.93 *	56 *	0.65 *	74 *	0.81 *
5 伊拉克	5	...	89	...	85 *	0.91 *	82 **	0.96 **	74 *	0.76 *	79 **	0.84 **
6 约旦	29	34	97 **	97	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	90 *	0.89 *	98 *	0.99 *
7 科威特 ⁴	94	...	100	...	92 *	0.96 *	99 *	1.00 *	78 *	0.91 *	96 *	0.99 *
8 黎巴嫩	76 **	91	...	96 **	...	...	99 *	1.01 *	...	...	90 *	0.92 *
9 利比亚	5	...	...	...	100 **	1.00 **	100 **	1.00 **	85 **	0.82 **	90 **	0.87 **
10 毛里塔尼亚	...	...	60	70	61 *	0.82 *	56 ** ^a	0.72 ** ^a	51 *	0.73 *	46 ** ^a	0.62 ** ^a
11 摩洛哥	60	59	71	99	70 *	0.75 *	82 *	0.83 *	52 *	0.60 *	67 *	0.76 *
12 阿曼	...	55	84	97	97 *	0.99 *	98 *	1.01 *	81 *	0.85 *	87 *	0.91 *
13 巴勒斯坦	35	42	93	93	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	92 *	0.91 *	96 *	0.95 *
14 卡塔尔 ⁴	27	73	95	...	96 *	1.03 *	99 *	1.01 *	89 *	0.99 *	97 *	0.99 *
15 沙特阿拉伯	...	13	...	97 **	96 *	0.98 *	99 *	1.00 *	83 *	0.87 *	94 *	0.95 *
16 苏丹	19	35 ^z	...	52 ^z	78 *	0.84 *	88 **	0.95 **	61 *	0.73 *	73 **	0.80 **
17 阿拉伯叙利亚共和国	8	11	97	99 ^y	92 *	0.95 *	96 **	0.98 **	81 *	0.84 *	85 **	0.87 **
18 突尼斯	13	...	96 **	100	94 *	0.96 *	97 *	0.98 *	74 *	0.78 *	80 *	0.82 *
19 阿拉伯联合酋长国 ⁷	65	71	85	98 *	...	...	95 *	1.04 *	...	...	90 *	1.02 *
20 也门	0.7	2 ^z	58	87	77 **	0.65 **	87 **	0.80 **	55 **	0.48 **	66 **	0.61 **
21 苏丹 (分裂前)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
中欧和东欧												
22 阿尔巴尼亚 ⁴	41	69	93 **	...	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	99 *	0.99 *	97 *	0.98 *
23 白俄罗斯	85	103	96 **	94	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *
24 波斯尼亚和黑塞哥维那 ⁴	...	16	...	...	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	97 *	0.95 *	98 **	0.97 **
25 保加利亚	69	86	98	96	98 *	1.00 *	98 *	1.00 *	98 *	0.99 *	98 *	0.99 *
26 克罗地亚	40	63	93	99	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	98 *	0.98 *	99 *	0.99 *
27 捷克共和国	90	103	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28 爱沙尼亚	92	93	100	97	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *
29 匈牙利	80	87	96	97	...	...	...	...	...	...	...	...
30 拉脱维亚	54	92	97 **	98	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *
31 立陶宛	50	76	97	98	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *
32 黑山	32	61	...	98	...	...	99 *	1.00 *	...	...	98 *	0.98 *
33 波兰	49	78	97	97	...	...	...	...	...	...	...	...
34 摩尔多瓦共和国 ⁴	48	80	93	91	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	97 *	0.97 *	99 **	0.99 **
35 罗马尼亚	69	77	88	90	98 *	1.00 *	99 *	1.00 *	97 *	0.98 *	99 *	0.99 *
36 俄罗斯联邦	71	91	...	97	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	99 *	1.00 *	100 *	1.00 *
37 塞尔维亚	54	56	...	93	...	...	99 **	1.00 **	...	...	98 **	0.98 **
38 斯洛伐克	81	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39 斯洛文尼亚	75	94	96	98	100 **	1.00 **	100 **	1.00 **	100 **	1.00 **	100 **	1.00 **
40 前南斯拉夫的马其顿共和国	27	29	91	92 **	99 *	0.99 *	99 **	1.00 **	96 *	0.96 *	98 **	0.98 **
41 土耳其	7	31	94	95	96 *	0.95 *	99 *	0.99 *	87 *	0.84 *	95 *	0.93 *
42 乌克兰	51	101	...	98	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	99 *	0.99 *	100 **	1.00 **
中亚												
43 亚美尼亚 ⁴	26	51	...	...	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	99 *	0.99 *	100 **	1.00 **
44 阿塞拜疆 ^{5,8}	18	25	92	89 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	99 *	0.99 *	100 *	1.00 *
45 格鲁吉亚	35	...	...	99	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **
46 哈萨克斯坦	15	58	96 **	99 **	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *
47 吉尔吉斯斯坦	10	25	93 **	98	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	99 *	0.99 *	99 *	0.99 *
48 蒙古	27	86	91	98	98 *	1.01 *	98 *	1.01 *	98 *	1.00 *	98 *	1.00 *
49 塔吉克斯坦	8	9 ^z	94	99	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	99 *	1.00 *	100 **	1.00 **
50 土库曼斯坦	...	...	...	...	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	99 *	0.99 *	100 **	1.00 **
51 乌兹别克斯坦	24	25 ^z	...	91 ^z	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	99 *	0.99 *	99 **	1.00 **
东亚和太平洋												
52 澳大利亚	103	108	94 **	97	...	...	...	...	...	...	...	...
53 文莱达鲁萨兰国	79	92	...	96	99 *	1.00 *	100 **	1.00 **	93 *	0.95 *	95 **	0.96 **
54 柬埔寨	5	15	87	98	83 *	0.90 *	87 *	0.97 *	74 *	0.76 *	74 *	0.80 *
55 中国 ⁷	36	70	...	...	99 *	0.99 *	100 *	1.00 *	91 *	0.91 *	95 *	0.95 *
56 库克群岛 ⁵	43	95	86	97	...	...	...	...	...	...	...	...
57 朝鲜民主主义人民共和国	...	...	...	...	...	...	100 *	1.00 *	...	...	100 *	1.00 *
58 斐济	15	...	94	99	...	...	...	...	...	...	...	...
59 印度尼西亚	23 **	48	97	95	99 *	1.00 *	99	1.00	90 *	0.92 *	93 *	0.94 *
60 日本	83	88	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
61 基里巴斯	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62 老挝人民民主共和国	7	24	74	96	78 *	0.90 *	84 *	0.88 *	69 *	0.79 *	73 *	0.77 *
63 中国澳门 ⁴	90	...	85	...	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	91 *	0.92 *	96 *	0.96 *
64 马来西亚 ⁴	54	70 ^z	95	...	97 *	1.00 *	98 *	1.00 *	89 *	0.93 *	93 *	0.95 *
65 马绍尔群岛	57	48 ^z	...	100 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
66 密克罗尼西亚联邦	36	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67 缅甸	2	9 ^y	...	...	95 *	0.98 *	96 **	1.00 **	90 *	0.92 *	93 **	0.95 **
68 瑙鲁 ⁵	74	79	...	76	...	...	...	...	...	...	...	...
69 新西兰	85	92	100 **	99	...	...	...	...	...	...	...	...
70 纽埃	154	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

统计表

表 10

目标5									目标6			
初等教育性别均等				中等教育性别均等					教育质量			
毛入学率				毛入学率					最高年级续读率		初等教育的师生比 ³	
下述年份结束的学年				下述年份结束的学年					下述年份结束的学年		下述年份结束的学年	
1999		2012		1999		2012			1999	2011	1999	2012
共计(%)	性别均等指数 (女/男)	共计(%)	性别均等指数 (女/男)	共计(%)	性别均等指数 (女/男)	共计(%)	性别均等指数 (女/男)	共计(%)	共计(%)	共计(%)	共计(%)	
阿拉伯国家												
100	0.91	117	0.94	63	1.01	98 ^z	1.04 ^z	91	93	28	23	
104	0.97	...	...	97	1.08	96	1.02	90	98	...	12 [*]
31	0.72	68	0.88	16	0.63	46	0.77	...	76	40	34	
101 ^{**}	0.92 ^{**}	113	0.96	84 ^{**}	0.91 ^{**}	86	0.98	99 ^{**}	96 ^x	23 ^{**}	28 ^y	
97	0.83	...	...	35	0.64	...	...	49 ^{**}	...	21	...
101	1.02	98	0.98	86	1.05	88	1.03	96	98 ^y	...	...
118	1.01	...	...	115 ^{**}	1.00^{**}	...	...	94	94	13	9
134 ^{**}	0.97 ^{**}	107	0.91	90 ^{**}	1.13 ^{**}	74	1.01	90 ^{**}	93	14 ^{**}	14	
116	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	0.97	97	1.05	20	0.77	27 ^{**}	0.85 ^{**}	40	...	47	40	
86	0.82	117	0.95	36	0.79	69	0.86	75	92	28	26	
93	0.98	109	1.01	75	1.00	94	1.08	92	94	25	...	
100	1.00	94	0.99	78	1.02	83	1.10	99	99	38	24	
107	1.06	...	...	86	1.11	112 ^z	1.10 ^z	...	...	13	10
...	...	106	1.03	...	...	116^{**}	1.01^{**}	...	99	...	10[*]
59	0.85	69 ^z	0.89 ^z	34	0.81	37 ^z	0.92 ^z	...	76 ^x	...	...
106	0.92	122	0.97	43	0.92	74	1.00	87	93	25	...	
117	0.94	110	0.98	72	1.01	91 ^z	1.05 ^z	87	95 ^x	24	17	
94	0.99	108	0.97	84	1.10	...	...	89	84 ^y	16	18
73	0.56	97	0.83	41	0.37	47	0.65	69^{**}	...	22^{**}	30 ^z	
...	...	...	...	...	...	...	...	77 ^{**}	...	24^{**}	...
中欧和东欧												
102	0.98	...	...	66	0.94	...	...	90	99	23	19
113	0.99	99	1.00	...	...	106	0.96	99	99 [*]	20	15
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99 ^x	...	...
104	0.97	100	0.99	92	0.98	93	0.96	93	97	18	17	
94	0.98	97	1.00	85	1.02	98	1.04	99	99	19	14	
103	0.99	100	1.01	84	1.04	97	1.00	98	99	18	19	
101	0.97	98	1.01	94	1.04	107	0.99	98	97	16	12	
101	0.98	100	0.99	94	1.02	102	0.98	96	98 ^x	11	10	
99	0.98	103	0.99	88	1.04	98	0.97	97	93 ^y	15	11	
101	0.98	99	0.99	95	1.00	106	0.96	99	97	17	12	
...	...	101	1.01	...	...	91	1.01	...	80	...	...
100	0.98	101	1.00	99	0.99	98	0.99	98	99 ^y	11	10	
101	0.99	94	1.00	83	0.98	88	1.02	95	96	21	16	
92	0.98	94	0.99	81	1.02	95	0.98	96	94	19	18	
103	0.99	101	1.01	92	...	95	0.98	95	97	18	20	
110	0.99	93	1.00	94	1.01	92	1.02	...	98	...	16	
102	0.98	102	1.00	85	1.02	94	1.01	97	98	19	15	
98	0.99	99	1.00	99	1.03	98	0.99	100	99	14	17	
98	0.98	89	1.00	82	0.97	83	0.99	97	...	22	15	
103	0.91	100	0.99	71	0.68	86	0.95	...	90	...	20	
108	1.00	106	1.02	98	1.04 [*]	98	0.98 [*]	97 [*]	98 [*]	20	16	
中亚												
99	1.08	...	...	93	...	96	1.21	...	96	16	...
95	1.00	98	0.98	...	...	100	0.99	97	98	19	12
94	0.99	106	1.01	79	0.98	...	...	99	93	17	...
99	1.01	106	1.01	96	1.00	98	0.97	95 ^{**}	99	19	16	
96	0.99	106	0.98	83	1.02	88 ^{*,z}	1.00 ^{*,z}	95 [*]	97	24	24	
97	1.01	117	0.97	61	1.27	103	1.03	87	93	32	29	
95	0.93	100	0.98	74	0.86	87	0.90	97	98	22	23	
...	
99	1.00	93 ^z	0.97 ^z	87	0.98	105 ^z	0.98 ^z	100	98 ^y	21	16 ^z	
东亚和太平洋												
100	1.00	105	1.00	156	1.00	136	0.95	...	...	18 ^{**}	...
113	0.95	95	0.98	86	1.06	108	1.01	...	96	14 [*]	11	
101	0.87	124	0.95	16	0.53	...	...	55	66	53	46
105	1.01	128	1.00	58	...	89	1.02	...	...	22	18
96	0.95	108	1.01	60	1.08	88	1.00	...	...	18	15
...	
104	0.99	105	1.01	78	1.11	88	1.11	82	97	28	28	
111	0.98	109	1.00	55	...	83	1.03	86	89	22	19	
101	1.00	102	1.00	101	1.01	102	1.00	100	100	21	17	
110	1.01	...	...	61	1.23	...	...	69	...	25	...
108	0.85	123	0.95	32	0.69	47	0.87	55	70	31	27	
100	0.99	...	...	79	1.05	96	0.99	...	98 ^x	31	14
95	0.99	...	...	66	1.09	67 ^z	0.97 ^z	...	99 ^x	20	12 ^z
90	0.99	105 ^z	0.99 ^z	68	1.06	...	...	...	...	15	...
...	
95	0.97	114 ^y	0.99 ^y	32	0.98	50 ^y	1.05 ^y	55	75 ^x	31	28 ^y	
99	1.33	94	1.03	47	1.17	72	0.97	...	...	21	...
100	1.00	99	1.00	111	1.05	120	1.05	...	...	18	15
99	1.00	...	...	98	1.10	...	...	...	...	16	...

表 10 (续)

国家或地区	目标1		目标2		目标3				目标4			
	幼儿保育和教育		普及初等教育		青年和成人的技能				成人扫盲			
	学前教育毛入学率		经调整的初等教育净入学率 ¹		青年识字率(15—24岁)				成人识字率(15岁及以上)			
	下述年份结束的学年		下述年份结束的学年		1995—2004 ²		2005—2012 ²		1995—2004 ²		2005—2012 ²	
	1999	2012	1999	2012	1995—2004 ²		2005—2012 ²		1995—2004 ²		2005—2012 ²	
	共计(%)	共计(%)	共计(%)	共计(%)	共计(%)	性别均等指数(女/男)	共计(%)	性别均等指数(女/男)	共计(%)	性别均等指数(女/男)	共计(%)	性别均等指数(女/男)
71 帕劳 ⁵	63	...	...	...	...	...	100 *	1.00 *	...	100 *	1.00 *	...
72 巴布亚新几内亚	...	...	...	87	67 *	0.93 *	71 **	1.13 **	57 *	0.80 *	63 **	0.92 **
73 菲律宾	30	...	89	...	95 *	1.03 *	98 *	1.02 *	93 *	1.02 *	95 *	1.01 *
74 大韩民国	...	118 ^z	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
75 萨摩亚	50	34	93	96	...	...	100 **	1.00 **	99 **	0.99 **	99 **	1.00 **
76 新加坡	...	...	...	...	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	93 *	0.92 *	96 *	0.96 *
77 所罗门群岛	35	43	...	...	85 *	0.89 *	...	...	77 *	0.82 *	...	...
78 泰国	91	119	...	...	98 *	1.00 *	98 *	1.00 *	93 *	0.95 *	96 *	1.00 *
79 东帝汶	...	...	...	92 ^z	...	...	80 *	0.98 *	38 *	0.66 *	58 *	0.83 *
80 托克劳 ⁵	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81 汤加	29	71	91	90	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *
82 图瓦卢 ⁵	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83 瓦努阿图	51	61 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
84 越南	40	77	97	98	95 *	0.98 *	97 *	0.99 *	90 *	0.92 *	94 *	0.95 *
拉丁美洲和加勒比												
85 安圭拉 ¹⁰	...	...	99 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86 安提瓜和巴布达	57	89	...	85	99 *	1.01 *	...	...	99 *	1.01 *	99 **	1.01 **
87 阿根廷	57	74 ^z	99	...	99 *	1.00 *	99 **	1.00 **	97 *	1.00 *	98 **	1.00 **
88 阿鲁巴	94	107	98	99 ^y	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	97 *	1.00 *	97 *	1.00 *
89 巴哈马	11	...	91	98 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
90 巴巴多斯	75	79 ^{y,z}	95 **	97 ^{y,z}	...	...	...	...	...	...	...	...
91 伯利兹	28	47	100 **	99	...	...	...	...	...	...	...	...
92 百慕大	56	43 ^z	...	88 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
93 多米尼加共和国	43	51 ^z	94 **	87 ^z	97 *	0.98 *	99 *	1.00 *	87 *	0.87 *	94 *	0.95 *
94 巴西 ⁴	...	...	...	...	97 *	1.02 *	99 *	1.01 *	89 *	1.00 *	91 *	1.01 *
95 英属维尔京群岛 ⁵	62	71 ^z	98 **	85 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
96 开曼群岛 ⁴	39	...	95 *	...	...	...	99 *	0.99 *	...	...	99 *	1.00 *
97 智利	76	114	...	93	99 *	1.00 *	99 *	1.00 *	96 *	1.00 *	99 *	1.00 *
98 哥伦比亚	38	49 ^z	95	86	98 *	1.01 *	98 *	1.01 *	93 *	1.00 *	94 *	1.00 *
99 哥斯达黎加	47	74	...	93	98 *	1.01 *	99 *	1.00 *	95 *	1.00 *	97 *	1.00 *
100 古巴	105	109	99 **	97	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **
101 库拉索	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102 多米尼克	82	95	98	96 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
103 多米尼加共和国	31	39	83	89	94 *	1.03 *	97 *	1.02 *	87 *	1.00 *	91 *	1.01 *
104 厄瓜多尔	63	150	97	97	96 *	1.00 *	99 *	1.00 *	91 *	0.97 *	93 *	0.98 *
105 萨尔瓦多	40	62	85 **	95	92 **	1.00 **	97 *	1.01 *	81 **	0.93 **	85 *	0.94 *
106 格林纳达	75	99 ^y	100 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107 危地马拉	46	64 ^z	84 **	95 ^z	82 *	0.91 *	94 *	0.96 *	69 *	0.84 *	78 *	0.85 *
108 圭亚那	100	66	...	75	...	...	93 **a	1.01 **a	...	...	85 **a	1.06 **a
109 海地	...	...	...	...	82 *	0.98 *	72 **a	0.95 **a	59 *	0.87 *	49 **a	0.84 **a
110 洪都拉斯	17	42	88	94	89 *	1.05 *	95 *	1.02 *	80 *	1.01 *	85 *	0.99 *
111 牙买加 ⁴	79	75	93 **	...	92 *	1.10 *	96 **	1.06 **	80 *	1.16 *	87 **	1.12 **
112 墨西哥	70	101	98 **	98	98 *	1.00 *	99 *	1.00 *	91 *	0.97 *	94 *	0.98 *
113 蒙特塞拉特	137	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114 尼加拉瓜	27	55 ^y	81 **	93 ^y	86 *	1.06 *	87 *	1.04 *	77 *	1.00 *	78 *	1.00 *
115 巴拿马	37	65	93 **	92	96 *	0.99 *	98 *	0.99 *	92 *	0.99 *	94 *	0.99 *
116 巴拉圭	29	35 ^z	97	83 ^z	...	...	99 *	1.00 *	...	...	94 *	0.98 *
117 秘鲁	56	78	100 **	96 ^z	97 *	0.98 *	99 *	1.00 *	88 *	0.88 *	94 *	0.94 *
118 圣基茨和尼维斯	...	96 ^z	97 **	84 **	...	...	...	...	...	...	...	...
119 圣卢西亚	81	61	93 **	83	...	...	...	...	...	...	...	...
120 法属圣马丁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121 圣文森特和格林纳丁斯	...	...	98 **	99	...	...	...	...	...	...	...	...
122 荷属圣马丁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123 苏里南	85	88 ^z	91 **	92 ^z	95 *	0.98 *	98 *	1.01 *	90 *	0.95 *	95 *	0.99 *
124 特立尼达和多巴哥	60	...	98	99 ^y	99 **	1.00 **	100 **	1.00 **	98 **	0.99 **	99 **	0.99 **
125 特克斯和凯科斯群岛 ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126 乌拉圭	60	89 ^y	...	100 ^y	99 *	1.01 *	99 *	1.01 *	97 *	1.01 *	98 *	1.01 *
127 委内瑞拉玻利瓦尔共和国	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128 荷属安的列斯群岛	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
北美和西欧												
129 安道尔 ⁵	77	103	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130 奥地利	109	118	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
131 比利时	64	72 ^z	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132 加拿大	60	78	98	98	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	97 *	0.96 *	99 *	0.99 *
133 塞浦路斯 ⁵	91	102	98	98	...	...	...	...	...	...	...	...
134 丹麦	47	70	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
135 芬兰	110	110	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
136 法国 ¹¹	94	113	100 **	100 **	...	...	...	...	...	...	...	...
137 德国	67	78 ^z	96	100 ^z	99 *	1.00 *	99 **	1.00 **	96 *	0.96 *	97 **	0.98 **
138 希腊	86	97 ^z	99	99 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
139 冰岛	...	52	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
140 爱尔兰	89	104 ^z	98	97 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
141 以色列	97	98 ^z	100	99 ^z	100 *	1.00 *	100 **	1.00 **	98 *	0.99 *	99 **	1.00 **
142 意大利	71	89 ^z	97	95 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...

统计表

表 10

目标5								目标6			
初等教育性别均等				中等教育性别均等				教育质量			
毛入学率				毛入学率				最高年级续读率		初等教育的师生比 ³	
下述年份结束的学年				下述年份结束的学年				下述年份结束的学年		下述年份结束的学年	
1999		2012		1999		2012		1999	2011	1999	2012
共计(%)	性别均等指数 (女/男)	共计(%)	性别均等指数 (女/男)	共计(%)	性别均等指数 (女/男)	共计(%)	性别均等指数 (女/男)	共计(%)	共计(%)		
71	0.86	114	0.91	...	...	40	0.76	...	...	35 **	...
109	1.00	...	...	74	1.10	...	...	75	...	35	...
103	1.01	103	0.99	99	1.00	97	0.99	99	99	32	18
96	1.00	105	1.00	79	1.11	86	1.11	90 *	90	24 **	30 y
...
89	0.93	141	0.98	26	0.75	48	0.94	...	63	19	24
97	0.97	93	0.95	63	0.97 **	87	1.06	82 **	...	21	16
118	...	125 z	0.95 z	36	...	57 z	1.02 z	...	84 y	62	31 z
105	1.15	...	...	92	1.01	...	...	...	...	10	...
112	0.95	109	0.99	105	1.14	104 z	0.97 z	91	...	21	21
...	...	...	...	80	1.10	...	...	...	...	19	...
118	0.98	122 y	0.99 y	30	0.88	60 y	1.00 y	69	...	24	22 y
110	0.93	105	1.01	...	...	...	...	83	97	30	19
104 **	0.98 **	...	...	107 **	0.98 **	...	...	...	...	22	15 z
...
124	...	98	0.93	78	0.89 **	105	1.15	...	...	19	14
113	0.99	118 z	0.99 z	85	1.05	92 z	1.11 z	89	93 y	21	...
112	0.98	104	1.03	99	1.06	100	1.07	96	93 x	19	15
97	0.97	108 y	1.02 y	78	0.99	93 y	1.05 y	...	89 x	14	14 y
103	1.04	105 *,z	0.99 *,z	108	1.12	105 z	1.12 z	91	93 *,y	18 **	13 *,z
121	0.96	121	0.97	64	1.07	84	1.05	74	91 y	23	22
101	1.01	90 z	0.98 z	79	1.07	77 z	1.18 z	87	...	9	9 z
111	0.98	94 z	0.98 z	76	0.93	77 z	1.00 z	80	86 y	25 **	...
...	...	...	...	...	...	...	...	80	54 x	26	21
112	0.97	92 z	0.92 z	99	0.91	97 z	1.01 z	...	...	18	12 z
107	0.91	...	...	95	0.92	...	...	92	...	15	12 z
100	0.97	101	0.97	79	1.04	89	1.04	98	99	32	21
119	1.00	107	0.97	73	1.11	93	1.09	67	85	24	25
112	0.99	105	0.99	62	1.10	104	1.05	89	88	27	17 z
102	0.97	99	0.99	79	1.06	90	1.00	95	96	12	9
...
120	1.02	119	0.97	101	1.33	97 z	1.07 z	79	88	20	16
110	0.98	103	0.91	56	1.24	76	1.12	71	79	31	24
112	1.00	114	1.00	59	1.03	87	1.02	75	91	23	18
104	0.96	113	0.96	52	0.97	69	1.00	62 **	84	...	29 z
108	0.97	103 y	0.97 y	...	...	108 y	1.03 y	...	...	20	16 y
102	0.87	114 z	0.97 z	33	0.84	65 z	0.91 z	52	71 y	38	26 z
106	1.01	75	1.13	83	1.01 **	101	1.15	65	92	27	23
...
107	1.01	109	1.00	...	...	73	1.22	...	70	32	...
96 **	1.00 **	...	...	88 **	1.01 **	89 z	1.06 z	85	82 y	...	23
106	0.94	105	1.00	68	1.00	86	1.08	87	96	27	28
105	0.99	...	...	183	0.75	...	...	...	...	21	...
101	1.01	117 y	0.98 y	51 **	1.18 **	69 y	1.10 y	46	...	34	30 y
104	0.97	100	0.97	64	1.08	84	1.05	90	92	26	23
119	0.96	95 z	0.96 z	58	1.04	70 z	1.05 z	73 **	80 y	...	22 z
123	0.99	100	0.99	83	0.94	90	0.96	83	74	29	19
106	1.04	88	1.01	105	1.10	94 z	1.04 z	74	74 x	19	15
104	0.95	87	0.97	71	1.26	91	0.99	...	90	24	17
...
118	0.95	105	0.96	83 **	1.34 **	101	0.96	...	69 y	20	16
...
118	0.99	114 z	0.96 z	73	1.19	85 z	1.31 z	...	...	20 **	15 z
103	0.99	106 y	0.97 y	...	...	...	...	89	89 *,x	21	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
111	0.99	112 y	0.97 y	92	1.17	90 y	1.14 y	87	95 x	20	14 y
99	0.98	102	0.98	57	1.22	85	1.09	88	94	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10
...
104	0.99	101	1.00	97	0.95	98	0.96	...	100	13	11
104	0.99	103	0.99	141	1.07	107	0.97	...	93 y	12 **	11
100	1.00	98 z	1.01 z	102	1.02	103 z	0.98 z	99	...	17	...
97	1.00	100	1.00	93	1.03	95	1.02	95	...	18	14
101	1.00	101	0.99	125	1.05	125	1.01	100	99 x	10	...
101	1.00	100	0.99	121	1.09	108	1.05	99	100	17	14
105	0.99	107	1.00	108	1.00	110	1.01	98	...	19	18
103	0.99	100	1.00	96	0.98	101	0.95	99	96	17	12
95	1.00	102 z	1.00 z	90	1.04	108 z	0.97 z	...	93 y	14	...
100	0.98	99 z	1.01 z	109	1.05	109 z	1.01 z	98	97 y	...	10 z
102	0.99	104	1.00	106	1.06	119	1.02	...	...	22	16
105	0.99	105 z	1.00 z	100	0.99	102 z	1.02 z	99	99 y	13 **	13 z
105	0.99	100 z	0.99 z	92	0.99	101 z	0.99 z	94	100 y	11	...
100	1.01	97 z	1.02 z	97	1.04	101 z	1.03 z	...	...	12	9 y

表 10 (续)

国家或地区	目标1		目标2		目标3				目标4			
	幼儿保育和教育		普及初等教育		青年和成人的技能				成人扫盲			
	学前教育毛入学率		经调整的初等教育净入学率 ¹		青年识字率(15—24岁)				成人识字率(15岁及以上)			
	下述年份结束的学年		下述年份结束的学年		1995—2004 ²		2005—2012 ²		1995—2004 ²		2005—2012 ²	
	1999	2012	1999	2012	共计(%)	性别均等指数(女/男)	共计(%)	性别均等指数(女/男)	共计(%)	性别均等指数(女/男)	共计(%)	性别均等指数(女/男)
143 卢森堡	71	89 ^z	97	95 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
144 马耳他	97	116	...	95	96 [*]	1.04 [*]	98 [*]	1.02 [*]	88 [*]	1.03 [*]	92 [*]	1.03 [*]
145 摩纳哥 ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146 荷兰	...	91	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
147 挪威	75	99	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
148 葡萄牙	67	86	97	99	...	...	99 [*]	1.00 [*]	94 [*]	0.96 [*]
149 圣马力诺 ¹⁰	...	107	...	93	...	...	...	...	...	...	...	...
150 西班牙	99	127	100	100	...	...	100 [*]	1.00 [*]	98 [*]	0.99 [*]
151 瑞典	76	95	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
152 瑞士	92	100	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
153 英国	77	84	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
154 美国	59	74	97	93	...	...	...	...	...	...	...	...
南美洲和西亚												
155 阿富汗	...	...	...	...	...	...	47 [*]	0.52 [*]	32 [*]	0.39 [*]
156 孟加拉国	18	26 ^z	...	96 ^{*,y}	64 [*]	0.90 [*]	80 ^{**}	1.05 ^{**}	47 [*]	0.76 [*]	59 ^{**}	0.88 ^{**}
157 不丹	0.9	9	56	92 ^y	...	...	74 [*]	0.85 [*]	53 [*]	0.59 [*]
158 印度	19	58 ^z	86 ^{**}	99 ^z	76 [*]	0.80 [*]	81 [*]	0.84 [*]	61 [*]	0.65 [*]	63 [*]	0.68 [*]
159 伊朗伊斯兰共和国	15	35	86 ^{**}	100 [*]	93 [*]	0.95 [*]	98 [*]	0.99 [*]	77 [*]	0.84 [*]	84 [*]	0.89 [*]
160 马尔代夫 ⁴	56	...	98	...	98 [*]	1.00 [*]	99 [*]	1.00 [*]	96 [*]	1.00 [*]	98 [*]	1.00 [*]
161 尼泊尔	11 [*]	84	69 [*]	99 ^{**}	70 [*]	0.75 [*]	82 ^{**a}	0.87 ^{**a}	49 [*]	0.56 [*]	57 ^{**a}	0.66 ^{**a}
162 巴基斯坦	63 [*]	82	...	72 [*]	55 [*]	0.64 [*]	71 [*]	0.78 [*]	43 [*]	0.53 [*]	55 [*]	0.59 [*]
163 斯里兰卡	...	89	100	94	96 [*]	1.01 [*]	98 [*]	1.01 [*]	91 [*]	0.97 [*]	91 [*]	0.97 [*]
撒哈拉以南非洲												
164 安哥拉	27 ^{**}	87 ^z	...	86 ^z	72 [*]	0.75 [*]	73 ^{**}	0.83 ^{**}	67 [*]	0.65 [*]	71 ^{**}	0.72 ^{**}
165 贝宁	4	19	...	95	45 [*]	0.56 [*]	42 ^{**a}	0.56 ^{**a}	35 [*]	0.49 [*]	29 ^{**a}	0.45 ^{**a}
166 博茨瓦纳	...	...	80	...	94 [*]	1.04 [*]	96 ^{**}	1.04 ^{**}	81 [*]	1.02 [*]	87 ^{**}	1.01 ^{**}
167 布基纳法索	2	4	36	67	31 [*]	0.65 [*]	39 [*]	0.71 [*]	22 [*]	0.52 [*]	29 [*]	0.59 [*]
168 布隆迪	0.7	8	41 ^{**}	94 ^y	73 [*]	0.92 [*]	89 [*]	0.98 [*]	59 [*]	0.78 [*]	87 [*]	0.95 [*]
169 喀麦隆	48	75	99 ^{**}	97	97 ^{**}	1.02 ^{**}	98 [*]	1.01 [*]	80 ^{**}	0.86 ^{**}	85 [*]	0.89 [*]
170 佛得角	11	30	...	92	83 [*]	0.88 [*]	81 [*]	0.89 [*]	68 [*]	0.74 [*]	71 [*]	0.83 [*]
171 中非共和国	...	6 ^z	...	72	61 [*]	0.68 [*]	36 ^{**a}	0.55 ^{**a}	51 [*]	0.53 [*]	37 ^{**a}	0.48 ^{**a}
172 乍得	...	1	50	64 ^z	42 [*]	0.57 [*]	49 ^{**}	0.82 ^{**}	28 [*]	0.46 [*]	37 ^{**}	0.59 ^{**}
173 科摩罗	3	...	68	...	80 [*]	0.92 [*]	86 ^{**}	1.00 ^{**}	68 [*]	0.85 [*]	76 ^{**}	0.88 ^{**}
174 刚果	2	14	...	92	...	...	81 ^{**a}	0.90 ^{**a}	...	...	79 ^{**a}	0.84 ^{**a}
175 科特迪瓦	3	5	60	...	61 [*]	0.74 [*]	48 ^{**a}	0.66 ^{**a}	49 [*]	0.63 [*]	41 ^{**a}	0.59 ^{**a}
176 刚果民主共和国	0.8	4	36	...	70 [*]	0.81 [*]	66 ^{**}	0.67 ^{**}	67 [*]	0.67 [*]	61 ^{**a}	0.60 ^{**a}
177 赤道几内亚	27	73	68	62	97 [*]	0.99 [*]	98 ^{**}	1.01 ^{**}	88 [*]	0.86 [*]	95 ^{**}	0.94 ^{**}
178 厄立特里亚	5	13	29	34	78 [*]	0.81 [*]	91 ^{**}	0.95 ^{**}	53 [*]	0.62 [*]	70 ^{**}	0.76 ^{**}
179 埃塞俄比亚 ⁴	1	...	36	...	50 [*]	0.62 [*]	55 [*]	0.75 [*]	36 [*]	0.46 [*]	39 [*]	0.59 [*]
180 加蓬	15	35 ^z	...	...	97 ^{**}	0.98 ^{**}	89 ^{**a}	1.02 ^{**a}	84 ^{**}	0.90 ^{**}	82 ^{**a}	0.94 ^{**a}
181 冈比亚	19	30 ^y	75	74	53 [*]	0.64 [*]	69 ^{**}	0.89 ^{**}	37 [*]	0.51 [*]	52 ^{**}	0.70 ^{**}
182 加纳	47	116	62 ^{**}	88	71 [*]	0.86 [*]	86 [*]	0.94 [*]	58 [*]	0.75 [*]	71 [*]	0.83 [*]
183 几内亚	...	16 ^z	42	76	47 [*]	0.57 [*]	31 [*]	0.58 [*]	30 [*]	0.43 [*]	25 [*]	0.33 [*]
184 几内亚比绍	4	7 ^y	49	71 ^y	59 [*]	0.61 [*]	74 ^{**}	0.86 ^{**}	41 [*]	0.48 [*]	57 ^{**}	0.63 ^{**}
185 肯尼亚	43	...	63 ^{**}	...	93 [*]	0.99 [*]	82 ^{**a}	0.98 ^{**a}	82 [*]	0.89 [*]	72 ^{**a}	0.86 ^{**a}
186 莱索托	21 ^{**}	36 ^y	60	82	91 [*]	1.15 [*]	83 ^{**a}	1.24 ^{**a}	86 [*]	1.15 [*]	76 ^{**a}	1.30 ^{**a}
187 利比里亚	47	...	47	41 ^z	49 ^{**}	0.56 ^{**}	49 ^{**a}	0.59 ^{**a}	43 ^{**}	0.42 ^{**}	43 ^{**a}	0.44 ^{**a}
188 马达加斯加	3 ^{**}	9 ^y	64	...	70 [*]	0.94 [*]	65 ^{**a}	0.97 ^{**a}	71 [*]	0.85 [*]	64 ^{**a}	0.91 ^{**a}
189 马拉维	...	...	99	...	76 [*]	0.86 [*]	72 ^{**a}	0.94 ^{**a}	64 [*]	0.72 [*]	61 ^{**a}	0.71 ^{**a}
190 马里	2	4 ^z	47 ^{**}	73	31 [*]	0.65 [*]	47 [*]	0.69 [*]	24 [*]	0.49 [*]	34 [*]	0.57 [*]
191 毛里求斯	94	120	93	98	95 [*]	1.02 [*]	98 [*]	1.01 [*]	84 [*]	0.91 [*]	89 [*]	0.94 [*]
192 莫桑比克	...	...	52 ^{**}	86	62 [*]	0.67 [*]	67 [*]	0.71 [*]	48 [*]	0.51 [*]	51 [*]	0.54 [*]
193 纳米比亚	33	...	88	89	92 [*]	1.03 [*]	87 ^{**a}	1.09 ^{**a}	85 [*]	0.96 [*]	76 ^{**a}	1.05 ^{**a}
194 尼日尔	1	6	27	64	20 [*]	0.54 [*]	24 ^{**a}	0.44 ^{**a}	14 [*]	0.48 [*]	15 ^{**a}	0.38 ^{**a}
195 尼日利亚 ¹²	8	13 ^y	63 ^{**}	66 ^{**y}	69 [*]	0.77 [*]	66 ^{**}	0.77 ^{**}	55 [*]	0.65 [*]	51 ^{**a}	0.68 ^{**a}
196 卢旺达	3	13	82	99	78 [*]	0.98 [*]	77 ^{**}	1.02 ^{**}	65 [*]	0.84 [*]	66 ^{**a}	0.87 ^{**a}
197 圣多美和普林西比	23	45	80	97	95 [*]	0.99 [*]	80 ^{**}	0.93 ^{**}	85 [*]	0.85 [*]	70 ^{**a}	0.75 ^{**a}
198 塞内加尔	3	14	55	79	49 [*]	0.70 [*]	66 [*]	0.80 [*]	39 [*]	0.57 [*]	52 [*]	0.61 [*]
199 塞舌尔	105	110 ^z	93	94 ^z	99 [*]	1.01 [*]	99 ^{**}	1.01 ^{**}	92 [*]	1.01 [*]	92 ^{**}	1.01 ^{**}
200 塞拉利昂	5	9	...	...	48 [*]	0.63 [*]	63 ^{**}	0.75 ^{**}	35 [*]	0.52 [*]	44 ^{**}	0.61 ^{**}
201 索马里	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202 南非	21	77	97 ^{**}	90 ^{**}	94 [*]	1.01 [*]	99 [*]	1.01 [*]	82 [*]	0.96 [*]	94 [*]	0.97 [*]
203 南苏丹	...	6 ^z	...	41 ^{**z}	...	...	...	...	...	...	...	...
204 斯威士兰	...	25 ^z	71	...	92 [*]	1.02 [*]	94 ^{**a}	1.03 ^{**a}	82 [*]	0.97 [*]	83 ^{**a}	0.98 ^{**a}
205 多哥	3	11	89	...	74 [*]	0.76 [*]	80 [*]	0.84 [*]	53 [*]	0.56 [*]	60 [*]	0.65 [*]
206 乌干达	...	14 ^y	...	91 ^z	81 [*]	0.89 [*]	87 [*]	0.95 [*]	68 [*]	0.75 [*]	73 [*]	0.78 [*]
207 坦桑尼亚联合共和国	...	34	49	...	78 [*]	0.94 [*]	75 ^{**a}	0.95 ^{**a}	69 [*]	0.80 [*]	68 ^{**a}	0.81 ^{**a}
208 赞比亚	...	...	71 ^{**}	98 ^{**}	69 [*]	0.85 [*]	64 ^{**a}	0.83 ^{**a}	69 [*]	0.76 [*]	61 ^{**a}	0.72 ^{**a}
209 津巴布韦	41	...	84	...	...	...	91 ^{**a}	1.03 ^{**a}	...	...	84 ^{**a}	0.91 ^{**a}

统计表

表 10

目标5								目标6				
初等教育性别均等				中等教育性别均等				教育质量				
毛入学率				毛入学率				最高年级续读率		初等教育的师生比 ³		
下述年份结束的学年				下述年份结束的学年				下述年份结束的学年		下述年份结束的学年		
1999		2012		1999		2012		1999	2011	1999	2012	
共计 (%)	性别均等指数 (女/男)	共计 (%)	性别均等指数 (女/男)	共计 (%)	性别均等指数 (女/男)	共计 (%)	性别均等指数 (女/男)	共计 (%)	共计 (%)			
100	1.01	97 ^z	1.02 ^z	97	1.04	101 ^z	1.03 ^z	...	...	12	9 ^y	143
95	1.00	96	1.00	78	0.93	86	1.04	98	94	20	11	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...	145
109	0.98	106	0.99	123	0.96	130	0.98	98	...	...	12	146
101	1.00	99	1.00	119	1.02	111	0.98	100	98	...	...	147
122	0.96	106	0.98	104	1.08	113	1.00	...	...	13	12	148
...	...	93	0.99	...	...	95	1.03	...	96	5	6	149
106	0.99	103	0.99	109	1.06	131	1.01	...	97	15	13	150
110	1.03	102	1.00	157	1.26	98	0.98	98	96 ^y	12	10	151
106	0.99	103	1.00	96	0.93	96	0.97	...	...	...	11	152
101	1.00	109	1.00	101	1.01	95	1.00	...	...	19	18	153
103	1.03	98	0.98	93	...	94	1.00	...	...	15	14	154
南亚和西亚												
26	0.08	104	0.72	13	-	54	0.55	...	...	33	44 ^z	155
...	...	114 ^{*,z}	1.06 ^{*,z}	46	0.99	54	1.14	...	66 ^{*,x}	...	40 ^{*,z}	156
75	0.85	112	1.02	27	0.77	74	1.06	82	95	42	24	157
96	0.84	113 ^z	1.02 ^z	44	0.70	69 ^z	0.94 ^z	62	...	35 [*]	35 ^{*,z}	158
102	0.94	106	0.99	78	0.93	86	0.94	97	96 [*]	25	...	159
132	1.01	...	...	42	1.08	...	...	...	83	24	11	160
122	0.76	135	1.08	36	0.66	67	1.05	59	55	39	26	161
70 [*]	0.68 [*]	93	0.87	...	...	37	0.74	...	61	33 ^{**}	41	162
107	0.99	98	1.00	...	...	99	1.06	98	97	26	24	163
撒哈拉以南非洲												
...	...	140 ^z	0.64 ^z	13	0.76	32 ^z	0.65 ^z	...	32 ^{*,x}	...	43 ^z	164
78	0.64	123	0.89	21	0.45	48 ^z	0.61 ^z	76	59	53	44	165
103	1.00	...	...	73	1.07	...	...	82	...	27	...	166
44	0.70	85	0.95	10	0.62	26	0.81	61	69	47	48	167
57	0.79	137	0.99	10	...	28	0.73	54	44	55	47	168
123	0.96	112	0.91	67 ^{**}	...	93	1.19	89 ^{**}	89 ^y	29	23	169
81	0.82	111	0.88	26 ^{**}	0.84 ^{**}	50	0.86	76 ^{**}	70	52	46	170
79 [*]	0.68 [*]	95	0.74	12 ^{**}	0.52 ^{**}	18	0.51	...	47	...	80	171
61	0.59	95	0.76	10	0.26	23	0.46	48	38	68	61	172
104	0.85	117	0.91	33	0.81	73	0.96	...	...	35	28 ^z	173
59	0.96	109	1.07	...	...	54	0.87	...	...	60	44	174
77	0.75	94	0.85	24 ^{**}	0.54 ^{**}	...	...	62	82	45	42	175
53	0.91	111	0.88	...	...	43	0.59	...	71	26	35	176
108	0.82	91	0.98	33	0.37	...	...	...	72	57	26	177
46	0.84	42	0.84	20	0.70	30	0.80	94	69 ^x	47	41	178
50	0.61	...	...	13	0.68	...	...	51	37	67	54 ^{**}	179
143	1.00	165 ^z	0.97 ^z	48	0.88	...	...	...	...	49	25 ^z	180
90	0.84	85	1.04	...	...	57 ^{**y}	0.95 ^{**y}	66 ^{**}	83	37	34	181
81	0.92	109	1.00	41	0.81	61 [*]	0.91 [*]	59	...	30	32	182
54	0.62	91	0.84	13 ^{**}	0.35 ^{**}	38	...	...	59	47	44	183
76	0.67	116 ^y	0.93 ^y	18	0.55	...	...	...	...	44	52 ^y	184
91	0.97	...	...	39	0.96	...	...	...	...	32	...	185
105	1.10	111	0.97	32	1.41	53	1.40	60	64	44	34	186
95	0.75	102 ^z	0.92 ^z	31	0.65	45 ^z	0.82 ^z	...	...	39	27 ^z	187
94	0.97	145	0.99	...	...	38	0.95	52	41	47	43	188
137	0.96	141	1.04	38	0.70	34	0.90	36	49	63 ^{**}	74 ^{**}	189
60	0.72	88	0.88	16	0.54	44 ^z	0.72 ^z	65 ^{**}	62	62 [*]	48 ^z	190
105	1.00	108	0.99	75	0.98	96	1.04	98	97	26	21	191
69	0.74	105	0.91	5	0.63	26	0.89	29	31	61	55	192
115	1.01	109	0.97	57	1.11	...	...	82	84 ^x	32	41	193
32	0.67	71	0.84	7	0.58	16	0.67	55	69 ^y	41	39	194
94	0.81	85 ^{**y}	0.92 ^{**y}	23	0.92	44 ^y	0.89 ^y	...	79 ^{**x}	41	38 ^{**y}	195
103	0.96	134	1.02	9	0.98	32	1.07	31	36	54	59	196
100	0.97	117	0.98	...	...	80	1.11	...	66 ^x	36	31	197
65	0.83	84	1.08	15	0.64	41 ^{*,z}	0.91 ^{*,z}	63	61	49	32	198
108	1.03	107 ^z	1.05 ^z	102	1.04	101 ^z	1.09 ^z	96	94 ^y	15	13 ^z	199
69	0.92	131	0.99	26	0.71 ^{**}	...	...	...	...	37	33	200
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	201
113	0.97	102	0.95	87	1.13	102	1.03	57	...	35	30	202
...	...	86 ^z	0.66 ^z	...	...	...	...	...	...	...	50 ^{**z}	203
94	0.96	115 ^z	0.90 ^z	44	1.00	60 ^z	0.97 ^z	65	67 ^y	33	29 ^z	204
120	0.75	133	0.92	30	0.40	55 ^z	...	46	67	41	42	205
128	0.91	110 ^z	1.02 ^z	16	0.77	...	...	38	25 ^y	57	48 ^z	206
67	1.00	93	1.03	...	...	35	0.88	70	81 ^x	46	46	207
84	0.91	114	0.99	...	...	...	...	66	...	51 ^{**}	49 ^{**}	208
101	0.97	...	...	43	0.88	...	...	48	...	41	...	209

表 10 (续)

国家或地区	目标1		目标2		目标3				目标4			
	幼儿教育和教育		普及初等教育		青年和成人的技能				成人扫盲			
	学前教育毛入学率		经调整的初等教育净入学率 ¹		青年识字率(15—24岁)				成人识字率(15岁及以上)			
	下述年份结束的学年		下述年份结束的学年		1995—2004 ²		2005—2012 ²		1995—2004 ²		2005—2012 ²	
	1999	2012	1999	2012	1995—2004 ²		2005—2012 ²		1995—2004 ²		2005—2012 ²	
	共计(%)		共计(%)		共计(%)	性别均等指数(女/男)	共计(%)	性别均等指数(女/男)	共计(%)	性别均等指数(女/男)	共计(%)	性别均等指数(女/男)
I 世界	33	54 **	84 **	91 **	87	0.93	89	0.94	82	0.89	84	0.91
II 转型期国家	46	67	92 **	96	100	1.00	100	1.00	99	0.99	100	1.00
III 发达国家	75	88	98	96	...	...	...	...	...	...	...	...
IV 发展中国家	27	49 **	82 **	90 **	85	0.91	88	0.93	77	0.84	80	0.87
V 阿拉伯国家	15	25 **	80	89 **	83	0.87	90	0.93	67	0.73	78	0.81
VI 中欧和东欧	51	74	93 **	96	99	0.99	100	1.00	97	0.97	99	0.99
VII 中亚	19	33 **	95 **	95 **	100	1.00	100	1.00	99	0.99	100	1.00
VIII 东亚和太平洋	38	68	95 **	96 **	98	0.99	99	1.00	92	0.93	95	0.96
IX 东亚	38	67	95 **	96 **	98	0.99	99	1.00	92	0.93	95	0.96
X 太平洋	67 **	93 **	88	94	...	...	...	...	...	...	...	...
XI 拉丁美洲和加勒比	54	74	93	94 **	96	1.01	98	1.00	90	0.98	92	0.99
XII 加勒比	...	...	74 **	71 **	87	1.00	81	0.98	72	0.96	69	0.96
XIII 拉丁美洲	55	76	94	95 **	97	1.01	98	1.00	90	0.98	93	0.99
XIV 北美和西欧	76	89	98	96	...	...	...	...	...	...	...	...
XV 南亚和西亚	22	55 **	78 **	94 **	74	0.81	80	0.86	59	0.66	63	0.70
XVI 撒哈拉以南非洲	11 **	20 **	59	79 **	68	0.82	69	0.84	57	0.71	59	0.75
XVII 低收入国家	11 **	19 **	60 **	83 **	68	0.85	72	0.90	58	0.75	61	0.79
XVIII 中等收入国家	31	57 **	87 **	92 **	88	0.92	91	0.94	80	0.85	83	0.89
XIX 中低收入	23	50 **	80 **	90 **	79	0.85	83	0.88	68	0.76	71	0.78
XX 中高收入	40	69	94 **	95 **	97	0.99	99	1.00	90	0.92	94	0.96
XXI 高收入国家	72	86	96	96	...	...	...	...	...	...	...	...

资料来源：教科文组织统计研究所数据库。入学率为联合国人口司估计数，2012年修订版（United Nations, 2013）。数据基于中位变差。

注：统计表中，拉丁美洲和加勒比的统计仍包含荷属安的列斯群岛的数据，阿拉伯国家的统计仍包含苏丹（分裂前）的数据，仅供参考。这是由于库拉索、法属圣马丁、荷属圣马丁、苏丹和南苏丹这五个新政体的资料刚刚可得。按收入水平分列的国家是以世界银行的定义分组的，但只包括全民教育国家。分组以2013年7月修订的按收入水平分组的国家名单为依据。

- 小学适龄儿童的经调整的初等教育净入学率衡量了入读小学或中学的特定年龄儿童比例。
 - 数据为规定期限内最近一年的数据。有关国家识字定义、评估方法、数据来源和年份更广泛的说明，见统计表的介绍性说明网络版。标有（*）的国家使用国家观察的识字数据，所有其他国家则使用教科文组织统计研究所的估计数。估计数通过运用统计研究所全球特定年龄识字预测模型得出。最近的数据是2012年数据，是根据各国能观察获得的最新数据得出的。
 - 根据学生和教师总数计算。
 - 由于人口数不一致，没有计算一个或两个学年的入学率，或两者都没有计算。
 - 入学率根据国家人口数据计算。
 - 入学率和人口数据不包括德涅斯特河沿岸。
 - 俄罗斯联邦过去存在两种从7岁开始的教育体制。最常见的一种是3年制，被用来计算指标；另一个是4年制，包含三分之一的小学生。2004年4年制推广至全国。
 - 入学率和人口数据不包括纳尔诺-卡拉巴赫地区。
 - 6岁或7岁儿童可以上小学。由于7岁是最常见的入学年龄，因此根据7—11岁人口计算入学率。
 - 由于缺少按年龄分列的联合国人口数据，没有计算一个或两个学年的入学率，或两者都没有计算。
 - 数据包括法国海外领土和地区（DOM-TOM）。
 - 由于通过同年龄计算的入学率存在持续差异，因此运用2011年MICS数据的年龄分布计算初等教育净入学率。
- 粗体数据为2013年结束的学年的续读率。斜体数据为2000年结束的学年的数据，粗斜体为2001年结束的学年的数据。
- (z) 2011年结束的学年的数据。
(y) 2010年结束的学年的数据。
(x) 2009年结束的学年的数据。
(*) 国家估计数。
(**) 国家一级的数据：教科文组织统计研究所的部分估计数；地区和其他国家分组总和及加权平均数；由于国家的覆盖面不完整（地区或其他国家分组中人口的33%—60%），采用了部分归入法。
(…) 无相关数据。

目标5								目标6			
初等教育性别均等				中等教育性别均等				教育质量			
毛入学率				毛入学率				最高年级续读率		初等教育的师生比 ³	
下述年份结束的学年				下述年份结束的学年				下述年份结束的学年		下述年份结束的学年	
1999		2012		1999		2012		1999	2011	1999	2012
共计(%)	性别均等指数 (女/男)	共计(%)	性别均等指数 (女/男)	共计(%)	性别均等指数 (女/男)	共计(%)	性别均等指数 (女/男)	共计(%)	共计(%)		
加权平均数				加权平均数				加权平均数		加权平均数	
97	0.92	108	0.97	59	0.91 **	73	0.97	75 **	75 **	26	24 **
101	0.99	99	1.00	90	1.01 **	96	0.98	96	97	19	17
102	1.01	101	0.99	99	1.02	101	0.99	93	94	16	14
97	0.91	109 **	0.97 **	51	0.88 **	69 **	0.96 **	72 **	72 **	29	26 **
91	0.87	104	0.93	61	0.87	74	0.95	82	83	23	19 **
102	0.96	100	1.00	88	0.96 **	93	0.97	96	95	18 **	17
97	1.00	99 **	0.99 **	85	1.00	99 **	0.98 **	97	98 **	21	16 **
104 **	0.99 **	117	0.99	61	0.94 **	84	1.01	85 **	92 **	24 **	19
104 **	0.99 **	117	0.99	60	0.94 **	84	1.01	86 **	93 **	24 **	19
94	0.97	108	0.97	109	0.99	102	0.95	...	...	20	...
120	0.96	109	0.97	80 **	1.07 **	88	1.07	77	77 **	26	21
109 **	0.98 **	107 **	0.99 **	50 **	0.99 **	60 **	1.06 **	43 **	...	29 **	...
120	0.96	109	0.97	81 **	1.07 **	89	1.07	78	79 **	26	21
103	1.01	101	0.99	99	1.02	101	0.99	92	94	15	14
91	0.83	110 **	1.00 **	44	0.75	64 **	0.93 **	64	64 **	36	35 **
80	0.85	102	0.92	25	0.82	41 **	0.84 **	58	58	42	42
78	0.86	108	0.95	29	0.82	44	0.89	56 **	57	43	42 **
100	0.92	110 **	0.97 **	56	0.89 **	74 **	0.98 **	76 **	77 **	27	24 **
95	0.86	106 **	0.98 **	46	0.80	65 **	0.94 **	69	70 **	31	30 **
107 **	0.98 **	117	0.96	67	0.97 **	88	1.02	85 **	88 **	24 **	19
102	1.00	101	1.00	98	1.01 **	100	0.99	93	95	16	15



Credit: BRAC/ShehzadNoorani

援助表

导言¹

本报告所使用的援助数据来自经合组织国际发展统计（IDS）数据库，该数据库记录了经合组织发展援助委员会（发援会）所有成员国以及逐年增多的非发援会成员国的捐助方每年提供的资料。国际发展统计数据库即发援会数据库，提供了项目和活动方面的数据。在本报告中，官方发展援助（ODA）的总额净值取自发援会数据库，而其毛值、可按部门分配的援助和教育援助数据取自贷方报告制度（CRS）数据库。这两个数据库均可通过以下网址查阅：www.oecd.org/dac/stats/idsonline。

官方发展援助是向发展中国家提供的公共资金，用以促进其经济和社会发展。这种援助是优惠性的，就是说它们要么采取赠款形式，要么采取利率比市场上低、偿还期通常也较长的贷款形式。

援助表的扩展版，包括每个受援国得到的官方发展援助总额，见本报告网站：www.efareport.unesco.org。

援助的受援国和捐助方

发展中国家是列入《发援会受援国清单》第一部分的那些国家，即所有低收入国家和中等收入国家，但12个中欧和东欧国家与几个较先进的发展中国家不在此列。

双边捐助方是直接向受援国提供发展援助的国家。其中大部分是发援会成员国。为了促进援助和提高援助实效，主要双边捐助方成立了一个论坛。双边捐助方还通过记录为多边官方发展援助的捐款，为多边捐助方的融资工作做出相当大的贡献。

多边捐助方是有各国政府参加的国际机构，这些机构所开展的全部或主要活动都是有利于发展中国家的。此类机构包括多边开发银行（例如世界银行和美洲开发银行）、联合国机构，以及区域组织（例如欧洲联盟委员会）。开发银行还向若干中等收入国家和高等收入国家提供非优惠贷款，这类贷款不算作官方发展援助。

援助种类

官方发展援助总额：对所有部门的双边和多边援助，以及不能按部门分配的援助，例如一般预算支助和债务减免。表1中来自双边捐助方的官方发展援助总额只包含双边援助，而援助占国民总收入的百分比为双边和多边官方发展援助。

可按部门分配的官方发展援助：分配给特定部门，例如教育或卫生部门的援助。其中不包括一般发展援助（例如一般预算支助）、国际收支援助、债务减免或紧急援助。

债务减免：包括债务豁免，亦即通过债权人（捐助方）和债务人（受援国）之间的协议废除债务，以及其他债务行动，包括债务转换、回购和再融资。在发援会数据库中，债务豁免是作为赠款报告的，因此算作官方发展援助。

国家定项援助：通过从官方发展援助总额中扣除下述援助来界定：

- 本质上属于不可预测的援助（人道主义援助和债务减免）；
- 无须跨境流动的援助（行政费用、输入学生费用，以及提高发展意识的相关费用、捐助方国内研究）；

1. 全民教育全球监测报告网站（www.efareport.unesco.org）上载有一整套与本导言有关的统计数据和指标，采用Excel表格的格式。

- 不在政府间合作协定范围内的援助（粮食援助和来自地方政府的援助）；
- 不是由捐助方定项的国家援助（提供给非政府组织的核心资金）。

国家定项援助未列入援助表中，但在报告中多处用过。

教育援助

直接教育援助：贷方报告制度数据库中报告直接分配给教育部门的教育援助。它是发援会定义的给下述等级教育的直接援助总额：

- **基础教育**，由发援会定义为包括初等教育、青年和成人的基本生活技能以及幼儿教育；
- **中等教育**，包括普通中等教育和职业培训；
- **中等后教育**，包括高级技术和管理培训；
- **“等级不详”的教育**，指无法算作某个等级教育发展的活动，例如教育研究和教师培训，一般教育计划支助往往在该子类别中报告。

教育援助总额：直接教育援助加上一般预算支助（提供给各国政府，没有指定用于特定项目或部门的援助）的20%，后者表示15%—25%的预算支助通常用于教育部门。

基础教育援助总额：直接基础教育援助加上一般预算支助总额的10%，再加上“等级不详”的教育援助的50%。

承诺与支付：“承诺”是捐助方以书面形式表达并以必要资金做后盾所承担的不可撤销的义务，向某个国家或多边组织提供特定的援助。“支付”栏目所记录的是资金、商品或服务的实际国际转移。从2011年报告起，文内和援助表中使用的是支付额，而往年报告的是承诺额。由于某一特定年份承诺的援助可能在以后支付，有时在多年中支付，故根据承诺额得出的年度援助额不能直接与支付额比较。自2002年以后，才有关于援助支付额的可靠数据，因此这一年被作为基准年。

时价和不变价格：发援会数据库中的援助额是用美元表示的。如果对不同年份的援助额进行比较，就需要对援助额加以调整，以补偿通货膨胀和汇率变化。经过这种调整，可按美元不变价格，即价值（包括对其他货币的外部价值）固定在特定参考年份的美元来表示援助额。在本报告中，大部分援助数据是用2012年美元不变价格表示的。

资料来源：OECD-DAC, 2014。

表 1: 双边和多边官方发展援助

国家或地区	官方发展援助总额				官方发展援助占国民总收入的百分比				可按部门分配的官方发展援助			债务减免及其他债务相关行动		
	2012年百万美元 不变价格								2012年百万美元 不变价格			2012年百万美元 不变价格		
	2002-2003 年平均值	2011	2012	2013*	2002-2003年 平均值	2011	2012	2013*	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012
澳大利亚	2 112	4 295	4 561	4 434	0.26	0.34	0.36	0.34	1 448	3 469	3 767	14	13	12
奥地利	447	461	536	512	0.23	0.27	0.28	0.28	208	300	293	27	41	106
比利时	1 599	1 639	1 433	1 254	0.52	0.54	0.47	0.45	711	1 134	839	712	292	278
加拿大	2 677	4 138	4 053	3 610	0.26	0.32	0.32	0.27	1 142	2 636	2 677	7	4	198
捷克共和国**	94	71	66	56	0.09	0.12	0.12	0.11	...	49	44	...	-	-
丹麦	1 616	2 030	1 922	2 047	0.90	0.85	0.83	0.85	264	1 464	1 380	0	1	1
芬兰	402	798	799	780	0.35	0.53	0.53	0.55	275	518	518	0	-	-
法国	6 379	7 973	7 928	6 474	0.39	0.46	0.45	0.41	2 944	5 695	5 968	3 375	1 284	1 570
德国	5 051	8 195	8 584	8 706	0.28	0.39	0.37	0.38	3 816	8 025	8 137	1 743	426	849
希腊	248	141	107	96	0.21	0.15	0.13	0.13	215	105	77	-	-	-
冰岛**	10	19	21	28	0.16	0.21	0.22	0.26	...	15	18	...	0	-
爱尔兰	400	562	536	525	0.40	0.51	0.47	0.45	283	377	333	-	-	0
意大利	1 542	1 601	624	642	0.19	0.20	0.14	0.16	201	461	302	909	750	7
日本	8 706	6 874	6 402	10 834	0.22	0.18	0.17	0.23	4 396	11 758	12 152	817	1 432	5
科威特**	91	141	149	-	...	...	...	...	...	477	441	...	-	-
卢森堡	232	266	277	274	0.82	0.97	1.00	1.00	...	170	186	...	-	-
荷兰	3 745	4 061	3 858	3 440	0.81	0.75	0.71	0.67	1 648	3 077	2 850	444	113	120
新西兰	215	335	362	334	0.23	0.28	0.28	0.26	140	232	263	-	-	-
挪威	2 685	3 520	3 523	4 279	0.91	0.96	0.93	1.07	1 346	2 383	2 598	15	22	21
葡萄牙	268	440	397	283	0.25	0.31	0.28	0.23	234	178	177	-	5	7
大韩民国	297	983	1 183	1 247	0.06	0.12	0.14	0.13	...	913	1 128	...	-	-
西班牙	1 633	2 109	985	744	0.25	0.29	0.16	0.16	955	1 745	634	168	35	76
瑞典	2 292	3 516	3 638	3 753	0.82	1.02	0.97	1.02	1 084	1 995	2 232	116	180	-
瑞士	1 440	2 248	2 457	2 491	0.34	0.46	0.47	0.47	763	1 054	1 179	29	76	15
阿拉伯联合酋长国**	1 040	668	1 006	5 059	...	0.22	0.27	1.25	...	387	595	...	-	-
英国	4 669	8 516	8 713	10 635	0.33	0.56	0.56	0.72	1 919	6 692	7 181	466	183	112
美国	15 396	27 688	25 471	26 064	0.14	0.20	0.19	0.19	8 595	19 612	18 312	1 822	1 669	64
双边官方发展援助总计****	68 931	100 230	93 868	102 424	0.24	0.31	0.29	0.30	32 586	74 919	74 283	10 664	6 523	3 441
非洲开发基金	789	2 095	1 788	...	...	...	...	...	718	1 666	1 550	157	0	552
阿拉伯经济和社会发展基金	...	294	303	...	...	...	...	...	...	805	851	...	-	-
亚洲开发银行特别基金	1 238	842	716	...	...	...	...	...	...	1 802	1 823	...	1	-
亚洲开发基金***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
欧盟机构	8 341	15 964	17 173	...	...	...	...	...	1 455	12 641	14 068	4	71	64
世界银行（国际开发协会）	8 348	6 828	6 840	...	...	...	...	...	10 102	10 187	9 735	531	773	2 203
美洲开发银行特别基金	321	1 461	1 414	...	...	...	...	...	...	1 051	997	...	-	-
国际货币基金组织（优惠信托基金）	939	754	769	...	...	...	...	...	-	-	-	491	-	68
石油输出国组织（OPEC）国际开发基金	103	136	138	...	...	...	...	...	...	282	301	...	-	10
联合国开发计划署	406	478	483	...	...	...	...	...	...	443	336	...	-	-
联合国儿童基金会	849	1 063	1 143	...	...	...	...	...	512	741	648	-	-	-
联合国建设和平基金	-	60	60	...	...	...	...	...	-	61	66	-	-	-
联合国近东巴勒斯坦难民救济和工程处	584	593	667	...	...	...	...	...	...	448	493	...	-	-
世界粮食计划署	478	329	354	...	...	...	...	...	...	66	73	...	-	-
多边官方发展援助总计****	25 776	37 248	39 197	...	...	...	...	...	13 654	35 269	37 051	1 315	960	3 004
总计	94 707	137 478	133 065	...	...	...	...	...	46 240	110 188	111 335	11 978	7 483	6 445

资料来源：经合组织发展援助委员会、发援会与贷方报告制度数据库（OECD-DAC, DAC and CRS databases, 2014）。

*初步数据

**科威特和阿拉伯联合酋长国不属于发援会，但被列入贷方报告制度数据库。冰岛在2012年成为发援会成员，目前向贷方报告制度报告援助情况。捷克共和国在2013年成为发援会成员。

***亚洲开发基金是教育捐助方，但不向经合组织报告支付的款项。

****总计包括上表未列出的其他双边和多边官方发展援助。

(...)表示无相关数据，(-)表示零值。

官方发展援助数据表示净付款额。可按部门分配的官方发展援助以及债务减免及其他债务相关行动表示总付款额。

来自发援会捐助方的官方发展援助总额仅包括双边官方发展援助，而官方发展援助占国民收入的百分比包括多边官方发展援助。

表2：双边和多边教育援助

国家或地区	教育援助总额			基础教育援助总额			直接教育援助			基础教育直接援助			中等教育直接援助		
	2012年百万美元不变价格			2012年百万美元不变价格			2012年百万美元不变价格			2012年百万美元不变价格			2012年百万美元不变价格		
	2002-2003年平均值	2011	2012	2002-2003年平均值	2011	2012	2002-2003年平均值	2011	2012	2002-2003年平均值	2011	2012	2002-2003年平均值	2011	2012
澳大利亚	222	435	566	72	232	322	219	435	564	48	128	152	34	31	26
奥地利	66	127	154	5	6	3	66	126	153	3	1	1	3	12	20
比利时	148	207	202	28	29	28	143	206	202	15	19	18	18	24	26
加拿大	276	343	322	115	204	190	273	329	313	80	138	127	12	27	40
捷克共和国**	...	7	8	...	1	1	...	7	8	...	1	1	...	0	2
丹麦	26	197	200	15	109	94	25	184	186	5	62	24	0	10	6
芬兰	39	58	58	22	28	29	38	51	53	8	8	8	2	2	3
法国	1 400	1 557	1 547	179	282	263	1 356	1 432	1 453	24	157	136	36	108	138
德国	790	1 721	1 730	126	345	311	790	1 693	1 719	97	206	189	68	100	115
希腊	58	69	67	29	4	3	58	69	67	23	-	-	20	-	-
冰岛*	...	1	2	...	1	1	...	1	2	...	1	1	...	-	0
爱尔兰	69	67	48	39	42	26	62	61	44	15	24	13	1	3	4
意大利	45	78	58	17	31	24	43	77	57	1	15	13	2	11	10
日本	646	944	909	183	247	295	578	931	876	104	81	178	47	90	130
科威特*	...	20	21	...	1	4	...	20	21	...	-	-	...	-	-
卢森堡	...	30	42	...	7	9	...	30	42	...	4	5	...	20	28
荷兰	316	401	273	208	201	118	286	384	266	174	140	95	1	13	22
新西兰	91	60	74	26	23	28	89	57	70	11	19	24	11	2	3
挪威	216	298	300	126	214	217	201	267	278	98	178	182	11	9	8
葡萄牙	70	57	53	11	13	10	70	56	52	7	1	0	7	4	9
大韩民国	...	182	210	...	32	42	...	182	210	...	14	13	...	62	69
西班牙	191	253	109	63	94	44	191	248	107	42	30	18	44	37	20
瑞典	112	171	113	73	132	73	93	143	89	45	107	50	3	6	7
瑞士	72	75	84	34	27	38	65	69	79	25	14	26	29	14	19
阿拉伯联合酋长国*	...	71	110	...	35	55	...	32	26	...	-	2	...	1	1
英国	281	1 139	1 071	194	711	649	173	1 049	1 002	115	422	385	7	62	55
美国	414	756	956	261	580	769	232	755	944	160	523	732	0	20	39
双边官方发展援助总计	5 549	9 323	9 288	1 826	3 632	3 647	5 050	8 895	8 882	1 101	2 293	2 390	357	669	799
非洲开发银行	...	2	0	...	0	0	...	2	0	...	-	-	...	-	-
非洲开发基金	98	175	170	53	88	56	75	92	103	11	-	-	2	-	41
阿拉伯经济和社会发展基金	...	11	7	...	0	1	...	11	7	...	-	-	...	9	6
亚洲开发银行特别基金	...	254	224	...	125	103	...	254	224	...	82	73	...	84	84
亚洲开发基金**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
阿拉伯非洲经济发展银行	...	3	8	...	0	2	...	3	8	...	0	0	...	-	-
欧盟机构	209	1 036	1 101	100	440	424	74	843	893	24	146	142	13	101	104
世界银行（国际开发协会）	1 156	1 382	952	777	799	377	1 156	1 382	950	648	506	241	105	170	227
美洲开发银行特别基金	...	52	39	...	27	34	...	52	39	...	17	30	...	15	1
国际货币基金组织（优惠信托基金）	423	284	288	211	142	144	-	-	-	-	-	-	-	-	-
石油输出国组织（OPEC）国际开发基金	...	32	14	...	7	7	...	32	14	...	6	6	...	12	3
联合国开发计划署	...	3	-	...	3	-	...	3	-	...	2	-	...	1	-
联合国儿童基金会	75	80	69	75	57	50	75	80	69	75	33	31	0	0	0
联合国建设和平基金	-	0	0	-	0	0	-	0	0	-	-	-	-	0	0
联合国近东巴勒斯坦难民救济和工程处	...	349	379	...	349	190	...	349	379	...	349	-	...	-	-
世界粮食计划署	...	40	46	...	40	46	...	40	46	...	40	46	...	-	-
多边官方发展援助总计	1 961	3 704	3 297	1 215	2 075	1 432	1 381	3 143	2 734	758	1 180	569	121	391	466
总计	7 510	13 027	12 584	3 041	5 707	5 079	6 431	12 037	11 616	1 859	3 473	2 959	478	1 060	1 265

资料来源：经合组织发展援助委员会、发援会与贷方报告制度数据库（OECD-DAC, DAC and CRS databases, 2014）。

*科威特和阿拉伯联合酋长国不属于发援会，但被列入贷方报告制度数据库。总额中包括它们的提供的援助。冰岛在2012年成为发援会成员，目前向贷方报告制度报告援助情况。捷克共和国在2013年成为发援会成员。

**亚洲开发基金是教育捐助方，但不向经合组织报告支付的款项。

法国、英国和新西兰的援助数据包括对其海外领土支付的款项（见表3）。

(...)表示无相关数据，(-)表示零值。

所有数据均表示总付款额。官方发展援助中分配给教育部门的比例是指占官方发展援助总付款额的百分比，在贷方报告制度统计表中报告。表1中的官方发展援助总额数据表示净付款额，在发援会统计表中报告。

援助表

表 2

中等后教育直接援助 2012年百万美元不变价格				等级不详的教育直接援助 2012年百万美元不变价格			教育在官方发展援助总额中 所占份额 (%)			直接教育援助在可按部门分配的官方 发展援助总额中所占份额 (%)			基础教育在教育援助总额中 所占份额 (%)		
2002-2003 年平均值	2011	2012		2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012
93	67	48		43	209	339	11	10	12	15	13	15	32	53	57
55	103	129		5	9	4	14	27	28	32	42	52	8	5	2
88	144	138		22	19	20	9	11	14	20	18	24	19	14	14
114	46	28		67	118	117	21	9	8	24	12	12	42	59	59
...	5	5		...	1	1	...	10	12	...	14	18	...	17	14
1	31	30		18	80	125	8	9	10	9	13	13	56	55	47
2	9	6		26	32	37	10	7	7	14	10	10	56	48	50
1030	1042	1019		265	125	160	19	17	16	46	25	24	13	18	17
568	1137	1181		57	250	234	12	18	17	21	21	21	16	20	18
4	60	61		10	9	6	23	49	63	27	66	88	49	6	5
...	-	-		...	0	0	...	7	7	...	8	8	...	95	87
4	3	5		42	30	21	18	12	9	22	16	13	57	63	54
10	19	13		30	32	21	3	4	8	21	17	19	38	40	42
338	441	367		89	319	201	6	6	6	13	8	7	28	26	32
...	18	14		...	2	7	...	4	5	...	4	5	...	6	17
...	0	1		-	5	7	...	11	15	...	17	22	...	23	22
72	127	109		39	105	40	7	9	7	17	12	9	66	50	43
40	30	39		28	5	4	54	18	20	64	24	27	28	39	38
51	39	40		41	41	48	9	8	8	15	11	11	58	72	72
48	28	25		8	22	19	28	12	12	30	31	29	15	22	19
...	69	71		-	37	58	...	18	17	...	20	19	...	18	20
63	58	17		43	123	52	10	11	10	20	14	17	33	37	41
8	9	9		37	21	23	5	5	3	9	7	4	65	77	65
1	22	15		10	19	18	5	3	3	8	7	7	47	36	46
...	-	2		...	31	22	...	10	10	...	8	4	...	50	50
1	76	102		49	489	459	8	13	12	9	16	14	69	62	61
51	98	111		21	115	63	2	3	4	3	4	5	63	77	80
2 642	3 684	3 584		950	2 250	2 109	8	9	9	15	12	12	33	39	39
...	1	-		...	1	0	...	2	0	...	18	1	...	19	50
0	-	17		62	92	45	10	8	7	10	6	7	54	50	33
...	2	0		...	0	1	...	1	1	...	1	1	...	1	10
...	2	7		...	86	59	...	13	12	...	14	12	...	49	46
...
...	3	4		...	1	3	...	4	6	...	4	6	...	13	23
21	202	291		16	394	356	9	6	6	5	7	6	48	42	39
145	120	212		258	586	271	11	12	8	11	14	10	67	58	40
...	1	1		...	19	7	...	3	2	...	5	4	...	52	85
-	-	-		-	-	-	16	20	19	...	...	...	50	50	50
...	13	2		...	2	3	...	11	4	...	11	5	...	21	53
...	-	-		...	0	-	...	1	-	...	1	-	...	75	...
0	-	-		-	46	38	9	7	6	15	11	11	99	71	73
-	-	-		-	0	0	-	0	0	-	0	0	-	31	1
...	-	-		...	-	379	...	59	57	...	78	77	...	100	50
...	-	-		...	-	0	...	12	13	...	60	63	...	100	100
166	343	535		336	1 229	1 163	11	8	7	10	9	7	62	56	43
2 809	4 027	4 120		1 285	3 478	3 272	9	9	8	14	11	10	40	44	40

表3：教育援助的接受方

国家或地区	教育援助总额			基础教育援助总额			每名小学适龄儿童的基 础教育援助总额			直接教育援助			基础教育直接援助		
	2012年百万美元不变价格			2012年百万美元不变价格			2012年百万美元不变价格			2012年百万美元不变价格			2012年百万美元不变价格		
	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012
阿拉伯国家	1003	1919	2048	216	860	686	6	21	17	864	1828	1900	109	645	300
该地区内未分配额	4	59	133	3	2	1	...	...	...	4	59	133	2	1	1
阿尔及利亚	131	136	131	1	4	3	0	1	1	131	136	131	0	2	1
巴林	0	-	-	0	-	-	...	...	...	0	-	-	-	-	-
吉布提	30	27	27	8	11	14	63	121	151	27	20	17	5	5	7
埃及	103	112	136	55	39	43	7	4	5	85	112	136	44	29	34
伊拉克	8	51	73	1	15	31	0	3	6	8	51	73	1	6	28
约旦	130	232	289	58	158	160	79	188	185	20	193	233	0	130	80
黎巴嫩	39	116	149	1	55	58	3	125	136	39	116	141	1	51	29
利比亚	-	9	10	-	1	3	-	2	5	-	9	10	-	0	3
毛里塔尼亚	35	29	28	13	8	5	29	14	9	30	22	21	8	3	1
摩洛哥	277	373	355	17	120	88	...	...	...	277	370	354	6	57	32
阿曼	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
巴勒斯坦	50	397	358	22	314	180	...	...	...	50	379	325	15	264	36
沙特阿拉伯	3	-	-	0	-	-	0	...	...	3	-	-	-	-	-
苏丹*	21	32	28	10	17	10	...	...	...	17	32	28	7	13	4
阿拉伯叙利亚共和国	31	108	95	2	41	18	1	20	9	31	108	95	1	39	1
突尼斯	97	165	148	2	29	18	...	...	...	97	147	132	1	7	2
也门	44	74	89	23	45	52	7	12	14	43	74	70	17	38	41
中欧和东欧	290	500	519	86	70	71	8	6	6	253	477	502	41	20	25
该地区内未分配额	10	64	51	2	5	7	...	...	...	10	64	51	0	1	1
阿尔巴尼亚	75	69	74	36	9	9	139	...	...	73	69	74	24	6	3
白俄罗斯	-	17	23	-	1	3	-	3	8	-	17	23	-	0	1
波斯尼亚和黑塞哥维那	33	33	37	12	4	5	...	...	...	33	33	37	7	2	3
克罗地亚	8	-	-	0	-	-	1	-	-	8	-	-	-	-	-
黑山	-	5	5	-	1	1	-	26	22	-	5	5	-	0	1
摩尔多瓦共和国	9	40	34	2	13	10	9	87	70	7	16	17	0	0	1
塞尔维亚	35	61	60	10	17	10	29	55	32	32	61	60	4	4	4
前南斯拉夫的马其顿共和国	12	15	16	4	5	5	34	44	39	9	15	16	2	4	3
土耳其	97	124	139	17	12	13	3	2	2	72	124	139	3	1	2
乌克兰	-	73	78	-	4	10	-	3	6	-	73	78	-	1	6
中亚	126	333	348	42	99	99	6	15	17	88	301	320	17	48	44
该地区内未分配额	-	23	22	-	4	4	...	...	...	-	23	22	-	3	2
亚美尼亚	17	49	42	7	16	9	43	...	...	8	26	32	1	2	2
阿塞拜疆	12	19	19	4	5	5	7	10	10	6	19	19	1	0	2
格鲁吉亚	25	42	45	6	12	14	23	43	51	19	42	45	3	10	5
哈萨克斯坦	6	20	21	1	2	2	1	3	2	6	20	21	1	0	0
吉尔吉斯斯坦	12	41	37	5	14	12	10	35	33	5	35	31	0	9	8
蒙古	31	60	80	11	21	27	47	98	122	28	60	76	8	7	9
塔吉克斯坦	9	23	30	5	12	17	6	18	25	2	19	22	1	8	12
土库曼斯坦	1	3	4	0	1	1	1	3	5	1	3	4	0	0	1
乌兹别克斯坦	13	54	47	2	12	6	1	6	3	12	54	47	1	8	2
东亚和太平洋	1125	1998	2008	249	540	644	1	4	5	1039	1978	1955	126	267	310
该地区内未分配额	15	33	24	3	10	3	...	...	...	15	33	24	3	9	1
柬埔寨	50	75	72	19	31	27	9	18	15	41	75	72	7	16	15
中国	396	738	543	17	26	29	0	0	0	395	738	543	10	4	4
库克群岛	3	4	5	1	3	3	531	1452	1984	3	4	5	0	3	3
朝鲜民主主义人民共和国	2	3	4	0	1	2	0	0	1	2	3	4	0	0	2
斐济	11	26	24	3	9	5	30	91	54	11	26	24	2	3	1
印度尼西亚	158	352	410	50	158	172	2	6	6	150	352	410	33	54	29
基里巴斯	11	13	15	4	7	8	263	568	653	11	13	15	0	7	8
老挝人民民主共和国	32	54	64	9	29	28	11	40	38	26	53	63	5	25	21
马来西亚	18	39	38	1	3	3	0	...	...	18	39	38	0	0	0
马绍尔群岛	12	2	28	6	1	24	779	127	2828	1	2	22	0	0	20
密克罗尼西亚联邦	24	1	48	11	0	45	677	30	2956	2	1	43	0	0	42
缅甸	12	40	64	6	24	45	1	5	10	12	40	64	5	22	44
瑙鲁	0	4	5	0	2	1	15	1309	714	0	4	5	-	0	-
纽埃	5	2	5	2	1	3	13168	3824	20259	4	1	3	0	-	2
帕劳	4	1	1	2	1	0	1093	506	341	1	1	1	0	0	0
巴布亚新几内亚	98	100	103	44	54	46	52	51	36	97	100	103	27	38	3
菲律宾	40	74	132	9	41	78	1	3	6	38	74	112	6	19	40
萨摩亚	13	19	25	5	5	10	161	195	356	13	19	24	2	4	7
所罗门群岛	8	23	30	2	14	11	113	273	346	7	21	29	0	12	9
泰国	33	35	46	2	5	6	0	1	1	33	35	46	0	1	2
东帝汶	20	43	35	5	20	12	27	102	62	16	43	35	2	4	2
汤加	8	12	13	2	6	6	129	388	406	8	11	12	1	5	6
图瓦卢	3	3	4	1	1	1	646	633	970	3	2	3	0	0	0
瓦努阿图	17	17	22	3	6	11	107	164	310	17	17	22	0	3	10
越南	133	285	253	41	84	65	4	12	10	117	270	235	21	36	36

援助表

表3

中等教育直接援助 2012年百万美元不变价格			中等后教育直接援助 2012年百万美元不变价格			等级不详的教育直接援助 2012年百万美元不变价格			教育在官方发展援助 总额中所占份额 (%)			直接教育援助在可授部门分配的官 方发展援助总额中所占份额 (%)			基础教育在教育援助总额中所占 份额 (%)		
2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012
62	109	161	617	737	816	75	337	623	13	14	13	11	13	12	22	45	33
0	3	2	1	53	129	1	2	1	4	9	23	4	9	23	65	3	1
1	3	3	127	127	123	2	4	4	51	47	52	51	47	52	1	3	2
0	-	-	0	-	-	0	-	-	52	-	-	52	-	-	1	-	-
6	1	1	14	9	5	2	5	3	31	18	16	28	13	10	26	41	51
12	12	13	26	52	71	3	19	18	6	10	6	5	10	6	53	35	32
1	6	20	5	20	18	0	18	7	1	3	6	1	3	6	18	30	43
3	6	14	12	39	34	6	18	105	13	20	18	2	16	14	44	68	55
2	17	16	35	40	45	2	9	51	29	21	17	29	21	16	4	47	39
-	0	-	-	6	6	-	2	2	-	2	7	-	2	7	-	14	33
2	1	7	14	15	11	6	2	3	9	7	6	8	6	5	39	27	19
4	31	53	245	158	158	22	124	111	35	21	18	35	21	18	6	32	25
0	-	-	0	-	-	0	-	-	9	-	-	9	-	-	24	-	-
8	11	10	15	22	25	12	82	254	8	17	18	8	16	17	43	79	50
1	-	-	2	-	-	4	-	-	48	-	-	48	-	-	5	-	-
1	4	4	6	8	9	4	7	11	5	3	3	4	3	3	50	52	34
0	5	0	28	60	59	2	4	36	25	29	15	25	29	15	5	38	19
16	3	14	79	110	100	2	27	15	22	14	11	22	12	10	2	18	12
6	5	4	8	17	21	12	14	4	13	13	11	12	13	9	53	61	59
31	31	30	127	350	371	54	76	75	6	6	6	5	6	6	30	14	14
0	2	2	6	54	36	3	7	11	2	7	6	2	7	6	17	7	14
20	6	7	7	51	53	21	6	11	19	18	19	18	18	19	48	13	12
-	0	0	-	15	18	-	2	3	-	17	26	-	17	26	-	6	12
2	3	3	14	24	28	10	4	4	6	6	6	6	6	6	36	11	13
0	-	-	8	-	-	0	-	-	6	-	-	6	-	-	2	-	-
-	2	1	-	1	2	-	2	1	0	4	4	-	4	4	-	21	17
0	1	2	5	13	13	2	1	0	6	9	7	5	4	4	23	32	30
3	7	6	17	25	38	9	24	13	2	5	5	2	5	5	28	27	17
1	0	0	4	9	10	2	2	3	4	7	9	3	7	9	36	36	29
3	8	8	62	93	107	4	22	22	18	4	4	14	4	4	18	10	9
-	1	1	-	65	64	-	6	8	-	10	11	-	10	11	-	5	12
8	64	62	51	120	132	12	68	83	6	11	10	4	10	10	33	30	28
-	3	4	-	15	12	-	3	4	-	14	12	-	14	12	-	18	19
0	9	6	4	10	19	3	5	6	5	12	13	2	6	10	39	32	22
0	0	0	4	9	11	1	9	6	3	6	5	2	6	5	36	26	27
3	8	1	13	21	21	1	3	18	7	7	6	6	7	6	25	27	31
0	2	2	4	14	14	1	4	4	2	10	17	2	10	17	23	12	11
1	12	9	2	11	11	1	3	3	5	9	10	2	8	8	39	33	34
0	4	14	17	21	21	2	28	32	13	16	16	12	16	15	36	36	34
0	3	5	0	3	4	0	4	1	5	7	7	1	6	5	52	55	57
0	-	0	0	2	2	0	1	1	3	10	15	3	10	15	36	30	34
3	24	21	7	15	16	2	8	8	6	23	16	6	23	16	17	22	14
100	194	146	654	991	884	160	526	615	9	13	13	9	13	13	22	27	32
1	3	2	11	19	17	1	2	4	10	6	5	10	6	5	19	30	12
3	14	12	17	15	21	14	29	24	10	9	8	8	9	8	37	41	38
23	38	3	347	652	486	14	45	49	14	29	24	14	29	24	4	4	5
1	0	0	1	1	1	1	0	0	40	13	17	40	13	17	32	72	74
1	0	0	1	2	2	0	1	0	1	3	4	1	3	4	15	22	45
0	6	1	6	5	14	3	11	8	20	33	22	20	33	22	28	34	22
23	37	21	68	52	74	24	209	285	7	14	18	7	14	18	32	45	42
0	0	4	3	5	2	7	1	1	35	20	23	35	20	23	33	56	55
2	6	14	17	15	16	2	8	12	11	12	14	9	12	14	29	54	43
4	2	1	12	32	30	2	5	6	8	16	15	8	16	15	6	7	8
0	0	0	0	1	1	0	1	0	18	2	35	2	2	28	47	48	85
0	-	-	1	0	0	0	0	0	18	0	41	1	0	37	48	75	94
0	3	5	5	11	13	1	5	2	10	11	12	10	11	12	50	60	71
-	0	3	0	0	1	0	3	2	0	11	17	0	11	17	46	45	18
-	0	-	1	1	1	3	0	0	41	10	22	32	4	17	45	29	67
0	0	0	1	0	1	0	1	0	13	4	10	4	4	10	45	66	32
8	13	1	28	18	14	34	32	85	18	15	14	18	15	14	45	54	44
5	2	2	22	10	14	5	44	57	3	8	13	3	8	11	23	55	59
1	6	1	4	6	10	6	3	7	23	18	19	23	18	19	36	29	41
1	3	9	3	5	8	3	1	4	7	7	10	6	6	10	29	61	37
2	0	1	26	27	35	4	7	7	3	7	9	3	7	9	6	14	13
5	3	7	7	4	6	2	32	19	7	16	12	6	16	12	23	46	34
1	2	2	4	3	4	2	1	1	22	13	16	22	11	14	26	50	51
0	0	0	1	1	2	1	1	1	18	8	17	18	7	12	36	30	32
6	5	3	5	4	7	6	5	2	33	19	21	32	18	20	19	33	50
11	50	54	62	104	106	24	81	40	8	7	5	7	7	5	31	29	26

表3 (续)

国家或地区	教育援助总额			基础教育援助总额			每名小学适龄儿童的基 础教育援助总额			直接教育援助			基础教育直接援助		
	2012年百万美元不变价格			2012年百万美元不变价格			2012年百万美元不变价格			2012年百万美元不变价格			2012年百万美元不变价格		
	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012
拉丁美洲和加勒比	534	902	868	218	364	330	5	7	7	513	874	841	163	218	197
该地区内未分配额	10	42	52	4	7	11	...	...	...	10	42	52	1	5	6
安提瓜和巴布达	0	0	0	0	0	0	17	10	43	0	0	0	-	0	0
阿根廷	19	35	37	2	13	13	5	9	9	19	35	37	1	8	8
阿鲁巴	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
巴巴多斯	0	-	-	-	-	-	5	-	-	0	-	-	-	-	-
伯利兹	0	3	3	0	1	2	10	65	56	0	3	3	0	0	1
多民族玻利维亚国	86	62	52	55	24	20	62	42	35	82	61	52	45	8	8
巴西	39	98	131	4	21	21	...	...	...	39	98	131	2	4	4
智利	14	31	28	1	7	7	8	21	19	14	31	28	0	2	3
哥伦比亚	32	65	64	5	17	16	7	15	15	32	65	64	2	10	11
哥斯达黎加	3	9	11	0	2	4	6	18	24	3	9	11	0	1	3
古巴	12	9	7	3	3	1	12	11	8	12	9	7	3	2	0
多米尼克	1	2	1	0	1	0	115	259	105	0	1	0	-	-	-
多米尼加共和国	20	14	33	13	9	19	16	11	26	20	13	23	13	7	8
厄瓜多尔	17	33	45	3	11	19	10	18	24	17	33	45	2	5	6
萨尔瓦多	8	30	30	3	13	13	9	38	39	8	30	30	2	6	10
格林纳达	0	1	0	-	0	0	11	65	33	0	0	0	-	-	-
危地马拉	30	36	31	15	23	19	15	16	13	29	36	31	13	16	16
圭亚那	17	2	3	6	1	2	151	14	25	15	2	3	3	0	2
海地	23	139	94	12	88	54	17	99	66	23	130	83	10	61	33
洪都拉斯	37	51	45	28	34	35	34	46	40	36	49	43	24	30	33
牙买加	12	10	11	9	3	5	36	...	...	9	10	11	6	3	4
墨西哥	31	58	59	2	9	9	2	4	4	31	58	59	1	2	3
尼加拉瓜	60	40	27	34	18	18	71	51	35	51	36	27	23	12	14
巴拿马	5	5	4	0	1	2	12	11	10	5	5	4	0	0	2
巴拉圭	8	36	15	4	28	11	10	42	18	8	36	15	3	25	9
秘鲁	33	56	47	9	20	18	9	16	13	33	51	47	7	10	11
圣基茨和尼维斯	0	3	4	0	1	2	5	458	596	0	0	0	-	-	-
圣卢西亚	1	4	4	0	2	2	34	199	202	1	3	3	0	0	0
圣文森特和格林纳丁斯	0	6	6	0	3	3	21	436	487	0	5	6	0	-	0
苏里南	3	2	2	1	0	0	50	35	40	3	2	2	1	-	0
特立尼达和多巴哥	1	-	-	0	-	-	6	-	-	1	-	-	-	-	-
乌拉圭	3	6	6	1	2	2	10	20	19	3	6	6	0	0	1
委内瑞拉玻利瓦尔共和国	8	15	16	1	3	3	3	5	5	8	15	16	1	1	1
南亚和西亚	940	2 359	1 843	582	1 414	947	3	8	5	752	2 354	1 809	451	992	710
该地区内未分配额	-	2	2	-	0	0	...	...	...	-	2	2	-	0	0
阿富汗	41	376	350	26	214	219	10	69	63	33	372	346	16	155	180
孟加拉国	150	356	504	96	243	316	9	22	32	141	356	476	88	220	265
不丹	9	8	5	5	2	1	85	84	48	9	8	4	3	1	1
印度	368	770	257	272	565	100	3	6	2	349	770	257	253	486	89
伊朗伊斯兰共和国	38	68	76	1	1	1	5	13	14	38	68	76	1	0	1
马尔代夫	9	4	2	3	1	1	178	...	...	9	4	2	3	0	0
尼泊尔	53	166	157	34	75	73	17	48	46	50	166	157	26	26	41
巴基斯坦	220	543	421	127	283	207	11	28	22	78	542	421	48	89	122
斯里兰卡	52	65	69	18	29	30	32	37	39	45	65	69	12	14	11
撒哈拉以南非洲	2 714	3 522	3 486	1 447	1 704	1 615	13	12	12	2 151	2 736	2 841	908	758	844
该地区内未分配额	91	155	192	65	73	97	...	...	...	90	137	173	50	47	60
安哥拉	42	26	27	25	11	8	14	3	2	42	26	27	19	8	6
贝宁	43	77	67	16	41	31	13	26	19	38	70	56	11	27	15
博茨瓦纳	3	19	3	0	9	1	1	28	3	3	19	3	0	0	0
布基纳法索	89	140	125	53	76	76	26	28	28	62	101	75	35	35	45
布隆迪	13	42	32	6	23	16	5	17	11	10	32	29	2	14	8
喀麦隆	98	111	112	21	16	8	7	5	2	85	111	112	13	5	5
佛得角	36	22	26	4	1	1	60	22	22	34	20	26	2	0	0
中非共和国	9	19	14	1	9	5	2	13	8	9	19	9	1	2	1
乍得	28	15	18	13	8	11	8	4	5	18	15	18	5	5	9
科摩罗	13	14	13	4	3	1	50	28	11	13	13	12	4	0	1
刚果	25	27	21	2	7	4	5	11	5	25	26	21	1	3	3
科特迪瓦	91	180	94	32	81	36	12	26	12	53	31	40	8	5	9
刚果民主共和国	123	130	116	56	75	70	7	7	6	30	96	116	5	48	59
赤道几内亚	9	9	8	4	4	4	62	43	41	9	9	8	3	4	3
厄立特里亚	19	54	28	8	28	9	14	38	11	19	54	28	4	10	1
埃塞俄比亚	103	312	270	57	163	140	5	...	...	79	290	270	31	39	46
加蓬	30	31	27	5	4	2	27	22	11	29	31	27	4	2	0
冈比亚	10	6	10	6	3	5	29	11	19	8	5	6	5	1	3
加纳	124	189	172	79	100	84	25	28	23	78	109	85	46	34	25
几内亚	45	48	56	27	12	17	19	7	10	41	43	42	23	3	6
几内亚比绍	10	11	8	4	5	4	20	21	16	10	9	8	4	2	3
肯尼亚	87	127	147	55	66	71	10	10	10	82	65	101	50	29	29
莱索托	24	23	14	12	12	7	34	33	22	21	19	3	7	1	2

中等教育直接援助 2012年百万美元不变价格			中等后教育直接援助 2012年百万美元不变价格			等级不详的教育直接援助 2012年百万美元不变价格			教育在官方发展援助 总额中所占份额(%)			直接教育援助在可按部门分配的官 方发展援助总额中所占份额(%)			基础教育在教育援助总额中所占 份额(%)		
2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012
73	112	105	188	279	299	89	264	239	8	8	9	7	8	8	41	40	38
1	9	3	3	25	33	6	4	10	4	5	4	4	5	4	35	16	21
-	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	19	2	1	19	39	23	11
1	2	2	14	14	16	3	11	10	17	31	19	17	31	19	12	38	35
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	0	2	0	-	-	-	4	-	-	4	-	-	-	-	-
0	0	0	7	9	8	0	1	0	3	12	9	3	12	9	61	22	64
15	13	12	29	57	69	16	31	24	8	9	8	7	9	8	64	39	38
4	3	25	11	18	16	5	34	32	8	10	8	8	10	8	11	21	16
1	2	2	21	35	37	2	10	8	19	18	20	19	18	20	9	22	23
3	6	5	3	4	4	6	14	11	4	6	8	4	6	8	16	26	26
0	1	1	7	5	4	0	3	3	5	12	18	5	12	18	11	27	39
1	1	0	0	0	0	1	1	2	15	11	8	15	11	8	27	31	15
0	-	-	2	1	1	-	0	0	7	7	3	3	3	0	29	37	48
3	3	1	9	11	10	2	3	13	10	5	9	10	5	7	68	63	58
5	6	3	2	4	3	1	11	25	6	13	20	6	13	20	18	32	41
2	6	9	13	4	3	1	15	7	3	9	10	3	9	10	38	45	45
0	0	0	6	3	3	-	0	0	1	6	7	1	3	7	-	27	7
6	3	7	1	1	1	4	14	5	9	8	9	9	8	9	51	63	60
7	-	0	7	10	12	4	1	1	19	1	3	16	1	3	35	42	63
1	15	7	2	2	2	6	43	31	12	8	7	12	8	7	53	63	57
2	11	4	0	1	1	9	6	4	8	8	7	8	8	7	77	67	79
0	6	4	22	38	40	2	1	1	11	11	14	7	11	14	74	30	45
6	3	4	13	4	3	2	15	12	14	5	11	14	5	11	6	16	16
3	11	4	1	2	2	12	9	7	9	7	5	7	6	5	56	47	64
3	0	0	1	2	2	0	2	1	10	4	7	10	4	7	9	28	45
1	3	2	2	2	1	2	6	3	7	23	9	7	23	9	49	78	69
6	6	4	15	19	18	5	15	14	5	7	8	5	6	8	27	36	38
-	0	-	0	0	0	0	0	0	1	17	16	1	0	0	28	49	50
0	1	-	0	0	0	0	1	3	4	10	14	4	7	11	34	37	53
0	0	-	0	0	0	0	5	6	5	28	54	5	23	54	25	49	50
0	-	-	1	2	2	0	0	0	7	3	6	7	3	6	42	5	6
0	-	-	1	-	-	0	-	-	15	-	-	15	-	-	1	-	-
0	1	1	2	2	2	1	3	2	19	15	21	19	15	21	17	29	36
1	2	1	6	9	9	1	4	4	11	34	33	11	34	33	10	18	22
55	220	198	172	303	459	74	838	442	8	11	10	6	11	10	62	60	51
-	1	1	-	1	1	-	0	0	-	3	1	-	3	1	-	19	8
1	56	33	4	47	61	12	114	72	3	6	5	2	6	5	63	57	62
25	62	87	21	28	50	7	46	74	9	16	17	9	16	16	64	68	63
2	1	2	1	5	1	3	1	1	14	6	3	14	6	2	53	20	23
13	48	15	65	78	131	18	158	22	10	15	7	10	15	7	74	73	39
1	1	0	36	64	74	0	2	1	25	59	55	25	59	55	2	2	1
2	1	0	3	2	1	1	1	1	40	9	3	40	9	3	37	20	47
3	19	28	8	22	25	13	100	62	11	16	17	10	16	17	64	45	46
2	19	27	12	47	102	17	387	170	6	13	15	2	13	15	58	52	49
7	11	5	22	11	14	3	29	39	7	6	7	6	6	7	34	44	44
133	246	468	595	625	631	514	1106	898	9	7	7	7	6	6	53	48	46
3	10	19	9	47	50	28	33	45	5	4	4	5	3	4	71	47	48
1	7	13	11	3	4	12	7	4	8	11	9	8	11	9	59	44	28
4	5	7	18	16	14	4	22	21	12	11	12	11	10	10	37	53	46
1	0	0	1	2	1	1	17	2	6	14	3	6	14	3	15	46	35
7	9	5	10	14	13	11	42	12	13	14	10	9	10	6	60	54	61
0	4	4	3	6	5	4	10	12	5	8	6	4	6	5	44	55	49
2	3	17	68	81	83	3	22	6	9	17	16	8	17	16	21	15	7
3	9	15	26	11	9	2	1	2	26	8	10	24	8	10	12	6	5
1	1	1	7	3	4	1	12	4	13	7	6	13	7	4	12	46	38
1	1	1	5	4	4	7	5	4	8	3	3	5	3	3	48	51	61
1	0	1	8	8	10	0	5	0	36	24	11	35	23	10	31	23	10
0	3	4	21	13	13	3	7	1	24	8	11	24	8	11	9	26	17
2	4	10	33	18	21	10	4	1	8	12	2	5	2	1	35	45	38
4	13	15	13	15	21	9	20	21	3	2	4	1	1	4	45	58	60
1	0	0	1	4	3	4	1	3	28	34	42	28	34	42	49	46	49
3	6	1	3	2	11	8	37	5	6	44	21	6	44	13	45	52	31
5	10	21	15	15	14	29	226	188	6	9	8	4	8	8	55	52	52
2	1	2	22	24	21	1	4	3	20	30	27	19	30	27	17	13	8
1	1	2	1	0	0	1	3	1	12	5	7	11	4	4	63	50	56
2	6	15	9	17	12	20	51	33	11	10	9	7	6	4	64	53	49
4	1	4	11	27	24	3	12	8	13	14	4	11	13	3	60	24	31
1	0	1	5	2	2	0	5	2	7	3	10	7	3	10	42	48	50
5	10	18	21	13	16	7	14	38	13	5	5	12	2	3	64	52	48
5	1	1	2	0	0	6	17	1	21	8	5	18	7	1	50	50	53

附录

表3 (续)

国家或地区	教育援助总额			基础教育援助总额			每名小学适龄儿童的基础教育援助总额			直接教育援助			基础教育直接援助		
	2012年百万美元不变价格			2012年百万美元不变价格			2012年百万美元不变价格			2012年百万美元不变价格			2012年百万美元不变价格		
	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012	2002-2003 年平均值	2011	2012
利比里亚	3	44	41	2	33	32	5	50	47	3	36	34	2	27	27
马达加斯加	83	49	43	36	23	17	15	8	6	65	49	43	21	18	13
马拉维	74	68	128	43	55	80	20	22	31	70	68	94	29	46	56
马里	101	151	69	54	84	40	31	37	17	78	117	67	30	44	34
毛里求斯	17	28	28	0	10	9	3	92	86	17	14	14	0	2	2
莫桑比克	152	245	216	85	136	105	23	28	21	111	159	147	47	50	35
纳米比亚	26	32	62	14	14	26	38	36	69	26	32	62	12	1	3
尼日尔	56	40	54	29	19	29	15	7	10	35	22	28	8	7	14
尼日利亚	33	137	147	17	55	50	1	2	2	32	137	147	12	24	25
卢旺达	62	141	73	27	63	29	21	34	16	44	108	58	5	12	8
圣多美和普林西比	6	8	8	1	2	2	43	67	53	5	8	8	1	1	1
塞内加尔	117	171	224	38	65	76	23	32	36	111	156	181	21	30	32
塞舌尔	1	2	2	0	1	1	49	67	102	1	1	1	-	-	0
塞拉利昂	23	28	29	15	15	15	21	16	16	11	18	21	8	8	10
索马里	5	25	49	4	18	31	3	11	18	5	25	49	3	17	23
南非	118	90	105	54	53	66	8	8	10	118	90	95	44	42	52
南苏丹*	...	51	66	...	36	45	...	21	26	...	51	66	...	28	31
斯威士兰	3	20	8	2	11	6	7	51	31	3	20	8	0	2	6
多哥	14	31	16	1	13	4	2	13	4	14	25	16	1	7	3
乌干达	217	82	126	153	50	37	28	7	5	187	69	116	107	34	26
坦桑尼亚联合共和国	296	183	260	226	58	121	33	7	14	225	102	192	177	11	41
赞比亚	133	77	66	83	41	39	41	15	14	92	46	45	46	9	17
津巴布韦	13	32	65	6	20	52	2	8	21	13	32	65	4	12	49
海外领土**	239	70	70	119	25	25	...	...	...	234	68	66	1	12	12
安圭拉 (英国)	1	0	1	0	0	0	79	...	...	1	-	0	-	-	0
马约特 (法国)	168	-	-	84	-	-	...	...	...	168	-	-	-	-	-
蒙特塞拉特 (英国)	5	1	2	2	0	1	5959	...	1975	0	1	1	0	-	-
圣赫勒拿 (英国)	0	1	0	0	0	0	...	...	...	0	1	0	-	-	-
托克劳 (新西兰)	6	3	2	3	1	1	12967	7549	7496	5	0	-	0	-	-
特克斯和凯科斯群岛 (英国)	0	-	-	0	-	-	222	...	...	0	-	-	0	-	-
瓦利斯群岛和富图纳群岛 (法国)	60	65	64	30	23	22	...	...	...	60	65	64	-	12	12
未按地区或国家分配的金额	539	1423	1394	83	631	661	...	...	...	538	1423	1382	44	513	518
总计	7 510	13 027	12 584	3 041	5 707	5 079	5	9	8	6 431	12 037	11 616	1 859	3 473	2 959
低收入国家	2 044	3 386	3 453	1 192	1 838	1 859	12	15	16	1 590	2 888	3 009	774	1 055	1 195
中低收入国家	2 824	5 090	4 459	1 219	2 512	1 751	5	9	6	2 377	4 703	4 097	799	1 486	833
中高收入国家	1 692	2 667	2 725	347	599	664	2	4	4	1 518	2 582	2 598	180	342	331
高收入国家	42	50	48	8	14	15	1	2	3	42	47	43	4	6	6
未按收入分配的金额	907	1 835	1 900	275	743	790	...	...	...	903	1 817	1 869	102	584	594
总计	7 510	13 027	12 584	3 041	5 707	5 079	5	9	8	6 431	12 037	11 616	1 859	3 473	2 959
阿拉伯国家	1 003	1 919	2 048	216	860	686	6	21	17	864	1 828	1 900	109	645	300
中欧和东欧	290	500	519	86	70	71	8	6	6	253	477	502	41	20	25
中亚	126	333	348	42	99	99	6	15	17	88	301	320	17	48	44
东亚和太平洋	1 125	1 998	2 008	249	540	644	1	4	5	1 039	1 978	1 955	126	267	310
拉丁美洲和加勒比	534	902	868	218	364	330	5	7	7	513	874	841	163	218	197
南亚和西亚	940	2 359	1 843	582	1 414	947	3	8	5	752	2 354	1 809	451	992	710
撒哈拉以南非洲	2 714	3 522	3 486	1 447	1 704	1 615	13	12	12	2 151	2 736	2 841	908	758	844
海外领土	239	70	70	119	25	25	...	...	...	234	68	66	1	12	12
未按地区或国家分配的金额	539	1 423	1 394	83	631	661	...	...	...	538	1 423	1 382	44	513	518
总计	7 510	13 027	12 584	3 041	5 707	5 079	5	9	8	6 431	12 037	11 616	1 859	3 473	2 959

资料来源：经合组织发援会官方报告制度数据库（OECD-DAC CRS databases, 2014）。

*2002—2003年的援助付款数据是指2011年分裂前苏丹的数据。2011年以后的援助付款数据根据经合组织的划分，分别报告苏丹和南苏丹的数据。

**根据经合组织发援会官方发展援助接受方名单界定。

(...)表示无相关数据，(-)表示零值。

教育在官方发展援助总额中所占份额与表2不匹配的原因是，发援会数据库为捐助方所用，发方报告制度数据库为接受方所用，两者的官方发展

援助总额不一致。

马耳他和斯洛文尼亚未被列入表中，因为2005年它们被从经合组织发援会官方发展援助接受方名单中删除。然而，2002—2003年它们接受的援助计入了总额。

按收入分列的国家分类依据的是截至2013年7月世界银行的名单。

所有数据均表示总付款额。

援助表

表3

2012年百万美元不变价格	中等教育直接援助			中等后教育直接援助			等级不详的教育直接援助			教育在官方发展援助总额中所占份额(%)			直接教育援助在可按部门分配的官方发展援助总额中所占份额(%)			基础教育在教育援助总额中所占份额(%)		
	2002-2003年平均值	2011	2012	2002-2003年平均值	2011	2012	2002-2003年平均值	2011	2012	2002-2003年平均值	2011	2012	2002-2003年平均值	2011	2012	2002-2003年平均值	2011	2012
0	4	3	0	2	1	1	4	3	3	5	7	3	4	6	71	74	78	
2	3	5	29	18	18	14	10	7	12	11	11	10	11	11	44	47	39	
16	2	19	2	2	5	23	18	14	12	9	11	12	9	8	58	81	62	
6	9	8	17	17	15	25	48	10	14	12	7	11	9	6	54	56	57	
-	1	3	16	10	9	0	1	0	35	14	14	35	7	7	2	35	32	
3	10	27	25	14	13	35	85	72	6	12	10	5	8	7	56	55	49	
7	3	9	4	3	4	4	25	45	18	11	20	18	11	20	52	43	42	
3	3	4	3	6	6	20	6	4	11	6	6	7	3	3	51	48	54	
2	15	26	9	37	47	9	61	49	8	7	7	8	7	7	51	40	34	
5	19	12	7	10	11	26	67	28	13	11	8	9	9	7	44	44	40	
1	2	3	3	4	3	0	2	1	14	12	17	13	12	17	18	22	18	
3	17	39	57	53	65	30	56	45	17	16	19	16	15	16	33	38	34	
0	0	-	0	1	1	1	0	0	18	7	5	18	4	3	37	31	41	
1	5	5	1	2	4	2	3	2	5	7	7	2	4	5	63	53	53	
-	5	8	0	0	1	1	2	17	2	3	5	2	3	5	79	72	64	
9	8	5	44	19	21	21	22	17	22	6	8	22	6	7	46	59	63	
...	6	4	...	1	2	...	16	29	...	5	4	...	5	4	...	71	68	
0	1	0	0	0	0	3	17	2	11	15	8	11	15	8	47	53	85	
0	2	1	12	10	10	1	7	2	17	3	6	17	2	6	9	43	25	
6	5	64	13	11	14	61	18	12	19	5	8	16	4	7	70	61	29	
6	21	42	15	57	18	26	13	92	15	7	9	12	4	7	76	32	46	
5	1	1	8	3	4	33	32	23	10	7	7	7	4	4	62	53	59	
0	0	5	5	4	6	4	15	6	6	5	6	6	5	6	44	62	80	
1	30	31	1	1	1	231	24	22	65	25	20	63	25	19	50	36	35	
0	-	-	0	-	0	0	-	-	23	16	18	23	-	0	18	50	50	
-	-	-	0	-	-	167	-	-	76	-	-	76	-	-	50	-	-	
0	0	-	0	0	0	-	1	1	10	3	5	0	3	2	52	37	43	
-	-	-	-	-	0	0	0	0	7	1	0	7	1	0	6	17	23	
-	-	-	1	0	-	4	-	-	52	13	11	45	2	-	49	41	50	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	-	-	19	-	-	100	-	-	
-	30	31	0	1	1	60	23	21	75	53	53	75	53	53	50	36	34	
13	53	63	404	620	526	77	238	275	5	5	5	5	5	5	15	44	47	
478	1060	1265	2809	4027	4120	1285	3478	3272	9	9	8	7	8	8	40	44	40	
118	340	471	316	425	459	382	1068	883	8	7	8	7	6	7	58	54	54	
194	432	476	991	1119	1312	393	1666	1475	9	12	10	8	11	9	43	49	39	
141	177	193	1038	1633	1536	159	430	539	10	11	12	9	11	11	20	22	24	
5	3	3	26	24	21	7	14	13	13	18	22	13	17	20	18	29	32	
20	109	122	438	825	791	344	299	362	6	5	5	6	5	5	30	40	42	
478	1060	1265	2809	4027	4120	1285	3478	3272	9	9	8	7	8	8	40	44	40	
62	109	161	617	737	816	75	337	623	13	14	13	11	13	12	22	45	33	
31	31	30	127	350	371	54	76	75	6	6	6	5	6	6	30	14	14	
8	64	62	51	120	132	12	68	83	6	11	10	4	10	10	33	30	28	
100	194	146	654	991	884	160	526	615	9	13	13	9	13	13	22	27	32	
73	112	105	188	279	299	89	264	239	8	8	9	7	8	8	41	40	38	
55	220	198	172	303	459	74	838	442	8	11	10	6	11	10	62	60	51	
133	246	468	595	625	631	514	1106	898	9	7	7	7	6	6	53	48	46	
1	30	31	1	1	1	231	24	22	65	25	20	63	25	19	50	36	35	
13	53	63	404	620	526	77	238	275	5	5	5	5	5	5	15	44	47	
478	1060	1265	2809	4027	4120	1285	3478	3272	9	9	8	7	8	8	40	44	40	

词汇

经调整的净入学率 (ANER)。特定教育等级正规年龄组的人口中，进入该教育等级或更高教育等级学习的人数所占的百分比。

成人识字率。指15岁及以上识字者人数占该年龄组总人口的百分比。

某一年龄的入学率 (ASER)。指某一年龄或年龄组入学人数占同一年龄组人口的百分比，而不管入学学生的教育水平如何。

教育等级的普及率。比某一教育等级最高年级的正规年龄高出3—5岁的儿童中，曾经进入该教育等级最高年级者所占的百分比。例如，某国六年制初等教育中，进入最高年级的正规年龄为11岁，那么其初等教育普及率为14—16岁人口中曾读过六年级者所占的百分比。

儿童或5岁以下人口死亡率。从出生到满5岁时的死亡概率，表示为每1 000名活产儿的死亡人数。

受冲突影响的国家。在特定年份，任何在最近10年中因战斗死亡人数达到1 000人（包括平民和军人），或者在过去3年中的任何一年因战斗死亡200人以上的国家，根据乌普萨拉冲突数据项目中的战斗死亡数据集统计。

不变价格。特定物品价格，经调整后消除了特定基线年份以来整体价格变动（通货膨胀）的总体影响。

年级辍学率。特定学年特定年级辍学学生的百分比。

幼儿保育和教育 (ECCE)。各种服务和计划，支助儿童从出生到上小学期间的生存、成长、发展和学习——包括健康、营养和卫

生，以及认知、社交、情感和体质发展。

全民教育发展指数 (EDI)。指计量全民教育总体进展程度的综合指数。目前，全民教育发展指数包含四项最便于量化的全民教育目标，即：以经调整的初等教育净入学率计量的普及初等教育目标；以成人识字率计量的成人扫盲目标；以按性别划分的全民教育指数计量的性别均等目标；以五年级续读率计量的教育质量目标。全民教育发展指数就是这四项指标观察值的算术平均数。

预期年龄组完成率。小学正规入学年龄的儿童中，预期入学并完成初等教育的百分比。它由两部分计算得出：一名初等教育正规入学年龄的儿童及时入学或推迟入学的概率（预期净招生率）；一名已经进入初等教育的儿童完成该等级教育的概率（年龄组完成率）。

性别均等指数 (GPI)。在某一特定指标中女性指数对男性指数的比率。若GPI在0.97—1.03之间，表明性别均等。若GPI小于0.97，则表示有利于男性的不均等。若GPI大于1.03，则表示有利于女性的不均等。

国内生产总值 (GDP)。指一个国家在一年内生产的所有最终产品和提供服务的价值（另见国民生产总值）。

毛入学率 (GER)。指某一特定教育等级的注册学生总数在对应于该项教育等级的正规年龄组人口中所占的百分比，而不管年龄大小。由于入学早晚和（或）留级的缘故，毛入学率有可能超过100%。

毛招生率 (GIR)。指初等教育特定年级的新生总数占正规小学该年级适龄人口的百分比，而不论年龄大小。

国民总收入 (GNI)。指一个国家在一年里生产的所有最终产品和提供服务的价值 (国内生产总值) 加上常住居民来自国外的收入, 并减去非常住居民的收入后的价值。

国民生产总值 (GNP)。现称国民总收入。

婴儿死亡率。婴儿从出生到1周岁时死亡的概率, 表示为每1 000名活产儿的死亡人数。

《国际教育分类标准》 (ISCED)。作为一种工具用于收集、汇编和表述国家和国际上可比较教育指标及统计数据的分类系统。该系统从1976年开始实行, 1997年和2011年业经修订。

识字能力。根据联合国教科文组织1958年的定义, 该术语指一个人能读、写和理解与其日常生活有关的简短文章。此后, 识字能力的概念已演化到包括多种技能范畴, 每一范畴都以不同程度掌握技能为基础, 分别用于不同目的。

净就读率 (NAR)。特定教育等级正规年龄组的学生接受该等级教育的人数占该年龄组总人口的百分比。

净入学率 (NER)。特定教育等级正规年龄组的入学人数占该年龄组总人口的百分比。

净招生率 (NIR)。初等教育一年级招收的小学正规入学年龄新生人数占该年龄总人口的百分比。

新生人数。指特定教育等级初次入学的学生人数, 亦即一年级入学人数减去留级人数之差。

失学率。指比小学正规入学年龄高出3—5岁的儿童中, 从未上过学的人所占的百分比。例如, 某国正规入学年龄是6岁, 本指标

是从9—11岁的儿童中统计的。

失学青少年。指属于初中年龄段而没有进入小学或中学学习的青少年。

失学儿童。指属于正规小学年龄段而没有进入小学或中学学习的儿童。

学前教育 (《国际教育分类标准》0级)。指有组织的教育计划初始阶段, 主要目的是将3岁以上的幼儿融入类似于学校的环境, 并在学校与家庭之间架起一座桥梁。这类计划属于幼儿保育和教育的较正规部分, 其名目繁多, 如婴儿教育、保育教育、学龄前教育、启蒙教育或幼儿教育等。完成这些教育之后, 儿童继续接受ISCED-1级教育 (即初等教育)。

小学年龄组完成率。计量小学完成率的指标。侧重于已入学的儿童, 计量有多少人顺利完成小学教育。小学年龄组完成率是最后一年级的续读率与最后一年级顺利毕业的人口百分比的乘积。

初等教育 (《国际教育分类标准》1级)。这一层级的教育计划旨在使学生在读、写、算等方面获得扎实的基础教育, 同时对历史、地理、自然科学、社会科学、美术和音乐有一个初步理解。

私立教育机构。并非由政府机关运营的机构, 受非政府组织、宗教机构、特殊利益团体、基金会或工商企业等私营机构控制和管理, 可以是营利或非营利性。

公共教育支出。包括自治市在内的地方、地区和国家各级政府用于教育方面的经常支出和基本建设支出总额。家庭贡献不包括在内。该术语涵盖了针对公立和私立两种教育机构的公共支出。

生师比 (PTR)。某个特定教育等级的每位教师平均所教学生人数。

购买力平价 (PPP)。指一种计算国家间价差的汇率，借以对实际产出和收入进行国际比较。

五分之一人口。在统计学上，指根据某变量的取值分布，将总人口分成的五个等分群体之一。在全球监测报告中，最贫困和最富裕的五分之一人口是按照国家代表性调查所报告的家庭资产分布来划分的，家庭资产包括冰箱、入户卫生间、供暖设施等。各国来自最贫困五分之一人口的儿童是指拥有资产最少的20%的儿童，而来自最富裕五分之一人口的儿童是指拥有资产最多的20%的儿童。

年级留级率。特定学年在特定年级的留级生人数占前一年该年级入学人数的百分比。

学龄人口。对应某一特定教育等级的正规年龄组人口，不论其是否在校就读。

预期受教育年数 (SLE)。预期某个入学年龄的儿童可在中小学或大学就读的年数，其中包括留级的年数。预期受教育年数是初等、中等和中等后非高等及高等各级教育适龄学生入学率之总和。预期受教育年数可针对包括学前教育在内的各教育等级进行计算。

中等教育 (《国际教育分类标准》2级和3级)。该计划分为两个阶段：初中和高中。初中教育 (ISCED-2级) 通常被设计为对初等基础教育计划的延续，但是比较注重以科目为中心的教学实践，要求每个科目由较为专业的教师来执教。该等级教育的结束往往与义务教育的结束相吻合。高中教育 (ISCED-3级) 在大多数国家属于中等教育的最后阶段，在教学组织上往往更加注重学科系列；同ISCED-2级相比，一般对教师的学科专业资格认证有更加严格的要求。

技能。能够学习和迁移的非先天能力，对于个人及其所在社会均有经济或社会效益。

发育迟缓率。某个年龄组中身高低于国家健康统计中心和世界卫生组织确定的该年龄组参考中值2—3个标准差 (中度发育迟缓) 或3个以上标准差 (高度发育迟缓) 的儿童比例。低于年龄标准身高是营养不良的一个基本指标。

年级续读率。在特定学年，某个教育周期一年级入学的学生中，预期能够读到某一特定年级的学生百分比，不论其中途是否留级。

职业技术教育与培训 (TVET)。主要为培养学生直接进入某种特定职业或行业 (或者某一类职业或行业) 而设计的教育计划。

高等教育 (《国际教育分类标准》5级和6级)。指所包含的教育内容比ISCED-3级或4级更高级的教育计划。高等教育第一阶段，即ISCED-5级包括：5A级，主要由理论基础课程组成，旨在使学生充分具备学习高级研究课程和有较高技术要求的专业的资格；5B级，其课程一般具有较强的实践性、技术性和 (或) 职业性。高等教育的第二阶段，即ISCED-6级，系由高等学位攻读和原创性研究的课程组成，为最终授予高级研究资格证书做准备。

升入中等教育的学生比率。指特定年份中等教育一年级新生占前一年初等教育最高年级就读学生总人数的百分比。该指标只计量升到普通中等教育的升学率。

青年识字率。年龄在15—24岁的识字者人数占该年龄组总人口的百分比。

缩略语

AIDS	获得性免疫缺陷综合征（艾滋病）
ASER	年度教育状况报告（印度、巴基斯坦）
BADEA	阿拉伯非洲经济发展银行
BRAC	前孟加拉国农村进步委员会
CCTs	有条件的现金转移
CRS	贷方报告制度（经合组织）
DAC	发展援助委员会（发援会，经合组织）
DFID	国际开发部（英国）
DHS	人口和健康调查
ECCE	幼儿保育和教育
EDI	全民教育发展指数
EFA	全民教育
EGMA	低年级数学评估
EGRA	低年级阅读评估
ESCS	经济与社会文化地位
EU	欧洲联盟（欧盟）
F/M	女/男
FTI	快车道倡议
FUNDEF	初等教育管理与教师专业发展基金（巴西）
G8	八国集团（加拿大、法国、德国、意大利、日本、俄罗斯、英国、美国，以及欧盟代表）
GDP	国内生产总值
GEFI	全球教育第一倡议
GEI	按性别划分的全民教育指数

GER	毛入学率
GNI	国民总收入
GNP	国民生产总值
GPE	全球教育伙伴关系
GPI	性别均等指数
HIV	人体免疫缺陷病毒(艾滋病病毒)
IBE	国际教育局(教科文组织)
ICT	信息和通信技术(信通技术)
IDA	国际开发协会(世界银行)
IDS	国际发展统计(经合组织)
IIEP	国际教育规划研究所(教科文组织)
ILO	国际劳工局/组织(劳工局/组织)
IMF	国际货币基金组织(基金组织)
ISCED	《国际教育分类标准》
LAMP	扫盲评估和监督计划(统计研究所)
LLECE	拉丁美洲教育质量评估实验室
MDG	千年发展目标
MICS	多指标聚类调查
NER	净入学率
NGO	非政府组织
NIOS	国家开放学校研究所
ODA	官方发展援助
OECD	经济合作与发展组织(经合组织)
OPEC	石油输出国组织
PASEC	将法语作为通用语国家教育部长会议(CONFEMEN)教育制度分析计划
PIAAC	国际成年人能力评价项目(经合组织)

PISA	国际学生评价项目（经合组织）
PPP	购买力平价
SACMEQ	南部和东部非洲监测教育质量联合会
SERCE	第二次地区比较与解释研究
STEP	有利于就业和提高生产力的技能（世界银行）
TFA	为美国而教
TIMSS	国际数学与科学趋势研究
TVET	职业技术教育与培训
UCTs	无条件的现金转移
UIS	教科文组织统计研究所（统计研究所）
UK	大不列颠及北爱尔兰联合王国（英国）
UN	联合国
UNAIDS	联合国艾滋病病毒/艾滋病联合规划署（艾滋病署）
UNDP	联合国开发计划署（开发署）
UNESCO	联合国教育、科学及文化组织（教科文组织）
UNICEF	联合国儿童基金会（儿基会）
UNPD	联合国人口司（人口司）
UOE	统计研究所/经合组织/欧统局
UPE	普及初等教育
US	美利坚合众国（美国）
USAID	美国国际开发署（美援署）
WEI	世界教育指标（教科文组织）
WFP	世界粮食计划署（粮食署，联合国）
WHO	世界卫生组织（世卫组织，联合国）
WVS	世界价值观调查

参考文献

- Abadzi, H. 2007. Instructional time loss and local-level governance. *Prospects*, Vol. 37, No. 1, pp. 3-16.
- Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. 2014. *Student Participation*. Boston, MA, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. <http://www.povertyactionlab.org/policy-lessons/education/student-participation> [Accessed 31 July 2014.]
- Abetti, P., Beardmore, S., Tapp, C. and Winthrop, R. 2011. *Prospects for Bilateral Aid to Basic Education Put Students at Risk*. Washington, DC, Fast Track Initiative.
- Abubakar, A. 2014. *Boko Haram Still Holding Nigerian Schoolgirls Captive*. Kano, Nigeria, CNN. <http://edition.cnn.com/2014/04/23/world/africa/nigeria-abducted-girls/index.html> [Accessed 13 November 2014.]
- Abuya, B., Ciera, J. and Kimani-Murage, E. 2012. Effect of mother's education on child's nutritional status in the slums of Nairobi. *BMC Pediatrics*, Vol. 12, No. 80, pp. 1-10.
- Accountability Initiative. 2013. *Do Schools Get their Money? PAISA 2012*. New Delhi, Accountability Initiative.
- _____. 2014. *Sarva Shiksha Abhiyan, GOI 2014-15*. New Delhi, Accountability Initiative. [Budget Briefs, 6/1.]
- Achyut, P., Bhatla, N., Singh, A. K., Verma, R. K., Khandekar, S., Pallav, P., Kamble, N., Jadhav, S., Wagh, V., Sonavane, R., Gaikward, R., Maitra, S., Kamble, S. and Nikalje, D. 2011. *Building Support for Gender Equality Among Young Adolescents in School: Findings from Mumbai, India*. New Delhi, International Center for Research on Women.
- ACPF. 2010. *National Study on School-Related Gender-Based Violence in Sierra Leone*. Addis Ababa, African Child Policy Forum.
- ActionAid. 2007. *Confronting the Contradictions: the IMF, Wage Bill Gaps and the Case for Teachers*. London, ActionAid.
- Addison, D. 2012. *Cross Country Correlates for the Quality of Budget Execution: Political Institutions, Fiscal Constraints, and Public Financial Management* Washington, DC, World Bank.
- Adelabu, M. and Rose, P. 2004. Non-state provision of basic education in Nigeria. Larbi, G., Adelabu, M., Rose, P., Jawara, D., Nwaorgu, O. and Vyas, S. (eds), *Nigeria: Study of Non-State Providers of Basic Services*. London, UK Department for International Development.
- Adukia, A. 2014. *Sanitation and Education*. Cambridge, MA, Harvard University.
- Afeti, G., Bregman, J., Hoppers, W., Kinyanjui, K., Krönner, H., Obeegadoo, S. and Walther, R. 2008. *Post-Primary Education in Africa: Challenges and Approaches for Expanding Learning Opportunities: Synthesis Prepared for and Lessons Learned from the Association for the Development of Education in Africa Biennale on Education in Africa (Maputo, Mozambique, 5-9 May 2008)*. Tunis, The Association for the Development of Education in Africa (ADEA).
- Afghanistan Ministry of Education. 2007. *National Education Strategic Plan for Afghanistan 1385 -1389*. Kabul, Ministry of Education, Government of Afghanistan.
- _____. 2014. *Strategic Plan - Program Two: Curriculum Development, Teacher Education and Science and Technology Education*. Kabul, Ministry of Education, Government of Afghanistan. <http://moe.gov.af/en/page/2013> [Accessed 10 March 2014.]
- African Union. 2008. *The eThekweni Declaration and AfricaSan Action Plan*. Durban, South Africa, African Union.
- Aga Khan Foundation Team. 2008. Non-state providers and public-private-community partnerships in education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Agbibo, D. E. 2012. Between corruption and development: the political economy of state robbery in Nigeria. *Journal of Business Ethics*, Vol. 108, No. 3, pp. 325-45.
- Ahmed, M. 2011. Defining and measuring literacy: Facing the reality. *International review of education*, Vol. 57, No. 1-2, pp. 179-95.
- Aikman, S. 2015. Languages and Identity. McCowan, T. and Unterhalter, E. (eds), *Education and International Development: An Introduction*. London, Bloomsbury Publishing.
- Akaguri, L. 2014. Fee-free public or low-fee private basic education in rural Ghana: how does the cost influence the choice of the poor? *Compare*, Vol. 44, No. 2, pp. 140-61.
- Aker, J., Ksoll, C. and Lybbert, T. 2012. Can mobile phones improve learning? Evidence from a field experiment in Niger. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 4, No. 4, pp. 94-120.

- Akyeampong, K., Pryor, J. and Ampiah, J. G. 2006. A vision of successful schooling: Ghanaian teachers' understanding of learning, teaching and assessment. *Comparative Education*, Vol. 42, No. 2, pp. 155-76.
- AlAmodi, A. A. 2013. Child marriage in Yemen. *The Lancet*, Vol. 382, No. 9909, pp. 1979-80.
- Alayan, S. and Al-Khalidi, N. 2010. Gender and agency in history, civics, and national education textbooks of Jordan and Palestine. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 2, No. 1, pp. 78-96.
- Albaugh, E. 2007. Language choice in education: a politics of persuasion. *Journal of Modern African Studies*, Vol. 45, No. 1, pp. 1-32.
- Albert, J. R. G. 2012. *Improving Teacher Deployment Practices in the Philippines*. Manila, Philippine Institute for Development Studies. (Policy Notes, 2012-02.)
- Al-Daami, K. K. and Wallace, G. 2007. Curriculum reform in a global context: a study of teachers in Jordan. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 39, No. 3, pp. 339-60.
- Alderman, H. and Bundy, D. 2012. School feeding programs and development: are we framing the question correctly? *The World Bank Research Observer*, Vol. 27, No. 2, pp. 204-21.
- Alderuccio, M. C. 2010. An investigation of global/local dynamics of curriculum transformation in sub-Saharan Africa with special reference to the Republic of Mozambique. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, Vol. 40, No. 6, pp. 727-39.
- Al-Hassan, S. M., Obeidat, O. M. and Lansford, J. E. 2010. Education reform and the quality of kindergartens in Jordan. *Early Child Development and Care*, Vol. 180, No. 9, pp. 1203-13.
- Alloush, M. 2010. Does Free schooling Fill the Seats? Evaluating the Changes in Educational Attainment Associated with Abolishing School Fees in Four African Countries. Master's thesis, Georgetown University, Washington, DC.
- Al-Samarrai, S. and Zaman, H. 2007. Abolishing school fees in Malawi: the impact on education access and equity. *Education Economics*, Vol. 15, No. 3, pp. 359-75.
- Altinok, N. 2012. General Versus Vocational Education: Some New Evidence from PISA 2009. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Altinok, N. 2013a. The impact of teacher knowledge on student achievement in 14 sub-Saharan African countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- _____. 2013b. Performance differences between subpopulations in TIMSS, PIRLS, SACMEQ and PASEC. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Altinyelken, H. K. 2010. Curriculum change in Uganda: teacher perspectives on the new thematic curriculum. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 2, pp. 151-61.
- _____. 2011. Student-centred pedagogy in Turkey: conceptualisations, interpretations and practices. *Journal of Education Policy*, Vol. 26, No. 2, pp. 137-60.
- _____. 2013. The demand for private tutoring in Turkey. Bray, M., Mazawi, A. E. and Sultana, R. G. (eds), *Private Tutoring Across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*. Rotterdam, Netherlands, Sense Publishers, pp. 187-204.
- _____. 2015. Evolution of curriculum systems to improve learning outcomes and reduce disparities in school achievement. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Altinyelken, H. K. and Akkaymak, G. 2012. Curriculum change in Turkey: some critical reflections. Inal, K. and Akkaymak, G. (eds), *Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of the AKP*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 59-79.
- Amadio, M. 2014. A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences and skills. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Amouzou, A., Habi, O., Bensaid, K. and Niger Countdown Case Study Working Group. 2012. Reduction in child mortality in Niger: a Countdown to 2015 country case study. *The Lancet*, Vol. 380, No. 9848, pp. 1169-78.
- Anderson, A. 2004. *Developing Minimum Standards for Education in Emergencies*. London, Humanitarian Practice Network, Overseas Development Institute. (Humanitarian Exchange Magazine, 28.)
- Anderson, D. 2009. Productivism and ecologism. Fien, J., Maclean, R. and Park, M. (eds), *Work, Learning and Sustainable Development*. Dordrecht, Springer, pp. 147-62.
- Anderson-Levitt, K. 2003. A world culture of schooling? Anderson-Levitt, K. (ed.), *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 1-41.

- Andrabi, T., Das, J. and Khwaja, A. I. 2008. A dime a day: the possibilities and limits of private schooling in Pakistan. *Comparative Education Review*, Vol. 52, No. 3, pp. 329-55.
- Andrabi, T., Das, J., Khwaja, A. I., Vishwanath, T. and Zajonc, T. 2007. *Pakistan Learning and Educational Achievements in Punjab Schools (LEAPS): Insights to Inform the Education Policy Debate*. Washington DC/ Cambridge, MA/ Claremont, CA, World Bank/ Harvard University/ Pomona College.
- Andrews, C., Das, M., Elder, J., Ovadiya, M. and Zampaglione, G. 2012. *Social Protection in Low Income Countries and Fragile Situations: Challenges and Future Directions*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection and Labor Discussion Paper, 1209.)
- Ansell, B. W. 2010. *From the Ballot to the Blackboard: the Redistributive Political Economy of Education*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Antecol, H., Eren, O. and Ozbeklik, S. 2012. *The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 6453.)
- Antonowicz, L. 2010. *Too Often in Silence: A Report on School-Based Violence in West and Central Africa*. New York/Dakar/Johannesburg, South Africa, UNICEF/Plan West Africa/Save the Children Sweden/ActionAid.
- Anwar, A. and Islam, M. N. 2013. Achieving EFA by 2015: lessons from BRAC's para-professional teacher model in Afghanistan. Akiba, M. (ed.), *Teacher Reforms Around the World: Implementations and Outcomes*. Bingley, UK, Emerald Group Publishing Limited, pp. 99-119.
- Arugay, A. 2012. *Tracking Textbooks for Transparency: Improving Accountability in Education in the Philippines*. International Institute for Democracy and Electoral Assistance.
- Asadullah, M. and Chaudhur, N. 2008. *Madrasas and NGOs Complements or Substitutes? Non-State Providers and Growth in Female Education in Bangladesh*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4511.)
- Asadullah, M., Niaz and Chaudhury, N. 2009. Holy alliances: public subsidies, Islamic high schools, and female schooling in Bangladesh. *Education Economics*, Vol. 17, No. 3, pp. 377-94.
- Asatoorian, E., Baringer, L. S. P., Campbell, K. L., Desai, S., Jie, J. and Kanthoul, L. 2011. *Gender Mainstreaming in Education in Georgia: Analysis and Recommendations*. New York, School of International and Public Affairs, Columbia University
- ASER Centre. 2014a. *Annual Status of Education Report 2013 (Rural)*. New Delhi, ASER Centre.
- _____. 2014b. *Citizen-led, Household Based Assessments Around the World*. New Delhi, ASER Centre. <http://www.asercentre.org/p/76.html> [Accessed 10 October 2014.]
- ASER Pakistan. 2012. *Khyber Pakhtunkhwa Report Card (Rural)*. Lahore, Pakistan, ASER Pakistan.
- _____. 2014. *Annual Status of Education Report 2013 (National)*. Lahore, Pakistan, ASER Pakistan.
- Ashby, J., Heinrich, G., Burpee, G., Remington, T., Wilson, K., Quiros, C. A. and Ferris, S. 2009. What farmers want: collective capacity for sustainable entrepreneurship. *International Journal of Agricultural Sustainability*, Vol. 7, No. 2.
- Asino, T. I., Wilder, H. and Ferris, S. 2011. Innovative use of ICT in Namibia for nationhood. Lekoko, R. N. and Semali, L. M. (eds), *Cases on Developing Countries and ICT Integration: Rural Community Development*. Hershey, PA, Idea Group.
- Aslam, M. 2009. The relative effectiveness of government and private schools in Pakistan: are girls worse off? *Education Economics*, Vol. 17, No. 3, pp. 329-54.
- Aslam, M. and Kingdon, G. 2007. *What Can Teachers Do to Raise Pupil Achievement?* Oxford, UK, University of Oxford. (Centre for the Study of African Economies Series, WPS/2007-14.)
- _____. 2011. What can teachers do to raise pupil achievement? *Economics of Education Review*, Vol. 30, No. 3, pp. 559-74.
- Atherton, P. and Kingdon, G. 2010. *The Relative Effectiveness and Costs of Contract and Regular Teachers in India*. Oxford, UK, Center for the Study of African Economies, University of Oxford. (Working Paper, WPS/2010-15.)
- Auguste, B., Kihn, P. and Miller, M. 2010. *Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top-third Graduates to Careers in Teaching - an International and Market Research-Based Perspective*. New York, McKinsey and Company.
- Australian Aid. 2012. *Australian Multilateral Assessment March 2012: Global Partnership for Education*. Canberra, Australian Aid.

- Ayalon, H. and Shavit, Y. 2004. Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI Hypothesis Revisited. *Sociology of Education*, Vol. 77, No. 2, pp. 103-20.
- Azam, M. and Kingdon, G. G. 2013. Are girls the fairer sex in India? Revisiting intra-household allocation of education expenditure. *World Development*, Vol. 42, pp. 143-64.
- Badescu, M., Garrouste, C. and Loi, M. 2013. The distribution of adult training among European unemployed. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, Vol. 5, No. 2, pp. 103-20.
- Baez, J., de la Fuente, A. and Santos, I. 2010. *Do Natural Disasters Affect Human Capital? an Assessment Based on Existing Empirical Evidence*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 5164.)
- Baird, S., Ferreira, F. H. G., Özler, B. and Woolcock, M. 2013. *Relative Effectiveness of Conditional and Unconditional Cash Transfers for Schooling Outcomes in Developing Countries: a Systematic Review*. Oslo, The Campbell Collaboration. (Campbell Systematic Reviews, 2013:8.)
- Baird, S., McIntosh, C. and Özler, B. 2011. Cash or condition? Evidence from a randomized cash transfer experiment. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 126, No. 4, pp. 1409-753.
- Balarin, M. and Benavides, M. 2010. Curriculum reform and the displacement of knowledge in Peruvian rural secondary schools: exploring the unintended local consequences of global education policies. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, Vol. 40, No. 3, pp. 311-25.
- Balioune-Lutz, M. 2011. *The Making of Gender Equality in Tunisia and Implications for Development*. Washington, DC, World Bank. (Background Paper for World Development Report 2012: Gender Equality and Development.)
- Banerjee, A. V., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R. and Khemani, S. 2010. Pitfalls of participatory programs: evidence from a randomized evaluation in education in India. *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 2, No. 1, pp. 1-30.
- Banerji, R. 2015. Second Chance Programmes in South Asia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Banerji, R., Bhattacharjee, S. and Wadhwa, W. 2011. *Inside Primary Schools: a Study of Teaching and Learning in Rural India*. Mumbai, India, Pratham Mumbai Education Initiative.
- Bangladesh Bureau of Statistics. 2013. *Literacy Assessment Survey 2011*. Dhaka, Bureau of Statistics, Government of Bangladesh.
- Banks, L. M. and Polack, S. 2014. *The Economic Costs of Exclusion and Gains of Inclusion of People with Disabilities*. Cambridge, UK/ London, CBM/International Centre for Evidence in Disability, London School of Hygiene and Tropical Medicine.
- Banks, N. and Hulme, D. 2012. *The Role of NGOs and Civil Society in Development and Poverty Reduction*. Manchester, Brooks World Poverty Institute, University of Manchester. (BWPI Working Paper, 171.)
- Bano, M. 2010. Madrasas as partners in education provision: the South Asian experience. *Development in Practice*, Vol. 20, No. 4-5, pp. 554-66.
- Barakat, B. 2015. Improving adult literacy without improving the literacy of adults? A cross-national analysis of adult literacy from a cohort perspective. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Barde, J. A. and Walkiewicz, J. 2014. *Access to Piped Water and Human Capital Formation: Evidence from Brazilian Primary Schools*. Freiburg, Germany, University of Freiburg. (Department of International Economic Policy Discussion Paper, 28.)
- Barkat, A., Khan, S. H., Rahman, M., Zaman, S., Poddar, A., Halim, S., Ratna, N. N., Majid, M., Maksud, A. K. M., Karim, A. and Islam, S. 2002. *Economic and Social Impact Evaluation Study of the Rural Electrification Program in Bangladesh*. Dhaka, NRECA International Limited/ USAID.
- Barker, G., Contreras, J. M., Heilman, B., Singh, A. K., Verma, R. K. and Nascimento, M. 2011. *Evolving Men: Initial Results from the International Men and Gender Equality Survey (IMAGES)*. Washington, DC/ Rio de Janeiro, Brazil, International Center for Research on Women/ Instituto Promundo.
- Barker, G., Verma, R., Crownover, J., Segundo, M., Fonseca, V., Contreras, J. M., Heilman, B. and Pawlak, P. 2012. Boys and education in the global South: emerging vulnerabilities and new opportunities for promoting changes in gender norms. *Thymos: Journal of Boyhood Studies*, Vol. 6, No. 2, pp. 137-50.
- Barnett, W. S. 2008. *Preschool Education and its Lasting Effects: Research and Policy Implications*. Tempe, AZ/ Boulder, CO, Education Policy Research Unit/ Education and the Public Interest Center.

- Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. and Santibáñez, L. 2009. *Decentralized Decision-making in Schools: the Theory and Evidence on School-Based Management*. Washington, DC, World Bank Publications. [Directions in Development.]
- Barrett, A. 2007. Beyond the polarization of pedagogy: models of classroom practice in Tanzanian primary schools. *Comparative Education*, Vol. 43, No. 2, pp. 273-94.
- Barrett, A., Ali, S., Clegg, J., Hinostroza, J. E., Lowe, J., Nikel, J., Novelli, M., Oduro, G., Pillay, M., Tikly, L. and Yu, G. 2007. Initiatives to improve the quality of teaching and learning: a review of recent literature. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Barrientos, A., Nino-Zarazua, M. and Maitrot, M. 2010. *Social Assistance in Developing Countries Database: Version 5.0 July 2010*. Manchester, UK, Brooks World Poverty Institute, University of Manchester.
- Bartlett, L. 2008. Literacy's verb: Exploring what literacy is and what literacy does. *International Journal of Educational Development*, Vol. 28, No. 6, pp. 737-53.
- _____. 2015. Access and quality of education for international migrant children. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Basch, F. 2011. *Children's Right to Early Education in the City Buenos Aires: A Case Study on ACIJ's Class Action*. Washington, DC, International Budget Partnership. [From Analysis to Impact: Partnership Initiative Case Study Series, 5.]
- Bastos, P. and Straume, O. R. 2013. *Preschool Education in Brazil: Does Public Supply Crowd Out Private Enrollment?* Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- Batho, R. 2009. *The Gender Agenda Final Report*. Nottingham, UK, UK Department for Children, Schools and Families.
- Baudino, C. 2007. Review of recent literature on gender inequalities in teaching methods and peer relationship management in the French-speaking area. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Baulch, B. 2011. The medium-term impact of the primary education stipend in rural Bangladesh. *Journal of Development Effectiveness*, Vol. 3, No. 2, pp. 243-62.
- Beede, D., Julian, T., Langdon, D., McKittrick, G., Khan, B. and Doms, M. 2011. *Women in STEM: A Gender Gap to Innovation*. Washington, DC, US Department of Commerce. [Economics and Statistics Administration Issue Brief, 04-11.]
- Behrman, J. R., Parker, S. W. and Todd, P. 2011. Do conditional cash transfers for schooling generate lasting benefits? A five-year followup of Progresas/ Oportunidades. *Journal of Human Resources*, Vol. 46, No. 1, pp. 93-122.
- _____. 2013. Incentives for students and parents. Glewwe, P. (ed.), *Education Policy in Developing Countries*. Chicago, IL, University of Chicago Press, pp. 137-92.
- Behrman, J. R., Sengupta, P. and Todd, P. 2005. Progressing through Progresas: an impact assessment of a school subsidy experiment in rural Mexico. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 54, No. 1, pp. 237-75.
- Beleli, Ö. 2012. *All Children in School by 2015: Turkey Country Study*. Ankara/Montreal, Canada, UNICEF Turkey/ UNESCO Institute for Statistics.
- Bellei, C. 2009. Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, Vol. 28, No. 5, pp. 629-40.
- Bellinger, A. and Fletcher, B. 2014. *Non-Traditional Financing for Education*. London, Coffrey International Development.
- Ben Abdelkarim, O., Ben Youssef, A., M'Henni, H. and Rault, C. 2014. *Testing the Causality between Electricity Consumption, Energy Use and Education in Africa*. Ann Arbor, MI, William Davidson Institute. [Working Paper, 1084.]
- Benavot, A. 2004. Global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.
- _____. forthcoming. Literacy in the 21st century: towards a dynamic nexus of social relations. *International Review of Education*.
- Benavot, A. and Gad, L. 2004. Actual instructional time in African primary schools: factors that reduce school quality in developing countries. *Prospects*, Vol. 34, No. 3, pp. 291-310.
- Benavot, A. and Köseleci, N. 2015. Seeking quality: growth of national learning assessments, 1990-2013. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

- Benavot, A. and Resnick, J. 2006. Lessons from the past: A comparative socio-historical analysis of primary and secondary education. Cohen, J., Bloom, D. and Malin, M. (eds), *Educating All Children: A Global Agenda*. Cambridge, MA, American Academy of Arts and Sciences/ MIT Press, pp. 123-229.
- Benhassine, N., Devoto, F., Dufto, E., Dupas, P. and Pouliquen, V. 2013. *Turning a Shove into a Nudge? A 'Labeled Cash Transfer' for Education*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 19227.)
- Benin Ministry of Education and Scientific Research. 2000. *EFA 2000 Country Assessment Reports: Benin*. UNESCO, Paris. http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/country_all.html (Accessed 10 December 2014.)
- Bentaouet-Kattan, R. 2006. *Implementation of Free Basic Education Policy*. Washington, DC, World Bank. (Education Working Paper, 7.)
- Bentaouet-Kattan, R. and Burnett, N. 2004. *User Fees in Primary Education*. Washington, DC, World Bank.
- Benveniste, L., Marshall, J. and Caridad Araujo, M. 2008. *Teaching in Cambodia*. Washington, DC, World Bank.
- Berlinski, S., Galiani, S. and Gertler, P. 2009. The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, Vol. 93, No. 1-2, pp. 219-34.
- Birmingham, D. 2004. *The Education For All Fast-Track Initiative*. Washington, DC.
- Best, M., Knight, P., Lietz, P., Lockwood, C., Nugroho, D. and Tobin, M. 2013. *The Impact of National and International Assessment Programmes on Education Policy, Particularly Policies Regarding Resource Allocation and Teaching and Learning Practices in Developing Countries*. London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Bhana, D. 2008. 'Girls hit!' Constructing and negotiating violent African femininities in a working-class primary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 29, No. 3, pp. 401-15.
- Bhana, D., de Lange, N. and Mitchell, C. 2009. Male teachers talk about gender violence: "Zulu men demand respect". *Educational Review*, Vol. 61, No. 1, pp. 49-62.
- Bhana, D., Morrell, R., Shefer, T. and Ngabaza, S. 2010. South African teachers' responses to teenage pregnancy and teenage mothers in schools. *Culture, Health & Sexuality*, Vol. 12, No. 8, pp. 871-83.
- Bharadwaj, P., De Giorgi, G., Hansen, D. and Neilson, C. 2012. *The Gender Gap in Mathematics: Evidence from Low- and Middle-Income Countries*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 18464.)
- Bhattacharjea, S., Banerjee, R. and Wadhwa, W. 2013. The Annual Status of Education Report (ASER). *Research in Comparative and International Education*, Vol. 8, No. 3, pp. 387-96.
- Bhushan, A., Samy, Y. and Medu, K. 2013. *Financing the Post-2015 Development Agenda: Domestic Revenue Mobilization in Africa*. Ontario, The North-South Institute.
- Bidwell, K. and Watine, L. 2014. *Exploring Early Education Programs in Peri-urban Settings in Africa*. New Haven, CT, Innovations for Poverty Action.
- Biersteker, L. 2010. *Scaling-up Early Child Development in South Africa: Introducing a Reception Year (Grade R) for Children Aged Five Years as the First Year of Schooling*. Washington, DC, Brookings Institution. (Wolfensohn Center for Development Working Paper, 17.)
- _____. 2013. *Lessons from South Africa's National Integrated Plan for ECD*. The Hague, The Netherlands, Bernard van Leer Foundation. <http://vps.earlychildhoodmagazine.org/lessons-from-south-africas-national-integrated-plan-for-eed/> (Accessed 21 May 2014.)
- Bines, H. 2007. Education for all in Ethiopia: policy and progress, 2000-2006: country case study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Bingen, J., Serrano, A. and Howard, J. 2003. Linking farmers to markets: different approaches to human capital development. *Food Policy*, Vol. 28, No. 4, pp. 405-19.
- Birdthistle, I., Dickson, K., Freeman, M. and Javidi, L. 2011. *What Impact does the Provision of Separate Toilets for Girls at Schools have on their Primary and Secondary School Enrolment, Attendance and Completion? A Systematic Review of the Evidence*. London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Black, M. M. and Dewey, K. G. 2014. Promoting equity through integrated early child development and nutrition interventions. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1308, pp. 1-10.
- Blimpo, M. P. and Evans, D. K. 2011. *School-Based Management and Educational Outcomes: Lessons from a Randomized Field Experiment*. Washington, DC, World Bank.

- Bloem, S. 2013. *PISA in Low and Middle Income Countries*. Paris, OECD. (OECD Education Working Paper, 93.)
- Blumberg, R. L. 2007. Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- _____. 2015. Policy reform and programmes to eliminate gender bias in textbooks. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Boak, E. and Ndaruhutse, S. 2011. *The Impact of Sector-Wide Approaches*. London, CfBT Education Trust.
- Boissiere, M. 2004. *Determinants of Primary Education Outcomes in Developing Countries: Background Paper for the Evaluation of the World Bank's Support to Primary Education*. Washington, DC, World Bank. (Report, 39157.)
- Bol, T. and Werfhorst, H. G. v. d. 2013. Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity. *Comparative Education Review*, Vol. 57, No. 2, pp. 285-308.
- Bold, T., Kimenyi, M., Mwabu, G. and Sandefur, J. 2010. *Free Primary Education in Kenya: Enrolment, Achievement and Accountability*. Conference paper for Northeast Universities Development Consortium, Boston, MA, MIT, 6 - 7 November, 2010.
- Bolívar, A. 2011. The dissatisfaction of the losers. Pereyra, M. A., Kotthoff, H.-G. and Cowen, R. (eds), *Pisa Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers.
- Booth, T. and Ainscow, M. (eds). 1998. *From Them to Us: an International Study of Inclusion in Education*. London, Routledge.
- _____. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, UK, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Boothby, N. 1992. Displaced children: psychological theory and practice from the field. *Journal of Refugee Studies*, Vol. 5, pp. 106-22.
- Boughton, B. 2010. Back to the future? Timor-Leste, Cuba and the return of the mass literacy campaign. *Literacy & Numeracy Studies*, Vol. 18, No. 2, pp. 405-19.
- Bourdon, J., Frölich, M. and Michaelowa, K. 2010. Teacher shortages, teacher contracts and their effect on education in Africa. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society)*, Vol. 173, No. 1, pp. 93-116.
- Boyden, J., Pankhurst, A. and Tafere, Y. 2013. *Harmful Traditional Practices and Child Protection: Contested Understandings and Practices of Female Child Marriage and Circumcision in Ethiopia*. Oxford, UK, Young Lives, Department of International Development, University of Oxford. (Young Lives Working Paper, 93.)
- Braham, K. 2014. *Morocco Second Education Development Policy Loan: P120541*. Washington, DC, World Bank. (Implementation Status Results Report, 2.)
- Brannelly, L., Ndaruhutse, S. and Rigaud, C. 2009. *Donors' Engagement: Supporting Education in Fragile and Conflict-Affected Countries*. Paris/ London, UNESCO International Institute for Education Planning/ CfBT Education Trust.
- Brass, J. 2012. Why do NGOs go where they go? Evidence from Kenya. *World Development*, Vol. Volume 40, No. Issue 2, pp. 387-401.
- Bray, M. and Kwo, O. 2014. *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Hong Kong, China/ Bangkok, Comparative Education Research Centre (CERC), the University of Hong Kong/ UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. (CERC Monograph Series in Comparative and International Education Development, 10.)
- Bray, M. and Lykins, C. 2012. *Shadow Education Private Supplementary Tutoring: Private Supplementary Tutoring and its Implications for Policy Makers in Asia*. Manila/ Hong Kong, China, Asian Development Bank/ Comparative Education Research Centre (CERC), the University of Hong Kong. (CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development, 9.)
- Breakspear, S. 2012. *The Policy Impact of PISA: an Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance*. Paris, OECD. (OECD Education Working Paper, 71.)
- Brind, T., Harper, C. and Moore, K. 2008. *Education for Migrant, Minority and Marginalised Children in Europe*, Open Society Institute.
- Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. 2013. Early childhood development: translating research to global policy. Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 3-23.

- Britto, P. R., Yoshikawa, H., van Ravens, J., Ponguta, L. A., Reyes, M., Oh, S., Dimaya, R., Nieto, A. M. and Seder, R. 2014. Strengthening systems for integrated early childhood development services: a cross-national analysis of governance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1308, pp. 245-55.
- Bromley, P., Meyer, J. W. and Ramirez, F. O. 2010. Human rights in social science textbooks: cross-national analyses, 1970-2008. *Sociology of Education*, Vol. 83, No. 2, pp. 111-34.
- _____. 2011a. Student-centeredness in Social Science textbooks, 1970-2008: a cross-national study. *Social Forces*, Vol. 90, No. 2, pp. 547-70.
- _____. 2011b. The worldwide spread of environmental discourse in social studies, history and civics textbooks, 1970-2008. *Comparative Education Review*, Vol. 55, No. 4, pp. 517-45.
- Bromley, P. and Terra, L. 2012. Globalization of multicultural education in social science textbooks: cross-national analyses, 1950-2010. *Multicultural Perspectives*, Vol. 14, No. 3, pp. 136-43.
- Brook, R. M., Hillyer, K. J. and Bhuvaneshwari, G. 2008. Microfinance for community development, poverty alleviation and natural resource management in peri-urban hubli-dharwad, India. *Environment and Urbanization*, Vol. 20, No. 1, pp. 149-62.
- Brown, G. 2012. *Out of Wedlock, Into School: Combating Child Marriage through Education*. London, The Office of Gordon and Sarah Brown.
- Brownlee, J., Berthelsen, D. and Segaran, N. 2009. Childcare workers' and centre directors' beliefs about infant childcare quality and professional training. *Early Child Development and Care*, Vol. 179, No. 4, pp. 453-75.
- Brugeilles, C. and Cromer, S. 2009. *Promoting Gender Equality through Textbooks: A Methodological Guide*. Paris, UNESCO.
- Bruneforth, M. 2015. EFA's status and achievements by 2015: national, regional and global projections. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Bruns, B., Evans, D. and Luque, J. 2012. *Achieving World-Class Education in Brazil: the Next Agenda*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development.)
- Bruns, B., Filmer, D. and Patrinos, H. 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC, World Bank.
- Bruns, B., Mingat, A. and Rakotomalala, R. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Washington, DC, World Bank.
- Brylinski, E. and Köseleci, N. 2015. Evolution of mother tongue policy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Buchmann, C. and Hannum, E. 2001. Education and stratification in developing countries: A review of theories and research. *Annual Review of Sociology*, Vol. 27, pp. 77-102.
- Buckley, J., Elacqua, G. and Schneider, M. 2006. School choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 25, No. 3, pp. 577 - 601.
- Bundy, D., Burbano, C., Grosh, M., Gelli, A., Jukes, M. and Drake, L. 2009. *Rethinking School Feeding: Social Safety Nets, Child Development, and the Education Sector*. Washington, DC, World Bank.
- Burde, D. and Linden, L. L. 2012. *The Effect of Village-Based Schools: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Afghanistan*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (Working Paper, 18039.)
- Burnett, N. 2010. How to develop the UNESCO the world needs: the challenges of reform. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. 13, No. 2, pp. 89-99.
- Burnett, N. and Birmingham, D. 2010. *Innovative Financing for Education*. London, Open Society Foundation / Results for Development Institute. (Education Support Program Working Paper, 5.)
- Burnett, N. and Felsman, C. 2012. *Post-2015 Education MDGs*. London, Results for Development Institute/ Overseas Development Institute.
- Burton, P. 2005. *Suffering at School: The Results of the Malawi Gender-Based Violence in Schools Survey*. Pretoria, Institute for Security Studies.
- Byun, S.-y., Henck, A. and Post, D. 2014. Cross-National Variations in Student Employment and Academic Performance: The Roles of National Context and International Law. *Comparative Education Review*, Vol. 0, No. 0, p. 000.
- Caillods, F. and Hallak, J. 2004. *Education and PRSPs: a Review of Experiences*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.

- Cambodia Government. 2006. *Five Year Strategic Plan: National Immunization Program Cambodia 2006-2010*. Phnom Pen, Ministry of Health, Government of Cambodia.
- Cambridge Education, Mokoro and OPM. 2010. *Mid-term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Final Synthesis Report. Volume 1 – Main Report*. Cambridge/ Oxford, UK, Cambridge Education/ Mokoro Ltd/ Oxford Policy Management.
- Cameroon Government. 2006. *Draft Document of the Sector Wide Approach: Education*. Yaoundé, Government of Cameroon.
- _____. 2009. *Growth and Employment Strategy Paper: Reference for Framework for Government Action over the Period 2010-2020*. Yaoundé, Government of Cameroon.
- Carbonaro, W. 2005. Tracking, Students' Effort, and Academic Achievement. *Sociology of Education*, Vol. 78, No. 1, pp. 27-49.
- Carlitz, R. and McGee, R. 2013. *Raising the Stakes: The Impact of HakiElimu's Advocacy Work on Education Policy and Budget in Tanzania*. Washington, DC, International Budget Partnership. (From Analysis to Impact: Partnership Initiative Case Study Series, 12.)
- Carr-Hill, R. 2008. *International Literacy Statistics: a Review of Concepts, Methodology and Current Data*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics.
- Carr-Hill, R. A. 2012. Finding and then counting out-of-school children. *Compare*, Vol. 42, No. 2, pp. 187-212.
- Carr-Hill, R. A. and Peart, E. 2006. *The Education of Nomadic Peoples in East Africa: Djibouti, Eritrea, Ethiopia, Kenya, Tanzania and Uganda - Review of Relevant Literature*. Tunis/Paris, African Development Bank / UNESCO International Institute for Education Planning.
- Casale, M., Wild, L., Cluver, L. D. and Kuo, C. 2014. The relationship between social support and anxiety among caregivers of children in HIV-endemic South Africa. *Psychology, Health & Medicine*, Vol. 19, No. 4, pp. 490-503.
- Case, A., Paxson, C. and Ableidinger, J. 2004. Orphans in Africa: parental death, poverty, and school enrollment. *Demography*, Vol. 41, No. 3, pp. 483-508.
- Catino, J., Colom, A. and Ruiz, M. J. 2013. *Equipping Mayan Girls to Improve their Lives* New York, Population Council. (Transitions to Adulthood Brief, 5.)
- CEF. 2007. *Driving the Bus: the Journey of National Education Coalitions*. London, Commonwealth Education Fund.
- _____. 2013. *Funding Change: Sustaining Civil Society Advocacy in Education*. London, Commonwealth Education Fund.
- Center for Systemic Peace. 2014. *Polity IV Annual Time Series, 1800-2013*. Vienna, Va., Center for Systemic Peace. <http://www.systemicpeace.org/inscr/p4v2013.xls>. (Accessed 24 October 2014.)
- Centre for Early Childhood Education and Development. 2013. *Annual Report 2012-13*. New Delhi, Ambedkar University.
- Centre for Research on the Epidemiology of Disasters. 2013. *People Affected by Conflict 2013: Humanitarian Needs in Numbers*. Brussels, Centre for Research on the Epidemiology of Disasters.
- CERF. 2010. *Central Emergency Response Fund Life-Saving Criteria*. Geneva, Switzerland, Central Emergency Response Fund.
- Cervellati, M. and Sunde, U. 2013. Life expectancy, schooling, and lifetime labor supply: theory and evidence revisited. *Econometrica*, Vol. 81, No. 5, pp. 2055-86.
- Chachuaio, A. M. and Dhorsan, A. 2008. The local curriculum in Mozambique: the Santa Rita community school in Xinavane. *Prospects*, Vol. 38, No. 2, pp. 199-213.
- CHAMP. 2014. *사업개요 / 연혁 (Overview and history of CHAMP, in Korean)*, Consortium for HRD Ability Magnified Programme (CHAMP). <<http://www.c-hrd.net/consortium/history.php>> [Accessed 01 November 2014.]
- Chan, K. (ed.). 2013. *China, Internal Migration*. New York, Wiley. (The Encyclopedia of Global Migration.)
- Chang, M. C., Shaeffer, S., Al-Samarrai, S., Ragatz, A. B., de Ree, J. and Stevenson, R. 2014. *Teacher Reform in Indonesia : the Role of Politics and Evidence in Policy Making*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development, 83152.)
- Channa, A. 2014. Decentralization and the quality of education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Channa, A. and Faguet, J.-P. 2012. *Decentralization of Health and Education in Developing Countries: a Quality-Adjusted Review of Empirical Literature*. London, The London School of Economics and Political Science. (Economic Organization and Public Policy Discussion Paper, 38.)

- Chapman, D. W., Cohen, M., Mercer, M. and Weidman, J. 2005. The search for quality: A five country study of national strategies to improve educational quality in Central Asia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 25, No. 5, pp. 514-30.
- Chaudhary, L., Musacchio, A., Nafziger, S. and Yan, S. 2012. Big BRICs, weak foundations: the beginning of public elementary education in Brazil, Russia, India, and China. *Explorations in Economic History*, Vol. 49, No. 2, pp. 221-40.
- Chaudhury, N., Friedman, J. and Onishi, J. 2013. *Philippines Conditional Cash Transfer Program: Impact Evaluation 2012*. Washington, DC, World Bank. (Report, 75533-PH.)
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. and Rogers, F. H. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20, No. 1, pp. 91 - 116.
- Chaudry, A., Capps, R., Pedroza, J. and Castaneda, R. 2010. *Children in the Aftermath of Immigration Enforcement*. Washington, D.C., Urban Institute.
- Chavva, K. and Smith, C. 2012. Reading the water table: The interaction between literacy practices and groundwater management training in preparing farmers for climate change in South India. *International Review of Education*, Vol. 58, No. 3, pp. 353-74.
- China Government. 2003. *China's Action Plan for Education for All*. Beijing, Government of China.
- Chopra, R. 2012. *Pakistan Curious About India's Tryst with Right to Education*. New Delhi, India Today. <http://indiatoday.intoday.in/story/pakistan-curious-about-india-tryst-with-right-to-education/1/217882.html> [Accessed 14 November 2014.]
- Christensen, C. and Stanat, P. 2007. *Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed*. Washington, D.C., Migration Policy Institute.
- Chubb, J. E. and Moe, T. 1990. *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, DC, Brookings Institution Press.
- Chudgar, A. forthcoming. Association between contract-teachers and student learning in five Francophone African countries. *Comparative Education Review*.
- Chudgar, A., Chandra, M., Creed, B., Pippin, J., Fagioli, L. and Luschei, T. F. 2013. Regional Report-Asia: Study of Teachers for Children Marginalized by Social Origin, Economic Status, or Location (Unpublished.)
- Chudgar, A., Chandra, M. and Razzaque, A. 2014. Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: a review of literature. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 37, pp. 150-61.
- Chudgar, A. and Luschei, T. 2015. Evolution of policies on teacher deployment to disadvantaged areas. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Chudgar, A. and Quin, E. 2012. Relationship between private schooling and achievement: results from rural and urban India. *Economics of Education Review*, Vol. 31, No. 4, pp. 376-90.
- Chudgar, A. and Sankar, V. 2008. The relationship between teacher gender and student achievement: evidence from five Indian states. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 38, No. 5, pp. 627-42.
- CIDA. 2012. *Civil Society Organizations: Building More Inclusive Partnerships in Aid Effective Approaches to Education*. Quebec, Canada, Canadian International Development Agency. (Aid Effectiveness and Quality Education.)
- CIVICUS. 2014. *State of Civil Society Report 2014: Reimagining Global Governance*. Johannesburg, South Africa, CIVICUS.
- Clarke, D. and Aggleton, P. 2012. Life Skills-Based HIV Education and Education for All. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Clemens, M. 2004. *The Long Walk to School: International Education Goals in Historical Perspective*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 37.)
- Climate Change and African Political Stability. 2013. *Complex Emergencies*. Austin, TX, Climate Change and African Political Stability, Robert S. Strauss Center for International Security and Law, University of Texas at Austin. (Research Brief, 16.)
- Cluver, L. D., Operario, D., Gardner, F. and Boyes, M. E. 2011. A family disease: mental health of children orphaned by AIDS and living with HIV+ caregivers. Fitzgerald, H. E., Puura, K., Tomlinson, M. and Paul, C. (eds), *Child Psychology and Mental Health: Cultural and Ethno-Racial Perspectives - Volume 1: International Perspectives, Development and Context*. Santa Barbara, CA, Praeger, pp. 65-87.

- Coady, D. P. and Parker, S. W. 2004. Cost-effectiveness analysis of demand- and supply-side education interventions: the case of Progresa in Mexico. *Review of Development Economics*, Vol. 8, No. 3, pp. 440-51.
- Coalition to Stop the Use of Child Soldiers. 2008. *Child Soldiers: Global Report 2008*. London, Coalition to Stop the Use of Child Soldiers.
- Cobbett, M. and Younger, M. 2012. Boys' educational 'underachievement' in the Caribbean: interpreting the 'problem'. *Gender and Education*, Vol. 26, No. 6, pp. 611-25.
- Coe, S. 2013. *Outside the Circle: a Research Initiative by Plan International into the Rights of children with Disabilities to Education and Protection in West Africa*. Dakar, Plan West Africa.
- Cohen, D. and Leker, L. 2014. Health and Education: Another Look with the Proper Data. Paris, Paris School of Economics. (Unpublished.)
- Cooke, K. 2014. *Nigeria: Why Pupils Learning in English and Mother Tongue are Not Mutually Exclusive*. <https://efareport.wordpress.com/2014/10/22/nigeria-why-pupils-learning-english-and-mother-tongue-are-not-mutually-exclusive/#more-5196> [Accessed 27 November 2014.]
- Council of Europe. 2011. *Living Together: Combining Diversity and Freedom in 21st century Europe - Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe*. Strasbourg, France, Council of Europe.
- Cristia, J. P., Cueto, S., Ibarraán, P., Santiago, A. and Severín, E. 2012. *Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program*. New York, Inter-American Development Bank. (IDB working paper series, 304.)
- Crook, D. 1997. Challenge, response and dilution: a revisionist view of the emergency training scheme for teachers, 1945-1951. *Cambridge Journal of Education*, Vol. Volume 27, No. Number 3, pp. 379-89.
- Crul, M. and Holdaway, J. 2009. Children of immigrants in schools in New York and Amsterdam: the factors shaping attainment *Teachers College Record*, Vol. 111, No. 6, pp. 1476-507.
- Crul, M. and Vermeulen, H. 2003. The second generation in Europe. *International Migration Review*, Vol. 37, No. 4, pp. 965-86.
- Cuaresma, J. and Vincelette, G. 2008. *Debt Relief and Education in HIPC's*. Washington, DC, World Bank.
- Cueto, S., Guerrero, G., Leon, J., Zevallos, A. and Sugimaru, C. 2009. *Promoting Early Childhood Development Through a Public Programme: Wawa Wasi in Peru*. Oxford, UK, Young Lives, Department of International Development, University of Oxford. (Working Paper, 51.)
- Culey, C., Martin, A. and Lewer, D. 2007. *Global Campaign for Education: 2007 Mid-term Review*. London, Firetail Limited.
- Dahal, M. and Nguyen, Q. 2014. *Private Non-State Sector Engagement in the Provision of Educational Services at the Primary and Secondary Levels in South Asia: an Analytical Review of its Role in School Enrollment and Student Achievement*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 6899.)
- Dakkak, N. 2011. *Obstacles Towards Curriculum Reform in the Middle East: Using Jordan and the UAE as Case Studies*. Dubai, United Arab Emirates, Dubai School of Government. (Policy Brief, 28.)
- Dale, R. 1999. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, Vol. 14, No. 1, pp. 1-17.
- Dang, H.-A., Sarr, L. and Asadullah, N. 2011. *School Access, Resources, and Learning Outcomes: Evidence from a Non-formal School Program in Bangladesh*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 5659.)
- Daniel, J. S. 2010. *Mega-schools, Technology and Teachers*. Abingdon, UK, Routledge.
- Daoust, G. D. 2012. *Actions and Interactions: Gender Equality in Teaching and Education Management in Cameroon*. Yaoundé, Forum of African Women Educationalists Cameroon/ Voluntary Services Overseas Cameroon.
- Davis, J. and Bauman, K. 2013. *School Enrollment in the United States: 2011 - Population Characteristics*. Washington, DC, Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, U.S. Census Bureau.
- Davoodi, H., Tiongson, E. and Asawanuchit, S. 2010. Benefit incidence of public education and health spending worldwide: Evidence from a new database. *Poverty & Public Policy*, Vol. 2, No. 2.
- Dawson, W. 2009. Tricks of the teacher: teacher corruption and shadow education in Cambodia. Heyneman, S. (ed.), *Education and Corruption*. Rotterdam, Sense Publishers.
- Day Ashley, L., Mcloughlin, C., Aslam, M., Engel, J., Wales, J., Rawal, S., Batley, R., Kingdon, G., Nicolai, S. and Rose, P. 2014. *The Role and Impact of Private Schools in Developing Countries*. London, Department for International Development. (Education Rigorous Literature Review.)

- De Baessa, Y., Chesterfield, R. and Ramos, T. 2002. Active learning and democratic behaviour in Guatemalan rural primary schools. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, Vol. 32, No. 2, pp. 205-18.
- De Grauwe, A. 2007. Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education*, Vol. 53, No. 5/6, pp. 709-14.
- De Grauwe, A. and Lugaz, C. 2007. District education offices in French speaking West Africa: autonomy, professionalism and accountability. *Prospects*, Vol. 37, No. 1, pp. 113-25.
- De Koning, M. 2013. Contract teacher policies in India: debates on education quality and teacher's professional status. Verger, A., Altinyelken, H. and De Koning, M. (eds), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*, Education International Research Institute.
- De La O, A. L. 2012. Do conditional cash transfers affect electoral behavior? Evidence from a randomized experiment in Mexico. *American Journal of Political Science*, Vol. 57, No. 1, pp. 1-14.
- de Onis, M. and Blössner, M. 1997. *WHO Global Database on Child Growth and Malnutrition*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- de Onis, M., Blössner, M. and Borghi, E. 2012. Prevalence and trends of stunting among pre-school children, 1990-2020. *Public Health Nutrition*, Vol. 15, No. 1, pp. 142-8.
- Deininger, K. 2003. Does cost of schooling affect enrollment by the poor? Universal primary education in Uganda. *Economics of Education Review*, Vol. 22, No. 3, pp. 291-305.
- Dello-Iacovo, B. 2009. Curriculum reform and "quality education" in China: an overview. *International Journal of Educational Development*, Vol. 29, No. 3, pp. 241-49.
- Delprato, M., Dunne, M. and Zeitlyn, B. forthcoming. Preschool attendance: a multilevel analysis of individual and community factors in 21 low and middle-income countries. *International Journal of Quantitative Research in Education*.
- Demstader, C. 2013. Do Sweden's free schools make the grade? *The Local*, 16 January 2013.
- Desjardins, R. 2015. Participation in Adult Education Opportunities: Evidence from PIAAC and Policy Trends in Selected Countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- DeStefano, J. and Elaheebocus, N. 2010. *Using Opportunity to Learn and Early Grade Reading Fluency to Measure School Effectiveness in Woliso, Ethiopia*. Washington, DC, Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), United States Agency for International Development.
- DeStefano, J., Moore, A.-M. S., Balwanz, D. and Hartwell, A. 2007. *Reaching the Underserved: Complementary Models of Effective Schooling*. Washington, DC, Academy for Educational Development.
- Devarajan, S., Khemani, S. and Walton, M. 2011. *Civil Society, Public Action and Accountability in Africa*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5733.)
- Development Finance International. 2014. Public education expenditure, 2011-13. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Development Initiatives. 2013. *Investments to End Poverty: Real Money, Real Choices, Real Lives*. Bristol, UK, Development Initiatives Ltd.
- _____. 2014. *Global Humanitarian Assistance Report 2014*. Bristol, UK, Development Initiatives Ltd.
- Devers, M., Henry, P. E., Hofmann, E. and Benabdallah, H. 2012. *Gender-based Violence at School in French-Speaking sub-Saharan Africa: Understanding its Impact on Girls' School Attendance to Combat it more Effectively*. Paris, Directorate-General of Global Affairs, Development and Partnerships, French Ministry of Foreign Affairs.
- DevTech Systems Inc. 2008. *Safe Schools Project: Final Report*. Washington, DC, DevTech Systems, Inc and Centre for Educational Research and Training/ US Agency for International Development.
- DFID. 2011. *Learning and Teaching Materials: Policy and Practice for Provision*. London, UK Department for International Development. (Guidance Note: A DFID Practice Paper.)
- _____. 2013. *Education Position Paper: Improving Learning, Expanding Opportunities*. London, UK Department for International Development.
- Dhaliwal, I., Duflo, E., Glennerster, R. and Tulloch, C. 2013. Comparative cost-effectiveness analysis to inform policy in developing countries: a general framework with applications for education. Glewwe, P. (ed.), *Education Policy in Developing Countries*. Chicago, IL, University of Chicago Press, pp. 285-338.
- Diawara, R. 2007. Making the case for a year of compulsory pre-primary education for all children. *UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa Newsletter*, Vol. 9, No. 2, pp. 5-7.

- DiGirolamo, A. M., Stansbery, P. and Lung'aho, M. 2014. Advantages and challenges of integration: opportunities for integrating early childhood development and nutrition programming. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1308, pp. 46-53.
- Dincer, M. A., Kaushal, N. and Grossman, M. 2014. Women's education: harbinger of another Spring? Evidence from a natural experiment in Turkey. *World Development*, Vol. 64, pp. 243-58.
- DiPrete, T. A. and Buchmann, C. 2013. *The Rise of Women: The Growing Gender Gap in Education and What It Means for American Schools: Executive Summary* New York, Russell Sage Foundation.
- Dixon, P., Tooley, J. and Schagen, I. 2013. The relative quality of private and public schools for low-income families living in slums of Nairobi, Kenya. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 83-103.
- Dolan, J. 2011. *Making it Happen: Financing Education in Countries Affected by Conflict and Emergencies*. London, Save the Children.
- Dolton, P., Marcenaro-Gutierrez, O., Pota, V., Boxser, M. and Pajpani, A. 2013. *Global Teacher Status Index*. London, Varkey GEMS Foundation.
- Dreibelbis, R., Greene, L. E., Freeman, M. C., Saboori, S., Chase, R. P. and Rheingans, R. 2013. Water, sanitation, and primary school attendance: a multi-level assessment of determinants of household-reported absence in Kenya. *International Journal of Educational Development*, Vol. 33, No. 5, pp. 457-65.
- Duflo, E., Dupas, P. and Kremer, M. 2012. *School Governance, Teacher Incentives, and Pupil-teacher Ratios: Experimental Evidence from Kenyan Primary Schools*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper Series, 17939.)
- Duflo, E., Dupas, P., Kremer, M. and Sinei, S. 2006. *Education and HIV/AIDS Prevention: Evidence from a Randomized Evaluation in Western Kenya*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Policy Research Working Paper, 4024.)
- Dundar, H., Beteille, T., Riboud, M. and Deolalikar, A. 2014. *Student Learning in South Asia: Challenges, Opportunities and Policy Priorities*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development, 88267.)
- Dunne, M., Leach, F., Chilisa, B., Maundeni, T., Tabulawa, R., Kutor, N., Forde, L. and Asamoah, A. 2005. *Gendered School Experiences: The Impact on Retention and Achievement in Botswana and Ghana* London, UK Department for International Development. (Researching the Issues, 56.)
- Duryea, S., Lam, D. and Levison, D. 2007. Effects of economic shocks on children's employment and schooling in Brazil. *Journal of Development Economics*, Vol. 84, No. 1, pp. 188-214.
- Dyer, C. 2014. *Livelihoods and Learning: Education For All and the Marginalisation of Mobile Pastoralists*. London, Routledge.
- _____. 2015. Evolution in approaches to educating children from mobile and nomadic communities. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- ECLAC. 2010. *Social Panorama of Latin America 2010*. Santiago, Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- Education Cannot Wait. 2014. *Financing Education in Emergencies: Challenges and Opportunities*. Geneva, Switzerland, Education Cannot Wait.
- EFA-FTI. 2004. *Framework*. Washington, DC, Education for All – Fast Track Initiative.
- EfC. 2014. *External Evaluation of the EFA Global Monitoring Report*. London, Education for Change.
- Ejiogu, E. C. 2011. *The Roots of Political Instability in Nigeria: Political Evolution and Development in the Niger Basin*. Farnham, UK, Ashgate Publishing.
- Elborgh-Woytek, K., Newiak, M., Kochhar, K., Fabrizio, S., Kpodar, K., Wingender, P., Clements, B. and Schwartz, G. 2013. *Women, Work, and the Economy: Macroeconomic Gains from Gender Equity*. Washington, DC, International Monetary Fund. (Staff Discussion Note, 13/10.)
- Elley, W. 2005. How TIMSS-R contributed to education in eighteen developing countries. *Prospects*, Vol. 35, No. 2, pp. 199-212.
- Ellis, F. 2012. 'We are all poor here': economic difference, social divisiveness and targeting cash transfers in sub-Saharan Africa. *The Journal of Development Studies*, Vol. 48, No. 2, pp. 201-14.
- Eloundou-Enyegue, P. M. 2004. Pregnancy-related dropouts and gender inequality in education: a life-table approach and application to Cameroon. *Demography*, Vol. 41, No. 3, pp. 509-28.
- Enge, K. 2011. *BridgIT (Elimu Kwa Teknolojia) Summative Evaluation* Baltimore, MD, International Youth Foundation.

- Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., de Mello, M. C., Gertler, P. J., Kapiriri, L., Martorell, R. and Young, M. E. 2007. Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, Vol. 369, No. 9557, pp. 229-42.
- Engle, P. L., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., Cabral de Mello, M., Hidrobo, M., Ulkuer, N., Ertem, I., Iltus, S. and Global Child Development Steering Group. 2011. Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet*, Vol. 378, No. 9799, pp. 1339-53.
- Engle, P. L., Young, M. E. and Tamburlini, G. 2013. The role of the health sector in early childhood development. Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- EPDC. 2009. *How (well) is Education Measured in Household Surveys? A Comparative Analysis of the Education Modules in 30 Household Surveys from 1996-2005*. Washington, DC, Education Policy and Data Center. (International Household Survey Network Working Paper, 2.)
- Ertl, H. 2006. Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*, Vol. 32, No. 5, pp. 619-34.
- Esplen, E. 2009. *Gender and Care: Overview Report*. Falmer, UK, Institute of Development Studies, University of Sussex.
- Esposito, L., Kebede, B. and Maddox, B. 2014. The value of literacy practices. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, pp. 1-18.
- Estacio, E. 2013. Health literacy and community empowerment: It is more than just reading, writing and counting. *Journal of Health Psychology*, Vol. 18, No. 8, pp. 1056-68.
- European Commission. 2012. *Thematic Global Evaluation of the Commission Support to Decentralisation Processes: Final Report - Volume 1*. Brussels, European Commission.
- _____. 2014. *The Structure of the European Education Systems 2013/14: Schematic Diagrams*. Brussels, European Commission.
- European Union Agency for Fundamental Rights and UNDP. 2012. *The Situation of Roma in 11 EU Member States: Survey Results at a Glance*. Vienna/ New York, European Union Agency for Fundamental Rights/ United Nations Development Programme.
- Eurostat. 2014. *Upper Secondary or Tertiary Educational Attainment, Age Group 20-24*. Luxembourg, Eurostat. <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00186&plugin=1>. (Accessed 22 December 2014.)
- Eurydice. 2010. *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels, Audiovisual and Culture Executive Agency, Eurydice.
- Evans, D., Kremer, M. and Ngatia, M. 2009. *The Impact of Distributing School Uniforms on Children's Education in Kenya*. Washington, DC, World Bank.
- Fairlie, R. W. and Robinson, J. 2013. Experimental Evidence on the Effects of Home Computers on Academic Achievement among Schoolchildren *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 5, No. 3, pp. 211-40.
- Fancy, K. and Fraser, E. M. 2014. *DFID Guidance Note: Part B Practical Guidance - Addressing Violence Against Women and Girls in Education Programming*. London, UK Department for International Development.
- Fang, W. and Clarke, A. 2014. The practicum experiences of English Language Major student teachers during a period of profound curriculum reform in China. *International Journal of Educational Development*, Vol. 36, May, pp. 108-16.
- Faour, B. 2010. *Early Childhood Care and Education Regional Report: Arab States*. Paris, UNESCO.
- Faul, M. V. and Packer, S. 2015. The role of global EFA architectures. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- FAWE. 2013. *Gender Responsive Pedagogy*, Forum of African Women Educationalists <http://www.fawe.org/activities/interventions/GRP/index.php> (Accessed 10 June 2013.)
- Fennell, S. (ed.). 2013. *Low-fee private schools in Pakistan: a blessing or a bane?* Oxford, UK, Symposium Books. (Low-fee private schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?)
- Fernandez, L. and Olfindo, R. 2011. *Overview of the Philippines' Conditional Cash Transfer Program: the Pantawid Pamilyang Pilipino Program (Pantawid Pamilya)*. Washington, DC/ Barton, Australia, World Bank/ Australian Government Aid Program. (Philippine Social Protection Note, 2.)

- Fernandez-Rao, S., Hurley, K. M., Nair, K. M., Balakrishna, N., Radhakrishna, K. V., Ravinder, P., Tilton, N., Harding, K. B., Reinhart, G. A. and Black, M. M. 2014. Integrating nutrition and early child-development interventions among infants and preschoolers in rural India. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1308, pp. 218-31.
- Ferrão Candau, V. M. 2010. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, Vol. 36, No. 2, pp. 333-42.
- Ferris, E. and Winthrop, R. 2010. Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and IDPS Affected by Conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.
- Fiala, R. 2007. Educational Ideology and the School Curriculum. Benavot, A., Braslavsky, C. and Truong, N. (eds), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, Vol. 18. Hong Kong, China, Comparative Education Research Center, pp. 15-34.
- Filmer, D. 2007. If you build it, will they come? School availability and school enrolment in 21 poor countries. *Journal of Development Studies*, Vol. 43, No. 5, pp. 901-28.
- _____. 2008. Disability, poverty and schooling in developing countries: results from 14 household surveys. *The World Bank Economic Review*, Vol. 22, No. 1, pp. 141-63.
- Filmer, D. and Schady, N. 2008. Getting girls into school: evidence from a scholarship program in Cambodia. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 56, No. 3, pp. 581-617.
- Finland Government. 2009. *Elementary school students transferred to special education, 1995-2009*. Helsinki, Government of Finland, Official Statistics of Finland. http://stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tau_001_fi.html [Accessed 5 September 2014.]
- Finland Ministry of Social Affairs and Health. 2012. *A Strong Basis for Inclusion and Equality: Finland's Disability Policy Programme VAMPO 2010-2015*. Helsinki, Ministry of Social Affairs and Health, Government of Finland.
- Fiske, E. B. and Ladd, H. F. 2000. *When Schools Compete: a Cautionary Tale*. Washington, DC, Brookings Institution Press.
- Fiszbein, A. and Schady, N. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC, World Bank (World Bank Policy Research Report, 47603.)
- Fleming, K. 2015. Improving access to education for orphans or vulnerable children affected by HIV/AIDS. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Foroutan, Y. 2012. Gender representation in school textbooks in Iran: the place of languages. *Current Sociology*, Vol. 60, No. 6, pp. 771-87.
- Foster, P. 1977. Education and social differentiation in less developed countries. *Comparative Education Review*, Vol. 21, No. 1, pp. 211-29.
- Fox, L., Santibañez, L., Nguyen, V. and André, P. 2012. *Education Reform in Mozambique: Lessons and Challenges*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development, 68361.)
- Francis, B., Skelton, C., Carrington, B., Hutchings, M., Read, B. and Hall, I. 2008. A perfect match? Pupils' and teachers' views of the impact of matching educators and learners by gender. *Research Papers in Education*, Vol. 23, No. 1, pp. 21-36.
- Frank Porter Graham Child Development Institute. n.d. *Environment Rating Scales*. Chapel Hill, NC, University of North Carolina at Chapel Hill. <http://ers.fpg.unc.edu/> [Accessed 21 May 2014.]
- Fredriksen, B. 2010. Enhancing the allocative efficiency of education aid: a review of issues and options. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. Volume 13, No. Number 2, pp. 11-29.
- _____. 2012. The trends for donors to treasure (and fund) what can be measured. *NORRAG News*, Vol. 47, pp. 32-35.
- Fredriksen, B. and Tan, J. 2008. *An African Exploration of the East Asian Education Experience*. Washington, DC, The World Bank.
- Freinkman, L. and Plekhanov, A. 2010. Fiscal decentralisation and the quality of public services in Russian regions. *Public Finance and Management*, Vol. 10, No. 1, pp. 117-68.
- French, R. and Kingdon, G. G. 2010. The Relative Effectiveness of Private and Government Schools in Rural India: Evidence from ASER Data. London, Institute of Education, University of London. (Department of Quantitative Social Science Working Paper; Unpublished.)
- FTI Secretariat. 2004. *Accelerating Progress Towards Quality Universal Primary Education: Framework*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.

- Fung, K. H. and Lam, C. C. 2012. The tension between parents' informed choice and school transparency: consumerism in the Hong Kong Education Voucher Scheme. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 44, No. 1, pp. 31-52.
- Galiani, S., Gertler, P. and Scharfrodsky, E. 2008. School decentralization: helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*, Vol. 92, No. 10-11, pp. 2106-20.
- Gallego, F. A. 2010. Historical origins of schooling: the role of democracy and political decentralization. *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 92, No. 2, pp. 228-43.
- Garcia, M. and Moore, C. 2012. *The Cash Dividend: the Rise of Cash Transfer Programs in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Human Development: Directions in Development, 67208.)
- Garcia-Jaramillo, S. and Maranti, R. 2015. Effectiveness of targeting in social protection programs aimed to children: lessons for a post-2015 agenda. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Geisler, G., Mokgope, K. and Svanemyr, J. 2009. *South Africa: The National Gender Machinery, Gender Mainstreaming and the Fight Against Gender-based Violence*. Tunis, Human Development Department, African Development Bank Group.
- Gelli, A., Meir, U. and Espejo, F. 2007. Does provision of food in school increase girls' enrollment? Evidence from schools in sub-Saharan Africa. *Food & Nutrition Bulletin*, Vol. 28, No. 2, pp. 149-55.
- Gentilini, U., Honorati, M. and Yemtsov, R. 2014. *The State of Social Safety Nets 2014*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 87984.)
- Georgescu, D., Stabback, P., Jahn, K., Ag-Muphtah, E. and De Castro, P. 2009. *Preparation for Life and Work - Comparative Study with a Focus on Basic (Primary and Lower Secondary) Education in Developing African Countries*. Eschborn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. (Education Towards Future Sector Project "Post-Primary Education".)
- Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., Chang, S. M. and Grantham-McGregor, S. 2014. Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *Science*, Vol. 344, No. 998, pp. 998-1001.
- Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R. and Lynch, J. 2013. Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: an Australian longitudinal study. *Early Child Development and Care*, Vol. 184, No. 7, pp. 977-97.
- Ginsburg, M. B. and Megahed, N. M. 2008. Global discourses and educational reform in Egypt: the case of active-learning pedagogies. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 13, No. 2, pp. 91-115.
- Glassman, D., Naidoo, J. and Wood, F. (eds). 2007. *Community Schools in Africa: Reaching the Unreached*. Boston, MA, Springer.
- Glazerman, S., Mayer, D. P. and Decker, P. T. 2006. Alternative routes to teaching: the impacts of Teach for America on student achievement and other outcomes. *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 25, No. 1, pp. 75-96.
- Glewwe, P. and Kremer, M. 2006. Schools, teachers and education outcomes in developing countries. Hanushek, E. A. and Welch, F. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2. Amsterdam, North Holland, pp. 945-1017. 4 vols.
- Glick, P. 2008. *Policy Impacts on Schooling Gender Gaps in Developing Countries: The Evidence and a Framework for Interpretation*. Ithaca, NY, Cornell University.
- Global Campaign for Education. 2012a. *Civil Society Advocacy: Good Practice Case Studies*, Civil Society Education Fund. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
- _____. 2012b. *Civil Society Education Fund Closing Report*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
- _____. 2012c. *Gender Discrimination in Education: The Violation of Rights of Women and Girls*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
- _____. 2013. *Education Aid Watch 2013*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
- _____. 2014a. *CSEF 2013-2015 Progress Report to UNESCO for the Period 01 January to 30 June 2014*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
- _____. 2014b. *Global Campaign for Education: About Us*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education. <http://www.campaignforeducation.org/en/about-us> [Accessed 10 December 2014.]
- _____. 2014c. *Send All My Friends to School: a Global Campaign for Education UK Evaluation of the UK's Aid to Education for Children with Disabilities*. London, Global Campaign for Education.
- Global Campaign for Education and RESULTS Education Fund. 2011. *Make it Right: Ending the Crisis in Girls' Education*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education/ RESULTS Education Fund.

- Global Campaign for Education, Save the Children, Oxfam and Actionaid. 2008. *Civil Society Engagement in Education Budgets: A Report Documenting Commonwealth Education Fund Experience*. London, Commonwealth Education Fund.
- Global Campaign for Education, Save the Children, Oxfam and ActionAid. 2013. *Making the Budget Work for Education: Experiences, Achievements and Lessons from Civil Society Budget Work*. London, Commonwealth Education Fund.
- Global Coalition to Protect Education from Attack. 2014. *Education Under Attack 2014*. New York, Global Coalition to Protect Education from Attack.
- Global Fund. 2014. *Grant Portfolio*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, TB and Malaria. <http://portfolio.theglobalfund.org/en/Home/Index> (Accessed 31 July 2014.)
- Global Partnership. 2014. *First High-Level Meeting of the Global Partnership for Effective Development Co-operation: Building Towards an Inclusive Post-2015 Development Agenda*. Mexico City, Global Partnership for Effective Development Co-operation.
- Gobierno de México. 2012. *Informe Nacional de Progreso Presentado por el Seguimiento de la CONFINTEA VI*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Golay, C., Mahon, C. and Cismas, I. 2011. The impact of the UN special procedures on the development and implementation of economic, social and cultural rights. *The International Journal of Human Rights*, Vol. 15, No. 2, pp. 299-318.
- Goldberg, R. E. and Short, S. E. 2012. 'The luggage that isn't theirs is too heavy...': understandings of orphan disadvantage in Lesotho. *Population Research and Policy Review*, Vol. 31, No. 1, pp. 67-83.
- González, R. L. and Entonado, F. B. 2004. *Género y Libros de Texto: Un Estudio de Estereotipos en las Imágenes*. Badajoz, Spain, Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Govinda, R. 2008. Education for all in India: assessing progress towards Dakar goals. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- GPE. 2012a. *Making Education Aid More Effective: 2011 Monitoring Exercise on Aid Effectiveness in the Education Sector*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2012b. *Regional and National Civil Society Education Funds - CSEF: Evaluation Report*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2012c. *Strategic Plan 2012-2015*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2013a. *GPE Portfolio Review Report*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2013b. *Results for Learning Report 2013*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2014a. *GPE disbursements as of 31st May 2014*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2014b. *The Power of Partnership: Second Replenishment Pledging Conference 26 June 2014 - Final Pledge Report*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2014c. *Results for Learning Report 2014/15: Basic Education at Risk*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2014d. *Support to Children with Disabilities*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- Grant, M., Lloyd, C. B. and Mensch, B. S. 2013. Menstruation and school absenteeism: evidence from rural Malawi. *Comparative Education Review*, Vol. 57, No. 2, pp. 260-84.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. and International Child Development Steering Group. 2007. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, Vol. 369, No. 9555, pp. 60-70.
- Grantham-McGregor, S., Fernald, L. C. H., Kagawa, R. M. C. and Walker, S. 2014. Effects of integrated child development and nutrition interventions on child development and nutritional status. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1308, pp. 11-32.
- Greaney, V. and Kellaghan, T. 2008. *Assessing National Achievement Levels in Education*, Vol. 1. Washington, DC, World Bank. (National Assessments of Educational Achievement Series. 5 vols.)
- Greenberger, E. and Steinberg, L. 1986. *When Teenagers Work: the Psychological and Social Costs of Adolescent Employment*. New York, Basic.
- Greene, M. E., Robles, O. J., Stout, K. and Suvilaakso, T. 2013. *A Girl's Right to Learn Without Fear: Working to End Gender-Based Violence at School*. Woking, UK, Plan International.
- Greenhill, R. and Ali, A. 2013. *Paying for Progress: How Will Emerging Post-2015 Goals be Financed in the New Aid Landscape?* London, Overseas Development Institute. (Working Paper, 366.)
- Griffiths, J. and Todoulos, K. 2014. *Conditionally Yours: An Analysis of the Policy Conditions Attached to IMF Loans*. Brussels, Eurodad.

- Grigoli, F. 2014. *A Hybrid Approach to Estimating the Efficiency of Public Spending on Education in Emerging and Developing Economies*. Washington DC, International Monetary Fund. (IMF Working Paper WP/14/19.)
- Grimes, P., Kumar, K. and Stevens, M. 2015. An examination of the evolution of policies and strategies to improve access to education for children with disabilities. Background Paper for *Education for All Global Monitoring Report 2015*.
- Grindle, M. S. 2004. *Despite the Odds: the Contentious Politics of Education Reform*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Grogan, L. 2009. Universal primary education and school entry in Uganda. *Journal of African Economies*, Vol. 18, No. 2, pp. 183-211.
- Guadalupe, C. 2014. How feasible is it to develop a culturally-sensitive large-scale standardised assessment of literacy skills? . Hamilton, M., Maddox, B. and Addey, C. (eds), *Literacy as Numbers: Researching the Politics and Practices of International Literacy Assessment Regimes*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Guadalupe, C. and Cardoso, M. 2011. Measuring the continuum of literacy skills among adults: educational testing and the LAMP experience. *International Review of Education*, Vol. 57, No. 1-2, pp. 199-217.
- Gunnarsson, V., Orazem, P. and Sánchez, M. 2006. Child labor and school achievement in Latin America. *World Bank Economic Review*, Vol. 20, No. 1, pp. 31-53.
- Guo, S., Guo, Y., Beckett, G., Li, Q. and Guo, L. 2013. Changes in Chinese education under globalisation and market economy: emerging issues and debate. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, Vol. 43, No. 2, pp. 244-64.
- Hacia una Cultura Democrática. 2014. *Final Report to the Inter-American Development Bank*. Mexico City, Haciauna Una Cultura Democrática.
- Haddad, W. and Draxler, A. 2002. The dynamics of technologies for education. Haddad, W. and Draxler, A. (eds), *Technologies for Education: Potentials, Parameters, and Prospects*. Paris/ Washington DC, UNESCO/ Academy for Educational Development.
- Hafidz, Y. 2014. *Islamic Education in Indonesia: Making a Difference in Poor Communities*. Barton, Australia, Department of Foreign Affairs and Trade, Government of Australia. <http://aid.dfat.gov.au/countries/eastasia/indonesia/Pages/islamic-education.aspx> (Accessed 31 July 2014.)
- Hahn, Y., Wang, L. C. and Yang, H.-S. 2014. Do Greater School Autonomy and Accountability Make a Difference? Evidence From the Random Assignment of Students into Private and Public High Schools in Seoul. (Unpublished.)
- Hallak, J. 1991. *Education for All: High Expectations or False Hopes?* Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (IIEP Contributions, 3.)
- Handa, S., Seidenfeld, D., Davis, B., Tembo, G. and the Zambia Cash Transfer Evaluation Team. 2014. *Are Cash Transfers a Silver Bullet? Evidence from the Zambian Child Grant*. Florence, Italy, UNICEF. (Innocenti Working Paper, 2014-08.)
- Hanemann, U. 2015. Evolution of literacy campaigns and programmes and their impact since 2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Hanlon, J., Barrientos, A. and Hulme, D. 2012. *Just Give Money to the Poor: The Development Revolution from the Global South*. Sterling, VA, Kumarian Press.
- Hansen, C. W. 2013. Life expectancy and human capital: evidence from the international epidemiological transition. *Journal of Health Economics*, Vol. 32, No. 6, pp. 1142-52.
- Hanushek, E. A., Link, S. and Woessmann, L. 2013. Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, Vol. 104, pp. 212-32.
- Hao, L. and Yu, X. 2015. Rural-Urban Migration and Children's Access to Education: China in Comparative Perspective. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Harding, R. and Stasavage, D. 2014. What democracy does (and doesn't do) for basic services: school fees, school inputs, and African elections. *The Journal of Politics*, Vol. 76, No. 1, pp. 229-45.
- Hardman, F. 2015. Making pedagogical practices visible in discussions of educational quality. Background Paper for *Education for All Global Monitoring Report 2015*. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Hardman, F., Abd-Kadir, J., Agg, C., Migwi, J., Ndambuku, J. and Smith, F. 2009. Changing pedagogical practice in Kenyan primary schools: the impact of school-based training. *Comparative Education*, Vol. 45, No. 1, pp. 65-86.

- Hardman, F., Abd-Kadir, J. and Smith, F. 2008. Pedagogical renewal: improving the quality of classroom interaction in Nigerian primary schools. *International Journal of Educational Development*, Vol. 28, No. 1, pp. 55-69.
- Härmä, J. 2011. *Lagos Private School Census 2010-2011 Report*. Abuja, Nigeria, Education Sector Support Programme in Nigeria, UK Department for International Development. (Report, LG 501.)
- Härmä, J. 2011. *Study of Private Schools in Lagos*. Abuja, Education Sector Support Programme in Nigeria. (Report, LG 303.)
- Härmä, J. 2015. Private schooling and development: an overview. Dixon, P., Counihan, C. and Humble, S. (eds), *Handbook of International Development and Education*. Cheltenham, UK, Edward Elger.
- Härmä, J. and Adefisayo, F. 2013. Scaling up: challenges facing low-fee private schools in the slums of Lagos, Nigeria. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 129-51.
- Harris Interactive. 2001. *Hostile Hallways: Bullying, Teasing, and Sexual Harassment in School*. Washington, DC, American Association of University Women Educational Foundation.
- Harris, K., Keen, D. and Mitchell, T. 2013. *When Disasters and Conflicts Collide: Improving Links between Disaster Resilience and Conflict Prevention*. London, Overseas Development Institute.
- Hartman, S. 2013. Education 'home delivery' in Egypt: private tutoring and social stratification. Bray, M., Mazawi, A. E. and Sultana, R. G. (eds), *Private Tutoring Across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*. Rotterdam, Netherlands, Sense Publishers.
- Hattie, J. 2012. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York, Routledge.
- Heady, C. 2000. *What is The Effect of Child Labor on Learning Achievement? Evidence from Ghana*. Florence, Italy, UNICEF Innocenti Research Centre. (Innocenti Working Paper.)
- Hearson, M. 2013. *Mobilising Domestic Resources*. Conference paper for Global Thematic Consultation on Governance and Post-2015 Agenda.
- Heckman, J. J. and Kautz, T. 2012. Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, Vol. 19, No. 4, pp. 451-64.
- Heijnen-Maathuis, E. 2008. *From Parity to Equality in Girls' Education: How are we doing in South Asia?* Kathmandu/ New York, UNICEF Regional Office for South Asia/ United Nations Girls' Education Initiative.
- Heilig, J. V. and Jez, S. J. 2014. *Teach for America: a Return to the Evidence*. Boulder, CO, National Education Policy Center. (Policy Brief.)
- Hepworth, F. 2013. *Why are Boys Under-Performing in Education? Gender Analysis of Four Asia-Pacific Countries* New York, United Nations Girls' Education Initiative.
- Herbert, S. 2013. *The Future of EU Aid in Middle Income Countries. The Case of South Africa*. London, Overseas Development Institute. (Working Paper 370.)
- Heugh, K., Benson, C., Bogale, B. and Yohannes, M. A. G. 2007. *Final Report Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*. Addis Ababa, Ministry of Education, Government of Ethiopia.
- Heyneman, S. 2006. The role of textbooks in a modern system of education: towards high-quality education for all. Braslavsky, C. and Halil, K. (eds), *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experiences*. Geneva, UNESCO: International Bureau of Education, pp. 31-93.
- Hickson, K., Coulibaly, N. C. and Back, L. 2003. *Evaluation of the African Girls' Education Initiative, Country Case Study: Burkina Faso*. New York, UNICEF.
- HighScope. n.d. *Preschool: Early Childhood Curriculum - With a Difference*. Ypsilanti, Mich., HighScope. <http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=63> (Accessed 3 September 2014.)
- Hill, P. 2013. *Examination Systems*. Bangkok, UNESCO Bangkok Office.
- Hillman, A. and Jenkner, E. 2004. User payments for basic education in low-income countries. Clements, B., Gupta, S. and Inchauste, G. (eds), *Helping Countries Develop: The Role of Fiscal Policy*. Washington, DC, International Monetary Fund, pp. 233-64.
- Hindin, M. J. and Fatusi, A. O. 2009. Adolescent sexual and reproductive health in developing countries: an overview of trends and interventions. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, Vol. 35, No. 2, pp. 58-62.
- Hines, H. 2014. Assessment for early childhood students with special needs coming. *Jamaica Observer*, 1 May 2014.
- Hinostroza, E., Jara, I. and Brun, M. 2011. Case study: Uruguay. UNESCO (ed.), *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. Paris, UNESCO, pp. 125-65.

- Ho, J. and Thukral, H. 2009. Tuned in to student success: assessing the impact of interactive radio instruction for the hardest-to-reach. *Journal of Education for International Development*, Vol. 4, No. 2, pp. 1-18.
- Hoddinott, J., Alderman, H., Behrman, J., Haddad, L. and Horton, S. 2013. *The Economic Rationale for Investing in Stunting Reduction*. Philadelphia, PA, University of Pennsylvania. (Grand Challenges Canada Working Paper Series, GCC 13-08.)
- Hoppers, W. 2008. Meeting the Learning Needs of All Young People and Adults: an Exploration of Successful Policies and Strategies in Non-formal Education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Hout, M. and DiPrete, T. A. 2006. What we have learned: RC28's contributions to knowledge about social stratification. *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 24, No. 1, pp. 1-20.
- Hsieh, C.-T. and Urquiola, M. 2006. The effects of generalized school choice on achievement and stratification: evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, Vol. 90, No. 8-9, pp. 1477-503.
- Huerta, M., Adema, W., Baxter, J., Han, W.-J., Lausten, M., Lee, R. and Waldfogel, J. 2013. *Fathers' Leave, Fathers' Involvement and Child Development*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Huisman, J. and Smits, J. 2009. Effects of household and district-level factors on primary school enrollment in 30 developing countries. *World Development*, Vol. 37, No. 1, pp. 179-93.
- Huisman, J. and Smits, J. 2009. *Keeping Children in School: Household and District-level Determinants of School Dropout in 363 districts of 30 Developing Countries*. Nijmegen, The Netherlands, Nijmegen Center for Economics, Institute for Management Research, Radboud University (NiCE Working Paper, 09-105)
- Hulme, D. 2009. *The Millennium Development Goals: a Short History of the World's Biggest Promise*. Manchester, UK, Brooks World Poverty Institute. (Working Paper, 100.)
- Human Rights Watch. 2001. *Scared at School: Sexual Violence Against Girls in South African Schools*. New York, Human Rights Watch.
- Humphreys, S. 2008. Gendering corporal punishment: beyond the discourse of human rights. *Gender and Education*, Vol. 20, No. 5, pp. 527-40.
- Hungi, N. 2011. *Accounting for Variations in the Quality of Primary School Education*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Hunt, F. 2008. *Dropping out from School: A Cross Country Review of the Literature*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 16.)
- _____. 2013. Review of national policies on learning and teaching. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- IATI. n.d. *About IATI*. Copenhagen. <http://www.aidtransparency.net/about> (Accessed 01 September 2015.)
- IBP. n.d. *International Budget Partnership: Open Budgets Transforms Lives*. Washington, DC. <http://internationalbudget.org/who-we-are/> (Accessed 17 December 2014.)
- ICAI. 2012a. *DfID's Education Programmes in Three East African Countries*. London, Independent Commission for Aid Impact.
- _____. 2012b. *Evaluation of DfID's support for Health and Education in India*. London, Independent Commission for Aid Impact.
- _____. 2012c. *The Management of UK Budget Support Operations*. London, Independent Commission for Aid Impact.
- _____. 2014. *DFID's Approach to Anti-Corruption and its Impact on the Poor*. London, Independent Commission for Aid Impact. (Report, 37.)
- IDMC. 2014. *Global Overview 2014: People Internally Displaced by Conflict and Violence*. Châtelaine, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.
- IEAG. 2014. *A World that Counts: Mobilising the Data Revolution for Sustainable Development*. New York, UN Secretary-General's Independent Expert Advisory Group on the Data Revolution for Sustainable Development.
- IFAD. 2010. *Rural Poverty Report 2011: New Realities, New Challenges: New Opportunities for Tomorrow's Generation*. Rome, International Fund for Agricultural Development.

- IGME. 2014. *Levels and Trends in Child Mortality: Report 2014 - Estimates Developed by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation*. New York, United Nations Inter-agency Group for Child Mortality Estimation.
- ILO. 2012a. *Joint ILO-UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations Concerning Teaching Personnel: Final Report*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- _____. 2012b. *Right Beginnings: Early Childhood Education and Educators*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- _____. 2013a. *Global Wage Report 2012/13: Wages and Equitable Growth*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- _____. 2013b. *Marking Progress Against Child Labour: Global Estimates and Trends 2000-2012*. Geneva, Switzerland, International Labour Office, International Programme on the Elimination of Child Labour.
- _____. 2013c. *A Study on the Gender Pay Gap in the Private Education Sector in Jordan*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization (Working Paper, 70.)
- _____. 2014a. *ILO Policy Guidelines on the Promotion of Decent Work for Early Childhood Education Personnel*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- _____. 2014b. *Maternity and Paternity at Work: Law and Practice Across the World*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- _____. 2014c. *World Social Protection Report 2014/15: Building Economic Recovery, Inclusive Development and Social Justice*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- IMF. 2013. *Heavily Indebted Poor Countries (HIPC) Initiative and Multilateral Debt Relief Initiative (MDRI) Statistical Update*. Washington, DC, International Monetary Fund.
- _____. 2014. *World Economic Outlook Database, April 2014*. Washington, DC, International Monetary Fund. <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2014/01/weodata/index.aspx>. (Accessed 12 August 2014.)
- IMF, OECD, UN and World Bank. 2011. *Supporting the Development of More Effective Tax Systems: A Report to the G-20 Development Working Group by the IMF, OECD, UN and World Bank*. Washington DC/ Paris/ New York, International Monetary Fund/ Organisation for Economic Co-operation and Development and Development/ United Nations/ World Bank.
- Independent Evaluation Group. 2006. *From Schooling Access to Learning Outcomes - an Unfinished Agenda: an Evaluation of World Bank Support to Primary Education*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2011a. *Do Conditional Cash Transfers Lead to Medium Impacts? Evidence from a Female School Stipend Program in Pakistan*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2011b. *Evidence and Lessons Learned from Impact Evaluations on Social Safety Nets*. Washington, DC, Independent Evaluation Group, World Bank.
- _____. 2011c. *Social Safety Nets: an Evaluation of World Bank Support, 2000-2010*. Washington, DC, Independent Evaluation Group, World Bank.
- India Government. 2012. *Early Childhood Education Curriculum Framework (Draft)*. New Delhi, Ministry of Women and Child Development, Government of India.
- India Ministry of Human Resource Development. 2014. *National Achievement Survey, Summary of Key Findings, Class III (Cycle 3), 2012-13*. New Delhi, Ministry of Human Resource Development, Government of India.
- INEGI. 2012. *Hablantes de lengua indígena en México*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P> (Accessed 25 November 2014.)
- Ingersoll, R., Merrill, L. and Stuckey, D. 2014. *Seven Trends: the Transformation of the Teaching Force, updated April 2014*. Philadelphia, Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania. (CPRE Report, 80.)
- Inkeles, A. and Smith, D. 1974. *Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Innovations for Poverty Action. 2013. *Exploring Early Education Programs in Peri-urban Settings in Africa: Summary Findings from Mukuru, Nairobi, Kenya*. New Haven, CT, Innovations for Poverty Action.
- Innovative Finance Foundation. 2013. *Innovative Financing for Global Education*. New York, Open Society Foundation. (Education Support Program Working Paper 58.)
- Inter-Agency Commission. 1990. *World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs - Final Report*. New York, Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All.

- Inter-Agency Network for Education in Emergencies. 2012. *INEE Minimum Standards Assessment Report*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
- _____. 2014. *Mapping the Education Response to the Syrian Crisis*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
- Internal Displacement Monitoring Centre. 2014a. *Global Estimates 2014: People Displaced by Disasters*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council.
- _____. 2014b. *Global Overview 2014: People Internally Displaced by Conflict and Violence*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council.
- _____. 2014c. *Syria: Foresaken IDPs Adrift Inside a Fragmenting State*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council.
- International Energy Agency. 2012. Measuring progress towards energy for all: power to the people? *World Economic Outlook 2012*. Paris, International Energy Agency.
- International Organization for Migration (IOM). 2013. *World Migration Report 2013: Migrant Well-Being and Development*. Geneva, IOM.
- Iqbal, F. and Riad, N. 2004. *Increasing Girls Enrollment in the Arab Republic of Egypt*. Conference paper for Scaling Up Poverty Reduction: A Global Learning Process and Conference, Shanghai, China, 25-27 May, 2004.
- Isaacs, S. 2012. *Turning on Mobile Learning in Africa and the Middle East: Illustrative Initiatives and Policy Implications*. Paris, UNESCO. (UNESCO Working Paper Series on Mobile Learning.)
- Ismail, S., Borja-Vega, C., Demas, A. and Jarvis, E. 2012. *Guyana's Hinterland Community-Based School Feeding Programme*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper.)
- ITU. 2014. *World Summit on the Information Society WSIS+10 High-Level Event Outcome Documents*. Geneva, Switzerland, International Telecommunication Union.
- Jacinto, C. (ed.). 2010. *Recent Trends in Technical Education in Latin America*. Paris, UNESCO-IIEP: .
- _____. 2012. Skills Development and Inequality in Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Jacoby, H. G. and Mansuri, G. 2011. *Crossing Boundaries: Gender, Caste, and Schooling in Rural Pakistan*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper Series, 5710.)
- Jagmag, M. 2012. *A note from India's book: on Pakistan's Right to Education*. New Delhi, Accountability Initiative. <http://www.accountabilityindia.in/accountabilityblog/2573-note-india%E2%80%99s-book-pakistan%E2%80%99s-right-education> (Accessed 21 July 2014.)
- Jain, S. 2003. Gender equality in education: community-based initiatives in India. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Jamaica Government and Dudley Grant Memorial Trust. 2008. *The Jamaica Early Childhood Curriculum for Children Birth to Five Years: a Conceptual Framework*. Kingston, Dudley Grant Memorial Trust / Government of Jamaica.
- Janus, H. and Keijzer, N. 2014. *Post 2015: Setting Up a Coherent Accountability Framework*. Bonn, Germany, German Development Institute / Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE).
- Jayachandran, S. and Lleras-Muney, A. 2009. Life Expectancy and human capital investments: evidence from maternal mortality declines. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 124, No. 1, pp. 349-97.
- Jere, C. M. 2012. Alternative approaches for education provision for out-of-school youth in Malawi. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Jha, J., Bakshi, S. and Faria, E. M. 2012. Understanding and challenging boys' disadvantage in secondary education in developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Jha, J. and Kelleher, F. 2006. *Boys' Underachievement in Education: An Exploration in Selected Commonwealth Countries*. London/ Vancouver, BC, Commonwealth Secretariat/ Commonwealth of Learning.
- Joerger, C. and Hoffmann, A. M. 2002. *FRESH: A Comprehensive School Health Approach to Achieve EFA*. Paris, UNESCO.
- Jones, A. and Naylor, R. 2014. *The Quantitative Impact of Armed Conflict on Education: Counting the Human and Financial Costs*. Berkshire, UK, CfBT Education Trust.
- Jones, N., Moore, K., Villar-Marquez, E. and Broadbent, E. 2008. *Painful Lessons: The Politics of Preventing Sexual Violence and Bullying at School*. London, Overseas Development Institute/Plan International. (Working Paper, 295.)
- Jones, P. W. 2007. Education and world order. *Comparative Education*, Vol. 43, No. 3, pp. 325-37.

- Joshi, P. 2014. Parent decision-making when selecting schools: the case of Nepal. *Prospects*, Vol. 44, No. 3, pp. 411-28.
- Jubilee Debt Campaign. 2012. *The State of Debt: Putting an End to 30 Years of Crisis*. London, Jubilee Debt Campaign.
- Jung, H. and Hasan, A. 2014. *The Impact of Early Childhood Education on Early Achievement Gaps: Evidence from the Indonesia Early Childhood Education and Development (ECEDE) Project*, World Bank. (Policy Research Working Paper, 6794.)
- Jung, K. and Chung, H. 2006. *Gender Equality in Classroom Instruction: Introducing Gender Training for Teachers in the Republic of Korea*. Bangkok, UNESCO Bangkok.
- Kanbur, R. and Sumner, A. 2011. *Poor Countries or Poor People? Development Assistance and the New Geography of Global Poverty*. New York/ Brighton, University of Cornell/ Institute of Development Studies
- Kang, N.-H. and Hong, M. 2008. Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea. *Educational Researcher*, Vol. 37, No. 4, pp. 200-07.
- Karki. 2014. EFA Movement and Nepal's progress amidst violent conflict. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Karsten, S. 2006. Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparative Education*, Vol. 42, No. 2, pp. 261-82.
- Karuppiyah, N. 2014. *Child Care Staff and Parental Perception of Quality Infant/Toddler Care*. Conference paper for International Step-by-Step Association International Conference, Budapest, International Step-by-Step Association, 12 October 2014.
- _____. n.d. Early childhood education (ECE) in Singapore: past to present. http://people.uta.fi/~jonna.leinonen/ECE_in_Singapore_Nirmala.pdf (Accessed 26 November 2014)
- Kaufmann, D., Kraay, A. and Mastruzzi, M. 2009. *Governance Matters VIII: Aggregate and Individual Governance Indicators 1996-2008*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4978.)
- Kazianga, H., Levy, D., Linden, L. and Sloan, M. 2013. The effects of "Girl-Friendly" schools: evidence from the BRIGHT school construction program in Burkina Faso. *American Economic Journal*, Vol. 5, No. 3, pp. 41-62.
- Kefaya, N. A. 2007. Country case study: Yemen. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Keilland, A. 2015. Evolution in approaches to improve access to education for children living in urban slums. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Kelleher, F. 2011. *Women and the Teaching Profession: Exploring the Feminisation Debate*. London/ Paris, Commonwealth Secretariat/ UNESCO.
- Kelley, J. and Klein, H. S. 1977. Revolution and the rebirth of inequality: A theory of stratification in post-revolutionary Society. *American Journal of Sociology*, Vol. 83, No. 1, pp. 78-99.
- Kendall, L., O'Donnell, L., Golden, S., Ridley, K., S., M., Rutt, S., McNally, S., Schagen, I., Meghir, C., Stoney, S., Morris, M., West, A. and Noden, P. 2005. *Excellence in Cities: the National Evaluation of a Policy to Raise Standards in Urban Schools 2000-2003* London, DfES.
- Kenya Government. 2005. *Kenya Education Sector Support Programme 2005-2010*. Nairobi, Ministry of Education, Science and Technology, Government of Kenya.
- Keuren, C. H.-V., Silova, I. and McAllister, S. 2014. The evolution of the status of the teaching profession (2000-2015) and the impact on the quality of education in developing countries: three case studies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Khagram, S., Fung, A. and de Renzio, P. 2013. *Open Budgets: The Political Economy of Transparency, Participation and Accountability*. Washington, DC, The Brookings Institution.
- Khan, F. 2007. Corruption and the decline of the state in Pakistan. *Asian Journal of Political Science*, Vol. 15, No. 2, pp. 219-47.
- Khandker, S., Pitt, M. and Fuwa, N. 2003. *Subsidy to Promote Girls' Secondary Education: The Female Stipend Program in Bangladesh*. Washington, DC/ Providence, RI/ Chiba, Japan, World Bank, Brown University/International Rice Research Institute, Chiba University. (MPRA Paper, 23688.)
- Kielland, A. 2015. Evolution in approaches to improving access to education for children living in urban slums. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

- King, E. and Cordeiro Guerra, S. 2005. Education reforms in East Asia: policy, process, and impact. Bank, T. W. (ed.), *East Asia Decentralizes: Making Local Government Work*. Washington DC, The World Bank, pp. 179-208.
- King, K. 2011. Skills and education or all from Jomtien (1990) to the GMR of 2012. *International Journal of Training Research*, Vol. 9, No. 1, pp. 16-34.
- _____. 2013. TVET and skills development: some reflections on concepts and discourse. *NORRAG News*, Vol. 48, pp. 5-9.
- Kingdon, G., Aslam, M., Rawal, S. and Das, S. 2013. *Are Contract and Para-Teachers a Cost Effective Intervention to Address Teacher Shortage and Improve Learning Outcomes?* London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. (Systematic Review.)
- Kirk, J. 2007. Gender based violence in and around schools in conflict and humanitarian contexts. Terry, G. and Hoare, J. (eds), *Gender Based Violence* Oxford, UK, Oxfam GB, pp. 121-31.
- Klaus, S. 2013. *In Peru, the Fight Against Poverty Starts Early*. New York, Open Society Foundations. <http://www.opensocietyfoundations.org/voices/peru-fight-against-poverty-starts-early> [Accessed 01 September 2014.]
- Klugman, J. and Pereira, I. 2009. *Assessment of National Migration Policies: an Emerging Picture on Admissions, Treatment and Enforcement in Developing and Developed Countries*. New York, Human Development Report Office (HDRO), United Nations Development Programme (UNDP).
- Koirala, B. N. and Acharya, S. 2005. *Girls in Science and Technology Education: A Study on Access, Participation, and Performance of Girls in Nepal*. Kathmandu UNESCO. (UNESCO Kathmandu Series of Monographs and Working Papers, 4.)
- Koolwal, G. and van de Walle, D. 2010. *Access to Water, Women's Work and Child Outcomes*. Washington DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5302.)
- Krätli, S. 2001. *Education Provision to Nomadic Pastoralists: a Literature Review*. Washington, DC, World Bank. (Institute of Development Studies Working Paper, 126.)
- Krishnaratne, S., White, H. and Carpenter, E. 2013. *Quality Education for All Children? What Works in Education in Developing Countries*. New Delhi, International Initiative for Impact Evaluation.
- Kruger, D. I., Berthelon, M. and Navia, R. 2009. *Adolescent Motherhood and Secondary Schooling in Chile*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 4552.)
- Kuecken, M., Thuilliez, J. and Valfort, M.-A. 2013. *Does Malaria Control Impact Education? a Study of the Global Fund in Africa*. Paris, Paris School of Economics, Pantheon-Sorbonne University. (Centre d'Economie de la Sorbonne Working Paper, 2013/75.)
- Kuper, H., Monteath-van Dok, A., Wing, K., Danquah, L., Evans, J., Zuurmond, M. and Gallinetti, J. 2014. The impact of disability on the lives of children: cross-sectional data including 8,900 children with disabilities and 898,834 children without disabilities across 30 countries. *PLoS ONE*, Vol. 9, No. 9, p. e107300.
- Ladd, H. and Fiske, E. 2009. *The Dutch Experience with Weighted Student Funding: Some Lessons for the U.S.* Durham, NC, Duke University. (Working Papers, SAN09-03.)
- Lall, M. 2011. Pushing the child centered approach in Myanmar: the role of cross national policy networks and the effects in the classroom. *Critical Studies in Education*, Vol. 52, No. 3, pp. 219-33.
- Lange, S. 2015. Have education goals accelerated progress? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Lankoande, F. and McKaig, C. 2005. *Building Grassroots Capacity in Reproductive Health: Burkina Faso Case Study*. Oklahoma City, OK, World Neighbors.
- Lattimer, C. 2012. *Lessons in Leadership: Save the Children's Experience of Co-leading the Education Cluster*. London, Save the Children International.
- Lattimer, C. and Berther, A. 2010. *The Work of the Education Cluster in Haiti*. London, Humanitarian Practice Network, Overseas Development Institute. (Humanitarian Exchange Magazine, 48.)
- Leach, F., Dunne, M. and Salvi, F. 2014. *School-related Gender-based Violence: A Global Review of Current Issues and Approaches in Policy, Programming and Implementation Responses to School-Related Gender-Based Violence for the Education Sector* Paris, UNESCO.
- Leach, F., Fiscian, V., Kadzamira, E., Lemani, E. and Machakanja, P. 2003. *An Investigative Study of the Abuse of Girls in African Schools*. London, UK Department for International Development. (Researching the Issues, 53.)

- Leach, F., Slade, E. and Máiréad, D. 2012. *Desk Review for Concern: Promising Practice in School Related Gender Based Violence Prevention and Response Programming Globally*. Brighton, UK, Centre for International Education, University of Sussex.
- Lee, J. F. K. and Collins, P. 2009. Australian English-language textbooks: the gender issues. *Gender and Education*, Vol. 21, No. 4, pp. 353-70.
- Lee-Rife, S., Malhotra, A., Warner, A. and Glinski, A. M. 2012. What works to prevent child marriage: a review of the evidence. *Studies in Family Planning*, Vol. 43, No. 4, pp. 287-303.
- Lefoka, P. J., Deffous, E., Nyabanyaba, T., Matheolane, R. and Ntseka, T. 2014. *The Use and Usefulness of School Grants: Lessons from Lesotho*. Paris, UNESCO International Institute for Education Planning.
- Lehman, D. 2003. *Bringing the School to the Children : Shortening the Path to EFA*. Washington, DC, World Bank.
- Leigh, S. and Epstein, A. 2012. *South Sudan Interactive Radio Instruction: Performance Evaluation Report*. Arlington, VA/ Washington, DC, MSI Support, Management Systems International/ United States Agency for International Development.
- Leite, I., Suyama, B., Waisbich, L. and Pomeroy, M. 2014. *Brazil's Engagement in International Development Cooperation: The State of Debate*. Brighton, UK, Institute for Development Studies. (Rising Powers in International Development: Evidence Report, 59.)
- Lemmon, G. 2014. *Fragile States, Fragile Lives: Child Marriage Amid Disaster and Conflict*. New York, Council on Foreign Relations.
- Lesotho Ministry of Education. 2002. *Education Sector Strategic Plan 2005-2015*. Maseru, Lesotho Ministry of Education.
- Leste, A. 2005. *Streaming in Seychelles: from SACMEQ Research to Policy Reform*. Conference paper for International Invitational Educational Policy Research Conference, Paris, 2005.
- Leste, A., Valentin, J. and Hoareau, F. 2005. *The SACMEQ II Project in Seychelles: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Harare, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Levacic, R., Ross, K., Caldwell, B. and Odden, A. 2000. Funding schools by formula: comparing practice in five countries. *Journal of Education Finance*, Vol. 25, Spring, pp. 489-516.
- Levy, S. and Rodríguez, E. 2005. *Sin herencia de pobreza: el programa Progreso-Oportunidades de México*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- Lewin, K. and Little, A. 2011. Access to education revisited: equity, drop-out and transitions to secondary school in South Asia and sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, Vol. 31, No. 4, pp. 333-37.
- Lewis, M., Simons, G. and Fennig, C. (eds). 2013. *Ethnologue: Languages of the World*, 17 edn. Dallas, TX, SIL International.
- Li, L. and Liu, H. 2014. Primary school availability and middle school education in rural China. *Labour Economics*, Vol. 28, pp. 24-40.
- Liang, X., Tan, J. P. and Mutumbuka, D. B. 2005. *Primary and Secondary Education in Lesotho: a Country Status Report for Education*. Washington, DC, World Bank. (Africa Region Human Development Working Paper, 101.)
- Liberia Ministry of Education. 2013. *Education Statistics for the Republic of Liberia: National Statistical Booklet 2013*. Monrovia, Ministry of Education, Government of Liberia.
- Lister, S., Anderson, S., Genequand, M. M., Gordon, A., Sandford, J. and Turner, S. 2011. *WFP's School Feeding Policy: a Policy Evaluation - Vol. I Full Report*. Rome, World Food Programme. (Policy Evaluation, OE/2012/002.)
- Little, A. 2011. *A Review of Major Global Initiatives Related to Education for All (EFA) and the Education-specific Millennium Development Goals (MDGs)*. Paris, UNESCO.
- Little, A. and Miller, E. 2000. *The International Consultative Forum on Education for All 1990-2000: an Evaluation - a Report to the Forum's Steering Committee*. Paris, EFA Forum Secretariat.
- Litvack, J., Ahmad, J. and Bird, R. 1998. *Rethinking Decentralization in Developing Countries*. Washington DC, The World Bank. (World Bank Sector Studies Series, Report 21491.)
- Lloyd, C. B. 2011. *The Demography of the Classroom in the Primary Grades; Patterns of Enrollment by Age and Implications for Early Learning*. Menlo Park, CA, Hewlett Foundation. (White Paper, 2.)
- Lloyd, C. B. and Young, J. 2009. *New Lessons: the Power of Educating Adolescent Girls - A Girls Count report on Adolescent Girls*. New York, Population Council.

- Loaiza, E. and Wong, S. 2012. *Marrying Too Young: End Child Marriage*. New York, United Nations Population Fund.
- Lockheed, M. 2010. *The Craft of Education Assessment: Does Participating in International and Regional Assessments Build Assessment Capacity in Developing Countries?* Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Lockheed, M. and Mete, C. 2007. Tunisia: strong central policies for gender equity. Lewis, M. and Lockheed, M. (eds), *Exclusion, Gender and Education. Case studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 205-25.
- Lockheed, M. and Verspoor, A. M. 1991. *Improving Primary Education in Developing Countries*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- Lopez, L. E. 2010. Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.
- Lowenstein, C. and Ziswiler, M. 2013. Exploring early education programs in peri-urban settings in Africa: summary findings from Johannesburg, South Africa. *Optimus Impact*, No. 2, pp. 1-4.
- Lubienski, C. and Lubienski, T. 2013. *The Public School Advantage: Why Public Schools Outperform Private Schools*. Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Lugo, M. T. and Schurmann, S. 2012. *Turning on Mobile Learning in Latin America: Illustrative Initiatives and Policy Implications*. Paris, UNESCO. (UNESCO Working Paper Series on Mobile Learning.)
- Luschei, T. F., Chudgar, A. and Rew, J. 2013. Exploring differences in the distribution of teacher qualifications across Mexico and South Korea: evidence from the Teaching and Learning International Survey. *Teachers College Record*, Vol. 115, No. 5.
- Lustig, N. 2011. *Scholars Who Became Practitioners: the Influence of Research on the Design, Evaluation and Political Survival of Mexico's Anti-poverty Program ProgresA/ Oportunidades*. New Orleans, Louisiana, Tulane University. (Tulane Economics Working Paper, 1123.)
- Lyon, S., Ranzani, M. and Rosati, F. C. 2013. *Unpaid Household Services and Child Labour*. Rome, Understanding Children's Work Programme. (UCW Working Papers, March 2013.)
- Machado, A., De Melo, G. and Miranda, A. 2014. *The Impact of a One Laptop per Child Program on Learning: Evidence from Uruguay*. Bonn, Germany, IZA. (Discussion Paper, 8489.)
- Mackie, J. 2013. *How Serious is the EU About Reducing Fragmentation?* Conference paper for Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE) Conference on Fragmentation or Pluralism, Bonn, Germany, 10 October 2013.
- Maiga, E. 2012. *The Impact of Mother's Education on Child Health and Nutrition in Developing Countries: Evidence from a Natural Experiment in Burkina Faso*. Accra, African Center for Economic Transformation.
- Maiga, E. 2014. *Does Foreign Aid in Education Foster Gender Equality in Developing Countries?* Helsinki, United Nations University-World Institute for Development Economics Research (UNU-WIDER). (WIDER Working Paper, 2014/048.)
- Maitra, P., Pal, S. and Sharma, A. 2011. *Reforms, Growth and Persistence of Gender Gap: Recent Evidence from Private School Enrolment in India*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 6135.)
- Majgaard, K. and Mingat, A. 2012. *Education in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis*. Washington, DC, World Bank.
- Makamare, L. 2014. Education and training. Morna, C. L., Dube, S., Makamure, L. and Robinson, K. V. (eds), *SADC Gender Protocol Barometer 2014*. Johannesburg, South Africa, Southern African Gender Protocol Alliance.
- Makoka, D. 2013. *The Impact of Maternal Education on Child Nutrition: Evidence from Malawi, Tanzania and Zimbabwe*. Washington, DC, US Agency for International Development. (DHS Working Paper, 84.)
- Maluccio, J. A. and Flores, R. 2005. *Impact Evaluation of a Conditional Cash Transfer Program: the Nicaraguan Red de Protección Social*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (Research Report, 141.)
- Manji, S., Arnold, C., Gowani, S. and Bartlett, K. 2015. How are we doing and how do we get it right for children? Evolution of the roles of the public and private sector in early childhood care and education in efforts to achieve EFA goal 1. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Manuel, M., McKechnie, A., King, M., Coppin, E. and Denney, L. 2012. *Innovative Aid Instruments and Flexible Financing: Providing Better Support to Fragile States*. London, Overseas Development Institute.

- Marsh, H. 1991. Employment during high school: character building or a subversion of academic goals. *Sociology of Education*, Vol. 64, No. 3, pp. 172-89.
- Marsh, H. and Kleitman, S. 2005. Consequences of employment during high school: character building, subversion of academic goals, or a threshold? *American Educational Research Journal*, Vol. 42, No. 2, pp. 331-69.
- Marshall, M. G. and Cole, B. R. 2014. *Global Report 2014: Conflict, Governance, and State Fragility*. Vienna, VA, Center for Systemic Peace.
- Mathers, S., Eisenstadt, N., Sylva, K., Soukakou, E. and Ereky-Stevens, K. 2014. *Sound Foundations: a Review of the Research Evidence on Quality of Early Childhood Education and Care for Children Under Three - Implications for Policy and Practice*. Oxford, UK/London, University of Oxford/the Sutton Trust.
- Mathers, S. and Smees, R. 2014. *Quality and Inequality: Do Three- and Four-year Olds in Deprived Areas Experience Lower Quality Early Years Provision?* London, Nuffield Foundation.
- McCord, A. 2009. *Cash Transfers and Political Economy in Sub-Saharan Africa*. London, Overseas Development Institute. (Project Briefing, 31.)
- McCormack, R. 2010. *Nokia 'MoMath' mobile learning project empowers SA Learners, NokiaRingaz Blog*.
- McEwan, P. J. 2001. The effectiveness of public, Catholic, and non-religious private schools in Chile's voucher system. *Education Economics*, Vol. 9, No. 2.
- McEwan, P. J. and Carnoy, M. 2000. The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22, No. 3, pp. 213-39.
- McGrath, S. 2012. Vocational education and training for development: a policy in need of a theory? *International Journal of Educational Development*, Vol. 32, No. 5, pp. 623-31.
- McLaughlin, B. 2011. *Schools of Quality: a Case Study on Rights-Based Education Reform in the Lao People's Democratic Republic*. Vientiane, UNICEF. (UNICEF CFS Case Study.)
- McMahon, E. R. 2012. *The Universal Periodic Review: a Work in Progress - an Evaluation of the First Cycle of the New UPR Mechanism of the United Nations Human Rights Council*. Berlin, Friedrich Ebert Stiftung.
- McNeal, R. 1997. Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education*, Vol. 70, No. 3, pp. 206-20.
- Mekonnen, B. and Aspen, H. 2009. Early marriage and the campaign against it in Ethiopia. Ege, S., Aspen, H., Teferra, B. and Bekele, S. (eds), *Proceedings of the 16th International Conference of Ethiopian Studies* Vol. 3. Trondheim, Norway, Department of Social Anthropology, Norwegian University of Science and Technology.
- Mensch, B. S., Grant, M. J. and Blanc, A. K. 2006. The changing context of sexual initiation in sub-Saharan Africa. *Population and Development Review*, Vol. 32, No. 4, pp. 699-727.
- Mensch, B. S., Singh, S. and Casterline, J. B. 2005. *Trends in the Timing of First Marriage Among Men and Women in the Developing World*. New York, Population Council. (Working Paper, 202.)
- Mercer, M. 2014. Donor policies, practices and investment priorities in support of education, and post-2015 prospects: a review. *International Journal of Educational Development*, Vol. 39, pp. 23-31.
- Mestry, R. 2014. A critical analysis of the National Norms and Standards for School Funding policy: implications for social justice and equity in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, pp. 1-17.
- Mexico Government. 2007. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Mexico City, Secretaría de Educación Pública, Government of Mexico.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Rubinson, R. and Boli-Bennett, J. 1977. The world educational revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, Vol. 50, No. 4, pp. 242-58.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O. and Soysal, Y. N. 1992. World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, Vol. 65, No. 2, pp. 128-49.
- Michaelowa, K. and Weber, A. 2007. Aid effectiveness in primary, secondary and tertiary education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2007*.
- Middleton, J., Ziderman, A. and Van Adams, A. 1991. *Vocational and Technical Education and Training*. Washington DC, The World Bank. (World Bank Policy Paper.)
- Milani, C. 2014. International development co-operation in the education sector: the role of Brazil. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Miller-Grandvaux, Y. and Yoder, K. 2002. *A Literature Review of Community Schools in Africa*. Washington DC, Academy for Educational Development.

- Ministry of Human Resource Development of India. 2010. *Country Paper: Status and Major Challenges of Literacy in India*. Conference paper for Eighth E-9 Ministerial Review Meeting on Education for All, "Literacy for Development", Abuja, Nigeria, 21 - 24 June 2010., Ministry of Human Resource Development, Government of India.
- Mirza, M. 2004. *Gender Analysis of School Curriculum and Textbooks*. Islamabad, UNESCO.
- Miske, S. J. 2013. Exploring the gendered dimensions of teaching and learning. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Mitra, S., Posarac, A. and Vick, B. 2013. Disability and poverty in developing countries: a multidimensional study. *World Development*, Vol. 41, pp. 1-18.
- Mizala, A. and Ñopo, H. 2012. *Evolution of Teachers' Salaries in Latin America at the Turn of the 20th: How Much Are They (Under or Over) Paid?* Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (Discussion Paper Series, 6806.)
- Mizala, A. and Urquiola, M. 2013. School markets: The impact of information approximating schools' effectiveness. *Journal of Development Economics*, Vol. 103, July 2013, pp. 313-35.
- Mncube, V. and Harber, C. 2013. *The Dynamics of Violence in Schools in South Africa*. Johannesburg, South Africa, University of South Africa.
- Mo, D., Swinnen, J., Zhang, L., Yi, H., Qu, Q., Boswell, M. and Rozelle, S. 2013. Can one-to-one computing narrow the digital divide and the educational gap in china? The case of Beijing migrant schools. *World Development*, Vol. 46, June 2013, pp. 14-29.
- Moav, O. 2005. Cheap children and the persistence of poverty. *The Economic Journal*, Vol. 115, No. 500, pp. 88-110.
- Moloi, F., Morobe, N. and Urwick, J. 2008. Free but inaccessible primary education: a critique of the pedagogy of English and Mathematics in Lesotho. *International Journal of Educational Development*, Vol. 28, September 2008, pp. 612-21.
- Mongolia Government. 2006. *Master Plan to Develop Education of Mongolia in 2006-2015*. Ulaanbaatar, Government of Mongolia.
- Mont, D. and Cuong, N. V. 2011. Disability and poverty in Vietnam. *World Bank Economic Review*, Vol. 25, No. 2, pp. 323-59.
- Moore, C. 2009. *Impact is Not Enough: Image and CCT Sustainability in Nicaragua*. Brasília, International Policy Centre for Inclusive Growth, UNDP. (One Payer, 79.)
- Morgan, C., Petrosino, A. and Fronius, T. 2012. *A Systematic Review of the Evidence of the Impact of Eliminating School User Fees in Low-income Developing Countries*. London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Mtahabwa, L. and Rao, N. 2010. Pre-primary education in Tanzania: observations from urban and rural classrooms. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 3, pp. 227-35.
- Mudege, N. N., Zulu, E. M. and Izugbara, C. 2008. How insecurity impacts on school attendance and school drop out among urban slum children in Nairobi. *International Journal of Conflict and Violence*, No. 1, pp. 98 -112.
- Mukhopondhyay, M., Mudege, N. N., Wolmarans, L. and Hunter, C. 2012. *DFID PPA funded "Building Skills for Life for Adolescent Girls" Programme: Global Baseline Report prepared for Plan UK by KIT*. Amsterdam, Netherlands, Royal Tropical Institute.
- Mulkeen, A. 2010. *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management*. Washington, DC, World Bank.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. and Arora, A. 2012. *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA, TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mundy, K., Haggerty, M., Sivasubramaniam, M., Cherry, S. and Maclure, R. 2010. Civil society, basic education, and sector-wide aid: insights from sub-Saharan Africa. *Development in Practice*, Vol. 20, No. 4-5, pp. 484-97.
- Muralidharan, K., Das, J., Holla, A. and Mohpal, A. 2014. *The Fiscal Cost of Weak Governance: Evidence from Teacher Absence in India*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 20299.)
- Murimba, S. 2005. The impact of the Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ). *Prospects*, Vol. 35, No. 1, pp. 91-108.
- Mustapha, S. 2012. *Gender Equality In and Through Education in Nigeria: Gender Representation in Learning Materials*. Sheffield, UK, Sheffield Hallam University.

- Muyanga, M., Otwande, J., Mueni, E. and Wambugu, S. 2010. Free primary education in Kenya: an impact evaluation using propensity score methods. Cockburn, J. M. and Kabubo-Mariara, J. (eds), *Child Welfare in Developing Countries*. New York, Springer, pp. 125-55.
- Mwalimu, M. C. 2010. Alternative primary education and social stratification in resource-scarce countries: theoretical, substantive, and methodological debates. *Educate*, Vol. 10, No. 1, pp. 6-18.
- Myers, R. G. 1992. *The Twelve Who Survive*. London, Routledge.
- Myers, R. G. 2004. In search of quality in programmes of early childhood care and education (ECCE). Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.
- Nambissan, G. B. 2012. Private schools for the poor: business as usual? *Economic and Political Weekly*, Vol. 47, No. 41, pp. 51-58.
- Nandita, B., Achyut, P., Khan, N. and Walia, S. 2014. *Are Schools Safe and Gender Equal Spaces? Findings from a Baseline Study of School Related Gender-based Violence in five countries in Asia*. Washington DC/Woking, UK, International Centre for Research on Women/Plan International. (Research Report of Promoting Equality and Safety in Schools PEASS.)
- Nankhuni, F. J. and Findeis, J. L. 2004. Natural resource-collection work and children's schooling in Malawi. *Agricultural Economics*, Vol. 31, No. 2-3, pp. 123-34.
- National Audit Office. 2008. *Department for International Development: Providing Budget Support to Developing Countries*. London, National Audit Office.
- National Literacy Trust. 2012. *Premier League Reading Stars*. London, National Literacy Trust.
- Naudeau, S. 2014. *Mozambique - MZ-Education Sector Support Program: P125127*. Washington, DC, World Bank. (Implementation Status Results Report, 6.)
- Nawaz, F. 2009. *State of Research on Gender and Corruption*. Bergen, Norway, U4 Anti-Corruption Resource Centre. (U4 Expert Answer.)
- Naylor, R. and Ndaruhutse, S. 2014. Non-government organisations as donors to education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- NCDC. 2006. *The National Primary School Curriculum for Uganda, Primary 1*. Kampala, National Curriculum Development Centre.
- Nechyba, T. 2009. The Social Context of Vouchers. Berends, M., Springer, M., Ballou, D. and Walberg, H. (eds), *Handbook of Research on School Choice*. New York, Routledge, pp. 289-307.
- Nechyba, T. J. 2009. Mobilizing the private sector in the United States: a theoretical overview. Chakrabarti, R. and Peterson, P. E. (eds), *School Choice International: Exploring Public-Private Partnerships*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Nederveen, L. 2010. *Global Mapping of Initiatives in School Health and Nutrition, with Emphasis on Health Education*. Rome, World Food Programme.
- Nepal National Planning Commission. 2013. *Evaluation of National Literacy Campaign (NLCP) Programme: Synopsis*. Kathmandu, National Planning Commission, Government of Nepal.
- Neuman, M. J. and Devercelli, A. E. 2012. Early childhood policies in sub-Saharan Africa: challenges and opportunities. *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol. 6, No. 2, pp. 21-34.
- Nguyen, P.-M., Terlouw, C. and Pilot, A. 2006. Culturally appropriate pedagogy: the case of group learning in a Confucian Heritage Culture context. *Intercultural Education*, Vol. 17, No. 1, pp. 1-19.
- Ngware, M., Abuya, B., Admassu, K., Mutisya, M., Musyoka, P. and Oketch, M. 2013. *Quality and Access to Education in Urban Informal Settlements in Kenya*. Nairobi, African Population and Health Research Center.
- Nicola, E. 2010. Has Universal Primary Education Improved School Enrollment of AIDS Orphans? A Study of the Kagera Region of Tanzania from 1994-2004. Master's thesis, Georgetown University, Washington, DC.
- Nicolai, S. 2015. *Evolution of Responses to Support Education in Post-conflict Situations and the Aftermath of Natural Disasters*. Paris, UNESCO. (Education for All Global Monitoring Report 2015.)
- Nicolai, S., Hine, S., Ali, A. and Hou, Z. 2014. *Investment for Education in Emergencies: a Review of Evidence (Draft)*. London, Overseas Development Institute/Save the Children.
- Nicolai, S. and Tripplehorn, C. 2003. *The Role of Education in Protecting Children in Conflict*. London, Humanitarian Practice Network, Overseas Development Institute. (HPN Paper, 42.)
- Nikiema, N. 2011. A first-language-first multilingual model to meet the quality imperative in formal education in three 'francophone' West African countries. *International Review of Education*, Vol. 57, No. 5/6, pp. 599-616.

- Nishimura, M., Ogawa, K., Sifuna, D. N., Chimombo, J., Kunje, D., Ampiah, J., Byamugisha, A., Sawamura, N. and Yamada, S. 2009. A comparative analysis of universal primary education policy in Ghana, Kenya, Malawi and Uganda. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. 12, No. 1, pp. 143-58.
- Ñopo, H., Daza, N. and Ramos, J. 2011. *Gender earnings gaps in the world*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labour. (Discussion Paper, 5736.)
- Nordstrum, L. E. 2012. Incentives to exclude: the political economy constraining school fee abolition in South Africa. *Journal of Education Policy*, Vol. 27, No. 1, pp. 67-88.
- NUEPA. 2014. *Elementary Education in India Progress Towards UEE: Flash Statistics DISE 2013-14*. New Delhi, National University of Educational Planning and Administration.
- Nusche, D. 2009. *What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options*. Paris, OECD. (OECD Education Working Paper, 22.)
- O'Brien, M. 2009. Fathers, parental leave policies, and infant quality of life: international perspectives and policy impact. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 624, No. 1, pp. 190-213.
- OECD. 1999. *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2004. *Lessons Learned on Donor Support to Decentralisation and Local Governance*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2010a. *Learning for Jobs*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2010b. *PISA 2009 Results: Learning Trends - Changes in Student Performance Since 2000*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2011a. *Aid Effectiveness 2011: Process in Implementing the Paris Declaration*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Better Aid.)
- _____. 2011b. *PISA 2009 Results: Students on Line - Digital Technologies and Performance*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012a. *2012 SIGI Social Institutions and Gender Index: Understanding the Drivers of Gender Inequality*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012b. *The Architecture of Development Assistance*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012c. *Closing the Gender Gap: Act Now*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012d. *Education at a Glance 2012: Highlights*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012e. *Nota País. Programa Para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA): PISA 2012 - Resultados*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012f. *School Funding Formulas: Review of Main Characteristics and Impacts*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Working Paper, 74.)
- _____. 2013a. *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2013b. *Education Policy Outlook: Chile*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2013c. *Skills Outlook for 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014a. *Aid to developing countries rebounds in 2013 to reach an all-time high*. Paris. <http://www.oecd.org/newsroom/aid-to-developing-countries-rebounds-in-2013-to-reach-an-all-time-high.htm>
- _____. 2014b. *Country Programmable Aid by sector: 2004-2012*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://www.oecd.org/dac/aid-architecture/cpa.htm>. (Accessed 7 September 2014.)
- _____. 2014c. *Development Co-operation Report 2014: Mobilising Resources for Sustainable Development*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014d. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

- _____. 2014e. *Fragile States 2014: Domestic Revenue Mobilisation in Fragile States*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014f. *PISA 2012 Results in Focus: What 15-Year-Olds Know and What They Can Do With What They Know: Overview*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014g. *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014h. *PISA for Development*. Paris, France. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafordevelopment.htm> (Accessed 01 October 2014.)
- _____. 2014i. *PISA for Development: 1st International Advisory Group Meeting: Expected results from the meeting*. Conference paper for PISA for Development First International Advisory Group Meeting Paris, France, 27-28 May 2014.
- _____. 2014j. *The Rationale for Fighting Corruption*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014k. *Skills For Social Progress*. Paris, OECD.
- _____. 2014l. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD-DAC. 2014. *International Development Statistics: Creditor Reporting System*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1>. (Accessed 17 April 2014.)
- Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. 2014. *Financial Tracking Service: Tracking Global Humanitarian Aid Flows*. Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. <http://fts.unocha.org/>. (Accessed 2 June 2014.)
- O’Gara, C. 2013. Education-based approaches to early childhood development. Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- OHCHR. 2013. *Who Will be Accountable? Human Rights and the Post-2015 Development Agenda*. Geneva, Switzerland, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- Oketch, M., Mutisya, M., Ngware, M. and Ezeh, A. C. 2010. Why are there proportionally more poor pupils enrolled in non-state schools in urban Kenya in spite of FPE policy? *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 1, pp. 23-32.
- Okajo-lweala, N. 2013. *Aid as a Catalyst for Domestic Resource Mobilization in Africa*. Conference paper for Africa Platform for Development Effectiveness, Addis Ababa, African Union, 24 July 2013.
- Oleksy-Ojikutu, S. and Forbes, P. 2013. *National Education Accounts*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- Oloyede, E. O., Adebowale, O. F. and Ojo, A. A. 2012. The effects of competitive, cooperative and individualistic classroom interaction models on learning outcomes in mathematics in Nigerian senior secondary schools. *International Scholarly Research Notices*, Vol. 2012, Article ID 263891.
- Open Government Partnership. n.d. *What is the Open Government Partnership?* San Francisco/ Washington, DC. <http://www.opengovpartnership.org/about> (Accessed 31 July 2014.)
- Orange, R. 2011. Doubts grow over the success of Sweden’s free schools experiment. *The Guardian*, 10 September 2011.
- Orkin, K. 2013. *The Effect of Lengthening the School Day on Children’s Achievement in Ethiopia*. Oxford, UK. (Young Lives Working Paper, 119.)
- Osorio, J. C. P. and Wodon, Q. 2014. *Faith-Based Schools in Latin America: Case Studies on Fe y Alegría*. Washington, DC, World Bank.
- O’Sullivan, M. 2004. The reconceptualisation of learner-centred approaches: a Namibian case study. *International Journal of Educational Development*, Vol. 24, No. 6, pp. 585-602.
- Oxenham, J. 2008. *Effective Literacy Programmes: Options for Policy-makers*. Paris, UNESCO.
- Oxfam. 2007. *Practising Gender Equality in Education*. Oxford, UK, Oxfam.
- Oxfam International. 2011. *2011 Review of Conditionality and the Design of Fund-Support Programs*. Oxford, UK, Oxfam International.
- Oxford Policy Management. 2013. *Independent Evaluation of the International Household Survey Network (IHSN) and Accelerated Data Program (ADP) - Final Report*. Oxford, UK, Oxford Policy Management.
- Papua New Guinea Department of Education. 2009. *Gender Equity Strategic Plan 2009 - 2014*. Waigani, Department of Education, Government of Papua New Guinea.

- Papua New Guinea National Department of Education. 2008. *National Report on the State-of-the-art of Adult learning and Education in Papua New Guinea: a situation analysis*. Port Moresby, Papua New Guinea National Department of Education.
- Parkes, J. 2015. Gender-based Violence in Schools. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Parkes, J. and Heslop, J. 2013. *Stop Violence Against Girls at School: A Cross-Country Analysis of Change in Ghana, Kenya and Mozambique*. London/ Johannesburg, South Africa, Institute of Education, University of London/ ActionAid International.
- Pasali, S. S. 2013. Fathers for Daughters and Mothers for Sons: Gender Bias in Intrahousehold Resource Allocation in Turkey. Geneva, Switzerland, Graduate Institute of International Studies. (Unpublished.)
- Patrinos, H. 2013. The hidden cost of corruption: teacher absenteeism and loss in schools. Transparency International (ed.), *Global Corruption Report: Education*. New York, Routledge.
- Pattanayak, B. 2012. *A Report on Piloting of Curriculum for Early Childhood Education in 2 Blocks of Jharkhand*. New York/New Delhi, UNICEF/ Government of India.
- Pawlak, P. 2014. *School-Related Gender-Based Violence in the Asia-Pacific Region*. Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- Penn, H. 2010. *The Debate About Quality in the Private For-profit Childcare Market*. Conference paper for Social Policy Association Conference, Lincoln, UK, 6 July 2010.
- Perakis, R. 2014. *First Development Impact Bond is Launched*. Washington, DC, Center for Global Development.
- Peralta, M. V. 2008. Quality: children's right to appropriate and relevant education. *Early Childhood Matters*, No. 110, pp. 3-12.
- Pereira, J. and Villota, C. 2012. *Hitting the Target? Evaluating the Effectiveness of Results-Based Approaches to Aid*. Brussels, European Network on Debt and Development.
- Peru Government. 2003. *Ley general de educación, No. 28044*. Lima, Government of Peru.
- Petrosino, A., Morgan, C., Fronius, T., Tanner-Smith, E. E. and Boruch, R. 2012. *Interventions in Developing Nations for Improving Primary and Secondary School Enrollment of Children: a Systematic Review*. Woburn, MA, The Campbell Collaboration. (Campbell Systematic Reviews, 2012:19.)
- Piketty, T. 2014. *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, MA Harvard University Press.
- Pinheiro, P. S. 2006. *World Report on Violence against Children*. New York, United Nations Secretary General's Study on Violence against Children.
- Plan International. 2012. *Because I am a Girl: State of the World's Girls 2012 - Learning for Life*. Woking, UK, Plan International.
- Plank, S. B., DeLuca, S. and Estacion, A. 2008. High School Dropout and the Role of Career and Technical Education: A Survival Analysis of Surviving High School. *Sociology of Education*, Vol. 81, No. 4, pp. 345-70.
- Pôle de Dakar. 2009. *Universal Primary Education in Africa: the Teacher Challenge*. Dakar, UNESCO Pôle de Dakar.
- _____. 2012. *Household Education Spending: an Analytical and Comparative Perspective for 15 African Countries*. Dakar, UNESCO Pôle de Dakar.
- _____. forthcoming. *Indicator Database*. Paris, UNESCO Pôle de Dakar. <https://www.iipe-poledakar.org/en/indicateurs-en/indicator-database>. (Accessed 01 November 2014.)
- Pôle de Dakar, UNESCO Dakar Office, The World Bank, UNESCO Institute for Statistics and UNICEF. 2013. *An Analysis for Further Improving the Quality, Equity and Efficiency of the Education System in Sierra Leone*. Dakar, UNESCO Pôle de Dakar. (Education Country Status Report.)
- Pôle de Dakar and République du Bénin. 2011. *La Question Enseignante au Bénin: un Diagnostic Holistique pour la Construction d'une Politique Enseignante Consensuelle, Soutenable et Durable*. Dakar, UNESCO Pôle de Dakar.
- Poon, A. C. S. 2008. The development of pre-primary services in Hong Kong: quality review as a lever of continuous school improvement. *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol. 2, No. 1, pp. 15-26.
- Population Council. 2013. *The Ishraq Program for Out-of-School Girls: From Pilot to Scale-up*. New York, Population Council.
- Post, D. and Pong, S.-l. 2000. Employment during middle school: the effects on academic achievement in the U.S. and abroad. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22, No. 3, pp. 273-98.

- _____. 2009a. The academic effects of after-school paid and unpaid work among 14-year-old students in TIMSS countries. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 39, No. 6, pp. 799-818.
- _____. 2009b. Student labour and academic proficiency in international perspective. *International Labour Review*, Vol. 148, No. 1-2, pp. 93-122.
- Postles, C. 2013. *Girls' Learning: Investigating the Classroom Practices that Promote Girls' Learning*. London, Plan UK.
- PRAD. 2010. *Nepal: Program Budget and Benefit Incidence Analysis in Education Sector*. Shanti Basti, Nepal, Policy Research and Development Nepal.
- Presler-Marshall, E. and Jones, N. 2012. *Charting the Future: Empowering Girls to Prevent Early Pregnancy*. London, Overseas Development Institute/ Save the Children UK.
- Prins, E. 2009. Salvadoran campesinos/as' literacy practices and perceptions of the benefits of literacy: a longitudinal study with former literacy participants. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 4, pp. 418-27.
- Prizzon, A. and Mustapha, S. 2014. *Debt Sustainability in HIPC's in a New Age of Choice*. London, Overseas Development Institute. (Working Paper, 397.)
- Pryor, J., Akyeampong, K., Westbrook, J. and Lussier, K. 2012. Rethinking teacher preparation and professional development in Africa: an analysis of the curriculum of teacher education in the teaching of early reading and mathematics. *Curriculum Journal*, Vol. 23, No. 4, pp. 409-502.
- Psacharopoulos, G. 2014. *Benefits and Costs of the Education Targets for the Post-2015 Development Agenda*. Copenhagen, Copenhagen Consensus Center. (Education Assessment Paper.)
- Psaki, S. R. 2015. Addressing early marriage and adolescent pregnancy as a barrier to gender parity and equality in education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Rahim, B. 2014. *Pakistan: Children in Primary Schools Should be Taught in their Mother Tongue*, *World Education Blog*, Vol. 2014, EFA Global Monitoring Report.
- Randal, J. and German, T. 2002. Trends in the financing of humanitarian assistance. Macrae, J. (ed.), *The New Humanitarianisms: a Review of Trends in Global Humanitarian Action*. London, Overseas Development Institute, pp. 19-28.
- Rao, N., Sun, J., Pearson, V., Liu, H., Engle, P. L., Pearson, E. and Costas, M. A. 2012. Is something better than nothing? An evaluation of early childhood programs in Cambodia. *Child Development*, Vol. 83, No. 3, pp. 864-76.
- Rao, N., Sun, J., Zhou, J. and Zhang, L. 2012. Early achievement in rural China: the role of preschool experience. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 27, No. 1, pp. 66-76.
- Rawal, S. and Kingdon, G. 2010. *Akin to my Teacher: Does Caste, Religious or Gender Distance Between Student and Teacher Matter? Some Evidence from India*. London, Department of Quantitative Social Science, Institute of Education, University of London. (DoQSS Working Paper, 10-18.)
- Read, T. and Bontoux, V. 2014. *Where Have All the Textbooks Gone? The Affordable and Sustainable Provision of Teaching and Learning Materials in sub-Saharan Africa?: A Guide to Best and Worst Practices*. Washington, DC, World Bank. (Unpublished.)
- Reid, R. 2011. *Winning Back our Boys (Part 2): Raising Achievement, Closing Gaps*. Mona, Jamaica, University of the West Indies.
- Reilly, J. 2014. The role of China as an education aid donor. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Reimers, F., Da Silva, C. D. and Trevino, E. 2006. *Where is the 'Education' in Conditional Cash Transfers in Education?* Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics. (UIS Working Paper, 4.)
- Republic of Korea Ministry of Education Science and Technology MEST. 2013. *Statistics of Lifelong Education*. Seoul, MEST.
- Republic of Korea Ministry of Employment and Labor MOEL. 2013. *Skills Development Policy in Korea*. Seoul, Republic of Korea, MOEL.
- RFSU. 2009. *YMED: Young Men as Equal Partners*. Stockholm, Swedish Association for Sexuality Education
- _____. 2011. *Reducing Unwanted Pregnancy: The Impact of Involving Young Men in Sexual and Reproductive Health and Rights in Sub-Saharan Africa* Stockholm, Swedish Association for Sexuality Education (RFSU)
- Riddell, A. 2012. *The Effectiveness of Foreign Aid to Education: What Can be Learned?* Helsinki, United Nations University-World Institute for Development Economics Research (UNU-WIDER). (Working Paper, 2012/75.)

- Ridley, A. and Bista, M. B. 2004. *Impact of Incentives to Increase Girls' Access to and Retention in Basic Education*. Bangkok, UNESCO Bangkok.
- Rinne, R. and Ozga, J. 2011. Europe and the global: the role of the OECD in education politics. Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. and Simola, H. (eds), *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*. Abingdon, UK, Routledge.
- Robinson, C. 2014. *A personal perspective on the follow up after Dakar*, *World Education Blog*, Vol. 2014. Paris, EFA Global Monitoring Report.
- Robinson, C. 2015. Languages in adult literacy: policies and practices during the 15 years of EFA (2000-2015) Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Robinson-Pant, A. 2010. Changing discourses: Literacy and development in Nepal. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 2, pp. 136-44.
- Rogers, A. 2003. Recent developments in adult and non-formal education. *NORRAG News*, Vol. 31, pp. 52-7.
- Rolfe, H. and Crowley, T. 2008. *Work-Related Learning for an Innovation Nation: Engaging with Employers to Improve Work-Related Learning Opportunities for Young People aged 14 -19*. London, National Endowment for Science, Technology and the Arts.
- Rolleston, C. and Adefeso-Olateju, M. 2014. De facto privatisation of basic education in Africa: a market response to government failure? A comparative study of the cases of Ghana and Nigeria. Macpherson, I., Robertson, S. and Walford, G. (eds), *Education, Privatisation and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford, UK, Symposium Books.
- Rolleston, C., James, Z. and Aurino, E. 2013. Exploring the effect of educational opportunity and inequality on learning outcomes in Ethiopia, Peru, India and Vietnam. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Rose, P. 2010. Achieving education for all through public-private partnerships? *Development in Practice*, Vol. 20, No. 4/5, pp. 473-83.
- Rose, P., Steer, L., Smith, K. and Zubairi, A. 2013. *Financing for Global Education: Opportunities for Multilateral Action*. Washington, DC/ Paris, Center for Universal Education at Brookings/ EFA Global Monitoring Report.
- Rose-Ackerman, S. 2006. *International Handbook on the Economics of Corruption*. Cheltenham, MA, Edward Elgar Publishing Limited.
- Rosen, Y. and Manny-Ikan, E. 2011. The social promise of the time to know program. *Journal of Interactive Online Learning*, Vol. 10, No. 3, pp. 150-61.
- Rosenmund, M. 2007. The current discourse on curriculum change: a comparative analysis of national reports on education. Benavot, A., Braslavsky, C. and Truong, N. (eds), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, Vol. 18. Hong Kong, China, Comparative Education Research Center, pp. 173-94.
- RTI International. 2015. Early learning assessments: a retrospective. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Rugh, A. 2000. *Starting Now: Strategies for Helping Girls Complete Primary*. Washington, DC, Strategies for Advancing Girls Education project, Academy for Educational Development. (SAGE Technical Report, 1.)
- Ruto, S., Ongwengyi, Z. and Mugo, J. 2009. Educational marginalisation in northern Kenya. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.
- Saavedra, J. E. and Garcia, S. 2013. *Educational Impacts and Cost-Effectiveness of Conditional Cash Transfer Programs in Developing Countries: a Meta-Analysis*. Los Angeles, CA, University of Southern California. (CESR Working Paper, 2013-007.)
- Sabarwal, S., Evans, D. and Marshak, A. 2013. The Permanent Textbook Hypothesis: School Inputs and Students Outcomes in Sierra Leone. (Unpublished.)
- SACMEQ. 2010. *How Successful Are Textbook Provision Programmes?* Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Policy Issues Series, 6.)
- _____. 2011. *Quality of Primary School Inputs in Swaziland*. Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Policy Brief, 2.)
- Sanchez, J. and Salinas, A. 2008. ICT & learning in Chilean schools: lessons learned. *Computers & Education*, Vol. 51, No. 4, pp. 1621-33.
- Sarr, A. and Dube, K. 2010. *Second African Decade of Persons with Disabilities*. Oxford, UK, Refugee Studies Centre, Oxford Department of International Development, University of Oxford. (Forced Migration Review, 35.)

- Sasmaz, A. 2015. Politics of educational expansion in Turkey. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Save the Children. 2012. *Breaking the Cycle of Crisis: Learning from Save the Children's Delivery of Education in Conflict-Affected Fragile States*. London, Save the Children UK.
- Schady, N. and Araujo, M. C. 2008. Cash transfers, conditions, and school enrollment in Ecuador. *Economia*, Vol. 8, No. 2, pp. 43-70.
- Scheerens, J. 2004. Review of school and instructional effectiveness research. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.
- Schneider, M., Elacqua, G. and Buckley, J. 2006. School choice in Chile: is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 25, No. 3, pp. 577-601.
- Schnepf, S. 2004. *How Different Are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement*. Bonn, Germany, IZA. (IZA Discussion Paper, 1398.)
- Schrepfer, N. and Caterina, M. 2014. *On the Margin: Kenya's Pastoralists - from Displacement to Solutions, a Conceptual Study on the Internal Displacement of Pastoralists*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council.
- Schriner, K. 2003. *Arab Nations Launch Regional Decade for People with Disabilities*. Berkeley, CA, World Institute on Disability. http://disabilityworld.org/01-03_03/news/arabdecade.shtml (Accessed 29 September 2014.)
- Schwartz, A. 2012. *Remedial Education Programs to Accelerate Learning for All*. Washington, DC, Global Partnership for Education. (GPE Working Paper Series on Learning, 11.)
- Schweisfurth, M. 2011. Learner-centred education in developing country contexts: from solution to problem? *International Journal of Educational Development*, Vol. 31, No. 5, pp. 425-32.
- Sellar, S. and Lingard, B. 2013. The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, Vol. 28, No. 5, pp. 710-25.
- Serbessa, D. D. 2006. Tension between traditional and modern teaching-learning approaches in Ethiopian primary schools. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. 9, No. 1, pp. 123-40.
- Shack/ Slum Dwellers International. 2014. *A Global Network of the Urban Poor: What We Do*. Cape Town, Shack/ Slum Dwellers International. <http://www.sdinet.org/about-what-we-do/> (Accessed 31 July 2014.)
- Shaeffer, S. 2015. The demand for and the provision of early childhood services since 2000: policies and strategies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Shah, S. F. 2012. Gender inclusion: a neglected aspect of the English textbooks in Pakistan. *International Journal of Social Science and Education*, Vol. 3, No. 1, pp. 118-27.
- Shamatov, D. and Sainazarov, K. 2010. The impact of standardized testing on education quality in Kyrgyzstan: the case of the Program for International Student Assessment (PISA) 2006. Wiseman, A. (ed.), *The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking*. Bingley, UK, International Perspectives on Education and Society, pp. 145-79. (*Oxford Studies in Comparative Education*.)
- Shavit, Y. and Blossfeld, H.-P. (eds). 1993. *Persistent Inequality*. Boulder, USA, Westview Press.
- Sheridan, S., Giota, J., Han, Y.-M. and Kwon, J.-Y. 2009. A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 24, No. 2, pp. 142-56.
- Shonkoff, J. and Philips, D. A. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: the Science of Early Childhood Development*. Washington, DC, National Academy Press.
- Silova, I. 2010. Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, Vol. 40, No. 3, pp. 327-44.
- Simson, R. and Welham, B. 2014. *Incredible Budgets: Budget Credibility in Theory and Practice*. London, Overseas Development Institute. (Working Paper)
- Sinclair, M. 2001. Education in emergencies. Crisp, J., Talbot, C. and Cipollone, D. B. (eds), *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees, pp. 1-83.
- Singal, N. 2015. Education of children with disabilities in India and Pakistan: An analysis of developments since 2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Skilbeck, M. 2000. *Education for All: Global Synthesis*. Paris, Secretariat of the International Consultative Forum on Education for All.

- Skoufias, E. and Shapiro, J. 2006. *Evaluating the Impact of Mexico's Quality School Program: the Pitfalls of Using Nonexperimental Data*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper Series, 4036.)
- Smiley, A., Omoeva, C., Sylla, B. and Chaluda, A. 2012. *Orphans and Vulnerable Children: Trends in School Access and Experience in Eastern and Southern Africa*. Washington, DC, Education Policy and Data Center, FHI 360.
- Smith, D. E. and Green, K. E. 2007. Violence among youth in Jamaica: a growing public health risk and challenge. *Revista Panamericana de Salud Publica*, Vol. 22, No. 6, pp. 417-24.
- Smits, J., Huisman, J. and Kruijff, K. 2009. Home language and education in the developing world. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- SNV/WaterAid/UNICEF. 2010. *School WASH in Tanzania: Improving WASH in Schools - Improving Quality of Education*. The Hague/ London/ New York, SNV Netherlands Development Organisation/ WaterAid/ UNICEF.
- Somerset, A. 2009. Universalising primary education in Kenya: the elusive goal. *Comparative Education*, Vol. 45, No. 2, pp. 233-50.
- South Africa Department of Education. 2001. *National Strategy for Mathematics, Science and Technology Education in General and Further Education Training*. Pretoria, South Africa Department of Education.
- _____. 2004. *The Development of Education: Country Report for South Africa*. Pretoria, South Africa Department of Education.
- South Sudan Ministry of General Education and Instruction. 2012. *Education Statistics for the Republic of South Sudan: National Statistical Booklet 2011*. Juba, South Sudan Ministry of General Education and Instruction, Government of South Sudan.
- Spratt, S. 2014. Banking on a New World Order: The Establishment of a BRICS Bank May See a Geopolitical Shift from Developed Countries to Developing Ones. *The Economist* 20-26 July 2014.
- Sprietsma, M. 2012. Computers as pedagogical tools in Brazil: a pseudo-panel analysis. *Education Economics*, Vol. 20, No. 1, pp. 19-32.
- Sriprakash, A. 2010. Child-centred education and the promise of democratic learning: pedagogic messages in rural Indian primary schools. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 3, pp. 297-304.
- Srivastava, P. 2006. Private schooling and mental models about girls' schooling in India. *Compare*, Vol. 36, No. 4, pp. 497-514.
- Stampini, M. and Tornarolli, L. 2012. *The Growth of Conditional Cash Transfers in Latin America and the Caribbean: Did They Go Too Far?* Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Policy Paper, 49.)
- Stasavage, D. 2005. The role of democracy in Uganda's move to universal primary education. *The Journal of Modern African Studies*, Vol. 43, No. 1, pp. 53-73.
- STATcompiler. 2014. *STATcompiler*. Demographic and Health Surveys Program. <http://www.statcompiler.com/>. (Accessed 14 November 2014.)
- Steets, J., Grünewald, F., Binder, A., de Geoffroy, V., Kauffmann, D., Krüger, S., Meier, C. and Sokpoh, B. 2010. *Cluster Approach Evaluation 2: Synthesis Report*. Berlin/ Plaisians, France, Global Public Policy Institute/ Groupe URD.
- Steiner-Khamsi, G. 2015. Teachers and teacher education policies. McCowan, T. and Unterhalter, E. (eds), *Education and International Development: An Introduction*. London, Bloomsbury Publishing.
- Steiner-Khamsi, G. and Gerelmaa, A. 2008. Quality and equity in the Mongolian education sector. *Prospects*, Vol. 38, pp. 408-14.
- Stockholm International Peace Research Institute. 2000. *SIPRI Yearbook 2000: Armaments, Disarmament and International Security*. Stockholm, Stockholm International Peace Research Institute.
- Stone, D. 2008. Global public policy, transnational policy communities, and their networks. *Policy Studies Journal*, Vol. 36, No. 1, pp. 19-38.
- Street, B. 2003. What's new in new literacy studies? *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5, No. 2, pp. 77-91.
- Stromquist, N. P. 2007. The gender socialization process in schools: a cross-national comparison. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.

- Subrahmanian, R. 2006. *Mainstreaming Gender for Better Girls' Education: Policy and Institutional Issues* New York/ Paris, United Nations Girls' Education Initiative/ UNESCO.
- Sukontamarn, P. 2005. *The Entry of NGO Schools and Girls' Educational Outcomes in Bangladesh*. London, London School of Economics and Political Science. (Political Economy and Public Policy Discussion Paper, 10.)
- Sun, J., Rao, N. and Pearson, E. 2015. Policies and strategies to enhance the quality of early childhood educators. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Sundaram, J. K., Schwank, O. and von Arnim, R. 2011. *Globalization and development in sub-Saharan Africa*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs. (Working Paper, 102.)
- Sutcliffe, S. and Court, J. 2005. *Evidence-Based Policy-Making: What Is It? How Does It Work? What Relevance for Developing Countries?* London, Overseas Development Institute.
- Sutton, M. 2007. UNESCO's role in global educational development. *Comparative Education Review*, Vol. 51, No. 2, pp. 229-45.
- Swaziland Ministry of Education and Training. 2011. *The Swaziland Education and Training Sector Policy*. Mbabane, Ministry of Education and Training, Government of Swaziland.
- Sweden Government. 2012. *The Pre-school Class*. Stockholm, Government of Sweden. <http://www.government.se/sb/d/2098/a/72442> (Accessed 19 July 2014.)
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, G. 2011. Pre-school quality and educational outcomes at age 11: low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 9, No. 2, pp. 109-24.
- Tabulawa, R. 2003. International aid agencies, learner-centred pedagogy and political democratisation: a critique. *Comparative Education*, Vol. 39, No. 1, pp. 7-26.
- The Consultative Group on Early Childhood Care and Development. 2008. *Funding the Future: Strategies for Early Childhood Investment, Costing and Financing*. Ontario, The Consultative Group on Early Childhood Care and Development (Coordinators' Notebook, 30.)
- Themelis, S. and Foster, B. 2013. Education for Roma: the potential for inclusive, curriculum-based innovation to improve learning outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/14*.
- Thompson, T. and Shah, A. 2005. Transparency International's Corruption Perceptions Index: Whose Perceptions Are They Anyway? Washington, DC, World Bank. (Discussion draft. Unpublished.)
- Tikly, L. 2013. Reconceptualizing TVET and development: a human capability and social justice approach. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training (ed.), *Revisiting Global Trends in TVET: Reflections on Theory and Practice*. Bonn, Germany, UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- Tomasevski, K. 2006. *The State of the Right to Education Worldwide: Free or Fee - 2006 Global Report*. Copenhagen.
- Tomasi, S. 2014. *Does Aid Have a Future?* Paris, OECD.
- Tooley, J. and Dixon, P. 2003. *Private Schools for the Poor: A Case Study from India*. Reading, UK, Centre for British Teachers.
- _____. 2005. *Private Education is Good for the Poor: a Study of Private Schools Serving the Poor in Low-Income Countries*. Washington, DC, Cato Institute.
- Tooley, J., Dixon, P., Shamsan, Y. and Schagen, I. 2010. The relative quality and cost effectiveness of private and public schools for low-income families: a case study in a developing country. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 21, No. 2, pp. 117-44.
- Tooley, J., Dixon, P. and Stanfield, J. 2008. Impact of free primary education in Kenya: a case study of private schools in Kibera. *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 36, No. 4, pp. 449 - 69.
- Torres, R. M. 2001. What happened at the World Education Forum? *Adult Education and Development*, Vol. 56.
- Townsend, T. 2012. *Evaluation of the International Task Force on 'Teachers for Education for All': Final Report*. Paris, International Task Force on Teachers for EFA.
- Transparency International. 2010. *Corruption and Gender in Service Delivery: The Unequal Impacts*. Berlin, Transparency International (02/2010.)
- _____. 2013. *Global Corruption Report: Education*. Berlin, Transparency International.
- Tripney, J., Hombrados, J., Newman, M., Hovish, K., Brown, C., Steinka-Fry, K. and Wilkey, E. 2013. *Technical and Vocational Education and Training (TVET) Interventions to Improve the Employability*

- and *Employment of Young People in Low- and Middle-Income Countries: a Systematic Review*. Oslo, Norway, Campbell Systematic Reviews (Campbell Systematic Reviews)
- Trucano, M. 2013. *Mobile Learning and Textbooks of the Future, e-reading and edtech Policies: Trends in Technology Use in Education in Developing Countries - Excerpts from the World Bank's EduTech blog* Washington, DC, World Bank.
- Turrent, V. 2012. *The Teacher Salary System in Sierra Leone: Case study*. Washington, DC/ London, Centre for Universal Education at Brookings/ CfBT Education Trust.
- Twahirwa, A. 2010. *Retraining Rwanda's Traditional Birth Attendants*. Rome, Inter Press Service News Agency. <http://www.ipsnews.net/2010/09/retraining-rwandas-traditional-birth-attendants/> (Accessed 21 July 2014.)
- UBS, Educate girls, Instiglo and ClIFF. 2014. Investing for Social Outcomes: Children's Investment Fund Foundation and UBS Optimus Foundation Launch the First Development Impact Bond in Education. London/ Zurich, (Press release, 16 June 2014.)
- UIL. 2010. *Belém Framework for Action: Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- _____. 2013. *2nd Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UIS. 2000. *Education for All 2000 Assessment: Statistical Document*. Paris, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2006. *Global Age-specific Literacy Projections Model (GALP): Rationale, Methodology and Software*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2008. *A View Inside Primary Schools: a World Education Indicators (WEI) cross-national study*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2009. *The Next Generation of Literacy Statistics: Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2010. *Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2013a. *Information and Communication Technology (ICT) in Education in Five Arab States: a Comparative Analysis of ICT Integration and e-Readiness in Schools in Egypt, Jordan, Oman, Palestine and Qatar*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper.)
- _____. 2013b. *Literacy Assessment and Monitoring Programme: Country Summary for Paraguay*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2014a. *Information and Communication Technology (ICT) in Education in Asia: a Comparative Analysis of ICT Integration and e-Readiness in Schools Across Asia*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper, 22.)
- _____. 2014b. *Literacy Statistics Metadata Information Table. Education Indicators and Data Analysis*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics. <http://data.uis.unesco.org/>. (Accessed 01.05.2014.)
- _____. 2014c. *UNESCO eAtlas of Teachers*. Montreal, Canada. <http://tellmaps.com/uis/teachers/> (Accessed 22 December 2014.)
- UIS and UNICEF. 2015. *Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children* Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- Ukiwo, U. 2003. Politics, ethno-religious conflicts and democratic consolidation in Nigeria. *The Journal of Modern African Studies*, Vol. 41, No. 1, pp. 115-38.
- Umar, A., Kinakin, R. and McEachern, D. 2012. *Interim Report on the UNICEF: Commonwealth of Learning Child Friendly Schools Project*. Vancouver, Canada, Commonwealth of Learning.
- UN. 1995. *Beijing Declaration and Platform for Action*. Conference paper for The Fourth World Conference on Women: Action for Equality, Development and Peace, Beijing 4-15 September 1995.
- UN Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. 2012. Asia-Pacific Governments Launch a New Decade of Disability-Inclusive Development. Bangkok, United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. (Press release, 29 September 2014.)
- UN Office for Disaster Risk Reduction. 2012. *Assessing School Safety from Disasters: a Global Baseline Report*. Geneva, Switzerland, United Nations Office for Disaster Risk Reduction.
- UN Secretary-General. 2013. *Strengthening of the coordination of emergency humanitarian assistance of the United Nations*. New York, UN General Assembly and Economic and Social Council. (Report of the Secretary-General 1-25 July, A/68/x-E/2013/y/)

- UN Women. 2012a. *Gender Responsive Budgeting: Tanzania*. New York, UN Women. http://www.gender-budgets.org/index.php?option=com_content&view=article&id=756&Itemid=771 [Accessed 6 September 2014.]
- _____. 2012b. *UNIFEM GRB Initiatives*. New York, UN Women. http://www.gender-budgets.org/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=636 [Accessed 9 September 2014.]
- UNAIDS Inter-Agency Task Team on Education. 2006. *Quality Education and HIV & AIDS*. Paris, UNAIDS Inter-Agency Task Team on Education, UNESCO.
- Understanding Children's Work. 2015. Evolution of the Relationship Between Child Labour and Education Since 2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Understanding Children's Work. 2015. Evolution of the relationship between child labour and education since 2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- UNDESA. 2013. *Cross-national Comparisons of Internal Migration: An Update on Global Patterns and Trends*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs. (Technical Paper No. 2013/1.)
- UNDP. 2010. *Evaluation of UNDP Contribution to Strengthening Local Governance*. New York, United Nations Development Programme.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (World Conference on Special Needs Education)*. Salamanca, Spain, UNESCO/ Ministry Education and Science, Government of Spain.
- _____. 2000. *The Dakar Framework for Action: Education for All Meeting our Collective Commitments*. Paris, UNESCO.
- _____. 2003. *EFA Global Monitoring Report 2003/4: Gender and Education For All - the Leap to Equality*. Paris, UNESCO.
- _____. 2004. *Report of the Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA*. Conference paper for Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA, Paris, UNESCO, 29-31 March 2004.
- _____. 2005a. *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting, 10 -12 June, 2003*. Paris, UNESCO.
- _____. 2005b. *Education Policy and Strategy Simulation Model EPSSim: Version 2.1 - User's Guide*. Paris, UNESCO.
- _____. 2005c. *Policy Review Report: Early Childhood Care and Education in Kazakhstan*. Paris, UNESCO.
- _____. 2006a. *Education Sector Global HIV and AIDS Readiness Survey 2004: Policy Implications for Education and Development*. Paris, UNESCO/UNAIDS Inter Agency Task Team on Education.
- _____. 2006b. *EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for life*. Paris, UNESCO.
- _____. 2006c. *Evaluation of UNESCO Support to National Planning for EFA: Synthesis Report*. Paris, UNESCO Internal Oversight Service Evaluation Section.
- _____. 2006d. *National Education Sector Development Plan: a Result-based Planning Handbook*. Paris, UNESCO.
- _____. 2006e. *Sixth Meeting of the High-Level Group on Education for All: Final Communique*. Cairo, UNESCO.
- _____. 2007a. *EFA Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations*. Paris, UNESCO.
- _____. 2007b. *Evaluation of the UNESCO Institute for Statistics*. Paris, UNESCO Internal Oversight Service Evaluation Section.
- _____. 2007c. *Seventh Meeting of the High-Level Group on Education for All Dakar: Communique*. Senegal, UNESCO.
- _____. 2008a. *EDUCAIDS Technical Briefs*. Paris, UNESCO.
- _____. 2008b. *EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015. Will We Make It?* Paris, UNESCO.
- _____. 2009a. *EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming inequality: why governance matters*. Paris, UNESCO.
- _____. 2009b. *Evaluation of Strategic Programme Objectives 1 and 2 (Education Sector)*. Paris, UNESCO Internal Oversight Service Evaluation Section.
- _____. 2010a. *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris, UNESCO.
- _____. 2010b. *Methodological Guide for the Analysis of Teacher Issues*. Paris, UNESCO.
- _____. 2010c. *Protecting Education from Attack: a State-of-the-Art Review*. Paris, UNESCO.
- _____. 2011a. *Beyond Busan: Strengthening Aid to Improve Education Outcomes*. Paris, UNESCO.
- _____. 2011b. *EFA Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis - Armed Conflict and Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2011c. *Reports by the Director-General on Education for All - Part I: Report on the Role for UNESCO as Global Coordinator and Leader of Education for All*. Paris, UNESCO.

- _____. 2012a. *Education Sector Responses to Homophobic Bullying*. Paris, UNESCO. (Good Policy and Practice in HIV and Health Education Booklet, 8.)
- _____. 2012b. *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills - Putting Education to Work*. Paris, UNESCO.
- _____. 2012c. *Expanding Equitable Early Childhood Care and Education is an Urgent Need*. Paris, UNESCO. (Policy Paper, 03.)
- _____. 2012d. *The Shanghai Consensus Transforming Technical and Vocational Education and Training: Building Skills for Work and Life*. Paris, UNESCO.
- _____. 2013a. *2011-2012 Education Sector HIV and AIDS Global Progress Survey: Progression, Regression or Stagnation?* Paris, UNESCO/UNAIDS Inter Agency Task Team on Education.
- _____. 2013b. *Global Citizenship Education: an Emerging Perspective*. Paris, UNESCO.
- _____. 2013c. *Monitoring and Evaluation Guidance for School Health Programs: Thematic Indicators*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014a. *Charting the Course of Education and HIV*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014b. *Developing an Education Sector Response to Early and Unintended Pregnancy: Discussion Document for a Global Consultation*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014c. *EFA Global Monitoring Report 2013/14: Teaching and Learning*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014d. *Global Database on the Right to Education*. Paris, UNESCO. <http://www.unesco.org/education/edurights/index.php?action=home&lng=en>. (Accessed 15.05.14.)
- _____. 2014e. *Global Education Meeting 12-14 May 2014 - Final Statement: The Muscat Agreement*. Muscat, Oman, UNESCO. (Global Education for All Meeting, 12 – 14 May 2014.)
- _____. 2014f. *LGBT-Friendly Thailand? A Brief on School Bullying on the Basis of Sexual Orientation and Gender Identity* Bangkok, UNESCO Bangkok.
- _____. 2014g. *Progress in Getting All Children to School Stalls but Some Countries Show the Way Forward*. Paris, EFA Global Monitoring Report, UNESCO. (EFA GMR Policy Paper, 14.)
- _____. 2014h. *Sustainable Development Begins with Education: How Education Can Contribute to the Proposed Post-2015 Goals*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014i. *Wanted: Trained Teachers to Ensure Every Child's Right to Primary Education*. Montreal, Canada/ Paris, UNESCO Institute for Statistics/EFA Global Monitoring Report. (Policy Paper 15 / Fact Sheet 30.)
- _____. 2014j. *World Trends in Freedom of Expression and Media Development*. Paris, UNESCO.
- UNESCO and UN Women. 2014. *Written Contribution to the General Discussion on Girls/Women's Right to Education on the occasion of the 58th Session of the CEDAW*. Conference paper for 58th Session of the Committee on the Elimination of Discrimination against Women, Paris/ New York, UNESCO/ UN Women, 7 July 2014.
- UNESCO-IBE. 2011a. *Finland Country Report*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (World Data on Education, IBE/2012/CP/WDE/FI.)
- _____. 2011b. *Netherlands Country Report*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (World Data on Education, IBE/2012/CP/WDE/NE.)
- _____. 2012. *World Data on Education Seventh Edition 2010/11*. Paris, UNESCO International Bureau of Education.
- UNESCO-IIEP. 2009. Education marginalisation in national education plans. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.
- _____. 2011. *Gender Equality in Education: Looking beyond Parity - an IIEP Evidence-Based Policy Forum*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- _____. 2014. *Planipolis*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning http://planipolis.iiep.unesco.org/basic_search.php. (Accessed 21 July 2014.)
- _____. 2015. The impact of the EFA agenda: comparing national education plans before and after Dakar. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- UNESCO-IIEP and GPE. 2012. *Guidelines for Education Sector Plan Preparation and Appraisal*. Paris/ Washington, DC, UNESCO International Institute for Educational Planning/Global Partnership for Education.
- UNESCO-IIEP, UNICEF and World Bank. 2014. *Education Sector Analysis Methodological Guidelines: Sector-Wide Analysis with Emphasis on Primary and Secondary Education*. Paris/ New York/ Washington, DC, UNESCO International Institute for Educational Planning/ UNICEF/ World Bank.

- UNFPA. 2013a. *Jamaica Offers a Model for Preventing Adolescent Pregnancies while Supporting Young Mothers*. Washington, DC, United Nations Population Fund. <http://www.unfpa.org/public/home/news/pid/14825> (Accessed 15 December 2013.)
- _____. 2013b. *Motherhood in Childhood: Facing the Challenge of Adolescent Pregnancy*. New York, United Nations Population Fund.
- UNGA. 2013. *Format and Organizational Aspects of the High-Level Political Forum on Sustainable Development*. New York. (Resolution, A/RES/67/290.)
- _____. 2014. *Elements for a Monitoring and Accountability Framework for the Post-2015 Development Agenda: Background Note*. New York.
- UNGEI. 2010. *UNGEI at 10: A Journey to Gender Equality in Education*. New York, United Nations Girls' Education Initiative.
- _____. 2012. *Formative Evaluation of the United Nations Girls' Education Initiative: Global Report*. New York, United Nations Girls' Education Initiative.
- UNHCR. 2013. *War's Human Cost: UNHCR Global Trends 2013*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2014. *2014 Syria Regional Response Plan: Strategic Overview - Mid-Year Update*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNICEF. 2007. *UNICEF Congratulates Nigeria on the Launch of a National Integrated Early Childhood Development Policy*. Abuja, UNICEF. http://www.unicef.org/nigeria/media_2218.html (Accessed 24 April 2014.)
- _____. 2008. *Jordan's Early Childhood Development Initiative: Making Jordan Fit for Children*. New York, UNICEF. (UNICEF MENA-RO Learning Series, 2.)
- _____. 2009a. *Child-Friendly Schools Manual*. New York, UNICEF.
- _____. 2009b. *Child-Friendly Schools Programming: Global Evaluation Report*. New York, UNICEF.
- _____. 2012c. *School Readiness: a Conceptual Framework*. New York, UNICEF.
- _____. 2013a. *Early Childhood Development Kit*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/earlychildhood/index_52596.html (Accessed 3 September 2014.)
- _____. 2013b. *Global Initiative on Out-of-School Children: Tajikistan Country Study*. Dushanbe, UNICEF Tajikistan.
- _____. 2013c. *Identifying and Promoting Good Practice in Equity and Child-Friendly Education*. New York, UNICEF.
- _____. 2013d. *Sexuality Education Curricula in East and Southern Africa: Results of a 10-Country Review*. New York, UNICEF.
- _____. 2013e. *State of the World's Children 2013*. New York, UNICEF.
- _____. 2013f. *UNICEF Supported Early Childhood Education Curriculum Approved by the Ministry of Education of Tajikistan*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/tajikistan/media_24210.html (Accessed 1 September 2014.)
- _____. 2013g. *UNICEF Water, Sanitation and Hygiene Annual Report 2012*. New York, WASH Section, UNICEF
- _____. 2013h. *UNICEF's HIV/AIDS Programme: Vision and Direction for Action 2014-2017*. New York, UNICEF.
- _____. 2014a. *Child disability: overview - notes on the data*. New York, UNICEF. <http://www.data.unicef.org/child-disability/overview> (Accessed 3 September 2014.)
- _____. 2014b. *Generation 2030, Africa: Child Demographics in Africa*. New York, UNICEF.
- _____. 2014c. *Hidden in Plain Sight: a Statistical Analysis of Violence Against Children*. New York, UNICEF.
- _____. 2014d. *UNICEF's Upstream Work in Basic Education and Gender Equality 2003-2012: Synthesis Report*. New York, UNICEF.
- _____. n.d. *Mozambique primary school years*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/mozambique/children_1594.html (Accessed 31 July 2014.)
- UNICEF and WHO. 2014. *Progress on Sanitation and Drinking Water: 2014 Update*. New York/ Geneva, Switzerland, UNICEF/ World Health Organization.
- UNICEF, WHO and World Bank. 2013. *Joint Child Malnutrition Database*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. <http://www.who.int/nutgrowthdb/estimates/en/>. (Accessed 14 November 2014.)
- _____. 2014. *Joint Child Malnutrition Estimates*. New York/Geneva, Switzerland/Washington, DC, UNICEF/WHO/World Bank. <http://data.worldbank.org/child-malnutrition/compare-regional-prevalence>. (Accessed 01 October 2014.)
- United Nations. 1995. *The United Nations Fourth World Conference on Women: Platform for Action*. New York, United Nations.

- _____. 1997. *ECOSOC Agreed Conclusions: Chapter IV Coordination Segment - Coordination of the Policies and Activities of the Specialized Agencies and Other Bodies of the United Nations System*. New York, United Nations.
- _____. 2010. *The Right to Education in Emergency Situations*. New York, United Nations General Assembly. (Sixty-fourth session Agenda item 114, A/64/L.58.)
- _____. 2012. *Global Education First Initiative: An Initiative of the United Nations Secretary-General*. New York, United Nations.
- _____. 2013. *International migrant stock: By age and sex*. New York, UN Department of Economic and Social Affairs, Population Division. <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimatesage.shtml>
- _____. 2014a. *The Millennium Development Goals Report 2014*. New York, United Nations.
- _____. 2014b. *The Road to Dignity by 2030: Ending Poverty, Transforming All Lives and Protecting the Planet (Synthesis Report of the Secretary-General On the Post-2015 Agenda)*. New York, United Nations.
- _____. 2014c. *Total CERF Funding by Sector: Summary*. New York, United Nations Central Emergency Response Fund. <http://www.unocha.org/cerf/cerf-worldwide/funding-sector/funding-sector-2014>. (Accessed 18 Dec 2014.)
- United Republic of Tanzania Ministry of Education and Vocational Training. 2012. *National Strategic Plan for School Water, Sanitation and Hygiene (SWASH) 2012 -2017*. Dar-es-Salaam, United Republic of Tanzania, Ministry of Education and Vocational Training.
- UNPD. 2014a. *World Population Prospects: the 2012 Revision*. New York, United Nations Population Division. <http://esa.un.org/wpp/Excel-Data/fertility.htm> (Accessed 10 October 2014.)
- _____. 2014b. *World Urbanization Prospects: the 2014 Revision*. New York, United Nations Population Division. <http://esa.un.org/unpd/wup/CD-ROM/Default.aspx> (Accessed 10 October 2014.)
- UNSD. 2010. *The World's Women 2010: Trends and Statistics*. New York, United Nations Statistical Division.
- Unterhalter, E. 2007. *Gender, Schooling and Global Social Justice*. Abingdon, UK, Routledge.
- _____. 2014. *Education Targets, Indicators and a Post-2015 Development Agenda: Education for All, the MDGs, and Human Development*. Cambridge, MA/ New York, Harvard School of Public Health/ The New School.
- Unterhalter, E. and Heslop, J. 2012. *Transforming Education for Girls in Nigeria and Tanzania: Cross Country Analysis of Endline Research Studies*. London, Institute of Education, University of London/ ActionAid.
- Unterhalter, E., North, A., Arnot, M., Lloyd, C. B., Molestane, L., Murphy-Graham, E., Parkes, J. and Saito, M. 2014. *Interventions to Enhance Girls' Education and Gender Equality: Education Rigorous Literature Review*. London, UK Department for International Development.
- Unterhalter, E., North, A., Morrell, R., Bhana, D., Epstein, D. and Moletsane, L. 2008. Mobilising care: accounts of gender equality, schooling, and the HIV epidemic in Durban, South Africa. Aikman, S., Unterhalter, E. and Boler, T. (eds), *Gender Equality in HIV and AIDS: a Challenge for the Education Sector*. Oxford, UK, Oxfam Publishing, pp. 150-68.
- Unterhalter, E., North, A. and Parkes, J. 2010. Gender equality and women and girls' education, 1995-2010: how much is there a space for hope? Paper for *UNESCO 15 year Review of the Beijing Platform of Action*.
- Unwin, T. 2015. Evolution and prospects for the use of mobile technologies to improve education access and learning outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- USAID. 2008. *Education From a Gender Equality Perspective*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- Vachon, P. 2007. Country case study: Burkina Faso. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Vaillant, D. 2014. Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- van Blerk, L. and Ansell, N. 2006. Children's experiences of migration: moving in the wake of AIDS in southern Africa *Environment and Planning D: Society and Space*, Vol. 24, No. 3, pp. 449-71.
- van de Walle, D., Ravallion, M., Mendiratta, V. and Koolwal, G. 2013. *Long-Term Impacts of Household Electrification in Rural India*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 6527.)
- Van Der Gaag, J. and Abetti, P. 2011. *Using National Education Accounts to Help Address the Global Learning Crisis*. Washington, DC, Brookings Institution.
- van Ravens, J. 2014. *Child Policy in Young Nation States*, Unpublished.

- Vargas-Barón, E. 2005. *Planning Policies for Early Childhood Development: Guidelines for Action*. Paris, UNESCO/ UNICEF/ Association for the Development of Education in Africa.
- _____. 2015. Policies on early childhood care and education: their evolution and come impacts. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Vavrus, F., Thomas, M. and Bartlett, L. 2011. *Ensuring Quality by Attending to Inquiry: Learner-centered Pedagogy in sub-Saharan Africa*. Addis Ababa, UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa. (Fundamentals of Teacher Education Development, 4.)
- Vawda, A. and Sarr, L. R. 2013. *Bangladesh Education Sector Review: Seeding Fertile Ground - Education That Works for Bangladesh*. Washington, DC, World Bank.
- Veal, K. 2013. If data is not wisdom than non-data certainly is not. *NORRAG News*, Vol. 48, No. 13-14.
- Venkatraman, S. 2008. *Using a Literacy Module in Household Surveys: a Guidebook*. Bangkok, UNESCO.
- Verger, A. and Novelli, M. 2012. Understanding the outcomes of advocacy coalitions in education: a comparative perspective. Verger, A. and Novelli, M. (eds), *Campaigning For 'Education For All': Histories, Strategies and Outcomes of Transnational Advocacy Coalitions in Education* Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers.
- Viet Nam National Institute of Nutrition. 2013. *Stunting Reduction Strategy 2011-2020*. Ha Noi, Viet Nam National Institute of Nutrition. <http://viendinhduong.vn/news/en/539/123/stunting-reduction-strategy-2011-2020.aspx> [Accessed 21 July 2014.]
- Villalón, L. and Bodian, M. 2012. *Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Sénégal*. Gainesville, USA, Center for African Studies, University of Florida. (Africa Power and Politics.)
- Wagner, D. A. 2010. What happened to literacy? Historical and conceptual perspectives on literacy in UNESCO. *International Journal of Educational Development*, Vol. 31, No. 3, pp. 319-23.
- _____. 2013. Literacy and UNESCO: conceptual and historical perspectives. Nesbit, T. and Welton, M. (eds), *Adult Education and Learning in a Precarious Age: the Hamburg Declaration Revisited*. Hoboken, NJ, Wiley, pp. 19-27.
- Walford, G. 2013. Low-fee private schools: a methodological and political debate. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 199-213.
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Grantham-McGregor, S., Black, M. M., Nelson, C. A., Huffman, S. L., Baker-Henningham, H., Chang, S. M., Hamadani, J. D., Lozoff, B., Meeks Gardner, J. M., Powell, C. A., Rahman, A. and Richter, L. 2011. Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *The Lancet*, Vol. 378, No. 9799, pp. 1325-38.
- Walter, S. L. and Chuo, K. G. 2012. The Kom Experimental Mother Tongue Education Pilot Project Report for 2012. (Unpublished.)
- Wang, L. C. 2011. *Shrinking Classroom Age Variance Raises Student Achievement: Evidence from Developing Countries*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5527.)
- Watkins, K. 2013. *Education without Borders: a Summary - a Report from Lebanon on Syria's Out of School Children*. London, A World At School. (A World at School.)
- WEF. 2013. *The Future Role of Civil Society*. Cologne/Geneva, Switzerland, World Economic Forum. (World Scenario Series.)
- _____. 2014. *The Global Gender Gap Report 2014*. Cologne/Geneva, Switzerland, World Economic Forum. (Insight Report.)
- Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J. and Salvi, F. 2013. *Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries*. London, UK, UK Department of International Development. (Education Rigorous Literature Review.)
- WFP. 2013. *State of School Feeding Worldwide 2013*. Rome, World Food Programme.
- WHO. 2001. *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- _____. 2003. *Skills for Health, Skills-Based Health Education Including Life Skills*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- _____. 2011. *The Abuja Declaration: Ten Years On*. Geneva, Switzerland, World Health Organisation.
- _____. 2012. *Developmental Difficulties in Early Childhood: Prevention, Early Identification, Assessment and Intervention in Low- and Middle-income Countries*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- _____. 2013. *Children: Reducing Mortality*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs178/en/> [Accessed 21 July 2014.]

- _____. 2014. *Country Assessment in Guatemala: Landscape Analysis*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. http://www.who.int/nutrition/landscape_analysis/Guatemala/en/ (Accessed 21 July 2014.)
- WHO and UNICEF. 2012. *Early Childhood Development and Disability: a Discussion Paper*. Geneva, Switzerland, World Health Organization/ UNICEF.
- WHO and World Bank. 2011. *World Report on Disability*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, World Health Organization/World Bank.
- Wilkinson, S. I. 2000. Democratic consolidation and failure: lessons from Bangladesh and Pakistan. *Democratization*, Vol. 7, No. 3, pp. 203-26.
- Wils, A. 2015. Reaching education targets in low and lower-middle income countries: costs and finance gaps to 2030. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.
- Winkler, D. and Sondergaard, L. 2008. *The Efficiency of Public Education in Uganda*. Washington, DC, World Bank.
- Wiseman, W. A. 2010. The uses of evidence for educational policymaking: global contexts and international trends. *Review of Research in Education*, Vol. 34, No. 1, pp. 1-24.
- Wisner, B. and Adams, J. (eds). 2002. *Environmental Health in Emergencies and Disasters: a Practical Guide*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- Wong, H. L., Luo, R., Zhang, L. and Rozelle, S. 2013. The impact of vouchers on preschool attendance and elementary school readiness: a randomized controlled trial in rural China. *Economics of Education Review*, Vol. 35, pp. 53-65.
- Woodhead, M. and Streuli, N. 2013. Early education for all: is there a role for the private sector? Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- World Bank. 1999. *Education Sector Strategy*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2002. *Poverty Reduction and the World Bank: Progress in Operationalizing the WDR 2000/2001*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2004. *World Development Report 2004 : Making Services Work for Poor People*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2005. *Morocco: Basic Education Reform Support Program*. Washington, DC, World Bank. (Project Appraisal Document, 30721.)
- _____. 2006. *Education Sector Strategy Update: Achieving Education for All, Broadening our Perspective, Maximising our Effectiveness*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2008a. *Bangladesh: Disability and Children-At-Risk Project*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2008b. *Curricula, Examinations, and Assessment in Secondary Education in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series Working Paper, 128.)
- _____. 2008c. *Textbooks and School Library Provision in Secondary Education in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series Working Paper, 126.)
- _____. 2009. *Preparing PERs for Human Development*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2010a. *Africa Development Indicators 2010*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2010b. *The Education System in Malawi*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 182.)
- _____. 2010c. *Liberia Education Country Status Report: Out of the Ashes - Learning Lessons from the Past to Guide Education Recovery in Liberia*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2010d. *Teacher Supervision and Monitoring*. Washington, DC, World Bank. (Policy Brief, 70555.)
- _____. 2011a. *Jordan: Higher Education Development Project*. Washington, DC, World Bank. (Project Performance Assessment Report, 62732.)
- _____. 2011b. *Migration and remittances factbook 2nd edition*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2012a. *PKH Conditional Cash Transfer*. Washington, DC, World Bank. (Social Assistance Program and Public Expenditure Review, 6/67309.)
- _____. 2012b. *The Status of the Education Sector in Sudan*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series.)
- _____. 2012c. *Tanzania Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
- _____. 2013a. *Bangladesh Education Sector Review: Seeding Fertile Ground: Education that Works for Bangladesh*. Dhaka, World Bank. (Education Sector Review, 80613.)
- _____. 2013b. *Colombia Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)

- _____. 2013c. *Ethiopia: Second Phase of General Education Quality Improvement Project* Washington, DC, World Bank. (Project Appraisal Document, PAD476.)
- _____. 2013d. *Federal Republic of Nigeria Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
- _____. 2013e. *Morocco - First Education Development Policy Loan Project*. Washington, DC, World Bank. (Implementation Completion and Results Report, ICR2495.)
- _____. 2013f. *Post-basic Education and Training in Rwanda: Skills Development for Dynamic Economic Growth*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2013g. *What Matters Most for School Finance: Framework Paper*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper 2.)
- _____. 2014a. *Food Price Watch*. Washington, DC, World Bank, Poverty Reduction and Equity Department. (Year 5, Issue 17, May 2014.)
- _____. 2014b. *Global Symposium on ICT and Education*. Washington, DC, World Bank. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22931144~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html> [Accessed 29 October 2014.]
- _____. 2014c. *International Surveys of ICT Use in Education*. Washington, DC World Bank. <http://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/international-surveys-of-ict-use-in-education> [Accessed 7 October 2014.]
- _____. 2014d. *LSMS data finder*. Washington, DC, World Bank. <http://iresearch.worldbank.org/lsmsslsmssurveyFinder.htm>. [Accessed 9 September 2014.]
- _____. 2014e. *Prosperity for All/ Ending Extreme Poverty: a Note for the World Bank Group Spring Meetings 2014*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2014f. *Republic of Congo: Enhancing Efficiency in Education and Health Public Spending for Improved Quality Service Delivery for All - A Public Expenditure Review of the Education and Health Sectors*. Washington, DC, World Bank. (Public Expenditure Review, AUS5649.)
- _____. 2014g. *STEP Skills Measurement Surveys: Innovative Tools for Assessing Skills*. Washington, DC. (Social Protection and Labor Discussion Paper, 1421.)
- _____. 2014h. *World Bank Open Data*. Washington, DC, World Bank. <http://data.worldbank.org/>. [Accessed 4 Aug 2014; In English.]
- _____. n.d. *Country and Lending Groups*. Washington, DC, World Bank. <http://data.worldbank.org/about/country-and-lending-groups> [Accessed 01 September 2014.]
- World Bank and Commonwealth Secretariat. 2009. *Conference Proceedings of the Regional Caribbean Conference on Keeping Boys Out of Risk, Montego Bay, Jamaica May 5-7 2009*. Montego Bay, Jamaica, World Bank/ Commonwealth Secretariat.
- World Bank, Rwanda Ministry of Education, UNESCO Pôle de Dakar and EFA-FTI. 2011. *Rwanda: Towards Quality Enhancement and Achievement of Universal Nine Year Basic Education*. Washington, DC, World Bank. (Education Country Status Report, 57926.)
- World Bank, UNESCO Pôle de Dakar and EFA-FTI. 2011. *The Gambia Education Country Status Report*. Washington, DC. (Country Status Report, SN/2011/ED/PI/1.)
- World Bank and UNICEF. 2009. *Abolishing School Fees in Africa: Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi and Mozambique*. Washington, DC/ New York, World Bank/ United Nations Children's Fund.
- World Education Forum. 2000. *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris, UNESCO.
- Xiahuanet. 2014. *China's Foreign Aid*. Beijing. http://news.xinhuanet.com/english/china/2014-07/10/c_133474011_5.htm [Accessed 01 September 2014.]
- Xu, Z., Hannaway, J. and Taylor, C. 2009. *Making a Difference? The Effects of Teach for America in High School*. Washington, DC, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, The Urban Institute.
- Yi, J. 2002. A discussion on the reform of elementary school social teaching materials from the angle of gender analysis. *Chinese Education and Society*, Vol. 35, No. 5, pp. 63-76.
- Ying, S. W. 2013. The impact of government policy on kindergarten teachers in Hong Kong. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, Vol. 3, No. 2, pp. 231-35.
- Yoshikawa, H. and Kabay, S. B. 2015. The evidence base on early childhood care and education in global contexts. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.

-
- Yousafzai, A. K., Rasheed, M. A., Rizvi, A., Armstrong, R. and Bhutta, Z. A. 2014. Effect of integrated responsive stimulation and nutrition interventions in the Lady Health Worker programme in Pakistan on child development, growth, and health outcomes: a cluster-randomised factorial effectiveness trial. *The Lancet*, Vol. 384, No. 9950, pp. 1282-93.
- Zarza, D., Briet, N., Gaona, O. and Barrios Sosa, F. 2014. Evaluación y monitoreo del alfabetismo en Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación*, Vol. 1, No. 4, pp. 37-56.
- Zeng, H., Huang, R., Zhao, Y. and Zhang, J. 2012. *ICT and ODL in Education for Rural Development: Current Situation and Good Practices in China*. Beijing, UNESCO International Research and Training Centre for Rural Education.
- Zucco, C. 2013. When payouts pay off: conditional cash transfers and voting behavior in Brazil 2002-10. *American Journal of Political Science*, Vol. 57, No. 4, pp. 810-22.

索引

说明：本索引覆盖概要及第1—9章，按拼音顺序排列。*斜体* 页码表示为图或表；**粗体** 页码表示为框注或专题中的材料；*粗斜体* 页码表示为框注或专题中的图或表。页码后的字母“n”表示此信息在注解中。术语的定义可在附录《词汇》中查找，有关各国的更多信息可在附录统计表及援助表中查找。

A

2015年后监测

- 必要的政治承诺 292
- 对仁川世界教育论坛的思考 291-2
- 国家教育规划 293-4
- 基本方面 230
- 技能 130, 133
- 角色，对教育的影响 292-3
- 教育目标 **284**, 285-91, **285**
- 教育质量 189
- 可持续发展目标 283-91, **284**, **285**
- 数据收集 298-9
- 为可持续发展教育项目融资 294-7, **295**, **296**, **296**, **297**
- 问责 299-300
- 5岁以下死亡率
 - 第四个千年发展目标 **48-9**, 49
 - 风险因素与干预 50
 - 降低 4, **4**, 45, 49-50
- 阿卜杜勒·拉蒂夫·贾米尔贫困行动实验室 (J-PAL) 的成本效益分析 91
- 阿尔巴尼亚
 - 初等教育 **83**, **83**, **87**, **196**
 - 家庭教育支出 **260**
 - 教师 **196**
 - 教育支出 **260**
 - 留级 **87**
 - 普及教育 **83**, **83**
 - 全民教育目标进展 **222**
 - 入学 **60-61**, **222**
 - 生师比 **196**
 - 完成学校教育 **83**
 - 学前教育 **60-61**, **222**
 - 学业评估 **310**
 - 预期上学年限 **60-61**
- 阿尔及利亚
 - 成人扫盲 229, **232**
 - 初等教育 **87**, **156**, **160**, **196**, **223**
 - 多部门办法，学前教育 57
 - 教师 **196**
 - 留级 **87**
 - 全民教育发展指数 (EDI) 229, **232**, **234**
 - 全民教育目标进展 **222**, **223**, 227, **234**
 - 入学 **60-61**, **156**, **160**, **162**, 222, **222**, **223**, **232**
 - 扫盲 **138**, **139**
 - 生师比 **196**
 - 完成学校教育 **160**, **232**
 - 性别均等 **138**, **139**, **156**, **160**, **162**, 227, **232**
 - 学前教育 57, 59, **60-61**, 222, **222**
 - 学业评估 **307**
 - 幼儿保育和教育指数 **232**
 - 预期上学年限 59, **60-61**
 - 中等教育，和性别 **162**, 227
- 阿富汗
 - 5岁以下死亡率 **48-49**

- 初等教育 92, 94, 156, **157**, **158**, 176, 196, **196**, **266**
- 基础教育援助 **266**, 267
- 教师 174, 176, **196**
- 教师短缺 196
- 教育规划 174
- 农村学校 92
- 女教师 174
- 女童遭受暴力 104
- 入学 92, 112, **114**, 156, **157**, **158**, **163**
- 扫盲 **146**
- 生均援助 **266**
- 生师比 196, **196**
- 税收 243-244
- 性别均等 156, **157**, **158**, **163**, 174, 176
- 学校建设 92
- 学业评估 **308**
- 中等教育 112, **114**, **163**
- 宗教学校 94
- 阿根廷
 - 初等教育 **83**, **87**, **95**, **160**, **251**
 - 家庭教育支出 **261**
 - 教师工资 **251**
 - 教师缺勤 205
 - 教育支出 **244**, **247**, **248**, **251**, **261**
 - 留级 **87**
 - 普及教育 **83**
 - 全民教育目标进展 **222**
 - 权力下放 214
 - 入学 **60-61**, **95**, **160**, 162, **162**, **222**
 - 扫盲 **146**
 - 私立学校 **95**
 - 完成学校教育 **83**, **160**
 - 性别均等 **160**, 162, **162**
 - 学前教育 58, **60-61**, 63, **64**, **222**, **248**
 - 学习结果 **194**, **195**, 214
 - 学习结果的城乡差距 **194**
 - 学习结果的财富不均等 **195**
 - 学业评估 **306**
 - 义务教育，学前教育 63, **64**
 - 预期上学年限 **60-61**
 - 阅读熟练度 **194**, **195**
 - 中等教育 162, **162**
- 阿拉伯国家
 - 另见 各个国家
 - 5岁以下死亡率 **4**, **48**
 - 成人扫盲 **13**, **14**, 14
 - 城市地区 **23**
 - 冲突地区 103
 - 初等教育 **6**, **15**, **16**, **18**, 20, 79, 156, **156**, **196**, 205, **205**, **206**, 224, 226, 228
 - 定义的 316
 - 多部门办法，学前教育 57
 - 儿童保育政策 54
 - 发育迟缓 **4**, **5**
 - 基础教育援助 **263**, **265**
 - 教师 **18**, 174, **196**, **197**
 - 教学时间 205, **205**, **206**
 - 教育援助接受方 **263**
 - 教育支出 **242**, **243**
 - 教育质量 **18**
 - 经济增长 22, **243**
 - 课本 204
 - 女性就业 24
 - 女性扫盲 **13**, **13**, **14**
 - 青年识字 **13**, **14**, **14**
 - 全民教育发展指数 **229**

- 全民教育目标进展 224, 226
- 人口统计学因素 21, **22**
- 入学 **60**, 79, 113, **114**, 156, **156**, 162, **162**, 221, 224
- 扫盲 145
- 生师比 **18**, **196**, **197**
- 失学儿童 **6**, **7**, **8**, **10**, 103
- 私立教育 65, 93, 113
- 文盲 **13**
- 信通技术 213
- 性别均等 15, **15**, **16**, 17, 20, 156, **156**, 162, **162**, 174, 226
- 学前教育 **4**, **5**, **5**, **18**, 20, **60**, 65, 221, 225
- 学生中心的教学 208n8
- 学业评估 **18**, **18**, **19**, **307**
- 预期上学年限 **60**
- 职业技术教育 **10**
- 中等教育 **10**, **10**, **11**, **15**, **16**, **18**, 113, **114**, **162**, **162**, **197**, 205, **205**, **206**, 226, 227, 228
- 阿拉伯联合酋长国
 - 初等教育 **87**, **196**, **223**
 - 合格教师 **71**, 199
 - 教师 **196**
 - 留级 **87**
 - 全民教育目标进展 **222**, **223**
 - 入学 **60-61**, **222**, **223**
 - 生师比 **196**
 - 学前教育 **60-61**, **71**, **222**
 - 学业评估 **307**
 - 预期上学年限 **60-61**
 - 中等教育 199
 - “为了更好的教育结果系统方法”倡议 34, 38
- 阿拉伯叙利亚共和国
 - 初等教育 **78**, **104**, **156**, **223**
 - 发育迟缓 **52**
 - 教育支出 **245**, **246**
 - 流动人口 **104**
 - 留级 **87**
 - 普及教育 **118**
 - 全民教育发展指数 (EDI) **232**, **234**
 - 全民教育目标进展 **222**, **223**, **234**
 - 人道主义援助 **276**
 - 入学 **60-61**, **104**, **114**, **126**, **156**, **162**, **222**, **223**, **232**
 - 扫盲 **138**, **139**
 - 失学儿童 **104**
 - 童工 **118**
 - 完成学校教育 **232**
 - 性别均等 **138**, **139**, **156**, **162**, **232**
 - 学前教育 **60-61**, **222**
 - 幼儿保育和教育指数 **232**
 - 预期上学年限 **60-61**
 - 职业技术教育 **126**
 - 中等教育 **114**, **118**, **126**, **162**
- 阿鲁巴
 - 成人扫盲 **232**
 - 初等教育 **86**, **197**, **223**
 - 合格教师 **71**
 - 教师 **197**
 - 留级 **86**
 - 全民教育发展指数 (EDI) **232**, **234**
 - 全民教育目标进展 **222**, **223**, 227, **234**
 - 入学 **60-61**, **162**, **222**, **223**, **232**
 - 生师比 **197**

- 完成学校教育 232
性别均等 162, 227, 232
学前教育 60-61, 71, 222
预期上学年限 60-61
中等教育 162, 227
- 阿塞拜疆
5岁以下死亡率 48-49
成人扫盲 232
初等教育 196, 223, 225, 249
合格教师 71
教师 196
教育支出 244, 246, 249
全民教育发展指数 (EDI) 232
全民教育目标进展 222, 223, 225
入学 60-61, 222, 223, 225, 232
生师比 196
私人补习 202
完成学校教育 232
性别均等 232
学前教育 60-61, 71, 222
学生中心的教学 208n9
学业评估 310
幼儿保育和教育指数 232
预期上学年限 60-61
职业技术教育 132
- 埃及
5岁以下死亡率 48-49
财富不均等 95
成人扫盲 229, 232
初等教育 82, 87, 95, 156, 196, 223
第二次机会项目 125-126
发育迟缓 52
家庭教育支出 260
教师 196
教师地位 201
教育提升项目 171
教育支出 260
留级 87
免疫 51
难民儿童 104
女童教育 125-126
女性教育, 因素 124
普及教育 82, 95, 117, 118
全民教育发展指数 (EDI) 229, 232, 234
全民教育目标进展 222, 223, 234
入学 60-61, 156, 162, 222, 223, 232
扫盲 146
生师比 196
失学儿童 104, 125-126
私人补习 202
童工 117, 118
完成学校教育 82, 95, 232
信通技术 211, 212
性别均等 124, 156, 162, 232
学前教育 60-61, 222
学生中心的教学 208n8
学业评估 307
幼儿保育和教育指数 232
预期上学年限 60-61
中等教育 117, 118, 162
助产士 51
- 埃塞俄比亚
5岁以下死亡率 48-49
财富不均等 95, 159
残疾和教育机会 103
超龄入学 80
初等教育 78, 80, 81, 82, 83, 86, 86, 87, 95, 166, 175, 197, 205, 224, 249
辍学 256
合格教师 71
货到付款式援助 274
基础设施改善 92
家庭教育支出 260
健康教育 123
教师 174, 175, 175, 197
教学时间 205
教学语言 210
教育规划 166, 174
教育援助接受方 274
教育支出 245, 246, 246, 249, 256, 260, 268
课本 203
留级 86, 256
免疫 50, 51
民间组织 257
农村地区 117
女教师 174, 175, 175
普及教育 82, 83, 95, 117
取消学费 86, 87
全民教育目标进展 235, 236, 236
入学 87, 126, 166, 235, 236, 236
扫盲 138, 139, 144, 144, 150
社会流动运动 167
生师比 197
失学儿童 81, 82, 158, 159
数学和科学成绩 210
私立教育 65
童婚 169, 169
完成学校教育 82, 95, 224, 236, 236
性别均等 123, 138, 139, 144, 144, 166, 167, 174, 175, 175, 236, 236
学前教育 65, 71, 235, 236
学生中心的教学 208n8, 209
学业成绩 205, 210
学业评估 305
游牧群体 99
职业技术教育 126
中等教育 117, 126
- 艾滋病和艾滋病病毒
对儿童的影响 99-100
知识 36, 122-3, 123
- 爱尔兰
财富不均等 195
成人扫盲 231
初等教育 197, 223, 225, 249, 251
高等教育中的女性 185
家庭教育支出 261
教师 197
教师工资 251
教育支出 244, 247, 249, 251, 261
全民教育发展指数 (EDI) 231
全民教育目标进展 223, 225
入学 163, 223, 225, 231
生师比 197
完成学校教育 225, 231
性别均等 163, 185, 231
学业成绩 195
学业评估 311
阅读熟练度 195
中等教育 163
- 爱沙尼亚
成人扫盲 231
初等教育 95, 156, 196, 223
技术与职业培训 131
教师 196
教育支出 245, 247
普及教育 131
全民教育发展指数 (EDI) 231, 234
全民教育目标进展 222, 223, 234
入学 60-61, 95, 156, 162, 222, 223, 231
生师比 196
私立学校 95
完成学校教育 231
性别均等 156, 162, 231
学前教育 60-61, 222
- 学业评估 310
预期上学年限 60-61
中等教育 162
- 安道尔
初等教育 236, 251
教师工资 251
教育支出 251
全民教育目标进展 236
入学 235, 236
性别均等 236
学前教育 235
- 安哥拉
5岁以下死亡率 48-49
成人扫盲 233
第二次机会项目 170
教育支出 245, 247
课程 206
全民教育发展指数 (EDI) 233
全民教育目标进展 222, 227
入学 60-61, 114, 126, 162, 163, 222, 222, 233
扫盲 138, 139
失学儿童 170
完成学校教育 233
未成年母亲 170
性别均等 138, 139, 162, 163, 227, 233
学前教育 60-61, 222, 222
幼儿保育和教育指数 233
预期上学年限 60-61
职业技术教育 126
中等教育 114, 126, 162, 163, 227
- 安圭拉
初等教育 95, 197, 223
教师 197
全民教育目标进展 222, 223
入学 95, 222, 223
生师比 197
受过培训的教师 71
私立学校 95
学前教育 71, 222
学业评估 306
- 安曼
成人扫盲 232
初等教育 87, 95, 223
教育支出 245, 247
留级 87
全民教育发展指数 (EDI) 232
全民教育目标进展 223
入学 95, 162, 223, 232
私立学校 95
完成学校教育 232
信通技术 212
性别均等 162, 232
学业评估 307
幼儿保育和教育指数 232
中等教育 162
- 安全学校计划 (马拉维) 180-1
- 安提瓜和巴布达
初等教育 175, 197
合格教师 71
教师 175, 197
教育支出 245, 247
女教师 175
全民教育目标进展 222
入学 60-61, 114, 126, 162, 222
生师比 197
性别均等 162, 175
学前教育 60-61, 71, 222
预期上学年限 60-61
职业技术教育 126
中等教育 114, 126, 162
按性别划分的全民教育指数 (GEI) 229, 230,

- 231-3, 233
- 奥地利
- 被PISA震惊 183
 - 初等教育 197, 251
 - 家庭教育支出 261
 - 教师 197
 - 教师工资 251
 - 教育援助捐助方 262
 - 教育支出 245, 247, 248, 251, 261
 - 全民教育目标进展 222
 - 入学 60-61, 163, 222
 - 生师比 197
 - 信通技术 211
 - 性别均等 163, 183
 - 学前教育 60-61, 222, 248
 - 学业评估 310
 - 预期上学年限 60-61
 - 中等教育 163
- 澳大利亚
- 成人扫盲 231
 - 初等教育 95, 223, 249
 - 教师激励 70, 71
 - 教育援助捐助方 262, 263, 266, 270
 - 教育支出 245, 247, 249
 - 课本 178
 - 普及教育 118, 120
 - 全民教育发展指数(EDI) 231
 - 全民教育目标进展 222, 223
 - 入学 60-61, 95, 126, 162, 222, 223, 231
 - 私立学校 95
 - 童工 118
 - 完成学校教育 231
 - 性别均等 162, 178, 231
 - 学前教育 55, 60-61, 70, 71, 222
 - 学习成绩 195
 - 学习结果的财富不均等 195
 - 学业评估 308
 - 移民 120
 - 幼儿保育和教育、保育质量 55
 - 预期上学年限 60-61
 - 阅读熟练度 195
 - 职业技术教育 126
 - 中等教育 118, 126, 162
- B**
- 巴巴多斯
- 成人扫盲 232
 - 初等教育 156, 197, 223
 - 教师 197
 - 教育支出 244, 247
 - 全民教育发展指数(EDI) 232
 - 全民教育目标进展 222, 223
 - 入学 60-61, 156, 162, 222, 223, 232
 - 生师比 197
 - 完成学校教育 232
 - 性别均等 156, 162, 232
 - 学前教育 60-61, 222
 - 学业评估 306
 - 预期上学年限 60-61
 - 中等教育 162
- 巴布达 见 安提瓜和巴布达
- 巴布亚新几内亚
- 5岁以下死亡率 48-49
 - 初等教育 156, 158
 - 教师培训 177
 - 入学 156, 158
 - 扫盲 138, 139, 148-149
 - 性别均等 138, 139, 156, 158, 177
 - 性别平等战略规划 177
 - 学费 113
 - 中等教育 113
- 巴尔干半岛
- 校园暴力 181
 - 性别均等 181
- 巴哈马
- 成人扫盲 232
 - 初等教育 156, 197, 223
 - 教师 197
 - 全民教育发展指数(EDI) 232
 - 全民教育目标进展 223, 227
 - 入学 156, 162, 223, 232
 - 生师比 197
 - 完成学校教育 232
 - 性别均等 156, 162, 227, 232
 - 学业评估 306
 - 中等教育 162, 227
- 巴基斯坦
- “鬼影教师” 254
 - 5岁以下死亡率 48-49
 - 财富不均等 95, 115, 116, 159
 - 超龄入学 80
 - 成人扫盲 233
 - 初等教育 60-61, 80, 81, 82, 85, 92, 94, 95, 157, 158, 158, 176, 196, 196, 198, 223, 224, 226
 - 发育迟缓 52
 - 腐败 254
 - 复杂紧急情况 106
 - 国内不均等 192, 192
 - 基础设施改善 92
 - 家访服务 53-54, 55
 - 家庭教育支出 260, 261
 - 教师 176, 196, 254
 - 教师短缺 196, 198
 - 教学语言 210
 - 教育支出 243, 245, 247, 260, 261
 - 津贴 168
 - 经济增长 243
 - 课本 178
 - 免疫 50, 51
 - 农村地区 183, 192, 192
 - 女教师 176
 - 女性健康工作者 53, 55
 - 女性教育、因素 124
 - 女性学校津贴项目 168
 - 普及教育 82, 95
 - 取消学费 85
 - 全民教育发展指数(EDI) 230, 233
 - 全民教育目标进展 222, 223, 224, 226
 - 入学 60-61, 92, 157, 158, 158, 168, 222, 223, 224, 233
 - 扫盲 138, 139, 146, 147, 150, 183, 183
 - 升入中学 115, 116
 - 生师比 196, 196
 - 失学儿童 81, 82, 158, 159
 - 数学成绩 183, 183, 192, 192
 - 税收 244
 - 私立教育 93, 168, 208, 210, 216
 - 完成学校教育 82, 95, 233
 - 性别均等 92, 93, 123, 124, 138, 139, 157, 158, 158, 168, 176, 178, 183, 183, 226, 233
 - 学前教育 60-61, 222
 - 学生中心的教学 208
 - 学业成绩 192, 208
 - 学业评估 192, 308
 - 义务教育 113
 - 预期上学年限 60-61
 - 阅读熟练度 183, 183, 192, 192
 - 中等教育 113, 115, 116
 - 宗教学校 94
- 巴拉圭
- 成人扫盲 232
- 初等教育 87, 156, 160, 223, 224, 225, 226, 249, 251
- 教师工资 251
- 教师缺勤 205
- 教育支出 245, 249, 251
- 留级 87
- 农村地区 142, 194
- 全民教育发展指数(EDI) 232
- 全民教育目标进展 222, 223, 224, 225, 226
- 入学 60-61, 114, 156, 160, 162, 222, 223, 224, 225, 232
- 扫盲 142, 142, 146
- 完成学校教育 160, 232
- 性别均等 156, 160, 162, 226, 232
- 学前教育 60-61, 64, 222
- 学业成绩 194
- 学业评估 307
- 义务教育 64
- 幼儿保育和教育指数 232
- 预期上学年限 60-61
- 阅读熟练度 194
- 中等教育 114, 162
- 巴勒斯坦
- 成人扫盲 232
 - 初等教育 95, 175, 196, 223
 - 教师 175, 196
 - 女教师 175
 - 全民教育发展指数(EDI) 232, 234
 - 全民教育目标进展 222, 223, 223, 227, 234
 - 人道主义援助 276
 - 入学 60-61, 95, 162, 222, 223, 223, 232
 - 扫盲 138
 - 生师比 196
 - 私立学校 95
 - 完成学校教育 232
 - 性别均等 138, 162, 175, 227, 232
 - 学前教育 60-61, 222, 223
 - 学业评估 307
 - 幼儿保育和教育指数 232
 - 预期上学年限 60-61
 - 中等教育 162, 227
- 巴林
- 初等教育 87, 95
 - 合格教师 71
 - 留级 87
 - 全民教育目标进展 222
 - 入学 60-61, 95, 126, 162, 222
 - 扫盲 138
 - 私立学校 95
 - 性别均等 138, 162
 - 学前教育 60-61, 71, 222
 - 学业评估 307
 - 预期上学年限 60-61
 - 职业技术教育 126
 - 中等教育 126, 162
- 巴拿马
- 成人扫盲 232
 - 初等教育 87, 95, 156, 197, 223, 249
 - 合格教师 71
 - 教师 197
 - 教育支出 244, 246, 249
 - 留级 87
 - 农村地区 194
 - 全民教育发展指数(EDI) 232, 234
 - 全民教育目标进展 222, 223, 234
 - 入学 60-61, 95, 114, 126, 156, 162, 222, 223, 232
 - 扫盲 138, 146
 - 生师比 197
 - 私立学校 95
 - 完成学校教育 232
 - 性别均等 138, 156, 162, 232

- 学前教育 60-61, 64, 71, 222
 学业成绩 194
 学业评估 307
 义务教育 64
 幼儿保育和教育指数 232
 预期上学年限 60-61
 阅读熟练度 194
 职业技术教育 126
 中等教育 114, 126, 162
- 巴西
- 5岁以下死亡率 48-49
 边缘群体 258
 财富不均等 94, 95, 195
 成人教育 129
 城市地区 173
 初等教育 83, 83, 84, 86, 95, 98, 160, 175, 197
 初等教育管理与发展资金用于提高教师地位 258
 辍学 164, 173
 第二次机会项目 129
 多部门办法 57-58
 发育迟缓 52
 基础设施改善 92
 家庭补助金项目 78, 89, 91, 78, 89, 91
 教师 175, 175, 197
 教师培训 71
 教学时间 205
 教育援助捐助方 267, 268
 教育支出 244, 244, 246, 248, 258
 留级 84, 86
 农村地区 194
 农村教育 67-68
 女教师 175, 175
 普及教育 83, 83, 92, 95, 164, 164
 青年和成人技能教育项目 128-9
 权力下放 214
 入学 95, 98
 扫盲 138, 146, 148
 生均支出 244, 258
 生师比 197
 失学儿童 98, 118, 173
 私立学校 95
 童工 98, 118
 完成学校教育 83, 94, 95, 160
 现金转移 89-91
 校园暴力 181
 信通技术 212
 性别均等 138, 160, 164, 164, 175, 175, 181
 性别预算编制计划 165
 学费 63
 学前教育 57-58, 63, 67-68, 71, 248
 学生中心的教学 208n8
 学习成绩 194, 195
 学业评估 191, 306
 幼儿教育国家规划 57-8
 援助机构 267
 阅读熟练度 194, 195
 中等教育 118, 164, 164
 “把资源集中于有效的学校健康” (FRESH) 37, 171
- 白俄罗斯
- 成人扫盲 231
 初等教育 196, 223
 教师 196
 教育支出 245
 全民教育发展指数 (EDI) 231
 全民教育目标进展 222, 223
 入学 60-61, 222, 223, 231
 生师比 196
 完成学校教育 231
 性别均等 231
- 学前教育 60-61, 222
 幼儿保育和教育指数 231
 预期上学年限 60-61
- 百慕大
- 成人扫盲 232
 初等教育 95, 197
 合格教师 71
 教师 197
 全民教育发展指数 (EDI) 232
 全民教育目标进展 222
 入学 60-61, 95, 162, 222, 232
 生师比 197
 私立学校 95
 完成学校教育 232
 性别均等 162, 232
 学前教育 60-61, 71, 222
 预期上学年限 60-61
 中等教育 162
 “保护教育免遭破坏全球联盟” 35
- 保加利亚
- 成人扫盲 231
 初等教育 87, 196, 223, 224, 251
 家庭教育支出 260
 教师 196
 教师工资 251
 教育支出 245, 247, 248, 251, 260
 留级 87
 全民教育发展指数 (EDI) 231, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 224, 234
 入学 60-61, 162, 222, 223, 224, 231
 少数民族和少数语言 97
 生师比 196
 完成学校教育 231
 性别均等 162, 181, 231
 学前教育 60-61, 64, 222, 248
 学习成绩 195
 学习结果的财富不均等 195
 学业评估 310
 义务教育 64
 预期上学年限 60-61
 阅读熟练度的性别差距 181, 中等教育 162
- 保健工作者培训, 和扫盲 149
- 暴力
- 性 101, 104
 校内 173, 179-80
- 北京行动平台 165
- 北美和西欧
- 芬兰欧盟: 各个国家
 5岁以下死亡率 4
 成人扫盲 13
 城市地区 23
 初等教育 6, 6, 15, 16, 18, 79, 80, 197, 205, 206, 224, 225, 226, 228
 定义 317
 发育迟缓 4
 家庭教育支出 261
 教师 18, 174, 197
 教师地位 201
 教学时间 205, 205, 206
 教育支出 242, 243, 246, 261
 教育质量 18
 经济增长 243
 女性扫盲 13
 青年识字 13
 全民教育发展指数 229
 全民教育目标进展 224, 225, 226
 人口统计学因素 22
 入学 61, 63, 79, 80, 163, 224, 225
 生师比 18, 197
 失学儿童 6, 10
 完成学校教育 224, 225
- 文盲 13
 性别均等 4, 15, 16, 163, 174, 226
 学前教育 4, 5, 5, 18, 61, 63, 246
 学业评估 18, 19, 310-311
 预期上学年限 61
 职业技术教育 10
 中等教育 10, 10, 11, 15, 16, 18, 163, 197, 205, 206, 226, 228
- 北欧国家 尼泊尔: 芬兰: 冰岛: 挪威: 瑞典
 《贝伦行动纲领》 137, 145
- 贝宁
- 5岁以下死亡率 48-49
 成人扫盲 233
 初等教育 82, 83, 86, 86, 95, 156, 157, 158, 158, 160, 175, 197, 198, 223, 224, 249, 250, 266
 合格教师 198, 199
 合同制教师 200, 201, 201
 基础教育援助 266
 健康教育 123
 教师 174, 175, 198, 199, 200, 201, 201
 教师工资 250
 教育规划中的女教师 174
 教育支出 244, 244, 246, 247, 249, 250, 268
 经济增长, 和教育支出 244
 留级 86
 免疫 51
 农村地区 117
 女教师 174, 175
 普及和初等教育中的财富不均等 95
 普及教育 82, 83, 95, 117
 取消学费 86, 168
 全民教育发展指数 (EDI) 233
 全民教育目标进展 222, 223, 227
 权力下放 214, 215
 入学 60-61, 95, 114, 156, 157, 158, 158, 160, 163, 222, 223, 233
- 扫盲 140
- 生均援助 266
 生均支出 244
 生师比 197
 失学儿童 82
 私立学校 95
 完成学校教育 82, 95, 160, 224, 233
 性别均等 123, 140, 156, 157, 158, 158, 160, 163, 174, 175, 227, 233
- 学前教育 60-61, 222, 247
 学校督导 215
 学业评估 305
 幼儿保育和教育指数 233
 预期上学年限 60-61
 中等教育 114, 117, 163, 227
 助产士 51
- 备课, 影响 208
- 本地方言 尼泊尔语
- 本土语言 尼泊尔语
- “本土种植校餐”倡议 37
- 比利时
- 残疾与入学 102
 成人扫盲 232
 初等教育 197, 223, 251
 教师 197
 教师工资 251
 教师培训 177
 教育援助捐助方 263
 教育支出 245, 247, 251
 全民教育发展指数 (EDI) 232
 全民教育目标进展 222, 223
 入学 60-61, 163, 222, 223, 232
 生师比 197
 完成学校教育 232
 信通技术 211

- 性别均等 163, 177, 232
 学前教育 60-61, 222
 学业评估 310
 预期上学年限 60-61
 中等教育 163
- 比利时弗兰芒语区, 爱尔兰和英国 183
- 秘鲁
 5岁以下死亡率 48-49
 财富不均等 95, 195
 成人扫盲 232
 初等教育 83, 83, 87, 89, 95, 160, 197, 223, 224, 251, 259
 发育迟缓 52
 高等教育 259
 合格教师 200
 教师 197
 教师工资 202, 251
 教学语言 210
 教育支出 245, 247, 247, 248, 251, 255, 259
 “看护妈妈”项目 55, 56
 课程 207
 留级 87
 每个孩子一台笔记本电脑 212
 免疫 51
 农村地区 117, 194, 207
 女性教育, 因素 124
 普及教育 83, 83, 95, 117
 全民教育发展指数 (EDI) 232, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 224, 234
 入学 60-61, 89, 160, 162, 222, 223, 224, 232
 扫盲 138, 139, 146
 生师比 197
 完成学校教育 83, 95, 160, 232
 就餐项目 89
 通信技术 212
 性别均等 89, 124, 138, 139, 160, 162, 232
 学前教育 56, 58, 60-61, 63, 64, 222, 247, 248
 学业成绩 194, 194, 195
 学业评估 307
 义务教育 63, 64
 预期上学年限 60-61
 预算分配 255
 阅读熟练度 194, 194, 195
 中等教育 117, 162, 207
 助产士 50, 51
- 边缘群体
 另见 教育机会; 男童; 残疾儿童; 弱势; 性别均等/不均等; 女童; 全纳教育; 不平等; 国内流动人口; 难民; 农村地区; 财富不均等; 妇女
- 成人教育 125-6, 129
 成人扫盲项目 125-6
 初等教育问题 77, 87-8, 94-7
 低收费私立教育 93, 100, 100, 176, 216
 和2015年后可持续发展教育目标 286-7, 289
 教育机会和学习结果 189
 课本中提及 204
 男童辍学 157, 159, 160, 173, 230
 缺少教育机会 293
 少数民族裔 96-7, 97, 109
 双语教育 148
 在复杂紧急情况下 103-6
 资金 257-8
- 变性学生, 欺凌 180
- 冰岛
 成人扫盲 231
 初等教育 223
 教育支出 244, 246, 248
 普及教育 164
 全民教育发展指数 (EDI) 231
- 全民教育目标进展 222, 223
 入学 60-61, 163, 222, 223, 231
 完成学校教育 164, 231
 性别均等 163, 164, 181, 231
 学前教育 60-61, 222, 248
 学业评估 311
 预期上学年限 60-61
 阅读熟练度 181
 中等教育 163, 164
- 拨款, 援助 88, 269
- 波兰
 成人扫盲 231
 初等教育 196, 223, 224
 教师 196
 教育支出 245, 247, 248
 普及教育 131
 全民教育发展指数 (EDI) 231
 全民教育目标进展 222, 223, 224
 入学 60-61, 126, 222, 223, 224, 231
 生师比 196
 完成学校教育 231
 性别均等 231
 学前教育 60-61, 64, 222, 248
 学业评估 310
 义务教育 64
 预期上学年限 60-61
 职业技术教育 126, 131
 中等教育 126
- 波斯尼亚和黑塞哥维那
 财富不均等 62
 初等教育 83
 普及教育 83
 完成学校教育 83
 学前教育 62, 64
 学业评估 310
 义务教育 64
- 玻利维亚, 另 多民族玻利维亚国
 伯利兹
 成人扫盲 232
 初等教育 86, 156, 160, 175, 197, 198, 223, 249
 合格教师 198
 教师 175, 197
 教育支出 244, 246, 249
 留级 86
 女教师 175
 全民教育发展指数 (EDI) 232
 全民教育目标进展 222, 223
 入学 60-61, 114, 156, 160, 162, 222, 223, 232
 升入中学 113
 生师比 197
 完成学校教育 160, 232
 性别均等 156, 160, 162, 166, 175, 232
 学前教育 60-61, 222
 学习环境 204
 学业评估 306
 幼儿保育和教育指数 232
 预期上学年限 60-61
 职业技术教育 166
 中等教育 113, 114, 162
- 博茨瓦纳
 初等教育 223, 236
 辍学 173
 家庭教育支出 261
 教师培训 177
 教学语言 210
 教育支出 261
 课程 206, 207
 农村地区 173
 普及教育 118
 全民教育目标进展 223, 236
- 入学 223, 236
 扫盲 138
 失学儿童 173
 童工 118
 性别均等 138, 177
 学费 113
 学生中心的教学 208, 208n8
 学业评估 305
 英联邦学习共同体 177
 游牧人口 173
 中等教育 113, 118, 207
- 补充教师, 另 教师补充
 补贴, 鼓励入学 168, 171
- 不丹
 5岁以下死亡率 48-49
 成人扫盲 233
 初等教育 79, 87, 156, 157, 158, 160, 175, 196, 223
 教师 175, 175, 196
 教育支出 244, 247, 255
 留级 87
 女教师 175, 175
 全民教育发展指数 (EDI) 233, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 227, 234
 入学 60-61, 79, 113, 114, 156, 157, 158, 160, 163, 222, 223, 233
 生师比 196
 私人补习 202
 完成学校教育 160, 233
 性别均等 156, 157, 158, 160, 163, 175, 175, 227, 233
 学前教育 60-61, 222
 学业评估 308
 预期上学年限 60-61
 预算分配 255
 中等教育 113, 114, 163, 227
- 不均等, 另 弱势; 性别均等/不均等; 不平等; 农村地区; 财富不均等
- 不平等
 另见 残疾儿童; 弱势; 平等; 性别均等/不均等; 女童; 边缘群体; 农村地区; 财富不均等
- 初中教育 115-20, 121-2
 和未来发展学习机会 12
 教育规划监测 33
 在教育支出中 259-60, 259
- 布基纳法索
 5岁以下死亡率 48-49
 财富不均等 95, 116, 159
 成人扫盲 230, 233
 初等教育 80, 81, 82, 84, 85, 86, 89, 95, 156, 157, 158, 158, 160, 165, 166, 175, 197, 223, 225, 226, 230, 266
 发育迟缓 52
 基础教育援助 266, 270
 基础设施 258
 健康教育 123
 教师 174, 175, 175, 197
 教学语言 210
 教育规划 165, 166, 174
 教育支出 258
 留级 86
 免疫 50, 51
 民间组织 (CSOs) 257
 母亲教育 52
 女教师 174, 175, 175
 普及教育 82, 95
 全民教育发展指数 (EDI) 230, 233, 234, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 225, 226, 227, 234, 234
 入学 60-61, 80, 84, 85, 95, 114, 156, 157, 158, 158, 160, 163, 165, 222, 223,

- 225, 233, 258
 扫盲 138, 139, 146
 社会动员运动 167
 升入中学 113, 116
 升入最高年级 84, 85
 生均援助 266
 生师比 197
 失学儿童 81, 82, 159
 私立学校 95
 完成学校教育 82, 95, 160, 230, 233
 校餐项目 89
 性别均等 89, 123, 138, 139, 156, 157, 158, 158, 160, 163, 165, 166, 174, 175, 175, 226, 225, 248, 249, 250, 266
- 学前教育 60-61, 222
 学业评估 305
 幼儿保育和教育指数 233
 预期上学年限 60-61
 阅读技能计划 149
 中等教育 113, 114, 116, 163, 227
 助产士 50, 51
- 布隆迪
 5岁以下死亡率 48-49
 成人扫盲 233
 初等教育 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 95, 98, 156, 157, 158, 160, 166, 175, 197, 223, 225, 248, 249, 250, 266
 基础教育援助 266
 家庭教育支出 260
 教师 175, 197
 教师工资 250
 教育支出 244, 244, 248, 249, 250, 260, 268
 经济增长, 和教育支出 244
 课程 206
 留级 84, 86
 农村地区 117
 女教师 175
 普及教育 82, 95, 117
 普及教育的财富不均等 95
 取消学费 87
 全民教育发展指数 (EDI) 233
 全民教育目标进展 78, 222, 223, 225
 入学 60-61, 80, 84, 85, 98, 114, 156, 157, 158, 160, 166, 222, 223, 225, 233
 扫盲 138, 138, 139
 生均援助 266
 生师比 197
 失学儿童 81, 83, 87, 98, 118
 童工 97, 98, 118
 完成学校教育 82, 84, 85, 95, 160, 233
 性别均等 138, 138, 139, 156, 157, 158, 160, 166, 175, 233
 学前教育 60-61, 222
 预期上学年限 60-61
 中等教育 114, 117, 118
- 部门办法
 低效 25, 25, 272-3, 273
 减少 42
- C**
- 财富不均等
 参见 私立教育
 2015年后议程的跨部门办法 292-3
 初等教育 78, 95, 168, 259
 和女童奖学金 168
 和入学 3
 和性别不均等 153, 158, 159, 164, 168
 教师资格 199
 教育支出 249, 258
 免疫 50, 51
 普及 9, 9
- 升入中等教育 109, 115
 失学儿童 8, 8, 158, 159
 完成学校教育 94, 95, 159-60, 160, 164
 学前教育 59, 62, 65, 67
 学业成绩 9, 195
 因私立学校提供教育而恶化 216
 由权力下放导致 214
 阅读熟练度 192, 194, 195
 中等教育 109, 115, 116, 164, 259
 助产士 50, 51
- 彩虹光谱计划 (菲律宾) 200
 残疾的社会分类 101
 残疾的医学分类 101, 102
 残疾儿童
 残疾的医学模式和社会模式 101
 初等教育 78
 多部门办法 58
 经历性暴力 181
 全纳教育 87, 101, 101, 102, 271
 全球教育伙伴关系补助的构成 271
 完成学校教育的影响 258
 资本补助 86-87
 “差距破坏者”项目 (英国) 184
 产假 54
 产前保健 助产士: 母亲保健: 怀孕
 超龄入学
 第二次机会项目 124-5
 和童工 97-8
 和中等教育入学 113
 小学 80, 81-2, 88, 98
 “超级联赛阅读明星” (英国) 184
 朝鲜民主主义人民共和国
 财富不均等 195
 成人教育 129-130
 成人扫盲 231
 初等教育 196, 223, 225, 236, 237, 251, 266
 第二次机会项目 129-130
 高等教育中的女性 185
 基础教育援助 266
 教师 176, 196
 教师地位 201
 教师工资 251
 教师激励 200
 教师培训 176
 教育支出 244, 246, 248, 251
 农村地区 200
 女教师 176
 女性教育, 因素 124
 普及教育 118, 131
 全民教育发展指数 (EDI) 231
 全民教育目标进展 223, 225, 236, 237
 入学 126, 223, 225, 231, 236, 237
 生均援助 266
 生师比 196
 私立教育 216
 童工 118
 完成学校教育 225, 231
 性别均等 124, 176, 231
 学前教育 248
 学业成绩 195, 216
 学业评估 308
 义务教育 64
 阅读熟练度 195
 职业技术教育 126, 131
 中等教育 118, 126
- 成人教育 125-6, 128-30
 参见 教师培训: 技术和职业教育: 高等教育: 青年和成人技能 (全民教育目标)
 被2015年后可持续发展目标遗漏 289
 在国家项目中 293
 成人扫盲 (全民教育目标)
- 参见 读写技能
 活动与项目 145-8, 146, 147
 减少文盲 137, 143
 教育规划 32
 进展 3, 13-14, 13, 14, 135, 137-8, 138, 144-50, 231-233
 母语项目 149
 年龄组分析 143-4, 144
 全球承诺 145
 全球教育伙伴关系资金 272
 扫盲评估 139-43
 上学年份少的影响 141
 项目及整个教育系统 130
 性别差异 3, 13, 14, 135, 138, 138, 139, 140, 142, 143
 在2015年后可持续发展目标中 289
 在全民教育发展指数中 229, 231-3
 整个方面缺少援助 274
 综合成人学习项目 125-6
- 城市地区
 男童辍学 173
 贫民窟中的儿童 100, 100
 普及中等教育 115
 人口增长 22, 23
 学前教育 59, 62, 67
 移民教育 120, 121, 121
 阅读熟练度 142, 142
 “城市英才” (英国) 120
- 赤道几内亚
 5岁以下死亡率 48-49
 初等教育 86, 157, 175, 196, 197, 223
 教师 175, 197
 教师短缺 196
 留级 86
 女教师 175
 全民教育目标进展 222, 223
 入学 60-61, 157, 222, 223
 扫盲 138, 139
 生师比 196, 197
 性别均等 138, 139, 157, 175
 学前教育 60-61, 222
 预期上学年限 60-61
- 赤贫
 参见 财富不均等
 对教育机会的影响 94, 95
 由于经济增长而减少 23
 在复杂紧急情况下 103
- 冲突地区
 参见 复杂紧急情况: 动荡国家
 对初等教育的影响 81
 和失学儿童 8, 103, 104, 266, 276
 教育分权运动 214
 教育需求 35
 取消学费 85
 全球教育伙伴关系目标 31
 缺少合格教师 71
 人道主义援助 274-7
 援助支付 271, 271
- 初等教育 参见 基础教育: 普及初等教育 (UPE) (全民教育目标)
 初等教育管理与教师专业发展基金 (巴西) 258
- 初中教育
 参见 基础教育
 参与 109
 从初等教育升入 109, 112, 113, 115, 164, 164, 168
 公共支出计划 (可持续发展目标) 296
 净入学率 10, 11, 113, 114
 课程 207
 毛入学率 10, 10, 109, 112, 114
 取消学费 113

全国学业评估 191
生师比 **18**
失学儿童 **10, 11**
完成率 3
义务教育 109, 112, 113
传统助产士、重新培训 50
创新发展融资领导小组 278
创新融资方法 278, **278**
辍学
 男/失学儿童: 完成学校教育: 续读率
 残疾儿童 101
 初等教育 78, 83-4, 88
 和带饭回家的供给 89
 和腐败水平 253
 和免费 88
 和童工 98
 和早孕 170
 男童 157, 159, **160**, 173, 230
 性别差异 7, **7**, 157, 159, 173, 174
 支出成本 255-6, **256**
 中等教育 11, 173
从社区招募教师 200
促进性别平等的教学法模型 177
促进性别平等的培训 177, **177**
促进性别平等的预算 254
存活率 **4, 4, 48-9**, 49-50

D

《达喀尔行动纲领》
背景 26
策略 **2**, 30-9, 41-3
对全球进程的贡献 1, 26
干预 27-9, **28**
关键要素 **1, 2**
目标 *见* 全民教育目标
目标陈述
 家长 53
 监测 38, 39
 教师 37, 196
 教育援助 29, 30, 32, 42, 261, 264, 269, 272, 277
 民间组织 33, 34, 256
 目标 **2**, 18, 37, 38, 53, 58, 88, 94, 111, 120, 138, 148, 179, 189, 221, 224
 全民教育融资 39, 213, 241, 254
 人道主义援助 274
 缩减成本 252
 为女童建设的设施 171
 信通技术 38
 债务减免 269
 质量 18, 37, 203
目的 27
欠缺对职业技术教育的关注 127
由此取得的进步 20-1, 27-39
知识与专长的交流 28, 42
大学毕业的教师 202
大学教育 *见* 高等教育
带饭回家 88, 91
贷款, 援助 269
丹麦
 成人扫盲 **231**
 初等教育 **95, 223, 251**
 教师工资 **251**
 教育援助捐助方 **263**
 教育支出 **245, 247, 248, 251**
 全民教育发展指数 (EDI) **231**
 全民教育目标进展 **222, 223**
 入学 **60-61, 95, 163, 222, 223, 231**
 私立学校 **95**
 完成学校教育 **231**
 性别均等 **163, 231**

学前教育 **60-61, 64, 222, 248**
学业评估 **311**
义务教育 **64**
预期上学年限 **60-61**
中等教育 **163**
当地语言教学 209-10
当地招募教师 200, 201, **201**
道路基础设施改善 92
德国
 财富不均等 **195**
 残疾和教育机会 102
 成人扫盲 **231**
 初等教育 **175, 197, 223**
 技术与职业培训 131
 教师 175, **175, 197**
 教师激励 70
 教育援助捐助方 262, **263, 264**
 女教师 175, **175**
 普及教育 131, 164
 全民教育发展指数 (EDI) **231**
 全民教育目标进展 **222, 223**
 入学 **60-61, 163, 222, 223, 231**
 生师比 **197**
 完成学校教育 164, **231**
 性别均等 **163, 164, 175, 175, 231**
 学前教育 **60-61, 222**
 学业成绩 **195**
 学业评估 194, **311**
 预期上学年限 **60-61**
 阅读熟练度 **195**
 中等教育 **163, 164**
低成本教育 93, 100, **100**, 176, 216
低年级数学评估 (EGMAs) 192
低年级阅读评估 (EGRAs) 192-3
低收费私立教育 93, 100, **100**, 176, 216
低收入国家
 男/发展中国家: 中低收入国家: 各个
 国家
 采纳全民教育议程 32
 初等教育
 普及 **9, 9**
 失学儿童 8
 私立学校 93, **95**
 完成学校教育 3
 定义 317
 对学习资源的需求 252
 儿童评估工具 **58**
 分配到教育的国民生产总值 30, 248, 249
 合格教师短缺 71
 和贫困人口 265
 教学实践 208
 教育机会 8, **8, 9**, 20-1
 教育支出 30, 248, 249, 259, 261
 对可持续发展目标时期的估计 296-7, **296**
 教员工 18, 176
 贫困问题 24
 普及教育 9, **9, 11, 291**
 全民教育目标进展 **4, 6, 10, 13, 15, 18**, 229-30
 全球教育伙伴关系的影响 30-1
 融资差距 296, **297**
 融资框架 33
 生师比 **18**
 失学儿童 8
 数学成绩 184, 200
 私立教育 **66, 93, 95**
 完成学校教育 3, 12, **12**
 现金转移 89
 学前教育 65
 私立学校 **66**
 学校内的水与卫生供给 172

学业评估 194
援助 25, 263, 266, 267, 271, 297, 297
早孕 170
中等教育
 公共支出 252
 普及 11, 291
 完成 12, **12**
地区初等教育项目 (印度) 167
地区评估 193-5, **194, 195**
地震, 反应 105
第二次地区比较与解释研究 (SERCE) 193, **194**
第二次机会项目 124-6, 170, 211
第二份《全球成人学习与教育报告: 反思扫盲》(GRALE2) 145
第三次区域比较与评价研究 **193, 194**
第三届国际职业技术教育与培训 127
第一次区域比较与评价研究 (PERCE) 193
东帝汶
 5岁以下死亡率 **48-49**
 成人扫盲 **233**
 初等教育 **87, 160, 196, 196, 236**
 教师 **196**
 教师短缺 196
 取消学费 87
 全民教育发展指数 (EDI) **233**
 全民教育目标进展 236
 入学 87, **114, 160, 233, 236**
 扫盲 138, **138, 139, 146**, 147
 生师比 196, **196**
 完成学校教育 **160, 233**
 性别均等 87, 138, **138, 139, 160, 233**
 学前教育 236
 中等教育 **114**
东非, 游牧群体 98-99
东非宗教学校早期教育项目 69
东欧 *见* 中欧和东欧
东亚和太平洋
 男/各个国家
 5岁以下死亡率 **4, 4, 48**
 成人扫盲 13, **13**
 城市地区 22, **23**
 赤贫 23
 初等教育 **6, 15, 16, 18**, 79, 113, **156, 196**, 205, **205, 206**, 224, 226, 228
 定义 316
 发育迟缓 **4, 5, 5**
 供电 23
 基础教育援助 **263, 265**
 教师 **18, 196, 197**
 教学时间 205, **205, 206**
 教育援助接受方 **263**
 教育支出 **242, 243, 246**
 教育质量 **18**
 经济增长 **243**
 女性扫盲 **13**
 女性收入 24
 青年识字 **13**
 全民教育发展指数 229
 全民教育目标进展 224, 226
 人口统计学因素 21, **22**
 入学 **60, 79, 113, 114, 156, 162**, 221, 224
 升入中学 **114**
 生师比 **18, 196, 197**
 失学儿童 **6, 7, 10**
 私立教育 113
 文盲 **13**
 性别均等 **4, 15, 16, 17, 24, 156, 162, 226**
 学前教育 **4, 5, 18, 60, 221**
 学生中心的教学 208n8
 学业评估 **18, 18, 19, 308-309**
 预期上学年限 **60**
 政治代表 24

- 职业技术教育 10, 10, 11
 中等教育 10, 11, 15, 16, 18, 113, 114, 162, 197, 205, 205, 206, 226, 228
- 动荡国家
 劳勿复杂紧急情况: 冲突地区: 人道主义教育援助
 来自全球教育伙伴关系的支助 271
 贫困人口 265-6
 《动荡国家参与新协议》 270
 读写调查 141, 142
 读写技能
 劳勿成人扫盲; 文盲; 计算技能; 青年识字
 定义 137, 138
 和政治参与 124
 监测 39
 全球教育伙伴关系目标 31
 日常生活中的需求 149-50
- 对同性恋的欺凌, 在学校 179, 180
 多巴哥 勿特立尼达和多巴哥
 多边援助 270, 271
 多边债务减免倡议 25, 85, 269
 多部门组织, 幼儿保育和教育 56-8, 57, 58
 多哥
 5岁以下死亡率 48-49
 财富不均等 62, 95
 初等教育 82, 86, 95, 98, 156, 157, 158, 160, 175, 197, 198, 223, 224, 226, 248, 250, 266
 发育迟缓 52
 合格教师 71, 198
 合同制教师 201
 基础教育援助 266
 教师 175, 197
 教师工资 250
 教育支出 245, 246, 248, 250, 268
 留级 86
 农村地区 59
 女教师 175
 普及教育 82, 95
 全民教育目标进展 222, 223, 224, 226
 入学 60-61, 95, 98, 114, 156, 157, 158, 160, 222, 223, 224
- 扫盲 138, 139
 生均援助 266
 生师比 197
 失学儿童 98, 118
 私立学校 95
 童工 97, 98, 117, 118
 完成学校教育 82, 95, 160
 性别均等 138, 139, 156, 157, 158, 160, 175, 226
 学前教育 59, 60-61, 62, 71, 222
 预期上学年限 60-61
 中等教育 114, 117, 118
- 多米尼加共和国
 5岁以下死亡率 48-49
 财富不均等 95
 成人扫盲 232
 初等教育 82, 86, 95, 119, 156, 160, 160, 197, 223, 226, 249
 发育迟缓 52
 合格教师 71
 教师 197
 教师短缺 198
 教育支出 249, 255
 留级 86
 农村地区 194
 普及教育 82, 95
 全民教育发展指数 (EDI) 232, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 226, 227, 234
 入学 60-61, 95, 114, 156, 160, 162, 222, 223, 232
- 扫盲 138, 146
 生师比 197, 198
 私立学校 95
 完成学校教育 82, 95, 160, 160, 232
 性别均等 138, 156, 160, 160, 162, 226, 227, 232
 学前教育 60-61, 64, 71, 222
 学业成绩 194
 学业评估 306
 移民 119
 义务教育 64
 幼儿保育和教育指数 232
 预期上学年限 60-61
 预算分配 255
 阅读熟练度 194
 中等教育 114, 119, 162, 198, 227
- 多米尼克
 初等教育 87, 95, 160, 175, 197, 223
 合格教师 71
 教师 175, 197
 留级 87
 女教师 175
 全民教育目标进展 222, 223
 入学 60-61, 95, 126, 160, 162, 222, 223
 生师比 197
 私立学校 95
 完成学校教育 160
 性别均等 160, 162, 175
 学前教育 60-61, 71, 222
 预期上学年限 60-61
 职业技术教育 126
 中等教育 126, 162
- 多民族玻利维亚国
 5岁以下死亡率 48-49
 财富不均等 94, 95, 116
 成人扫盲 232
 城市地区 142
 初等教育 79, 79, 83, 83, 87, 95, 160, 223, 224
 发育迟缓 52
 家庭教育支出 261
 教育支出 244, 246, 247, 248, 261, 268
 课程 207
 留级 87
 民间组织 257
 普及教育 83, 83, 95
 全民教育发展指数 (EDI) 232, 234
 全民教育目标进展 223, 224, 234
 入学 60-61, 160, 162, 223, 223, 224, 232
 扫盲 138, 139, 141, 142, 146, 147
 升入中学 113, 116
 失学儿童 79, 118
 童工 118
 童婚 169
 完成学校教育 83, 94, 95, 160, 232
 性别均等 138, 139, 160, 162, 232
 学前教育 60-61, 223, 247, 248
 学业评估 306
 幼儿保育和教育指数 232
 预期上学年限 60-61
 职业技术教育 132
 中等教育 113, 116, 118, 162, 207
 助产士 51
- 多语教育 148-9, 209-11
 劳勿 双语教育: 教学语言: 母语
 多指标聚类调查 139-40
- E**
- 俄罗斯联邦
 财富不均等 195
 成人扫盲 231
- 初等教育 196, 223
 家庭教育支出 260
 教师 196
 教育支出 260
 普及教育 118
 全民教育发展指数 (EDI) 231
 全民教育目标进展 222, 223
 权力下放 214
 入学 60-61, 126, 222, 223, 231
 生师比 196
 童工 118
 完成学校教育 231
 性别均等 231
 学前教育 60-61, 222
 学生中心的教学 208n8
 学业成绩 195
 学业评估 310
 预期上学年限 60-61
 阅读熟练度 195
 职业技术教育 126
 中等教育 118, 126
- 厄瓜多尔
 5岁以下死亡率 48-49
 成人扫盲 232
 初等教育 95, 98, 160, 197, 223
 合格教师 71
 教师 197
 教育支出 244, 247, 255
 农村地区 194
 全民教育发展指数 (EDI) 232
 全民教育目标进展 222, 223
 入学 95, 98, 112, 114, 160, 222, 223, 232
 扫盲 138, 146, 147
 生师比 197
 失学儿童 98, 118
 私立学校 95
 童工 97, 98, 118
 完成学校教育 160, 232
 现金转移 54, 91
 校园暴力 180
 性别均等 138, 160, 232
 学前教育 60-61, 64, 71, 222
 学业成绩 194
 学业评估 195, 306
 移民 119
 义务教育 64
 预期上学年限 60-61
 预算分配 255
 阅读熟练度 194
 中等教育 112, 114, 118
- 厄立特里亚
 5岁以下死亡率 48-49
 成人扫盲 233
 初等教育 86, 95, 157, 158, 158, 160, 175, 197, 223, 224, 225, 266
 辍学 256
 合格教师 71
 基础教育援助 266
 教师 175, 197, 200
 教师短缺 71, 198, 200
 教育支出 256
 留级 86, 256
 女教师 175
 全民教育发展指数 (EDI) 233, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 225, 234
 入学 60-61, 95, 114, 157, 158, 158, 160, 163, 222, 223, 225, 233
 扫盲 138, 139
 生均援助 266
 生师比 197, 198
 私立学校 95
 完成学校教育 160, 224, 225, 233

性别均等 **138, 139, 157, 158, 158, 160, 163, 175, 233**
 学前教育 **60-61, 71, 71, 222**
 学业评估 **305**
 预期上学年限 **60-61**
 中等教育 **114, 163, 198**
 儿童兵 35, 104
 儿童发育迟缓 见 发育迟缓
 儿童发展
 另见 认知发展
 干预效果 52, 53-4
 支持效果 73
 儿童健康与营养 见 保健; 营养不良; 营养
 儿童免疫 50, **51**
 《儿童权利公约》(1989) 1, 204
 儿童死亡率
 另见 5岁以下死亡率
 在复杂紧急情况下 103
 儿童营养 见 营养
 儿童友好学校计划 37
 儿童支持补助 (南非) 91

F

发达国家

另见 高收入国家; 经合组织; 国家; 各个国家
 全国学业评估 **191**
 私立教育 216
 为了教育融资的税收 242
 移民 119
 发育迟缓 **4, 4, 5, 45, 230, 287**
 发展合作局 (印度) 267
 发展影响债券 **278, 278**
 发展援助委员会捐助方 270
 发展中国家
 另见 低收入国家; 中低收入国家; 中等收入国家; 各个国家
 “为美国而教”教师倡议 200
 残疾儿童 101
 广播教学 211
 和男童的低入学率 173-4
 经济增长与教育支出 22-3, **23**
 课程 207
 全国学业评估 **190, 191**
 私立教育 216
 校内饮水和卫生设施 172
 信通技术资源 211
 早孕 170

法国

财富不均等 **195**
 成人扫盲 **231**
 初等教育 **175, 197, 223, 225, 249, 251**
 国际学生 262
 教师 **175, 175, 197**
 教师工资 **251**
 教师培训 177
 教育援助捐助方 **263**
 教育支出 **245, 247, 249, 251**
 女教师 **175, 175**
 全民教育发展指数 (EDI) **231**
 全民教育目标进展 **222, 223, 225**
 入学 **60-61, 126, 222, 223, 225, 231**
 扫盲 140
 生师比 **197**
 完成学校教育 **225, 231**
 性别均等 **175, 175, 177, 181, 231**
 学前教育 **60-61, 222**
 学业成绩 **195**
 学业评估 **311**
 预期上学年限 **60-61**
 阅读熟练度 **181, 195**

职业技术教育 **126**
 中等教育 **126**
 反思扫盲 145
 非认知能力 112
 非正规教育, 初等教育 93-4, 100, 278
 非正式教育 93, 94, 100, 278
 非政府组织
 另见 民间组织
 对残疾儿童的全纳教育 101
 对紧急情况的国际回应 104, 105
 基于性别的校园暴力倡议 180
 教育供给 93-4, 100
 教育援助 26, 277-8
 扫盲倡议 150
 在全民教育中的角色 28
 非政府组织集中磋商 33
 非洲 见 撒哈拉以南非洲; 西非: 各个国家
 菲律宾

5岁以下死亡率 **48-49**
 财富不均等 **95, 116**
 彩虹光谱计划 200
 初等教育 **82, 89, 95, 223, 236, 237**
 读写技能倡议 149
 发育迟缓 **52**
 腐败 **253, 253**
 国家课本发放项目 **253**
 家庭教育支出 **260**
 教师缺勤 205
 教育支出 **245, 247, 260**
 课本 **253**
 免疫 50, **51**
 普及教育 **82, 95**
 全民教育目标进展 **222, 223, 236, 237**
 权力下放 214
 入学 89, 173, **222, 223, 236**
 扫盲 **138**
 升入中学 **116**
 完成学校教育 **82, 95, 237**
 现金转移 **54, 89, 91**
 校餐项目 89
 信通技术 211
 性别均等 **138, 173**
 学前教育 **54, 58, 64, 222, 236**
 学习环境 204
 学业评估 **308**
 义务教育 **64**
 中等教育 **116, 173**
 助产士 **51**

斐济

成人扫盲 **232**
 初等教育 **160, 196, 223**
 教师 **196**
 教育支出 **244, 247**
 全民教育发展指数 (EDI) **232**
 全民教育目标进展 **222, 223**
 入学 **160, 162, 222, 223, 232**
 生师比 **196**
 完成学校教育 **160, 232**
 性别均等 **160, 162, 232**
 学前教育 **222**
 学业评估 **308**
 中等教育 **162**
 分权的基础教育改革 (印度尼西亚) 177
 分权的消除艾滋病承诺 (联合国大会艾滋病特别会议) 122-3

芬兰

残疾和教育机会 102
 成人扫盲 **231**
 初等教育 **197, 223, 225, 251**
 家庭教育支出 **261**
 教师 **197**
 教师工资 **251**

教育支出 **245, 247, 248, 251, 261**
 全民教育发展指数 (EDI) **231**
 全民教育目标进展 **222, 223, 225**
 入学 **60-61, 162, 163, 222, 223, 225, 231**
 生师比 **197**
 完成学校教育 **225, 231**
 性别均等 **162, 163, 231**
 学前教育 **60-61, 222, 248**
 学业评估 **311**
 预期上学年限 **60-61**
 中等教育 **162, 163**

佛得角

5岁以下死亡率 **48-49**
 成人扫盲 **232**
 初等教育 **86, 157, 160, 197, 223, 226, 251**
 教师 **197**
 教师工资 **251**
 教育支出 **245, 251**
 留级 **86**
 全民教育发展指数 (EDI) **232, 234**
 全民教育目标进展 **222, 223, 226, 227, 234**
 入学 **60-61, 157, 160, 222, 223, 232**
 扫盲 **138, 139**
 升入中学 **112, 113**
 生师比 **197**
 完成学校教育 **160, 232**
 性别均等 **138, 139, 157, 160, 226, 227, 232**
 学前教育 **60-61, 222**
 预期上学年限 **60-61**
 中等教育 **112, 113, 227**
 福特基金会 178
 腐败, 滥用教育资源 253-4
 父亲

另见 家长

保育 54

妇女

另见 性别均等/不均等; 女童在国内工作
 98, 117n, 167
 包容性政府预算 165
 大学教育, 态度 **124**
 对儿童开展健康教育的影响 52
 就业 24, 70, 172, 174-7, 175, **175, 177, 185**
 母亲健康看护 50, 52, 170
 扫盲 3, 13, **14, 138, 138, 140, 144**
 收入 24
 在手机上阅读 150
 在与科学有关的职业中缺少代表 185
 政治代表 24
 作为教师 172, 174-7, **175, 177**

复杂紧急情况

另见 冲突地区; 动荡国家
 边缘群体 103-6
 赤贫 103
 初等教育 78, 103-6
 人道主义援助 276
 富裕国家 见 发达国家; 高收入国家; 经合组织
 国家; 财富不均等

G

冈比亚

5岁以下死亡率 **48-49**
 成人扫盲 **233**
 初等教育 **86, 95, 156, 157, 158, 159, 160, 166, 197, 223, 226, 267**
 辍学 **156-157, 256**
 基础教育援助 **267**
 教师 **197**
 教师缺勤 215
 教育规划 166
 教育支出 **244, 247, 256, 259, 268**
 留级 **86, 256**

- 农村地区 259
全民教育发展指数 (EDI) 233
全民教育目标进展 223, 226
入学 60-61, 95, 156, 157, 158, 159, 160, 166, 223, 233
扫盲 138, 139
生均援助 267
生师比 197
私立学校 95
完成学校教育 160, 233
性别均等 138, 139, 156, 157, 158, 159, 160, 166, 226, 233
学前教育 60-61, 62
学业评估 305
幼儿保育和教育指数 233
预期上学年限 60-61
- 刚果
5岁以下死亡率 48-49
财富不均等 95, 259, 259
初等教育 82, 86, 95, 157, 175, 196, 197, 199, 259, 259
发育迟缓 52
高等教育 259, 259
家庭教育支出 260, 260
教师 175, 197, 199
教师短缺 196
教学语言 210
教育支出 259, 259, 260, 260, 268
课程 206
留级 86
女教师 175
普及教育 82, 95
全民教育目标进展 222
权力下放 214
入学 60-61, 95, 157, 222
生师比 196, 197, 199
私立学校 95, 199
完成学校教育 82, 95
性别均等 157, 175
学前教育 60-61, 222
学业成绩 210
预期上学年限 60-61
阅读熟练度 210
- 刚果民主共和国
5岁以下死亡率 48-49, 50
财富不均等 62, 95, 159
初等教育 82, 86, 95, 157, 160, 175, 196, 197, 250, 266
发育迟缓 52
复杂紧急情况 105, 106
基础教育援助 266
家庭教育支出 260
教师 175, 197
教师短缺 196
教师工资 250
教育聚类 105
教育支出 250, 260
留级 86
女教师 175
普及教育 82, 95
取消学费 87
全民教育目标进展 222
人道主义援助 276
入学 60-61, 157, 160, 222
扫盲 140
生均援助 266
生师比 196, 197
失学儿童 159
完成学校教育 82, 95, 160
性别均等 140, 157, 160, 175
学前教育 60-61, 62, 222
学业评估 305
- 预期上学年限 60-61
高等教育
扫盲 中等后教育
2015年后可持续发展目标 288
公共支出 248, 249, 259
高宽课程 (美国) 68
高收入国家
扫盲 发达国家; 经合组织国家; 各个国家
初等教育, 普及 9
定义 318
分配给教育的国民生产总值 249
教学实践 208
教育机会 8
教育支出 249, 259, 261
教职员工 18
全民教育目标进展 4, 6, 10, 13, 15, 18, 229
生师比 18
私立学校 66, 95
完成学校教育 12
信通技术 211
性别均等 15
学前教育 65
援助 30, 263
扫盲 捐助方
中等教育, 完成学校教育 12
- 高中教育
参与 109, 112
课程 207
毛入学率 10, 10, 113, 114, 287
普及成就 286
生师比 18
完成率 164
- 哥伦比亚
财富不均等 94, 95, 115, 116
成人扫盲 232
城市地区 142
初等教育 83, 87, 95, 98, 156, 160, 175, 197, 223, 224, 225, 226, 250
从零岁到永远 57
多部门办法 2, 57
发育迟缓 52
家庭在行动项目 89, 91
教师 175, 197
教师工资 250
教师培训 72
教育支出 245, 247, 250, 256
课程 207
留级 87
农村地区 117, 194, 207
女教师 175
女性教育, 因素 124
普及教育 83, 95, 117
全民教育发展指数 (EDI) 232, 234
全民教育目标进展 222, 223, 224, 225, 226, 234
入学 60-61, 98, 156, 160, 162, 222, 223, 224, 225, 232
软技能 132
扫盲 138, 141, 142, 146
升入中学 115, 116
生师比 197
失学儿童 98, 118
收入 132
童工 98, 118
完成学校教育 83, 94, 95, 160, 232
现金转移 89, 91
性别均等 124, 138, 156, 160, 162, 175, 226, 232
学前教育 57, 58, 60-61, 64, 72, 222, 256
学业成绩 194
学业评估 306
义务教育 64
- 幼儿保育和教育指数 232
预期上学年限 60-61
阅读熟练度 194
职业技术教育 132, 132
中等教育 115, 116, 117, 118, 162, 207
助产士 51
- 哥伦比亚家庭福利部 57, 57
- 哥斯达黎加
成人扫盲 232
初等教育 87, 160, 197
合格教师 71
教师 197
教育支出 244, 248
留级 87
农村地区 194
全民教育发展指数 (EDI) 232
全民教育目标进展 222, 227
入学 60-61, 114, 160, 162, 222, 232
扫盲 138
升入中学 113
生师比 197
完成学校教育 160, 232
性别均等 138, 160, 162, 227, 232
学前教育 60-61, 64, 71, 222, 248
学业成绩 194
学业评估 306
义务教育 64
幼儿保育和教育指数 232
预期上学年限 60-61
阅读熟练度 194
中等教育 113, 114, 162, 227
- 格林纳达
初等教育 87, 156, 197, 223, 226
教师 197
留级 87
全民教育目标进展 222, 223, 226
入学 60-61, 156, 222, 223
生师比 197
性别均等 156, 226
学前教育 60-61, 222
预期上学年限 60-61
- 格林纳达斯 见 圣文森特和格林纳达斯
- 格鲁吉亚
初等教育 95, 160, 223
家庭教育支出 260
教育支出 245, 246, 260, 268
课本 178
全民教育目标进展 223
入学 95, 160, 223
私立学校 95
私人补习 202
完成学校教育 160
性别均等 160, 178
学业评估 310
职业技术教育 132
- 工资
扫盲 收入
教师 202, 250-2, 250-1, 295, 299
学前教职员工 70
- 公厕 见 卫生项目
公共考试 见 国家考试
公共运动 见 运动
公共支出, 教育 见 政府, 教育支出
公共支出审核 279
公立教师 196-200, 201
公民, 在2015年后可持续发展目标中 285, 289-90, 298
- 公平
扫盲 性别均等/不均等; 不平等
包含在2015年后可持续发展目标中 287-90, 293, 299
和平等机会的概念 287

- 供电 92, 212
供水倡议 23, 92
 导致促进扫盲 150
 增加女童教育机会 171
沟通失序, 儿童和 101
孤儿
 艾滋病和艾滋病病毒的影响 99
 战略支助 99-100
- 古巴
 成人扫盲 231
 初等教育 156, 160, 197, 223
 多部门办法 56
 合格教师 71
 教师 197
 教育支出 244, 248
 全民教育发展指数 (EDI) 231, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 234
 入学 60-61, 156, 160, 162, 222, 223, 231
 扫盲 147
 生师比 197
 完成学校教育 160, 231
 性别均等 156, 160, 162, 231
 学前教育 60-61, 71, 222, 248
 学业评估 306
 预期上学年限 60-61
 中等教育 162
- 雇主, 作为教育供方 128, 129
官方发展援助 (ODA) 397
 努努 教育援助: 双边援助: 国家定项援助: 债务, 债务减免: 捐助方: 国际发展援助: 多边援助
 《关于教学人员的建议书》 37-8
广播教学项目 211
“规划国际”, “无所畏惧地学习”运动 180
- 圭亚那
 5岁以下死亡率 48-49
 财富不均等 95
 成人扫盲 232
 初等教育 83, 89, 95, 156, 160, 197, 223, 224, 226, 250
 合格教师 71
 教师 197
 教师工资 250
 教育支出 244, 246, 250, 268
 普及教育 83, 95
 全民教育发展指数 (EDI) 232
 全民教育目标进展 222, 223, 224, 226
 入学 60-61, 89, 95, 156, 160, 162, 222, 223, 224, 232
 生师比 197
 私立学校 95
 完成学校教育 83, 95, 160, 232
 校餐项目 89
 性别均等 156, 160, 162, 226, 232
 学前教育 60-61, 71, 222
 学习环境 204
 学业评估 306
 幼儿保育和教育指数 232
 预期上学年限 60-61
 中等教育 162
 “鬼影教师” 254
 “鬼影学校” 254
- 国际成年人能力评价项目 111, 124, 128, 130-2, 131
国际发展机构, 支持教育分权 213
国际发展援助 261-74, 261-77
 努努 捐助方
 援助承诺 69-72, 261-2, 264, 265
 援助支付 163-7, 265
 援助重要性 267-8, 268
 债务减免 268-9
国际货币基金组织, 贫困增长战略 84-5
- 国际教育规划局 32
国际劳工组织 (ILO) 116
 建议 195, 127, 133
国际劳工组织-教科文组织实施《关于教学人员的建议书》 37-8
国际男性与性别平等调查 173
国际评估 193-5, 195, 195
 努努 地区评估
 国际成年人能力评价项目 111, 124, 128, 130-2, 131
 国际数学与科学趋势研究 117, 190, 190, 194-5
 国际学生评价项目 18, 120, 131, 131n, 181, 182, 184, 190, 195, 195
 有利于就业和提高生产力的技能 111, 132, 132, 141, 142
- 国际行动援助
 非正规教育项目 278
 停止校内针对女童的暴力计划, 评价 181
- 国际学生评价项目 18
 测量的技能水平 131, 131n
 关于母语的发现 120
 国际学生评价项目的发展项目 195
 数学成绩 182, 184
 学习结果提升 190
 阅读能力 181, 182, 195
- 国际援助透明倡议 278
国际住户调查网络 38
国际咨询论坛 26
国家 *努努* 政府
 国家成人扫盲评估 142-3, 143
 国家定项援助, 援助支付 273, 273
 国家健康账户 (NHAs) 279
 国家教育规划 *努努* 教育规划
 《国家教育和培训章程》[摩洛哥] 92
 国家教育联盟 33-4, 167
 国家教育账户 (NEAs) 279
 国家开放学校研究所 (印度) 125
 国家课本发放项目 (菲律宾) 253
 国家免疫项目 (柬埔寨) 50
 国家女童教育战略 (也门) 165
 国家全民教育行动计划 (泰国) 125
 国家扫盲斗争项目 (尼泊尔) 144
 国家收入, 教育支出 243, 244, 244-5, 247, 248-9, 252
 《国家语言法案》(危地马拉) 96
 国家状况报告 39, 279
 国民生产总值, 教育支出占比 243, 244, 244-5, 247, 248-9, 252
 国民总收入, 和援助 24-5, 25, 30
- 国内不均等
 努努 财富不均等
 教师分派 199-200
- 国内工作, 女童和妇女 98, 117n, 167
- 国内移民
 努努 国内流动者: 移民
 影响教育的因素 120, 121
国内支出, 教育 *努努* 政府: 教育支出
- H**
- 哈萨克斯坦
 5岁以下死亡率 48-49
 成人扫盲 231
 初等教育 83, 196, 223, 225
 发育迟缓 52
 教师 196
 教育支出 245
 课程 69
 农村地区 59
 普及教育 83
 全民教育发展指数 (EDI) 231, 234
- 全民教育目标进展 222, 223, 225, 227, 234
入学 59, 60-61, 162, 222, 223, 225, 231
生师比 196
完成学校教育 83, 225, 231
性别均等 162, 227, 231
学前教育 59, 60-61, 64, 69, 222
学生中心的教学 208n9
学业评估 310
义务教育 59, 64
幼儿保育和教育指数 231
预期上学年限 60-61
中等教育 162, 227
- 海地
 5岁以下死亡率 48-49
 财富不均等 95, 116
 超龄入学 80
 初等教育 80, 81, 82, 95, 160, 236, 237, 266
 发育迟缓 52
 复杂紧急情况 105
 基础教育援助 266
 教育聚类 105
 农村地区 100, 117
 普及教育 82, 95, 117
 全民教育目标进展 236
 入学 236, 237
 升入中学 116
 生均援助 266
 失学儿童 81, 82
 完成学校教育 82, 95, 160
 性别均等 160, 237
 学前教育 236, 237
 中等教育 116, 117
 助产士 51
- 韩国, 中小型企业培训联盟项目 130
合格的幼儿保育和教育教职工 55
合格教师
 努努 教师培训
 初等教育 19, 176, 187
 短缺 69, 198-9, 199, 211
 和课程改革 207
 和无校园暴力 180, 181
 学前教育 71
 与学生的比率 187, 198-9, 199
 中等教育 199
- 合同制教师 200-1, 201, 251-2
- 荷兰
 边缘群体 258
 成人扫盲 231
 初等教育 223, 258
 多部门办法 56
 教师 258
 教育优先政策 120
 教育援助捐助方 263, 264, 270
 教育支出 244, 247
 普及教育 131
 全民教育发展指数 (EDI) 231
 全民教育目标进展 223
 入学 126, 163, 223, 231
 少数语言 96
 完成学校教育 231
 校园暴力 180
 性别均等 163, 180, 231
 学前教育 56
 学业成绩 258
 学业评估 311
 移民 120
 职业技术教育 126, 131
 中等教育 126, 163
 “嘿, 女孩, 我们去上学” (土耳其) 167, 168
黑塞哥维那 *努努* 波斯尼亚和黑塞哥维那
黑山共和国

- 成人扫盲 **232**
 初等教育 **223**
 全民教育发展指数 (EDI) **232**
 全民教育目标进展 **222, 223**
 入学 **60-61, 222, 223, 232**
 数学成绩 182
 完成学校教育 **232**
 性别均等 182, **232**
 学前教育 **60-61, 222**
 学业评估 **310**
 幼儿保育和教育指数 **232**
 预期上学年限 **60-61**
- 洪都拉斯
 5岁以下死亡率 **48-49**
 财富不均等 **62, 95**
 成人扫盲 **232**
 初等教育 **82, 95, 160, 223**
 课程 179
 普及教育 **82, 95**
 全民教育发展指数 (EDI) **232**
 全民教育目标进展 **222, 223**
 入学 **60-61, 160, 222, 223, 232**
 扫盲 **138**
 完成学校教育 **82, 95, 160, 232**
 性别均等 **138, 160, 179, 232**
 学前教育 **60-61, 62, 222**
 学业评估 **306**
 幼儿保育和教育指数 **232**
 预期上学年限 **60-61**
- 互动教学, 效果 208
 户口制度 (中国) **121, 121-2**
- 怀孕
 分娩 助产士; 母亲健康看护
 女青年 90, 169, 170
- 贿赂
 分娩 腐败
 在课本生产中 253
- 婚前性行为 170
 婚姻, 未成年女童 90, 165
 伙伴关系, 和私立教育提供者 65-8, **67**
 获得性免疫缺陷综合征 (艾滋病) 见 艾滋病和
 艾滋病病毒
- J**
- 饥饿, 正经历的人口 23
 机构间紧急教育网 105, 277
- 基础教育
 分娩 初中教育: 普及初等教育
 2015年后可持续发展目标 287, 297
 教师准备 294
 目标进展 30-1
 缺乏监督 39
 援助
 分配 262, **263, 264-5, 264, 265, 267, 271**
 生均 **266-7**
 缩减 262, **263, 267**
 援助份额 30, **263, 265, 271, 279**
 在2015年后可持续发展目标中 297
 增加 261, **263, 265, 265, 266, 271**
 重视初等教育 262-3
 资金 241-2, 287, 297
- 基础设施改善
 对教育机会的影响 92
 对性别均等的影响 171
 反破坏实践 253
 一般预算支助 272
- 基里巴斯
 5岁以下死亡率 **48-49**
 初等教育 236, 237
 全民教育目标进展 236, 237
 入学 236
- 完成学校教育 237
 学前教育 236
 学业评估 **308**
- 激励
 对教师 71, **72, 200**
 对女童入学 166, 168, 171
 现金转移 24, **54, 66, 89, 91**
 校餐项目 88-9, 91
 在农村地区 63, 71, **72, 88, 200**
- 吉布提
 5岁以下死亡率 **48-49**
 初等教育 **87, 95, 156, 158, 158, 160, 196, 223, 224, 225, 250**
 发育迟缓 **52**
 教师 **196**
 教师工资 **250**
 教育支出 **246, 250**
 留级 **87**
 全民教育目标进展 **222, 223, 224, 225**
 人道主义援助 276
 入学 **60-61, 95, 114, 156, 158, 158, 160, 162, 222, 223, 224, 225**
 升入中学 112, **113**
 生师比 **196**
 私立学校 **95**
 完成学校教育 **160**
 性别均等 **156, 158, 158, 160, 162**
 学前教育 **60-61, 222**
 预期上学年限 **60-61**
 中等教育 112, **113, 114, 162**
- 吉尔吉斯斯坦
 5岁以下死亡率 **48-49**
 成人扫盲 **231**
 初等教育 **83, 196, 198, 223, 266**
 合格教师 71, 198
 基础教育援助 **266**
 教师 **196**
 教育支出 **244**
 女性教育, 因素 **124**
 普及教育 **83**
 全民教育发展指数 (EDI) **231, 234**
 全民教育目标进展 **222, 223, 234**
 入学 **60-61, 222, 223, 231**
 生均援助 **266**
 生师比 **196**
 完成学校教育 **83, 231**
 性别均等 **124, 231**
 学前教育 **60-61, 71, 222**
 学生中心的教学 208n9
 学业评估 195, **310**
 幼儿保育和教育指数 **231**
 预期上学年限 **60-61**
- 疾病 见 艾滋病和艾滋病病毒; 免疫; 营养不良
- 几内亚
 5岁以下死亡率 **48-49**
 财富不均等 **95, 153, 159**
 初等教育 80, 81, **82, 83, 86, 95, 153, 157, 158, 160, 175, 197, 223, 267**
 合同制教师 201
 基础教育援助 **267**
 教师 175, **175, 197**
 教育支出 **245, 246, 268**
 课本 178
 留级 **86**
 免疫 50, **51**
 农村地区 81
 女教师 175, **175**
 普及教育 **82, 83, 95**
 全民教育目标进展 **223, 227**
 权力下放 215
 入学 80, **95, 113, 114, 157, 158, 160, 223**
 扫盲 137, **138, 139, 144**
- 生均援助 **267**
 生师比 **197**
 失学儿童 **82, 153, 158, 159**
 私立学校 **95**
 完成学校教育 **82, 95, 160**
 性别均等 **138, 139, 144, 153, 157, 158, 160, 175, 175, 178, 227**
 学费 **114**
 学生中心的教学 208n8
 学校督导 215
 学业成绩 201
 学业评估 **305**
 中等教育 113, **114, 175, 227**
 助产士 **51**
- 几内亚比绍
 5岁以下死亡率 **48-49**
 初等教育 **86, 95, 157, 158, 158, 197, 198, 266**
 合格教师 71, 187, 198
 基础教育援助 **266**
 教师 **197**
 教师工资 202
 留级 **86**
 入学 **60-61, 95, 157, 158, 158**
 扫盲 **138, 139**
 生均援助 **266**
 生师比 187, **197, 198**
 私立学校 **95**
 性别均等 **138, 139, 157, 158, 158**
 学前教育 **60-61, 71**
 预期上学年限 **60-61**
- 技能
 分娩 生活技能; 读写技能; 算数技能; 职业
 业技术教育与培训
 测量 130-2, **132**
 定义 111-12, 127
 兼职工作对获取技能的影响 117
 监测 130, 133
- 技术 见 信息和通信技术
 季节性劳工群体 99
- 继续教育 见 中等后教育; 第二次机会项目;
 职业技术教育; 高等教育; 青年和
 成人技能
- 加勒比 见 拉丁美洲和加勒比: 各个国家
 加拿大
 财富不均等 **195**
 教育援助捐助方 **263, 270**
 教育支出 **245, 247**
 联合国联合呼吁程序 275-6
 普及教育 120
 全民教育目标进展 **222**
 入学 **60-61, 222**
 学前教育 **60-61, 222**
 学习结果 **195**
 学业评估 **311**
 移民 120
 预期上学年限 **60-61**
 阅读熟练度 **195**
- 加纳
 5岁以下死亡率 **48-49**
 财富不均等 **95, 190**
 成人扫盲 **233**
 城市地区 **142**
 初等教育 **82, 84, 85, 86, 86, 87, 94, 95, 157, 160, 175, 197, 198, 205, 223, 230, 250**
 发育迟缓 **52**
 国家教育联盟 167
 国内不均等 190, **190**
 合格教师 71, 198
 家庭教育支出 **261**
 健康教育 **123**
 教师 175, **175, 197**

- 教师工资 **250**
 教师缺勤 205
 教学时间 205
 教育费用 63
 教育规划 166
 教育支出 **244, 246, 250, 256, 261, 268**
 课本 178
 课程 207, 216
 留级 **86**
 民间组织 257
 农村地区 59, 190, **190**
 女教师 175, **175**
 普及教育 **82, 95, 118**
 取消学费 86, 87
 全民教育发展指数 (EDI) 230, **231-234**
 全民教育目标进展 **222, 223, 234**
 入学 59, **60-61, 84, 85, 87, 95, 114, 156-160, 162-3, 190, 222, 223, 233**
 软技能 **132**
 扫盲 **138, 139, 141, 142, 146, 148, 150**
 社区学校 94
 生师比 **197**
 失学儿童 **82**
 收入 **132**
 私立教育 **67, 67, 216**
 私立学校 **95**
 童工 **118**
 推行适合儿童的教育 63, 69
 完成学校教育 **82, 84, 85, 95, 160, 230, 233**
 校园暴力 180
 新教育战略规划 63
 性别均等 **123, 138, 139, 157, 160, 163, 166, 175, 175, 178, 180, 233**
 学前教育 59, **60-61, 63, 67, 67, 69, 71, 222, 256**
 学业成绩 190, **190, 193**
 学业评估 **305**
 义务教育 63, **64**
 幼儿保育和教育指数 **233**
 预期上学年限 **60-61**
 阅读熟练度 193
 职业技术教育 132, **132**
 中等教育 **114, 118, 163, 175, 190, 207**
- 加蓬
 5岁以下死亡率 **48-49**
 财富不均等 **95**
 初等教育 **82, 95, 196, 197**
 教师 **197**
 教师短缺 196
 普及教育 **82, 95**
 入学 **60-61, 95**
 扫盲 **140**
 生师比 **196, 197**
 私立学校 **95**
 完成学校教育 **82, 95**
 性别均等 **140**
 学前教育 **60-61**
 预期上学年限 **60-61**
 助产士 **51**
- 加强女童教育改进理事会(布基纳法索) 165
 家访项目(保育) 53-4, **53, 55, 58**
 家庭, 教育成本 252, 260-1, **260-1**
 家庭补助金项目(巴西), 参与 78, 89, 91
 家庭财富 *见* 家庭, 教育成本; 贫困; 财富不均等
 家庭劳动力 102, 117n, 167
 家庭语言 *见* 教学语言: 母语
 家长
见 女童: 早婚和怀孕
 产假 54
 对学前教育的期望 69
 教育阶段, 和学生成绩 128
- 支持认知发展 53, **53**
 监测框架
见 全民教育全球监测报告: 全民教育监测: 2015年后监测
 不完善的系统和腐败 253
 在教育规划中 32-3
 监测统计 38
 柬埔寨
 5岁以下死亡率 **48-49**
 财富不均等 **62, 94, 95, 116**
 初等教育 81, **82, 83, 83, 87, 95, 156, 160, 164, 196, 223, 226, 266**
 国家免疫项目 50
 合格教师 **71**
 基础教育援助 **266, 270**
 家庭教育支出 260, **260**
 奖学金 168
 教师 **196**
 教学语言 210
 教育支出 **244, 246, 260, 260, 268**
 教育质量 68
 留级 **87**
 免疫 **50, 51**
 农村地区 **117**
 普及教育 **82, 83, 95, 117, 164, 164**
 全民教育目标进展 **222, 223, 226**
 权力下放 214
 入学 **60-61, 156, 160, 221, 222, 223**
 扫盲 137, **138, 139**
 升入中学 **116, 164, 164, 168**
 生均援助 **266**
 生师比 **196**
 失学儿童 81, **83**
 私人补习 **202**
 完成学校教育 **82, 94, 95, 160**
 性别均等 **138, 139, 156, 160, 164, 164, 226**
 学前教育 **60-61, 62, 68, 69, 71, 221, 222**
 学生中心的教学 208n8
 学业评估 **195, 308**
 预期上学年限 **60-61**
 在家教育 69
 中等教育 **116, 117, 164, 164**
 助产士 50, **51**
- 减贫战略文件 32
 建议 195
 健康护理
见 健康教育: 艾滋病和艾滋病病毒
 免疫 50, **51**
 免疫 50
 消灭疟疾计划 92-3
 有效干预 52
 助产士 50, **51**
- 健康教育
 艾滋病和艾滋病病毒 36, 122-3, **123**
 性 170, 179
 奖学金
 2015年后可持续发展目标 290-1
 鼓励女童入学 168
 外国学生 268, 273
 交易成本, 援助 273
 教师
 2015年后 291
 “鬼影” 254
 补充 147-8, 198, 200-2, **201**
 成人扫盲 147-8
 初等教育 **18, 19, 198-200, 199, 201, 202, 250-2, 250-1**
 地位、动机和专业主义 37-8, 201-2
 第二次机会项目学生作为教师 125
 短缺 69, 196-200, **196, 197, 199, 211, 251, 258**
 合格教师 71, **71, 291**
- 合同制教师 200-1, **201, 251-2**
 基础教育准备 294
 激励 71, **72, 200**
 就地招聘 200, **201**
 女教师 172, 174-7, **175, 177**
 缺勤 201, 205, 215, 216, 254
 社区 200, **201**
 私人补习 202, **202**
 效力 31
 薪酬和条件 201, 202, 250-2, **250-1, 295, 299**
 学前教育 70-2, **72**
 学生遭受性虐待 180
 与学生背景相同 176
 增加 **18**
 中等教育 **18, 199, 202**
 教师短缺 196-200, **196, 197, 199, 251, 258**
 教师紧急情况材料袋(联合国教科文组织) 104
 教师培训
见 合格教师
 为了扫盲 147-8
 性别敏感的培训 177, **177**
 学前教育 71-2, **72**
 学生中心的实践 208, **209**
 幼儿保育和教育教职工 55, **56**
 在2015年后可持续发展目标中 291
 资格水平 202
 教师缺勤 201, 205, 215, 216, 254
 教师效力, 全球教育伙伴关系目标 31
 教师招聘
 初等教育 198, 200-2, **201**
 扫盲项目 147-8
 教学法
见 学生中心的教学
 性别敏感 177, **177**
 学前教育 68-9, 208-9
 教学时间 205-6
 教学实践 *见* 学生中心的教学: 教学法
 教学与学习国际调查 202, 215
 教学语言
 当地语言模式 210, 211
 多语教育 209-11
 母语优势 120, 148, 149, 199
 教学资源 178, 203-4, 207, 211
见 信息和通信技术: 课本
 腐败的供给工作 253, **253**
 教育、艾滋病病毒与艾滋病全球倡议 36
 教育拨款 85, 86-7, 88, 99, 174, 269
见 现金转移计划: 薪水
 《教育部门分析: 方法指南》 32
 教育成本
见 学费
 家庭教育支出 260-1, **260-1**
 取消学费 5, 84-8, 99, 113, 168, 242, 259-60
 缩减 88-91
 资金 24, **54, 66, 89, 91, 168, 258**
- 教育成果 *见* 学业成绩
 教育规划
 2015年后建议 293
 对游牧群体 99
 机构支持 32
 基于学业评估 192
 加强 28-9, 42
 聚类方法 105
 通过全民教育促进 32-3, 43
 通信技术 211
 性别均等 166, 172
 质量 33
 转型期国家 172
 教育机会
见 辍学; 性别均等/不均等; 边缘群体;
 失学儿童; 农村地区; 财富不均等

- 初等教育 8, **8**, 20-1, 78
 复杂紧急情况下的标准 105
 孤儿和脆弱儿童 99
 国内流离失所的儿童 103, 106
 和学习质量 189-90
 基础设施改善 92
 贫民窟 100, **100**
 缺乏教育的 124-6
 上学距离的影响 171
 移民儿童 109, 119-20, **119**, **121**
 在2015年后可持续发展目标中 287-9
 增加 20-1
 障碍 94-6, **95**, 101
 中等教育 115-20
- 教育阶段 // 基础教育; 中等后教育; 学前教育; 中等教育; 高等教育; 普及初等教育
- 教育聚类单位 105
 教育聚类工作小组 105
 “教育女童” (印度) 278, **278**
 “教育使社会进步” (经合组织) 122
 教育提升项目 (埃及) 171
 教育优先政策 (荷兰) 120
 教育预算
 偏差 254-5, **255**
 性别敏感 165
 政府优先事项 246-52, **246-7**, **248-9**, **250-1**
 治理 252-4, **253**, 256-7
- 教育援助
 // 援助承诺; 援助分配; 捐助方
 拨款和贷款 269
 部门内部措施 (SWAPs) 25, **25**, 42, 272-3, **273**
 部门占比 25, **25**
 创新融资方法 278, **278**
 低收入国家 25, **263**, 267, **268**
 非传统融资 278, **278**
 基于结果的支付 274
 捐助方策略 **29**, 262, **263**
 扩张 1, 20
 全球政策行动的效果 **29**
 人道主义援助 35, 274-7, **275**, **276**
 提高 24-5, **25**, 30
 效力 269-71
 性别敏感的培训 177
 性别预算支持 272
 需要协作 269-70
 与其他部门比较 272-3, **273**
 援助资金流 25, 29
 援助总额 **263**
 在《达喀尔行动纲领》中 29
 资金调动 29, 31
- 教育政策
 // 教育规划
 根据学业评估进行改革 191, 192, 195
 全球行动的效果 **29**
- 教育支出
 // 预算
 初等教育 **242**, 244, **245**, 248-52, **250-1**, 255, 258, 259, **259**, **295**, **295**, 296, **296**
- 公共
 生均 67, **242**, 244, **245**, 255, 258, **295**, **295**, 296, **296**
 随着经济增长 22-3, **23**, 243-4, **243**
 提高 242-5, **242**, **243**, **244-5**
 通过民间组织治理 252-4, **253**, 256-7
 预算中的优先性 246-52, **246-7**, **248-9**, **250-1**
 占总支出的份额 246, **246**
 支出效力 254-7, **255**, **256**
 资金包容性 257-60, **259**
- 和教育质量 252
 和债务减免 269
 家庭 260-1, **260-1**
 教育援助份额 267, **268**
 审核和调查 279
 数据 39
 学前教育 246-8, **248-9**
 在2015年后可持续发展目标中 294-7
 占国民生产总值的份额 243, **244-5**
 中等教育 252
 教育质量 (全民教育目标)
- 初等教育
 合格教师 19, 176, 187
 生师比 **18**, **19**, **19**, 196, **196**, 198-9, **199**, 258
 学业成绩 **183**, 192-3, **192**, 193, **193**, 210, 213
 国家教育规划质量 33
 和公共支出 252
 教育援助的影响 274
 进展 18-19, **18**, **19**
 采用通信技术 211-13
 和教职员工 196-202
 和增加机会 189-90
 教学时间 205-6
 教学资源 203-4
 课程 206-7
 双语教学 209-11
 私立教育 216
 学习环境 204
 学业评估 190-5
 治理的权力下放 213-15
 全球教育伙伴关系承诺 272
 性别均等 166, 174-81, **175**, **177**
 幼儿保育和教育 54, **55**, 68-72
 幼儿保育和教育的低质量或高质量 68
 在2015年后可持续发展目标中 287-9, **295**, **295**, 299
 在教育规划中 293-4
 在全民教育发展指数中 (续读到五年级) 229, 230, **231-3**, 236, **236**, 237
- 中等教育
 合格教师 199
 生师比 **18**, **19**, **19**, 197-8, **197**, 199
 学业成绩 181, **194**, 214
- 教育资金, 中国分配给流动儿童的 **121**
 教育资金创新 (卢旺达) 103
 接触网络 150, 212
 接种疫苗 50, **51**
 捷克共和国
 初等教育 **175**, **196**, **251**
 教师 175, **175**, **196**
 教师工资 **251**
 教育支出 **245**, **247**, **248**, **251**
 女教师 175, **175**
 全民教育目标进展 **222**
 入学 **60-61**, **162**, **222**
 生师比 **196**
 通信技术 211
 性别均等 **162**, 175, **175**
 学前教育 **60-61**, **222**, **248**
 预期上学年限 **60-61**
 中等教育 **162**
- 捷克斯洛伐克 // 捷克共和国; 斯洛伐克
 金融危机, 对援助的影响 29
 津巴布韦
 5岁以下死亡率 **48-49**, 50
 初等教育 **82**, **95**, 160, 236, 237, **250**, **266**
 发育迟缓 **52**, 53
 基础教育援助 **266**
 家庭教育支出 **260**
 健康教育 **123**
- 教师工资 **250**
 教育支出 **250**, **260**
 免疫 **51**
 母亲教育 52
 普及教育 **82**, **95**
 全民教育目标进展 236, 237
 入学 236
 扫盲 **140**, 150
 生均援助 **266**
 完成学校教育 **82**, **95**, 160, 237
 小学离校考试 183
 性别均等 **123**, **140**, 160, 183, 237
 学前教育 236
 学业评估 **305**
 助产士 **50**, **51**
- 紧急教育跨机构常设委员会集群 35, 105
 紧急情况 // 复杂紧急情况
 紧急情况聚类方法 105
 紧急情况应对资金 (ERFs) 277
 《禁止和立即行动消除最恶劣形式童工劳动的公约》 116
- 经合组织
 “为工作而学习”项目 127
 对国家课程的影响 **29**
 对全民教育日程的影响 28
 关于母语的发现 120
 技能评估 111, 128, 130-2, **131**
 社会组织与性别指数 24, 165
- 经合组织国家
 // 发达国家; 高收入国家; 各个国家
 教育和政治参与 124
 男校长 176
 女教师 175
 女性计算机科学大学毕业生 185
 性别不均等 164, 173, 182
 移民成绩 120
- 经济下行, 对援助的影响 29
 经济增长, 教育支出增长 22-3, **23**, 243-4, **243**
 经调整的净入学率 // 净入学率
 经调整的净招生率
 // 入学
 和续读到最高年级 **225**
- 净入学率
 初等教育 6, **6**, 78, 78, 79-81, **79-80**, 223, **223**, 224, 225, **225**, 229, 230, **231-3**, 236, **236**, 237, **237**, 248
 中等教育 10-11, **11**
- 捐助方
 // 援助承诺; 援助支付; 教育援助
 低效力援助 269-70, 279
 动荡国家资金 277
 对联盟的影响 33
 对人口贫困转向的回应 266
 对学习资源的支持 252
 呼吁 272
 基于结果的援助 274
 人道主义援助 274
 未来援助缩减 297
 协作 42
 一般预算支持 272
 优先 262, **263**, 264
 援助机构 267-8

K

喀麦隆

- 5岁以下死亡率 **48-49**
 财富不均等 **95**
 成人扫盲 **233**
 初等教育 **82**, **86**, **95**, **98**, **157**, **158**, 159, **160**, **175**, **197**, **250**
 初中的城乡差异 **117**

- 发育迟缓 **52**
 合同制教师 **201**
 健康教育 **123**
 教师 175, **175, 197, 201**
 教师工资 **250**
 教师培训 177, **177**
 教学语言 211
 教育支出 **244, 247, 250, 256, 268**
 课本 203
 留级 **86**
 免疫 **51**
 女教师 175, **175**
 普及教育 **82, 95, 117**
 全民教育发展指数 (EDI) **233**
 全民教育目标进展 **222**
 入学 **60-61, 95, 98, 157, 158, 160, 163, 221, 222, 233**
 扫盲 **138, 139**
 生师比 **197**
 失学儿童 **82, 98, 118, 170**
 私立学校 **95**
 童工 **98, 117, 118**
 完成学校教育 **82, 95, 159, 160, 233**
 未成年母亲 170
 校园暴力 179-180
 性别均等 **123, 138, 139, 157, 158, 160, 163, 175, 175, 180, 233**
 学前教育 **60-61, 221, 222, 256**
 学业评估 **305**
 幼儿保育和教育指数 **233**
 预期上学年限 **60-61**
 阅读技能计划 149
 中等教育 117, **117, 118, 163**
 助产士 **51**
- 卡塔尔
 初等教育 **196**
 教师 **196**
 全民教育目标进展 **222, 227**
 入学 **60-61, 162, 222**
 扫盲 **138**
 生师比 **196**
 性别均等 **138, 162, 227**
 学前教育 **60-61, 222**
 学业评估 **307**
 预期上学年限 **60-61**
 中等教育 **162, 227**
- 开放性，作为对软技能的衡量 **132, 132**
 开放学校 125
 开放预算调查 256
 开放政府合作关系 256-7
 开曼群岛
 初等教育 **197**
 教师 **197**
 全民教育目标进展 **222**
 入学 **222**
 生师比 **197**
 学前教育 **222**
- “看护妈妈”（秘鲁） **56**
 看护者，儿童作为 99
 科技素养项目中的能力建设（尼泊尔） 185
 科摩罗
 5岁以下死亡率 **48-49**
 初等教育 **86, 157, 158, 158, 197, 267**
 发育迟缓 **52**
 基础教育援助 **267**
 教师 **197**
 留级 **86**
 入学 **114, 157, 158, 158, 163**
 扫盲 **138, 139**
 生均援助 **267**
 生师比 **197**
 性别均等 **138, 139, 157, 158, 158, 163**
- 学业评估 **305**
 中等教育 **114, 163**
- 科特迪瓦
 5岁以下死亡率 **48-49**
 财富不均等 **95, 159**
 初等教育 **82, 86, 95, 157, 158, 159, 160, 175, 197, 223**
 发育迟缓 **52**
 合格教师 **71**
 教师 **175, 197**
 教育支出 **248, 255**
 留级 **86**
 免疫 **51**
 女教师 **175**
 普及教育 **82, 95**
 全民教育目标进展 **222, 223**
 入学 **60-61, 157, 158, 160, 222, 223**
 扫盲 **140**
 升入中学 **113**
 生师比 **197**
 失学儿童 **159**
 完成学校教育 **82, 95, 159, 160**
 性别均等 **140, 157, 158, 160, 175**
 学前教育 **60-61, 71, 222, 248**
 预期上学年限 **60-61**
 预算分配 **255**
 中等教育 **113**
 助产士 **51**
- 科威特
 初等教育 **87, 95, 196, 198, 223**
 合格教师 **71, 198**
 教师 **196**
 教育支出 252
 课本 252
 留级 **87**
 全民教育目标进展 **222, 223**
 入学 **95, 222, 223**
 扫盲 **137, 138**
 生师比 **196**
 私立学校 **95**
 性别均等 **138**
 学前教育 **71, 222**
- 科学，教育成绩 17, 117, **118, 191, 200**
 可持续发展教育，在2015年后可持续发展目标中 289-90, 294, 298
- 可持续发展目标
 2015年后 283-91, **284, 285**
 目标 285-91, **285**
- 可迁移技能 112, 120-4, **123**
- 克罗地亚
 成人扫盲 **231**
 初等教育 **196, 223, 225**
 教师 **196**
 全民教育发展指数 (EDI) **231, 234**
 全民教育目标进展 **222, 223, 225, 234**
 入学 **60-61, 162, 221, 222, 223, 225, 231**
 生师比 **196**
 完成学校教育 225, **231**
 性别均等 **162, 231**
 学前教育 **60-61, 221, 222**
 学业评估 **310**
 预期上学年限 **60-61**
 中等教育 **162**
- 刻板印象 见 歧视：性别偏见；侮辱
- 课本
 和课程改革 207
 可得性和内容 203-4, 254
 为了性别平等的改革 178
 消除供给工作中的腐败 253, **253**
 支出与成本 252, 273
- 课程
 初等教育 206, 207
- 改革 94, 206-7
 灵活学习框架 99
 全国学业评估 191
 私立学校 216
 性别平等 176, 178-9
 学前教育 68-9
 职业技术教育 166, 207
 中等教育 206, 207
- 课堂环境 见 学习环境
 课堂建构 92
- 肯尼亚
 5岁以下死亡率 **48-49**
 按人头拨款 86, 88, 99
 财富不均等 **62, 95, 187**
 残疾和教育机会 103
 初等教育 **82, 85, 86, 87, 88, 92, 95, 100, 100, 205, 209, 223, 236, 250, 267**
 辍学 **256**
 发育迟缓 **52**
 腐败 253
 公平 87
 国家成人扫盲调查 142
 基础教育援助 **267**
 基础设施改善 92
 健康教育 **123**
 教师 176
 教师工资 **250**
 教师培训 72, 177, **209**
 教师缺勤 205
 教育费 63
 教育支出 244, **244, 246, 250, 252, 255, 256, 256**
 经济增长 244
 课本 203, 252
 课程 69, 207
 留级 **256**
 母亲教育 52
 农村地区 59, 142
 女教师 176
 贫民窟 100, **100**
 普及教育 **82, 95, 183**
 取消学费 85, 87, 99
 全民教育目标进展 **222, 223, 236**
 权力下放 214, 215
 入学 87, 92, 99, **222, 223, 236**
 扫盲 **140, 142, 150**
 生均援助 **267**
 私立教育 **67, 67, 100, 100, 216**
 完成学校教育 **82, 95, 187**
 未成年母亲 170
 现金转移 90
 小学离校考试 183
 校园暴力 180
 性别均等 **87, 123, 140, 176, 177, 180, 183**
 性教育 170
 学前教育 59, **62, 63, 67, 67, 69, 72, 85, 222, 236, 256**
 学生中心的教学 216
 学业成绩 187, 188-189, 215, 216
 学业评估 192, **305**
 义务教育 63
 游牧群体 99
 预算分配 **255**
 职业技术教育 132
 中等教育 207
- 库克群岛
 初等教育 **95, 156, 196, 223**
 教师 **196**
 全民教育目标进展 **222, 223**
 入学 **60-61, 95, 156, 162, 222, 223**
 生师比 **196**
 私立学校 **95**

性别均等 156, 162
 学前教育 60-61, 222
 学业评估 308
 预期上学年限 60-61
 中等教育 162
 跨部门办法, 2015年后可持续发展目标 292
 跨国学生, 援助 262, 268
 跨机构教育任务小组 36
 快车道倡议, 批评与重构 30, 31

L

拉丁美洲和加勒比
 另见 各个国家
 5岁以下死亡率 4, 4, 48
 成人扫盲 13, 13
 城市地区 23
 初等教育 6, 15, 16, 18, 63, 79, 80, 83, 89,
 156, 197, 205, 205, 206, 224, 226, 228
 教育支出 244
 辍学 174
 定义 317
 读写技能计划 149
 发育迟缓 4, 5
 供电 23
 合同制教师 201
 基础教育援助 263, 265
 教师 18, 197, 201
 教学时间 205, 205, 206
 教学语言 210
 教育援助接受方 263
 教育支出 242, 243, 244
 教育质量 18
 经济增长 243
 农村地区 194, 194
 女性就业 24
 女性扫盲 13
 贫民窟 100
 普及教育 83
 青年扫盲 13
 全民教育发展指数 229, 230
 全民教育目标进展 224, 226
 人口统计学因素 22
 入学 61, 63, 80, 94, 114, 156, 160, 162, 221,
 224
 扫盲 146
 少数语言 96
 升入中学 114
 生均支出 244
 生师比 18, 197
 失学儿童 6, 7, 10
 完成学校教育 94
 未成年母亲 170
 文盲 13
 现金转移 89, 91
 现金转移项目 90
 校园暴力 180
 通信技术 211, 213
 性别均等 4, 15, 16, 17, 156, 160, 162, 166,
 174, 180, 226
 学前教育 4, 5, 5, 18, 61, 63, 221
 学生中心的教学 208n8
 学业成绩 193-194, 194
 学业评估 18, 19, 193-194, 194, 306-307
 义务教育 63
 预期上学年限 61
 阅读熟练度 193-194, 194
 政治代表 24
 职业技术教育 10, 166
 中等教育 10, 11, 15, 16, 18, 114, 160, 162,
 197, 205, 205, 206, 226, 227, 228
 宗教学校 94

拉丁美洲教育质量评估实验室 193-4, 195
 拉脱维亚
 财富不均等 195
 成人扫盲 231
 初等教育 196, 223
 教师 196
 教育支出 245, 247
 全民教育发展指数 (EDI) 231, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 227, 234
 入学 60-61, 126, 162, 222, 223, 231
 生师比 196
 完成学校教育 231
 性别均等 162, 227, 231
 学前教育 60-61, 64, 222
 学业成绩 195
 学业评估 310
 义务教育 64
 预期上学年限 60-61
 阅读熟练度 195
 职业技术教育 126
 中等教育 126, 162, 227
 莱索托
 5岁以下死亡率 48-49, 50
 按人头拨款 88
 财富不均等 95
 成人扫盲 233
 初等教育 82, 83, 85, 86, 86, 88, 95, 157,
 160, 173, 197, 198, 223
 辍学 173
 发育迟缓 52, 52
 合格教师 198
 健康教育 123
 教师 197
 教师培训 177
 课本 203
 留级 86
 农村地区 173
 普及教育 82, 95
 取消学费 85, 86
 全民教育发展指数 (EDI) 233, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 227, 234
 入学 60-61, 95, 114, 157, 160, 163, 222,
 223, 233
 扫盲 140
 生师比 197
 失学儿童 83, 173
 私立学校 95
 完成学校教育 82, 95, 160, 233
 性别均等 123, 140, 157, 160, 163, 173, 177,
 227, 233
 学前教育 60-61, 222
 学业评估 305
 游牧人口 173
 预期上学年限 60-61
 中等教育 114, 163, 227
 老挝人民民主共和国
 5岁以下死亡率 48-49
 财富不均等 59, 62, 95
 成人扫盲 233
 初等教育 79, 82, 84, 85, 87, 89, 95, 156,
 158, 159-160, 160, 175, 196, 223
 合格教师 71
 教师 175, 196
 教育支出 244, 246, 268
 课本 204
 留级 87
 农村地区 115, 117
 女教师 175
 普及教育 82, 95, 115, 117
 全民教育发展指数 (EDI) 230, 233, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 227, 228, 234
 入学 60-61, 79, 84, 85, 89, 114, 156, 158,

160, 162, 222, 223, 233
 扫盲 138, 139
 升入中学 113
 生师比 196
 失学儿童 82
 完成学校教育 82, 84, 85, 95, 159-160, 160,
 233
 校餐项目 89
 性别均等 89, 138, 139, 156, 158, 159-160,
 160, 162, 175, 227, 228, 233
 学前教育 59, 60-61, 62, 71, 222
 学习环境 204
 学业评估 308
 幼儿保育和教育指数 233
 预期上学年限 60-61
 职业技术教育 132
 中等教育 113, 114, 115, 117, 162, 227, 228
 黎巴嫩
 成人扫盲 232
 初等教育 87, 156, 160, 196, 223, 226
 教师 196
 教育支出 245, 247, 268
 留级 87
 难民儿童 104
 全民教育发展指数 (EDI) 232
 全民教育目标进展 222, 223, 226
 入学 60-61, 156, 160, 162, 222, 223, 232
 生师比 196
 失学儿童 104
 完成学校教育 160, 232
 性别均等 156, 160, 162, 226, 232
 学前教育 60-61, 222
 学业评估 307
 预期上学年限 60-61
 中等教育 162
 立陶宛
 残疾和教育机会 102
 成人扫盲 231
 初等教育 196, 223, 249, 251
 教师 196
 教师工资 251
 教育支出 245, 247, 249, 251
 全民教育发展指数 (EDI) 231, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 234
 入学 60-61, 162, 222, 223, 231
 生师比 196
 完成学校教育 231
 性别均等 162, 231
 学前教育 60-61, 222
 学业评估 310
 预期上学年限 60-61
 中等教育 162
 利比里亚
 5岁以下死亡率 48-49
 初等教育 95, 157, 197, 250, 266
 基础教育援助 266
 教师 197
 教师工资 202, 250
 教育支出 250, 254, 255
 课本 203
 民间组织 257
 取消学费 85
 入学 95, 114, 126, 157, 163
 扫盲 140
 生均援助 266
 生师比 197
 私立学校 95
 校园暴力 180
 性别均等 140, 157, 163, 180
 预算分配 254, 255
 职业技术教育 126
 中等教育 114, 126, 163

- 利比亚
初等教育 236, 237
全民教育目标进展 236, 237
入学 236
扫盲 **138, 139**
性别均等 **138, 139, 237**
利益发生率分析结果 258-9
联合国艾滋病署跨机构教育任务小组 (IATT)
36
联合国安理会, 监测人权 35
《联合国残疾人权利公约》 101
联合国大会特别会议 122-3
联合国儿童基金会 (儿基会)
“十个问题” 102
早期学习基本材料包 68
联合国反对针对儿童暴力世界报告 180
联合国妇女发展基金 165
联合国妇女署 165
联合国会议, 解决教育的人道主义援助问题 275
联合国教科文组织
艾滋病和艾滋病病毒倡议 36
监测功能 1, 37, 38, 39
教育规划能力建设 32
民间协作 33
消除课本中的性别偏见 178
协作中的角色 40-1, 41-2
联合国教科文组织统计研究所 38
联合国开发计划署民主治理 34
联合国可持续发展高层论坛, 可持续发展目标
评估 300
联合国联合呼吁程序 275-6
联合国秘书长综合报告, 2015年后发展 285
联合国女童教育倡议 35-6, 164, 272
联合国人口司(UNPD)数据 235
联合国扫盲十年 (UNLD) 145
联盟, 教育 33-34, **167**
灵活的学习框架 99
留级
劣况学校升级
成本 256, **256**
初等教育 84, **86-7**
带饭回家供给的影响 89
和童工 98
留学生, 援助 262, 268
流动社群 96-7, 98-9
卢森堡
财富不均等 **195**
成人扫盲 **231**
初等教育 **197, 223, 224**
教师 **197**
全民教育发展指数 (EDI) **231**
全民教育目标进展 **222, 223, 224**
入学 **60-61, 162, 163, 222, 223, 224, 231**
生师比 **197**
完成学校教育 **231**
性别均等 162, **163, 231**
学前教育 **60-61, 64, 222**
学业成绩 **195**
学业评估 **311**
义务教育 **64**
预期上学年限 **60-61**
阅读熟练度 **195**
中等教育 162, **163**
卢旺达
5岁以下死亡率 **48-49, 50**
财富不均等 **62, 95, 115, 116**
残疾和教育机会 103
成人扫盲 230, **233**
初等教育 78, **82, 83, 86, 95, 157, 160, 175,**
197, 198, 199, 223, 230, 249, 259, 267
创新教育融资 103
辍学 **256**
发育迟缓 **52**
高等教育 259
合格教师 198
基础教育援助 **267**
基于结果的援助 274
家庭教育支出 **260**
健康教育 **123**
教师 **175, 197, 199**
教师培训 177
教育援助接受方 272, 274
教育支出 **245, 246, 249, 252, 256, 259, 260**
课本 252
留级 **86, 256**
免疫 **51**
农村地区 **117, 259**
女教师 **175**
普及教育 **82, 95, 117**
全民教育发展指数 (EDI) 230, **233, 234**
全民教育目标进展 78, **222, 223, 227, 234**
权力下放 214
入学 **60-61, 114, 126, 157, 160, 163, 222,**
223, 230, 233
扫盲 **140**
升入中学 115, **116**
生均援助 **267**
生师比 **197, 199**
失学儿童 **83**
私立学校 199
完成学校教育 **82, 95, 160, 230, 233**
现金转移 **54**
性别均等 **123, 140, 157, 160, 163, 175, 177,**
227, 233
学前教育 **54, 60-61, 62, 222**
学业评估 **305**
一般预算支持 272
预期上学年限 **60-61**
职业技术教育 **126**
中等教育 **114, 115, 116, 117, 126, 163, 227,**
252
助产士 50, **51**
罗马尼亚
财富不均等 **195**
成人扫盲 **232**
初等教育 **87, 196, 223, 249, 251**
教师 **196**
教师工资 **251**
教育支出 **245, 249, 251**
留级 **87**
普及教育 **118**
全民教育发展指数 (EDI) **232**
全民教育目标进展 **222, 223**
入学 **60-61, 222, 223, 232**
生师比 **196**
童工 **118**
完成学校教育 **232**
性别均等 181, **232**
学前教育 **60-61, 64, 222**
学业成绩 **195**
学业评估 **310**
义务教育 **64**
幼儿保育和教育指数 **232**
预期上学年限 **60-61**
阅读熟练度 181, **195**
中等教育 **118**
罗姆人 96-7
“罗姆人十年”融合倡议 97

M

马达加斯加
5岁以下死亡率 **48-49**
财富不均等 **95**
初等教育 **82, 86, 95, 157, 160, 175, 197,**
224, 267
发育迟缓 **52**
基础教育援助 **267**
教师 **175, 197, 258**
教育支出 **245, 246, 258, 268**
留级 **86**
女教师 **175**
普及教育 **82, 95**
全民教育目标进展 **222**
入学 **60-61, 95, 157, 160, 222**
扫盲 **139**
升入中学 **113**
生均援助 **267**
生师比 **197**
税收 244
私立学校 **95**
完成学校教育 **82, 95, 160, 224**
性别均等 **139, 157, 160, 175**
学前教育 **60-61, 222**
学业评估 **305**
预期上学年限 **60-61**
中等教育 **113**
马尔代夫
5岁以下死亡率 **48-49**
初等教育 **87, 196, 223**
发育迟缓 **52**
合格教师 **71**
教师 **196**
留级 **87**
全民教育目标进展 **222, 223**
入学 **222, 223**
生师比 **196**
学前教育 **71, 222**
学业评估 **308**
马耳他
残疾和教育机会 102
成人扫盲 **232**
初等教育 **95, 197, 251**
教师 **197**
教师工资 **251**
教育支出 **251**
全民教育发展指数 (EDI) **232**
全民教育目标进展 **222**
入学 **60-61, 95, 163, 222, 232**
扫盲 **138**
生师比 **197**
私立学校 **95**
完成学校教育 **232**
性别均等 **138, 163, 232**
学前教育 **60-61, 222**
学业评估 **311**
预期上学年限 **60-61**
中等教育 **163**
马拉维
5岁以下死亡率 **48-49, 50**
安全学校计划 180-1
财富不均等 **95, 115, 116, 249**
残疾和教育机会 103
初等教育 **82, 83, 85, 86, 86, 87, 95, 98, 157,**
159, 160, 164, 175, 196, 197, 198,
223, 226, 248-249, 249, 266
教育支出 244, **245**
辍学 **256**
第二次机会项目 170
发育迟缓 **52**
高等教育 249
公平 87
合格教师 198
基础教育援助 **266**
家庭教育支出 **261**
健康教育 **123**

- 教师 175, 197
 教师短缺 196
 教师培训 177
 教育支出 244, 245, 248-249, 249, 252, 256, 261, 268
 课本 203, 252
 留级 86, 256, 256
 免疫 51
 民间组织 257
 母亲教育 52
 农村地区 117
 女教师 175
 普及教育 82, 95, 117, 164, 164
 取消学费 85, 86, 87
 全民教育目标进展 223, 226, 228
 入学 87, 98, 114, 157, 159, 160, 163, 223
 扫盲 140, 144, 144
 社会流动运动 167
 升入中学 115, 116, 164, 164
 生均援助 266
 生均支出 244, 245
 生师比 196, 197
 失学儿童 83, 98, 118, 170
 童工 97, 98, 118
 完成学校教育 82, 95, 160, 249
 未成年母亲 170
 现金转移 90
 小学离校考试 183
 校园暴力 179-180, 180
 性别均等 87, 123, 140, 144, 144, 157, 159, 160, 163, 164, 164, 167, 175, 177, 180, 226, 228
 学生中心的教学 208n8
 学业成绩 193
 学业评估 305
 阅读熟练度 193
 中等教育 114, 115, 116, 117, 118, 163, 164, 164, 228, 249
 助产士 51
- 马来西亚
 初等教育 196, 249, 251
 家庭教育支出 260
 教师 196
 教师工资 251
 教学语言 210
 教育支出 245, 246, 249, 251, 260
 普及教育 118
 全民教育目标进展 222
 入学 60-61, 162, 222
 扫盲 138, 138
 生师比 196
 童工 118
 现金转移 54
 性别均等 138, 162
 学前教育 60-61, 222
 义务教育 113
 预期上学年限 60-61
 中等教育 113, 118, 162
- 马里
 5岁以下死亡率 48-49, 50
 财富不均等 95, 159
 成人扫盲 233
 初等教育 82, 83, 84, 85, 86, 95, 157, 158, 160, 196, 197, 223, 249, 250, 267
 读写技能倡议 149
 发育迟缓 52, 52
 合格教师 71
 合格教师短缺 71
 合同制教师 200, 201, 201
 基础教育援助 267, 276
 家庭教育支出 260
 健康教育 123
- 教师 175, 197, 200, 201
 教师短缺 196, 200
 教师工资 250
 教育支出 244, 246, 249, 250, 260, 268
 课程 207
 留级 86
 农村地区 117
 女教师 175
 普及教育 82, 83, 95, 117
 全民教育发展指数 (EDI) 233, 234, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 227, 228, 234, 234
 权力下放 215
 入学 60-61, 84, 85, 112, 114, 157, 158, 160, 163, 222, 223, 233
 扫盲 138, 139
 生均援助 267
 生师比 196, 197
 失学儿童 82, 159
 完成学校教育 82, 84, 85, 95, 160, 233
 性别均等 123, 138, 139, 157, 158, 160, 163, 175, 227, 228, 233
 学前教育 60-61, 71, 71, 222
 学校督导 215
 学业成绩 201
 学业评估 192, 305
 幼儿保育和教育指数 233
 预期上学年限 60-61
 中等教育 112, 114, 117, 163, 175, 207, 227, 228
- 马绍尔群岛
 5岁以下死亡率 48-49
 初等教育 95, 223
 全民教育目标进展 222, 223
 入学 60-61, 95, 222, 223
 私立学校 95
 学前教育 60-61, 222
 预期上学年限 60-61
- 毛里求斯
 成人扫盲 138, 232
 初等教育 86, 95, 160, 197, 223,
 合格教师 71
 教师 197
 教育支出 245, 247, 249
 课程 206
 留级 86
 全民教育发展指数 (EDI) 232, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 227, 234
 入学 60-61, 66, 95, 160, 163, 222, 223, 232
 升入中学 113
 生师比 197
 私立学前教育 66
 私立学校 95
 完成学校教育 160, 232
 现金转移 66
 性别均等 138, 160, 163, 227, 232
 学前教育 60-61, 71, 222
 学业评估 194, 305
 预期上学年限 60-61
 中等教育 113, 163, 227
- 毛里塔尼亚
 5岁以下死亡率 48-49
 初等教育 84, 87, 95, 156, 166, 175, 196, 223, 224, 226
 发育迟缓 52
 家庭教育支出 260
 教师 175, 196
 教育成本 252
 教育规划 166
 教育支出 244, 260, 268
 留级 84, 87
 女教师 175
- 全民教育发展指数 (EDI) 230
 全民教育目标进展 223, 224, 226, 227
 入学 95, 114, 156, 162, 166, 223, 224
 扫盲 140
 升入中学 113
 生师比 196
 私立学校 95
 性别均等 140, 156, 162, 166, 175, 226, 227
 学业评估 307
 债务 269
 中等教育 113, 114, 162, 227
- 毛入学率
 初等教育 6, 156, 156-7, 157, 235, 236, 236, 237
 初中教育 10, 10, 109, 112, 114, 162
 高中教育 10, 10, 113, 114, 287
 学前教育 5, 5, 20, 60, 63, 66, 221, 222, 222, 288
- 毛招生率
 另见入学
 和续读到最高年级 160
- 每个孩子一台手提电脑 (秘鲁) 212
- 美国
 财富不均等 195, 216
 成人扫盲 231
 初等教育 95, 197, 223, 251
 高宽课程 68
 合格教师 200
 家访服务 53
 家庭教育支出 261
 教师 197, 199
 教师工资 251
 教师培训 184, 199
 教育援助捐助方 262, 263
 教育支出 245, 247, 251, 261
 女教师 184
 普及教育 118, 131, 184
 全民教育发展指数 (EDI) 231
 全民教育目标进展 222, 223
 入学 60-61, 95, 222, 223, 231
 生师比 197
 私立教育 216
 私立学校 95
 童工 117, 118
 完成学校教育 231
 信通技术 212
 性别均等 184, 185, 231
 学前教育 60-61, 222
 学业成绩 195, 216
 学业评估 311
 幼儿保育和教育指数 231
 与科学相关的妇女就业 185
 预期上学年限 60-61
 阅读熟练度 195
 职业技术培训 131
 中等教育 117, 118, 131
- 蒙古
 5岁以下死亡率 48-49
 财富不均等 62, 199
 成人扫盲 232
 初等教育 83, 83, 95, 113, 160, 196, 223
 辍学 173, 174
 发育迟缓 52
 合格教师 71, 199
 教师 196, 199
 教育规划 174
 教育支出 245, 247, 268
 农村地区 59, 173
 普及教育 83, 83
 全民教育发展指数 (EDI) 232, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 234
 入学 59, 60-61, 95, 126, 160, 162, 162, 174,

- 222, 223, 232
- 生师比 196
- 失学儿童 173
- 私立学校 95
- 完成学校教育 83, 160, 232
- 小学离校考试 113
- 校园暴力 173
- 性别均等 160, 162, 162, 174, 232
- 学前教育 59, 60-61, 62, 71, 222
- 学业评估 310
- 游牧人口 173
- 幼儿保育和教育指数 232
- 预期上学年限 60-61
- 职业技术教育 126
- 中等教育 126, 162, 162, 174
- 蒙特雷发展融资会议(2002) 242, 278
- 孟加拉国
- 5岁以下死亡率 48-49
- 财富不均等 94, 95, 116, 168
- 成人扫盲 230, 233
- 初等教育 81, 82, 83, 89, 94, 95, 159, 160, 198, 223, 230, 248, 251, 266
- 辍学 159
- 第二次机会项目 124
- 非正规教育 94
- 腐败 253
- 合格教师 198
- 基础教育援助 266
- 基础设施改善 92
- 家庭教育支出 260, 261
- 教师短缺 198
- 教师工资 251
- 教师培训 177
- 教育支出 245, 247, 248, 251, 255, 260, 261
- 教育质量 68
- 课本, 和性别偏见 178
- 免疫 50, 51
- 贫困人口教育的经济成本 257
- 贫民窟 100
- 普及教育 82, 95
- 前孟加拉国农村进步委员会项目 94, 124-125, 176, 273, 277, 278
- 全民教育发展指数(EDI) 229, 233
- 全民教育目标进展 222, 223, 227, 230
- 入学 60-61, 89, 92, 114, 160, 163, 168, 222, 223, 230, 233
- 扫盲 138, 138, 139, 142-143, 143, 146
- 升入中学 116
- 生均援助 266
- 生师比 198
- 失学儿童 81, 83, 124
- 童婚 169
- 完成学校教育 82, 94, 95, 160, 233
- 校餐项目 89
- 薪酬, 与女童教育 168
- 性别均等 89, 138, 138, 139, 159, 160, 163, 168, 177, 178, 227, 233
- 学前教育 60-61, - 222
- 学生中心的教学 208
- 学业评估 308
- 幼儿保育和教育指数 233
- 预期上学年限 60-61
- 预算分配 255
- 中等教育 114, 116, 163, 198, 227
- 助产士 51
- 资金框架 257
- 宗教学校 94
- 密克罗尼西亚联邦
- 5岁以下死亡率 48-49
- 初等教育 236
- 全民教育目标进展 236
- 入学 236
- 学前教育 236
- 免费教育机会
- 努力教育成本: 免除学费
- 和可持续发展教育目标 286-7
- 缅甸
- 5岁以下死亡率 48-49
- 财富不均等 62
- 初等教育 159, 160, 196, 198, 251, 266
- 辍学 159
- 发育迟缓 52
- 合格教师 198, 199
- 基础教育援助 266
- 教师 196
- 教师工资 251
- 教育支出 245, 247, 251
- 全民教育目标进展 222
- 入学 60-61, 114, 160, 162, 222
- 扫盲 138
- 生均援助 266
- 生师比 196
- 完成学校教育 160
- 性别均等 138, 159, 160, 162
- 学前教育 60-61, 62, 222
- 学生中心的教学 208
- 学业评估 308
- 义务教育 63, 64
- 预期上学年限 60-61
- 中等教育 114, 162, 199
- 民间主导的评估 191-2
- 民间组织
- 努力非政府组织
- 参与教育战略 33-4
- 成功及影响力 257
- 对知识和专业的贡献 42
- 贫民窟教育机会网 100
- 全民教育融资角色 241, 253-4, 253, 256-7
- 学业评估 192
- 援助受益 266
- 民间组织教育基金 33
- 摩尔多瓦共和国
- 成人扫盲 232
- 初等教育 196, 223, 251
- 合格教师 71
- 家庭教育支出 261
- 教师 196
- 教师工资 251
- 教师激励 70
- 教育支出 244, 246, 251, 255, 261
- 全民教育发展指数(EDI) 232, 234
- 全民教育目标进展 222, 223, 234
- 入学 60-61, 222, 223, 232
- 生师比 196
- 完成学校教育 232
- 性别均等 232
- 学前教育 60-61, 64, 70, 71, 222
- 义务教育 64
- 幼儿保育和教育指数 232
- 预期上学年限 60-61
- 预算分配 255
- 摩洛哥
- 《国家教育和培训章程》 92
- 5岁以下死亡率 48-49
- 财富不均等 95
- 成人扫盲 229, 232
- 初等教育 78, 78, 79, 82, 84, 85, 87, 95, 156, 156, 158, 158, 160, 175, 196, 223, 225, 226
- 发育迟缓 52
- 教师 174, 175, 175, 196
- 教学时间 205
- 教育规划 166, 174
- 教育支出 245, 246
- 留级 87
- 女教师 174, 175, 175
- 女性教育, 因素 124
- 普及教育 82, 95
- 全民教育发展指数(EDI) 229, 230, 232, 234
- 全民教育目标进展 78, 222, 223, 225, 226, 234
- 入学 60-61, 79, 84, 85, 95, 112, 114, 156, 156, 158, 158, 160, 162, 222, 223, 225, 232
- 扫盲 138, 139, 148
- 扫盲斗争部 148
- 升入中学 113
- 生师比 196
- 私立学校 95
- 完成学校教育 82, 84, 85, 95, 160, 232
- 现金转移 90
- 性别均等 124, 138, 139, 154, 156, 156, 158, 158, 160, 162, 166, 174, 175, 175, 226, 232
- 学前教育 58, 60-61, 222
- 学业评估 307
- 移民 120
- 幼儿保育和教育指数 232
- 预期上学年限 60-61
- 中等教育 112, 113, 114, 162
- 摩纳哥
- 初等教育 95
- 入学 95, 126
- 私立学校 95
- 职业技术教育 126
- 中等教育 126
- 莫桑比克
- 5岁以下死亡率 48-49
- 财富不均等 95
- 成人扫盲 233
- 初等教育 78, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 95, 157, 158, 160, 166, 175, 197, 223, 233, 266
- 读写技能倡议 149
- 发育迟缓 52
- 基础教育援助 266
- 健康教育 123
- 教师 174, 175, 175, 197
- 教学语言 210
- 教育规划 166, 174
- 教育支出 255
- 课本 203
- 课程 206, 207
- 留级 86
- 免疫 51
- 女教师 174, 175, 175
- 普及教育 82, 83, 95
- 取消学费 85
- 全民教育发展指数(EDI) 233, 234, 234
- 全民教育目标进展 78, 223, 227, 228, 233, 234, 234
- 入学 80, 112, 114, 126, 157, 158, 160, 163, 223, 233, 233
- 扫盲 137, 138, 139, 144
- 生均援助 266
- 生师比 197
- 失学儿童 81, 82
- 完成学校教育 82, 95, 160, 233
- 性别均等 123, 138, 139, 144, 157, 158, 160, 163, 166, 174, 175, 227, 228, 233
- 学校建设 92
- 学业评估 305
- 预算分配 255
- 职业技术教育 126
- 中等教育 112, 114, 126, 163, 207, 227, 228
- 助产士 51

墨西哥

- “生活与工作的学习模范” 148
 财富不均等 **195**
 成人扫盲 **232**
 初等教育 **83, 87, 156, 160, 197, 223, 250**
 发育迟缓 **52**
 腐败 254
 家庭教育支出 **260**
 教师 **197**
 教师工资 **250**
 教师培训 177
 教育支出 **244, 246, 250, 255, 260**
 教育质量 **70**
 留级 **87**
 农村地区 **117, 194**
 女性教育, 因素 **124**
 普及教育 **83, 117**
 全民教育发展指数 (EDI) **232, 234**
 全民教育目标进展 **222, 223, 234**
 权力下放 214
 融资自主 255
 入学 **60-61, 89, 156, 160, 162, 190, 222, 223, 232**
 弱势学生 190
 扫盲 **138, 146, 148**
 升入中学 **113**
 生师比 **197**
 完成学校教育 **83, 160, 232**
 现金转移 89, 90, 91
 性别均等 **124, 138, 156, 160, 162, 177, 232**
 学前教育 **60-61, 70, 89, 222**
 学业成绩 190, **194, 195**
 学业评估 **306**
 义务教育 63, **64**
 幼儿保育和教育指数 **232**
 预期上学年限 **60-61**
 阅读熟练度 **194, 195**
 中等教育 **113, 117, 162**
 母亲 见 母亲健康护理: 家长; 怀孕
 母亲健康护理 50, 52, 170
 母语
 多语方法 148-9, 210, 211
 和阅读熟练度 142
 双语方法 96
 阅读评估 141
 作为教学语言 120, 148, 149, 199
 目标, 可持续发展目标 285-91

N

纳米比亚

- 5岁以下死亡率 **48-49**
 初等教育 **86, 157, 160, 197, 223**
 辍学 173
 发育迟缓 **52**
 家庭教育支出 **261**
 健康教育 **123**
 教师 **197**
 教育支出 **245, 246, 261**
 课本 203
 留级 **86**
 全民教育目标进展 **223**
 入学 **157, 160, 223**
 扫盲 **140, 146**
 升入中学 **113**
 生师比 **197**
 失学儿童 173
 完成学校教育 **160**
 性别均等 **123, 140, 157, 160**
 学生中心的教学 208, 208n8, 209
 学业评估 **305**
 游牧人口 173

- 中等教育 **113**
 男童
 男/女 性别平等; 性别均等/不均等
 辍学 157, 159, **160, 173, 230**
 解决不均等的政策 166, 173-4
 入学
 初等教育 159, 226
 私立学校 93, 168
 与就餐项目 89
 中等教育 161-3, **162, 173-4, 227**
 数学成绩 182, **182**
 校内体罚 173, 179-80
 阅读能力 181, **182, 183, 184**
 男性
 产假 54
 扫盲 **140**
 在手机上阅读 150
 南部和东部非洲监测教育质量联合会调查 176, 183, 184, 189
 南非
 5岁以下死亡率 **48-49**
 按人头拨款 88
 财富不均等 199
 初等教育 88, 92, **157, 197, 223, 224, 225, 226, 249, 250**
 儿童支持补助 91
 孤儿和脆弱儿童 99
 基础设施改善 92
 家庭教育支出 **261**
 教师 **197, 199**
 教师工资 **250, 258**
 教师培训 177, 199
 教育, **67, 67**
 教育支出 **245, 246, 246, 249, 250, 255, 258, 261**
 课本 258
 课程 206, 207
 全民教育目标进展 **222, 223, 224, 225, 226**
 权力下放 215
 入学 59, **60-61, 92, 157, 162, 163, 222, 223, 224, 225**
 扫盲 **138, 146, 147, 147**
 生师比 **197, 258**
 失学儿童 170
 数学成绩 184
 数学和科学国家战略 184-5
 未成年母亲 170
 现金转移 91
 校园暴力 180, 181
 通信技术 213
 性别均等 **138, 157, 162, 163, 177, 180, 181, 184, 226**
 学费 113
 学前教育 59, **60-61, 66, 67, 67, 222**
 学生中心的教学 208n8
 学习环境 204
 学校领导 215
 学业成绩 184, 258
 学业评估 **305**
 预期上学年限 59, **60-61**
 预算分配 **255**
 中等教育 113, 162, **163, 207**
 南美 见 拉丁美洲: 各个国家
 南斯拉夫 见 波斯尼亚和黑塞哥维那; 克罗地亚; 黑山共和国; 塞尔维亚; 斯洛文尼亚;
 前南斯拉夫的马其顿共和国
 南苏丹
 5岁以下死亡率 **48-49**
 初等教育 81, 198, 236, 237
 合格教师 187, 198
 互动广播教学计划 211
 课本 203

- 全民教育目标进展 236, 237
 人道主义援助 276, **276**
 入学 236, 237
 生师比 187, 198
 失学儿童 81
 通信技术 211
 学前教育 236
 南亚
 男/女 南亚和西亚: 各个国家
 家庭教育支出 261
 教育支出 261
 私立教育 92
 小学离校考试 113
 南亚和西亚
 男/女 南亚: 各个国家
 5岁以下死亡率 **4**
 成人扫盲 13, **13, 14**
 城市地区 **23**
 冲突地区 103
 初等教育 6, 6, 8, **15, 16, 18, 19, 20, 113, 157, 205, 205, 206, 224, 226, 259**
 定义 317
 发育迟缓 **4, 5, 5**
 高等教育 259
 孤儿和脆弱儿童 99
 合同制教师 251
 基础教育援助 **263, 264, 265**
 教师 **18, 174, 251**
 教学时间 205, **205, 206**
 教育援助接受方 **263, 264**
 教育支出 **242, 243, 243, 259**
 教育质量 **18**
 经济增长 243, **243**
 农村地区 251
 女性扫盲 13, **13, 14**
 女性收入 24
 贫民窟 100
 青年扫盲 **13, 14, 14**
 全民教育发展指数 229, 230
 全民教育目标进展 224, 226
 人口统计学因素 21, **22**
 入学 **60, 114, 157, 160, 163, 224**
 升入中学 **114**
 生师比 **18, 19**
 失学儿童 **6, 7, 7, 8, 10, 103**
 完成学校教育 20
 文盲 **13, 13**
 校园暴力 180
 性别均等 **4, 15, 15, 16, 17, 157, 160, 163, 174, 180, 226**
 学前教育 **4, 5, 5, 18, 20, 60**
 学生中心的教学 208n8
 预期上学年限, 学前 **60**
 职业技术教育 10, **10, 11**
 中等教育 10, **10, 11, 15, 16, 18, 114, 160, 163, 205, 205, 206, 226, 227, 228**
 难民 103, **104**
 瑙鲁
 初等教育 **156**
 全民教育目标进展 **222**
 入学 **60-61, 156, 162, 222**
 性别均等 **156, 162**
 学前教育 **222**
 中等教育 **162**
 内部流浪人口 103, **104, 105, 106**
 男/女 国内移民
 能力本位课程 207
 能力建设
 国家数据报告 39
 教育政策 32
 聚类方法 105
 科技素养项目中的能力建设 (尼泊尔)

- 185
控制艾滋病 36
通过免除学费 85
现有教育规划的制定 293
项目 34, 185
- 能源发展指数 23
能源供给, 增加 23, 92, 212
- 尼泊尔
5岁以下死亡率 48-49
财富不均等 95, 116, 168, 259, 259
残疾和教育机会 103
成人扫盲 233
初等教育 78, 79, 81, 82, 83, 87, 95, 156, 157, 158, 159, 160, 175, 196, 198, 223, 225, 226, 248, 266
教育支出 244, 245
辍学 156-157
发育迟缓 52
高等教育 259, 259
国家扫盲斗争项目 144
合格教师 198, 200
基础教育援助 266
家庭教育支出 260
奖学金 168
教师 174, 175, 175, 196
教育规划 174
教育支出 243, 244, 244, 245, 246, 248, 255, 255, 259, 259, 260, 266, 268
经济增长 243
科学和技术素养计划能力建设 185
课本 178
留级 87
免疫 51
农村地区 115, 117
女教师 174, 175, 175
普及教育 82, 83, 95, 115, 117
全民教育发展指数 (EDI) 229, 230, 233, 234
全民教育目标进展 78, 222, 223, 225, 226, 227, 234
权力下放 214
融资自主 255
入学 59, 60-61, 79, 81, 114, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 222, 223, 225, 233, 248
扫盲 140, 144, 144, 146
升入中学 112, 113, 116
生均援助 266
生均支出 244, 245
生师比 196, 198
失学儿童 81, 82
数学和科学成绩 185
税收 244
童婚 169
完成学校教育 82, 95, 160, 233
信通技术 211, 212
性别均等 140, 144, 144, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 174, 175, 175, 178, 185, 226, 227, 233
学前教育 59, 60-61, 81, 222
学业评估 308
预期上学年限 60-61
预算分配 255
中等教育 112, 113, 114, 115, 116, 117, 163, 227, 259, 259
助产士 50, 51
- 尼加拉瓜
5岁以下死亡率 48-49
财富不均等 94, 95
初等教育 79, 80, 82, 86, 95, 160, 197, 198, 223, 250
发育迟缓 52
合格教师 198
基础教育援助 270
- 家庭教育支出 260
教师 197
教师工资 250
教育支出 244, 250, 255, 260, 268
留级 86
农村地区 117, 194
普及教育 82, 95, 117
全民教育目标进展 222, 223, 227
入学 60-61, 80, 89, 114, 162, 222, 223
扫盲 138, 146, 147
生师比 197
失学儿童 79, 82
数学能力 193, 193
完成学校教育 82, 94, 95, 160
现金转移 89-91
性别均等 138, 160, 162, 227
学前教育 60-61, 64, 222
学生中心的教学 208n8
学习环境 204
学业成绩 193, 193, 194
学业评估 307
义务教育 64, 113
预期上学年限 60-61
预算分配 255
阅读熟练度 194
中等教育 113, 114, 117, 162, 227
- 尼日尔
5岁以下死亡率 48-49, 50
财富不均等 62, 95, 153, 159
成人扫盲 233
初等教育 81, 82, 84, 85, 86, 95, 153, 157, 158, 158, 160, 175, 197, 223, 225, 230, 233, 248, 250, 267
教育支出 244
发育迟缓 52, 52
合格教师 71
合同制教师 200, 201, 201
基础教育援助 267
家庭教育支出 260
健康干预 50
教师 174, 175, 197, 200, 201, 201
教师工资 250
教育成本 252
教育规划 174
教育支出 244, 245, 246, 246, 248, 250, 260, 268
留级 86
农村地区 117
女教师 174, 175
普及教育 82, 95, 117
全民教育发展指数 (EDI) 229, 230, 233, 234, 234
全民教育发展指数得分 229
全民教育目标进展 222, 223, 225, 233, 234, 234
人道主义援助 276
入学 60-61, 84, 85, 114, 157, 158, 158, 160, 163, 222, 223, 225, 233, 233, 244
扫盲 140
扫盲干预 150
升入中学 113
生均援助 267
生均支出 244
生师比 197
失学儿童 81, 82, 153, 158, 159
完成学校教育 82, 84, 85, 95, 160, 230, 233
现金转移 54
性别均等 140, 153, 157, 158, 158, 160, 163, 174, 175, 233
学前教育 54, 60-61, 62, 71, 222
学业评估 305
幼儿保育和教育指数 233
- 预期上学年限 60-61
债务 269
中等教育 113, 114, 117, 163
助产士 51
- 尼日利亚
5岁以下死亡率 48-49
财富不均等 59, 62, 94, 95
成人扫盲 233
初等教育 81, 82, 83, 93, 95, 96, 97, 100, 100, 157, 158, 197, 198, 223
多部门办法 58
发育迟缓 52
腐败 253
复杂紧急情况 106
教师 197
教师短缺 198
教师培训 72, 177
教学语言 210
教育资金 279
课本 178
课程 216
流动人口 103-104
免疫 50, 51
农村地区 81, 117
女童遭受暴力 104
女性教育, 因素 124
贫民窟 100, 100
普及教育 82, 83, 95, 97, 117
全民教育发展指数 (EDI) 233
全民教育目标进展 222, 223
入学 60-61, 114, 157, 158, 163, 222, 223, 233
扫盲 140, 150
少数民族裔和少数语言 96, 97
生师比 197, 198
失学儿童 81, 82
税收 242-3
私立教育 65, 67, 67, 93, 100, 100, 216
完成学校教育 82, 94, 95, 233
性别均等 124, 140, 157, 158, 163, 177, 178, 233
学前教育 58, 59, 60-61, 62, 65, 67, 67, 72, 93, 222
学生中心的教学 208
学习环境 204
学业评估 305
义务教育 113
游牧群体 99
预期上学年限 60-61
中等教育 113, 114, 117, 163, 198
助产士 50, 51
国家早期发展整合政策 58
- 尼维斯 圣基茨和尼维斯
年度教育状况报告 (ASER), [巴基斯坦] 183, 308
年度教育状况报告 (ASER), [印度] 192, 192
- 农村地区
差别对待的资金 259
成人教育 129
对残疾人的全纳教育 102
和教学语言 210
基础设施改善的影响 92
教师激励 71, 72, 200
教育普及 115, 183
课程 207
农村计划和扫盲 149, 150
女教师的影响 176
取消学费 88
失学儿童 8, 81
数学能力 192, 192
提供学前教育 59, 62, 65, 67, 247
性别不平等 171, 173
学生激励 63, 88

学校建设项目的影 171
 学业成绩 **122, 142, 142, 192, 192, 194**
 移居城市 100, 120, **121**
 游牧人口 98-9, 173
 阅读熟练度 142, **142, 192, 192, 194**
 中等教育 **190**
 农村计划, 和扫盲 149, 150
 农业项目, 和扫盲 149, 150
 挪威
 残疾和教育机会 102
 成人教育 128, 129
 成人扫盲 **231**
 初等教育 **223, 225**
 第二次机会项目 129
 教育援助捐助方 **263**
 教育支出 **245, 247**
 全民教育发展指数 (EDI) **231**
 全民教育目标进展 **222, 223, 225**
 入学 **60-61, 222, 223, 225, 231**
 数学成绩 182, **182**
 完成学校教育 225, **231**
 信通技术 211
 性别均等 182, **231**
 学前教育 **60-61, 222**
 学业评估 **311**
 预期上学年限 **60-61**
 中等教育 128

女青年

另见 女童
 早婚和怀孕 90, 165, 169-70, **169**

女童

另见 性别平等; 性别均等/不均等
 残疾 101
 另见 残疾儿童
 第二次机会项目 125, 125-6, 170
 腐败受害者 254
 国内工作 98, 117n, 167
 基础设施的影响 92, 171-2, 258
 全球教育伙伴关系目标 31
 入学
 另见 性别均等
 初等教育 89, 92, 94, 156, **156-7, 157, 158, 171**
 女教师的影响 176
 学前教育 59
 中等教育 **16, 17, 161-2, 162**
 数学成绩 182, **182, 184-5**
 卫生设施的影响 171, 258
 校园暴力的影响 89
 校园暴力 179-80
 续读到最高年级 159, **160**
 学校教育类型 93
 阅读能力 181, **182**
 在冲突地区 104
 早婚和怀孕 90, 165, 169-70, **169**
 中等后教育 185
 女童教育部门 (也门) 165
 女童俱乐部 181
 女童科学夏令营 (坦桑尼亚联合共和国) 185
 女性 另见 性别均等/不均等; 女童; 妇女
 女性健康工作专员 (巴基斯坦) 53, 55

O

欧盟

基础教育援助 262
 幼儿保育和教育援助 264
 援助协作需求 270
 《欧盟劳动力补充和分化实施法案》 270
 欧盟委员会, 五分之一运动 180
 欧洲
 另见 中欧和东欧; 欧盟; 北美和西欧;

残疾和
 教育机会 102
 欧洲培训基金会 127

P

排斥 另见 教育机会; 弱势; 全纳教育; 不平等; 边缘群体; 农村地区; 财富不均等
 棚户国际 100
 偏见 另见 歧视; 性别偏见; 侮辱
 偏远地区 另见 农村地区
 贫困
 另见 弱势; 低收入国家; 财富不均等
 对初等教育的影响 3, 59, **62, 94, 95**
 对学前教育的影响 59, **62**
 贫民窟 100, **100**
 消除 (《达喀尔行动纲领》策略) 32-3
 由于经济增长而减少 23
 在复杂紧急情况下 103
 针对幼儿保育和教育的政策 **57**
 贫困国家 另见 冲突地区; 动荡国家; 低收入国家; 中低收入国家
 贫民窟, 教育机会 100, **100**
 平等 另见 公平; 性别平等; 性别均等/不均等; 不平等
 评估, 扫盲 135, 139-43, **140, 141, 142**
 葡萄牙

葡萄牙

财富不均等 **195**
 残疾和教育机会 102
 成人扫盲和教育 129, **231**
 初等教育 **197, 205, 223**
 教师 176, **197**
 教师激励 70
 教学时间 205
 教育援助捐助方 262
 教育支出 **245, 247, 248**
 女教师 176
 普及教育 164
 全民教育发展指数 (EDI) **231**
 全民教育目标进展 **222, 223**
 入学 **60-61, 126, 163, 222, 223, 231**
 师生比 **197**
 完成学校教育 164, **231**
 性别均等 **163, 164, 176, 181, 231**
 学前教育 **60-61, 70, 222, 248**
 学业成绩 **195**
 学业评估 **311**
 预期上学年限 **60-61**
 阅读熟练度 181, **195**
 职业技术教育 **126**
 中等教育 **126, 163, 164**
 普及, 在2015年后可持续发展目标中 292
 普及初等教育 (UPE) (全民教育目标)
 另见 基础教育
 2015年后可持续发展目标 287, 291, 298
 按人头拨款 85, 86-7, 88, 99
 边缘化问题 77, 87-8, 94-103
 财富不均等 **95, 168, 259**
 超龄入学 80, 81-2, 88, 98
 低年级 192-3, 193, **193**
 第二次机会项目学生作为教师 125
 公共支出 248-52, **250-1, 259, 259**
 对可持续发展目标时期的估计 **296**
 生均 **242, 244, 245, 255, 258, 295, 295, 296, 296**
 关键因素 77
 合同制教师 200-1, **201, 251-2**
 和成人扫盲 144
 教师
 地位 37-8, 201, 202
 工资 202, 250-2, **250-1, 295**
 培训 **18, 19, 198-200, 199, 201, 202**
 教学时间 205, **205**

课本 203-4
 课程 206, 207
 离校考试 113
 目标的可能成就 223-5, **223**
 目标进展 3, 6-9, **6, 7, 8, 9, 77-9, 223, 225**
 非政府提供者 93-4
 基础设施改善 92-3
 入学 另见 入学, 免除小学学费 84-8
 失学儿童 8, 81-3, **82-3, 153**
 缩减成本倡议 88-91
 完成学校教育 3, 8, 21, 78, **82-3, 83-4, 95, 113, 159-60, 160, 171, 189, 224-5, 225, 229, 230, 231-3, 236, 236, 237**
 平等的免费入学机会 (可持续发展目标) 287
 普及 **8, 9, 9, 78, 83, 97, 159-60, 161, 164, 164, 176, 291, 294, 295, 295**
 千年发展目标强调 41, 43
 取消学费 5, 84-8, 99, 113, 168, 242, 259-60
 全球教育伙伴关系重点 271-2
 权力下放 215
 融资 248-52, **250-1, 262, 264, 264-5, 265**
 融资差距 **297**
 融资需求 242
 入学 另见 入学, 初等教育
 社会保障项目条款 88
 升入中等教育 109, 112, **113, 115, 164, 164, 168**
 师生比 **18, 19, 19, 196, 196, 198-9, 199, 258**
 数学能力 **192, 193, 193, 213**
 私立 93, **95, 100, 100, 176**
 卫生标准 172
 性别均等 **15, 15, 20, 78, 155, 155-60, 156-7, 157, 158, 160, 161, 228, 228**
 性教育 36
 学前准备 **69**
 学生中心的教学 208, **209**
 学业成绩 **183, 192-3, 192, 193, 193, 210, 213**
 援助 262-3, **264, 266-7, 274**
 阅读熟练度 183, **183, 192-3, 192, 210**
 在复杂紧急情况下 103-6
 在教育规划中 32, 192
 在全民教育发展指数中 229, **231-3**
 招生率 **160, 225**
 政府投入 214

普及教育

另见 学业成绩
 初等教育 8, 9, 9, 78, **82, 83, 95, 97, 159-60, 161, 164, 164, 176, 294, 295, 295**
 和教育拨款 174
 和政治参与 124
 女教师对女童的影响 176
 项目的成本效益 91
 性别差异 **97, 159-60, 161, 176, 181, 182, 182, 183-5, 184**
 中等教育 11, 115, 131n, 163-4, **164, 295, 295**
 普及学校教育 另见 普及教育
 普通人道主义基金 277

Q

欺凌, 校内 179, 180

歧视

另见 文化因素; 性别均等/不均等
 对成年文盲 147
 消除课程中的性别偏见 176, 178-9
 在学校里针对怀孕女童和未成年母亲 170
 千年发展目标
 对全民教育目标的影响 27, 41, 261-2

- 儿童死亡率 **48-9**, 49
发展 24
关于融资 241
全球发展伙伴关系 24-5
前孟加拉国农村进步委员会
成功 94
教育支出 278
项目 124-5, 176, 273, 277, 278
前南斯拉夫的马其顿共和国
初等教育 **196**, **223**
教师 **196**
全民教育目标进展 **222**, **223**
入学 **60-61**, 221, **222**, 223, **223**
生师比 **196**
学前教育 **60-61**, **64**, 221, **222**, 223
学习环境 204
学业评估 **310**
义务教育 **64**
预期上学年限 **60-61**
职业技术教育 132
欠发达国家 见 发展中国家; 低收入国家; 中低收入国家; 中等收入国家
强奸 104, 181
 见 性虐待
侵害, 在校儿童 35, 101, 179-81
青年和成人技能 (全民教育目标)
 不平等 115-20, 123-4
 第二次机会项目 124-6, 170, 211
 定义的技能 111-12, 127
 国际劳工组织终身学习建议 127
 基本技能援助 262
 基础技能 112-20
 技能测量 130-2
 继续教育和成人教育 128-30
 进展, 职业技术技能 126-8
 可迁移技能 120-3
 目标的低效 286
 援助承诺 262, **264**
 在2015年后可持续发展目标中 10-12, **10**, **11**, **12**, 230, 288-9, 298
 “青年和成人教育”项目 (巴西) 128
青年人
 见 青少年
 艾滋病和艾滋病病毒教育 36, 122-3, **123**
 扫盲 14, **14**, 143, 144, **144**
 性行为 170
 移民的成绩 120
青年人作为平等伙伴计划 (撒哈拉以南非洲) 170
青年扫盲, 推进 14, **14**, 143, 144, **144**
青少年
 见 中等教育; 青年人; 青年和成人技能 (全民教育目标); 青年扫盲
 初中教育 3, 10-12, **11**, **12**
 青少年工人 116-17, **118**
 失学 10-11, **10**, **11**, 124-6
 早婚和早育 90, 165, 169-70, **169**
权力下放
 财政自治 85, 155
 对国家政策的影响 **57**
 对学校成绩的影响 35, 215
 和问责 34
 教师分派 200
 教育治理 213-15
 课程 207
 与准备 294
全国考试
 见 全国学业评估
 对学生中心实践的影响 209
 离校考试 113
全国学业评估 18, **18**, 181-3, **182**, 187, 190-3, **191**, 304, **305-11**
全民教育
 运动的成功 43
 政治承诺 27, 28, 41, 43
全民教育发展指数 (EDI)
 2015年估计 233-4
 1999年以来的变化 230, 233, **234**
 2012年状况 229-30, **231-3**, **234**
 缺失数据 234-7
 组成部分 229, **231-3**
全民教育高层论坛 40
全民教育高级别委员会 40, 241
全民教育高级别小组 40, 41-2, 241-2
全民教育监测
 见 数据收集; 全民教育全球监测报告
 国际咨询论坛 26
 技能 130, 133
 框架 32-3, 253
 联合国教科文组织的功能 1, 37, 38, 39
 全民教育发展指数 229
 全民教育进展 38-9, 42-3
 全球教育伙伴关系 31
 缺失数据 234-7
 因素 29, **29**
 幼儿保育和教育 48-9
全民教育教师问题国际工作组 37
全民教育快车道倡议 见 全球教育伙伴关系 (GPE)
全民教育快车道倡议动荡国家任务小组 271
全民教育目标 **2**
 见 成人扫盲; 《达喀尔行动纲领》; 幼儿保育和教育 (ECCCE); 性别均等/不均等; 教育质量; 普及初等教育 (UPE); 青年和成人技能
 2015年后教育目标 **284**, 285-91, **285**, 298-9
 机制, 倡议与运动 **28**, 40-3
 进展 (概述) 3-19, 41-3, 233-4, **234**, 262, **264**, 283
 可能的成就 221-8
 强调普及初等教育的影响 41, 43
 全民教育发展指数 (EDI) 229
 与千年发展目标的教育目标比较 286
 援助 262, **264**, **265**
全民教育全球监测报告 (GMR)
 报告的质量 39
 反思 283
 目的与目标 1
 数据收集 229, 234-5, 236, 237
全民教育融资
 见 为了教育的2015年后可持续发展目标
 融资
 调动资源 29, 31, 42
 非政府组织资金 277-8
 国际发展援助 261-74, 261-77
 见 教育援助
 援助承诺 69-72, 261-2, **264**, **265**
 援助支付 261-7, **263**, **265**, **266-7**
 援助重要性 267-8, **268**
 债务减免 268-9
 国家政府 39, 241-60
 对边缘人群的支助 257-8
 教育支出 241-52, **242**, **243**, **244-5**, **246-7**, **248-9**, **250-1**, **255**
 民间组织治理 253-4, **253**, 256-7
 家庭支出 39, 260-1, **260-1**
 教育规划框架 33
 教育阶段
 初等教育 248-52, **250-1**, 262, **264**, **264-5**, **265**, **297**
 基础教育 241-2, 262, **263**, 264-5, 287, 297
 学前教育 246-8, **248-9**, 264, 272, 278
 中等后教育 262, **263**, 264
 中等教育 252, 254, **297**
 进展 258-60, **259**
 税务系统和教育资金 242-3
 支出效力 254-6, **255**, **256**, 258-9, **259**
 中等后教育 262, **263**, 264
全民教育项目的能力建设 32
全民教育中的生活技能跨机构工作小组 112
全纳教育
 见 边缘群体
 残疾儿童 87, 101, **101**, 102, 103, 271
 适合儿童的方法 37, 204
 性别倡议 165, 166
 性别敏感的教育 177, **177**
 在2015年后可持续发展目标中 **284**, 286-7, 290
 资金 257-8
全球定期评估 39
全球对抗艾滋病、肺结核和疟疾基金 92-3
全球公民, 在2015年后可持续发展目标中 289-90, 294, 298
全球教师地位指数 201
全球教育第一倡议 40
全球教育伙伴关系 30, **31**, 33, 85
 对全民教育目标的承诺 271-2
 国家状况报告 279
 优先投资残疾人项目 102
 在协作中的角色 40
 在援助中的角色 270-1, **271**
 政治影响 42
全球教育伙伴关系补充大会 272
全球教育伙伴关系有效发展协作高层会议 269
全球教育运动 (1999) 26, 33, 167
全球全民教育会议 40
全球行动方案 41
全球政策, 对国家教育政策的影响 **29**
缺勤
 教师 200-1, 205-6, 215, 216, 254
 学生 88, 98

R

人道主义援助
 对冲突地区 104
 对教育 35, 274-7, **275**, **276**
人均收入, 和教育支出 244, **245**
人口和健康调查 38, 139-40
人口统计学因素
 对教师分派的影响 199
 对教育变革的影响 21-2, **22**
人口统计因素, 教师分派 199
人权法案 1, 35, 101, 204
人生发展项目, 中等教育阶段 125
人生期望, 人口统计学差异及其影响 22
人头税, 初等教育 85, 86-7, 88, 99
认知发展
 集中招聘的影响 (童工) 117
 家长的教育需求 53
 心理学项目的要素 53-4
日本
 成人扫盲 **231**
 初等教育 **196**, **223**, 225
 家庭教育支出 **260**
 教师 **196**
 教育援助捐助方 262, **263**, 264
 教育支出 **245**, **247**, **260**
 普及教育 **118**
 全民教育发展指数得分 229
 全民教育发展指数 (EDI) **231**
 全民教育目标进展 **222**, **223**, 225
 入学 **60-61**, **222**, **223**, 225, **231**
 生师比 **196**
 童工 **118**

- 完成学校教育 225, **231**
 校园暴力 180
 通信技术 211
 性别均等 180, **231**
 学前教育 **60-61**, **222**
 学业评估 **308**
 预期上学年限 **60-61**
 中等教育 **118**
- 融资差距, 来自援助来源 296-7, **297**
 融资管理, 社区与扫盲 149-50
- 入学
 男/女毛入学率: 净入学率
 和高效支出 254
 和上学距离 171
 和性别均等 15-17, **16**, **156-7**, 157-8, **158**,
 168, 171, 172, 173-4, 258
 教育成本缩减 168
 教育援助的效果 274
 缺失数据 236-7
 推迟入学 7, **7**
 现金转移的效果 90
 学前教育 5, **5**, 20, 59, **60-1**, 63-5, **64**, 65,
67, 221, 222-3, **222**, 235-6, **236**, 288
 在2015年后可持续发展目标时期 294, **295**
 增长, 和公共支出 244
- 软技能 112, 122, 132, **132**
- 瑞典
 成人教育和技能 **131**, **129**
 成人扫盲 **141**, **231**
 初等教育 **79**, **95**, **197**, **223**
 高等教育中的女性 185
 教师 **197**
 教育援助捐助方 270
 教育支出 **245**, **247**, **248**
 课程 179
 全民教育发展指数 (EDI) **231**
 全民教育目标进展 **222**, **223**
 入学 **60-61**, **95**, **163**, **222**, **223**, **231**
 少数语言 96
 生师比 **197**
 私立教育 216
 私立学前教育 65, 66-67
 私立学校 **95**
 完成学校教育 **231**
 性别均等 **163**, **182**, 185, **231**
 性教育 179
 学前教育 **60-61**, 66-67, **222**, **248**
 学业评估 **311**
 预期上学年限 **60-61**
 中等教育 **163**
- 瑞士
 财富不均等 **195**
 成人扫盲 **231**
 初等教育 **223**, 225, **251**
 教师工资 **251**
 教师培训 177
 教育支出 **245**, **246**, **248**, **251**
 全民教育发展指数 (EDI) **231**
 全民教育目标进展 **222**, **223**, 225
 入学 **60-61**, **163**, **222**, **223**, 225, **231**
 完成学校教育 225, **231**
 性别均等 **163**, 177, **231**
 学前教育 **60-61**, **64**, **222**, **248**
 学业成绩 **195**
 义务教育 **64**
 预期上学年限 **60-61**
 阅读熟练度 **195**
 中等教育 **163**
- 弱势
 男/女教育机会: 性别均等/不均等: 全纳教育: 不平等: 国内流动者: 边缘群体: 贫困
- 学习结果进步 190, **190**
 与教师分派 199, 200
 与中等教育机会 115-20
- S**
- 撒哈拉以南非洲
 男/女 各个国家
 5岁以下死亡率 4, **4**, **49**, 50
 按人头拨款 88
 财富不均等 153
 残疾和教育机会 103
 超龄入学 92
 成人扫盲 13, **13**, **14**
 城市地区 **22**, **23**
 赤贫 23
 初等教育 6, **6**, **8**, **15**, **16**, **18**, 19, 20, 22, 80,
 84, 85, 88, 93, 94, 153, 156, 157, **157**,
 196, **197**, 198, 205, **205**, **206**, 224,
 226, 228, 259
- 辍学 **256**
 定义 317
 多部门办法 57
 发育迟缓 4-5, **4**, **5**, 52
 供电 23
 孤儿和脆弱儿童 99
 合同制教师 251, 251-252
 婚前性行为 170
 基础教育援助 **263**, 264, 265, **265**
 教师 **18**, 174
 教师短缺 196, **197**, 198, 251, 251-252
 教师工资 202, 251-252
 教学时间 205, **205**, **206**
 教学语言 209, 210
 教育成本 252
 教育援助接受方 **263**, 264
 教育支出 **242**, 243, **243**, 244, 246, 248,
 251-252, 259
- 教育质量 **18**
 经济增长 243, **243**, 244
 课本 203, 252
 课程 206
 留级 **256**
 农村地区 251
 女性扫盲 13, **13**, **14**
 疟疾治疗 93
 贫民窟 100
 普及教育 22
 青年扫盲 **13**, **14**
 取消学费 84, 85
 全民教育发展指数 229
 全民教育目标进展 224, 226
 人口统计学因素 21, **22**
 入学 59, **60**, 63, 80, 89, **114**, 156, 157, **157**,
 160, 162, **163**, 221, 224, 287
- 扫盲 140, 145
 社区学校 94
 升入中学 **114**
 生均支出 259
 生师比 **18**, 19, **19**, 196, **197**, 198
 生育率 22
 失学儿童 **6**, **7**, **7**, **8**, **10**, 153, 158, 170
 私立教育 **67**, **67**, 93
 未成年母亲 170
 文盲 13, **13**, 14
 现金转移 89
 校餐项目 89
 校园暴力 179-180, 180
 通信技术 213
 性别均等 **4**, 15, **15**, **16**, 17, 89, 153, 156,
 157, **157**, 160, 162, **163**, 174, 180, 226
 学前教育 **4**, **5**, **18**, 57, 59, 60, **60**, 63, **67**,
- 67**, 221, 246, 248
 学生中心的教学 208n8, 209
 学业评估 **18**, **19**, **305-306**
 预期上学年限 59, **60**, 92
 诊断工具 279
 职业技术教育 10, **10**, **11**
 中等教育 10, **10**, **11**, **15**, **16**, **18**, **114**, 160,
 162, **163**, **197**, 198, 205, **205**, **206**,
 226, 227, 228, 287
- 萨尔瓦多
 5岁以下死亡率 **48-49**
 超龄入学 **114**
 成人扫盲 **232**
 初等教育 80, 84, **85**, **86**, 88, **98**, **156**, **160**,
223, 226
 发育迟缓 **52**
 教育支出 **244**, **246**, **255**
 留级 **86**
 全民教育发展指数 (EDI) **232**, **234**
 全民教育目标进展 **222**, **223**, 226, **234**
 入学 **60-61**, 80, 84, **85**, **98**, 113, **114**, **156**,
160, **222**, **223**, **232**
- 扫盲 **138**, **146**
 升入中学 **113**
 失学儿童 **98**, **118**
 童工 **98**, **118**
 完成学校教育 84, **85**, **160**, **232**
 校餐项目 88-89
 性别均等 138, 156, 160, 166, 226, 232
 学前教育 **60-61**, **64**, **222**
 学生中心的教学 208n8
 学业评估 **306**
 义务教育 **64**
 幼儿保育和教育指数 **232**
 预期上学年限 **60-61**
 预算分配 **255**
 职业技术教育 166
 中等教育 113, **113**, **114**, **118**
 《萨拉曼卡宣言》 101
- 萨摩亚
 成人扫盲 **232**
 初等教育 **160**, **196**, **223**
 教师 **196**
 全民教育发展指数 (EDI) **232**
 全民教育目标进展 **222**, **223**
 入学 **60-61**, **160**, **162**, **222**, **223**, **232**
 生师比 **196**
 完成学校教育 **160**, **232**
 性别均等 **160**, **162**, **232**
 学前教育 **60-61**, **222**
 学业评估 **308**
 预期上学年限 **60-61**
 中等教育 **162**
- 塞尔维亚
 成人扫盲 **231**
 初等教育 **83**, **223**
 普及教育 **83**
 全民教育发展指数 (EDI) **231**
 全民教育目标进展 **222**, **223**
 入学 **60-61**, **222**, **223**, **231**
 完成学校教育 **83**, **231**
 性别均等 **231**
 学前教育 **60-61**, **64**, **222**
 学业评估 **310**
 义务教育 **64**
 幼儿保育和教育指数 **231**
 预期上学年限 **60-61**
- 塞拉利昂
 5岁以下死亡率 **48-49**, 50
 按人头拨款 88
 财富不均等 **62**, **95**
 初等教育 78-79, 81, **82**, 83, 88, **95**, **98**, **157**,

- 166, 197, 250, 267
- 发育迟缓 52, 53
- 腐败 254
- “鬼影教师” 254
- 合格教师 71, 71
- 基础教育援助 267
- 教师 197, 254
- 教师工资 250
- 教育规划 166
- 教育援助接受方 277
- 教育支出 244, 244, 246, 250, 268
- 经济增长 244
- 课本 203
- 农村地区 81
- 普及教育 82, 83, 95
- 权力下放 214
- 入学 60-61, 65, 98, 157
- 扫盲 138, 139
- 生均援助 267
- 生师比 197
- 失学儿童 81, 82, 98, 118
- 私立教育 65
- 童工 97, 98, 118
- 完成学校教育 82, 95
- 校园暴力 179-180
- 性别均等 277
- 性别均等 138, 139, 157, 166, 180
- 学前教育 60-61, 62, 65, 71, 71
- 预期上学年限 60-61
- 中等教育 118
- 塞内加尔
- 5岁以下死亡率 48-49, 50
- 财富不均等 95, 159
- 成人扫盲 233
- 初等教育 82, 84, 86, 95, 98, 156, 157, 158, 158, 160, 166, 175, 197, 205, 223, 226
- 辍学 156-157
- 发育迟缓 52
- 家庭教育支出 261
- 健康教育 123
- 教师 175, 197
- 教师缺勤 205
- 教育规划 166
- 教育支出 244, 246, 261, 268
- 课程 207
- 留级 84, 86
- 女教师 175
- 普及教育 82, 95
- 全民教育发展指数(EDI) 230, 233, 234
- 全民教育目标进展 222, 223, 226, 227, 228, 234
- 权力下放 215
- 入学 60-61, 98, 156, 157, 158, 158, 160, 163, 166, 222, 223, 233
- 扫盲 138, 139
- 升入中学 112, 113, 115
- 生师比 197
- 失学儿童 98, 118, 158, 159
- 童工 97, 98, 117, 118
- 完成学校教育 82, 95, 160, 233
- 性别均等 123, 138, 139, 156, 157, 158, 158, 160, 163, 166, 175, 226, 227, 228, 233
- 学前教育 60-61, 222
- 学校督导 215
- 学业评估 192, 195, 305
- 幼儿保育和教育指数 233
- 预期上学年限 60-61
- 中等教育 113, 117, 118, 163, 207, 227, 228
- 助产士 51
- 塞浦路斯
- 残疾和入学机会 102
- 成人教育 128
- 初等教育 95, 197, 223, 250
- 教师 197
- 教师工资 250
- 教育支出 244, 247, 248, 250
- 普及教育 118
- 全民教育目标进展 222, 223
- 入学 60-61, 95, 163, 222, 223
- 生师比 197
- 私立学校 95
- 童工 118
- 性别均等 163
- 学前教育 60-61, 64, 222, 248
- 学业评估 311
- 义务教育 64
- 预期上学年限 60-61
- 中等教育 118, 128, 163
- 塞舌尔
- 成人扫盲 232
- 初等教育 95, 157, 160, 197, 223, 251
- 教师 197
- 教师工资 251
- 教育支出 244, 247, 251
- 全民教育发展指数(EDI) 232
- 全民教育目标进展 222, 223, 227
- 入学 60-61, 95, 157, 160, 163, 222, 223, 232
- 生师比 197
- 私立学校 95
- 完成学校教育 160, 232
- 性别均等 157, 160, 163, 227, 232
- 学前教育 60-61, 222
- 学业评估 194, 305
- 预期上学年限 60-61
- 中等教育 163, 227
- 桑给巴尔 见坦桑尼亚联合共和国
- 扫盲, 女性 3, 13, 14, 138, 138, 140, 144
- 扫盲斗争部(摩洛哥) 148
- 扫盲评估和监督计划 142, 142
- 扫盲运动 144, 145, 146, 147
- 沙特阿拉伯
- 成人扫盲 231
- 初等教育 236-237, 237
- 全民教育发展指数(EDI) 231
- 全民教育目标进展 236, 236-237, 237
- 入学 231, 236, 236-237
- 扫盲 137, 138, 139
- 完成学校教育 231, 237
- 性别均等 138, 139, 231, 237
- 学前教育 236
- 上海共识 127-8, 133
- 上学距离, 对参与学校教育的影响 171
- 上学准备 69, 69
- 少数群体 见边缘群体
- 少数语言 96-7
- 少数族裔
- 初等教育 96-7, 97
- 中等教育 109
- 社会保障项目 88
- 对孤儿 99-100
- 和初等教育 94
- 奖学金和薪水 168, 171, 290-1
- 现金转移政策 24, 54, 66, 89, 91
- 增加 24
- 社会规则 见文化因素
- 社会科学, 全国学业评估 191
- 社会情感能力 112, 122, 132, 132
- 社会组织与性别指数(SIGI) 165
- 社区参与单位(也门) 165
- 社区计划, 与扫盲 149-50
- 社区教师 200, 201
- 社区流动策略, 女童 167
- 社区审计小组 253
- 社区学习中心(越南) 130
- 社区学校 92, 93-4, 100
- 升级
- 到初中教育 109, 112, 113, 115, 164, 164, 168
- 到高中教育 115
- 需要的支出 252
- 生活技能
- 另见读写技能; 计算技能; 青年和成人技能
- 艾滋病和艾滋病病毒知识 122-3, 123
- 第二次机会项目 124-5, 125-6, 170, 211
- 定义 111-12
- 有利于就业和提高生产力的技能框架 111, 132, 132, 141, 142
- “生活与工作学习模范”(墨西哥) 148
- 生均援助, 低收入国家 266-7
- 生均支出
- 初等教育 242, 244, 245, 255, 258, 295, 295, 296, 296
- 学前 67
- 生师比 18, 19, 19
- 彩色编码标示 200
- 初等教育 18, 19, 19, 196, 196, 198-9, 199, 258
- 对2015年后可持续发展目标 295, 295
- 改进 187
- 合格教师 198-9, 199
- 和教师短缺 196-8, 196-7
- 和资金 258
- 学前教育 18
- 中等教育 18, 19, 19, 197-8, 197, 199
- 生育率, 人口统计差异及其影响 20-1
- 圣多美和普林西比
- 5岁以下死亡率 48-49
- 财富不均等 95
- 成人扫盲 233
- 初等教育 82, 86, 95, 157, 197, 223
- 发育迟缓 52
- 教师 197
- 教育支出 268
- 留级 86
- 普及教育 82, 95
- 全民教育发展指数(EDI) 233
- 全民教育目标进展 222, 223
- 入学 60-61, 157, 222, 223, 233
- 扫盲 140
- 生师比 197
- 完成学校教育 82, 95, 233
- 性别均等 140, 157, 233
- 学前教育 60-61, 222
- 幼儿保育和教育指数 233
- 预期上学年限 60-61
- 圣基茨和尼维斯
- 初等教育 95, 156, 197, 223, 224
- 教师 197
- 全民教育目标进展 223, 224
- 入学 95, 156, 162, 223, 224
- 生师比 197
- 私立学校 95
- 性别均等 156, 162
- 学业评估 307
- 中等教育 162
- 圣卢西亚
- 成人扫盲 232
- 初等教育 156, 160, 175, 197, 223, 224, 249
- 教师 175, 197
- 教育支出 244, 246, 249
- 女教师 175
- 全民教育发展指数(EDI) 232
- 全民教育目标进展 222, 223, 224
- 入学 60-61, 114, 156, 160, 162, 222, 223, 224, 232

- 生师比 197
 完成学校教育 160, 232
 性别均等 156, 160, 162, 175, 232
 学前教育 60-61, 222
 预期上学年限 60-61
 中等教育 114, 162
- 圣马力诺
 初等教育 197, 250
 教师 197
 教师工资 250
 教育支出 250
 生师比 197
- 圣文森特和格林纳丁斯
 初等教育 87, 95, 156, 197, 223, 249, 250
 教师 197
 教师工资 250
 教育支出 244, 246, 249, 250
 留级 87
 全民教育目标进展 223
 入学 95, 156, 162, 223
 生师比 197
 私立学校 95
 性别均等 156, 162
 中等教育 162
- 失学儿童
 辍学; 完成学校教育; 续读率
 财富不均等 8, 8, 158, 159
 残疾儿童 101-3
 初等教育 8, 81-3, 82-3, 153
 从未被期望上学 7, 7, 8, 8, 81, 82-3
 第二次机会项目 124-5
 对成人扫盲的影响 141
 广播教学 211
 和童工 98
 和性别均等 153, 158, 158, 159
 减少/增加 3, 6-8, 6, 7
 扫盲项目 124-6
 推迟入学 7, 7, 81
 未实现目标 77-8
 在冲突地区 8, 103, 104, 266, 277
 在中等收入国家 266
 中等教育 10-11, 10, 11, 118
- 十几岁的少女怀孕 90, 169, 170
- 使用电脑
 辍学 信息和通信技术 (通信技术)
 学生/计算机比率 211
 作为硬技术衡量 132, 132
- 世界妇女大会(1995) 24
 世界教育不平等数据库 38
 世界教育创新峰会 40
 世界教育论坛 40
 世界教育论坛(2000) 26
 辍学 《达喀尔行动纲领》: 全民教育目标
 世界教育论坛(2015), 实施前对可持续发展目
 标的思考 291-2
 世界全民教育大会(1990)(宗滴恩) 1, 26, 241
 《世界全民教育宣言》 26
- 世界银行
 对职业技术技能评估的影响 127
 国家报告 39
 惠及贫困人口的增长策略 84-5
 技能框架 111
 消除学习材料中的性别偏见 178
 信通技术协作与政策指导 38
 有利于就业和提高生产力的技能研究 111,
 132, 132, 141, 142
 幼儿保育和教育援助 264
 援助督导 270
 支持权力下放 34
- 视力障碍儿童 101
- 适合儿童的方法
 教学法 208
- 学前教育 68-9
 学校环境 37, 204
 适龄入学 辍学 超龄入学
- 收入
 女性 24
 与技能的联系 132, 132
 手机, 接触互联网 150, 212-13
 受教育年限, 作为技能的量度 132
 受教育权
 对剥夺行为的监测机构 39
 立法 85, 102, 204
 女童的 167
 受教育权利法案(印度) 85, 102
- 数据收集
 辍学 监测
 2015年后 298-9
 对残疾 102
 关于职业技术教育 127
 监测统计 38
 为全民教育全球监测报告所做的 229,
 234-5, 236, 237
- 诊断工具 279
- 数学
 成绩 18, 120, 182, 182, 184-5, 192, 192,
 213, 214
 初等教育中的算术 193, 193
 教师分派 199
 教师能力 199
 课本可得性 203
 全国学业评估 191
 权力下放的影响 214, 215
 提高 189-90, 190, 190
 性别均等/不均等 17, 182, 182, 183, 184
 学生中心的教学 208
- 数学和科学国家战略(南非) 184-5
 双边援助 269-70, 271, 272
 辍学 捐助方
 双性学生, 欺凌 180
 双语教育 96, 148, 209-11
 辍学 教学语言: 母语; 多语教育
 双语跨文化教育司(危地马拉) 96
- 税收
 为了教育发展 242-3
 征税能力建设援助 266
- 私立教育
 辍学 非正规教育
 补习 202, 202
 初等教育 93, 95, 100, 176
 对移民 121
 和教育质量 216
 教师 199, 216
 课程 216
 生师比 199
 学前 5, 45, 65-8, 66, 67
 英语教学 210
 在贫民窟 100, 100
 中等教育 113
- 斯堪的纳维亚 辍学 丹麦; 芬兰; 挪威; 瑞典
- 斯里兰卡
 成人扫盲 232
 初等教育 113, 156, 160, 196, 223, 224, 250
 家庭教育支出 260, 261
 教师 196
 教师工资 250
 教师培训 177
 教育支出 250, 255, 260, 261
 全民教育发展指数(EDI) 232
 全民教育目标进展 223, 224
 入学 156, 160, 223, 224, 232
 软技能 132
 扫盲 138, 141
 升入中学 113
- 生师比 196
 收入 132
 完成学校教育 160, 232
 小学离校考试 113
 性别均等 138, 156, 160, 177, 232
 学前教育 64
 学业评估 309
 义务教育 64
 预算分配 255
 职业技术教育 132, 132
 中等教育 113
- 斯洛伐克
 初等教育 196, 249, 251
 教师 196
 教师工资 251
 教育支出 245, 247, 249, 251
 全民教育目标进展 222
 入学 60-61, 222
 生师比 196
 数学成绩 182
 性别均等 182
 学前教育 60-61, 222
 学业评估 310
 预期上学年限 60-61
- 斯洛文尼亚
 成人扫盲 231
 初等教育 175, 196, 223
 教师 175, 196
 教育支出 245, 247, 261
 女教师 175
 全民教育发展指数(EDI) 231, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 234
 入学 60-61, 222, 223, 231
 生师比 196
 完成学校教育 231
 性别均等 261
 性别均等 175, 231
 学前教育 60-61, 64, 222
 学业评估 310
 义务教育 64
 预期上学年限 60-61
- 斯威士兰
 5岁以下死亡率 48-49, 50
 财富不均等 95
 初等教育 82, 86, 95, 157, 173, 197, 198,
 223, 249, 250
 合格教师 198
 教师 197
 教师工资 250
 教师培训 177
 教学语言 210
 教育支出 244, 246, 249, 250
 课本 203
 留级 86
 普及教育 82, 95
 全民教育目标进展 223
 入学 114, 157, 173, 223
 扫盲 140
 升入中学 113
 生师比 197
 完成学校教育 82, 95, 173
 性别均等 140, 157, 173, 177
 中等教育 113, 114, 173
- 苏丹
 5岁以下死亡率 48-49
 成人扫盲 233
 初等教育 81, 156, 160
 辍学 256
 教育支出 244, 247, 256
 留级 256
 全民教育发展指数(EDI) 233
 全民教育目标进展 222

- 入学 60-61, 114, 156, 160, 162, 222, 233
 扫盲 138, 139
 失学儿童 81
 完成学校教育 160, 233
 性别均等 138, 139, 156, 160, 162, 233
 学前教育 60-61, 64, 222
 学业评估 307
 义务教育 64
 游牧群体 99
 预期上学年限 60-61
 中等教育 114, 162
- 苏里南
 财富不均等 62, 94, 95
 初等教育 79, 82, 83, 95, 156, 197, 223, 226
 教师 197
 普及教育 82, 83, 95
 全民教育目标进展 222, 223, 226
 入学 60-61, 95, 156, 162, 162, 222, 223
 扫盲 138
 生师比 197
 失学儿童 79
 私立学校 95
 完成学校教育 82, 94, 95
 性别均等 138, 156, 162, 162, 226
 学前教育 60-61, 62, 222
 预期上学年限 60-61
 中等教育 162, 162
- 苏联 见 亚美尼亚; 阿塞拜疆; 白俄罗斯; 爱沙尼亚; 格鲁吉亚; 哈萨克斯坦; 吉尔吉斯斯坦; 拉脱维亚; 立陶宛; 摩尔多瓦共和国; 俄罗斯联邦; 土库曼斯坦; 乌克兰; 乌兹别克斯坦
- 算数技能
 另见 数学, 成绩
 全球教育伙伴关系目标 31
 熟练度 142, 142
 在2015年后可持续发展目标中 289
 中等教育与职业教育 131, 131
- 所罗门群岛
 初等教育 156, 160, 196
 教师 196
 全民教育目标进展 222, 228
 入学 60-61, 156, 160, 162, 222
 生师比 196
 完成学校教育 160
 性别均等 156, 160, 162, 228
 学前教育 60-61, 222
 学业评估 309
 预期上学年限 60-61
 中等教育 162, 228
- 索马里
 5岁以下死亡率 48-49, 50
 初等教育 236, 237, 266
 非政府组织 277
 全民教育目标进展 236, 237
 人道主义援助 276, 276
 入学 236
 生均援助 266
 索马里 266
 性别均等 237
- T
- 塔吉克斯坦
 5岁以下死亡率 48-49
 成人扫盲 231
 初等教育 83, 156, 196, 223, 225, 266
 发育迟缓 230
 合格教师 71
 基础教育援助 266
 家庭教育支出 260
 教师 196
- 教育支出 244, 246, 260, 268
 课程 69
 农村地区 59
 普及教育 83
 全民教育发展指数 (EDI) 230, 231, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 225, 234
 入学 60-61, 156, 162, 221, 222, 222, 223, 225, 231
 社会流动运动 167
 生均援助 266
 生师比 196
 完成学校教育 83, 225, 231
 性别均等 156, 162, 167, 231
 学前教育 59, 60-61, 69, 71, 221, 222, 222
 学生中心的教学 208n9
 学业评估 310
 幼儿保育和教育指数 230, 231
 预期上学年限 60-61
 中等教育 162
- 太平洋 见 东亚和太平洋; 各个国家
 态度
 对残疾 103
 对怀孕女童和在学的母亲 170
 对女性接受高等教育 124
 对性别平等 123-4, 124, 166-8
 教育对人的影响 173
- 泰国
 财富不均等 62, 195
 初等教育 60-61, 95, 113, 156, 196, 230
 第二次机会项目 124, 125
 国家全民教育行动规划 125
 家庭教育支出 260
 教师 196
 教学语言 210
 教育支出 245, 246, 248, 260
 课程 69
 难民教育机会 59
 全民教育目标进展 222, 230
 权力下放 214
 入学 60-61, 95, 114, 156, 162, 222, 230
 扫盲 138
 生师比 196
 失学儿童 124, 125
 私立学校 95
 同性恋 180
 推行适合儿童的教育 63, 69
 小学离校考试 113
 校园暴力 180
 性别均等 138, 156, 162
 学前教育 54, 59, 60-61, 62, 63, 69, 222, 230, 248
 学习环境 204
 学业成绩 195
 学业评估 309
 义务教育 113
 幼儿保育和教育项目 54
 预期上学年限 59, 60-61
 阅读熟练度 195
 中等教育 113, 114, 162
- 坦桑尼亚联合共和国
 5岁以下死亡率 48-49, 50
 按人头拨款 86
 财富不均等 59, 62, 95
 残疾和教育机会 103
 初等教育 78, 81, 82, 86, 87, 94, 95, 157, 159, 160, 175, 197, 223, 267
 辍学 159, 256
 发育迟缓 52
 公平 87
 基础教育援助 267
 家庭教育支出 261
 健康教育 123
- 教师 175, 176, 197, 200
 教师培训 72
 教育费 63
 教育援助接受方 272
 教育支出 247, 248, 256, 261
 课程 69, 178, 207
 留级 86, 256
 免疫 51
 民间组织 257
 母亲教育 52
 女教师 175, 176
 女童科学夏令营 185
 普及教育 82, 95
 取消学费 87
 全民教育目标进展 78, 223
 权力下放 214, 215
 入学 87, 157, 160, 223
 扫盲 140
 社区学校 94
 生均援助 267
 生师比 197, 200
 失学儿童 81, 82
 数学和科学成绩 185
 完成学校教育 82, 95, 160
 校园暴力 181
 通信技术 213
 性别均等 87, 123, 140, 157, 159, 160, 175, 176, 178, 181, 185
 性教育 170
 学费 113
 学前教育 62, 63, 69, 72, 247, 248
 学生中心的教学 208n8, 209
 学校领导 215
 学业成绩 185, 193
 学业评估 192, 195, 305
 一般预算支出 272
 义务教育 63
 游牧群体 99
 阅读熟练度 193
 中等教育 113, 207
 助产士 51
- 汤加
 初等教育 87, 95, 196, 223, 250
 教师 196
 教师工资 250
 教育支出 250, 255
 留级 87
 全民教育目标进展 223, 227
 入学 60-61, 95, 162, 223
 生师比 196
 私立学校 95
 性别均等 162, 227
 学前教育 60-61
 学业评估 309
 预期上学年限 60-61
 预算分配 255
 中等教育 162, 227
- 特立尼达和多巴哥
 入学 156, 222, 223
 初等教育 86, 156, 223
 教师培训 177
 留级 86
 全民教育目标进展 222, 223
 性别均等 156, 166, 177
 学前教育 222
 学业评估 307
 职业技术教育 166
 特殊需求 见 残疾儿童; 边缘群体
 提高男童成绩计划 184
 提供保育 53-4, 53, 54, 55, 58
 另见 儿童保育和教育 (ECE) (全民教育目标)

- 体罚 173, 180
 体重过轻儿童 4
 听障儿童 101
 同性恋社群, 校内欺凌 180
 同性恋学生, 欺凌 179, 180
 童工
 对教育的影响 98
 减少 23-4, 97, 98
 男童辍学 173
 女童从事国内工作 98, 117n, 167
 同时上学 116-17, 118
 童婚 90, 165, 169-70, 169
 突尼斯
 5岁以下死亡率 48-49
 财富不均等 59, 62
 成人扫盲 229, 232
 初等教育 87, 156, 160, 196, 223, 225
 发育迟缓 52
 教师 196
 教学时间 205
 教育支出 245, 246
 留级 87
 女教师 176
 普及教育 164, 164
 全民教育发展指数(EDI) 229, 232, 234
 全民教育目标进展 223, 225, 227, 234
 入学 156, 160, 162, 223, 225, 232
 扫盲 138, 139
 升入中学 112, 113
 生师比 196
 完成学校教育 160, 225, 232
 小学离校考试 176
 性别均等 138, 139, 156, 160, 162, 164, 164, 176, 227, 232
 学业评估 307
 中等教育 113, 162, 164, 164, 227
- 图瓦卢
 5岁以下死亡率 48-49
 初等教育 236
 入学 235, 236
 学前教育 235
 学业评估 309
- 土耳其
 “嘿, 女孩, 我们去上学” 167, 168
 5岁以下死亡率 48-49
 成人扫盲 232
 初等教育 156, 160, 206, 208, 223
 发育迟缓 52
 教师激励 70
 教学语言 210
 课程 206, 207
 难民儿童 104
 女性教育, 因素 124
 全民教育发展指数(EDI) 232
 全民教育目标进展 222, 223
 入学 60-61, 156, 160, 162, 222, 223, 232
 扫盲 138, 139
 少数民族和少数民族语言 96
 社会流动运动 167, 168
 失学儿童 104
 完成学校教育 160, 232
 性别均等 124, 138, 139, 156, 160, 162, 167, 232
 学前教育 60-61, 222
 学前结果 58
 学生中心的教学 208
 学业成绩 210
 学业评估 310
 移民 120
 幼儿保育和教育指数 232
 预期上学年限 60-61
 中等教育 162, 207
- 土库曼斯坦, 5岁以下死亡率 48-49
 推迟入学 见 超龄入学
- W**
- 瓦努阿图
 初等教育 87, 196, 250
 教师 196
 教师工资 250
 教育支出 244, 246, 250, 268
 留级 87
 全民教育目标进展 222
 入学 60-61, 114, 162, 222
 生师比 196
 性别均等 162
 学前教育 60-61, 222
 学业评估 309
 预期上学年限 60-61
 中等教育 114, 162
- 外国学生, 援助 262, 268
 外语, 全国学业评估 191
 完成率 见 完成学校教育; 续读率(学校)
 完成学校教育
 ~~见~~ 辍学; 续读率; 受教育年限
 初等教育 83-4, 95, 113, 159-60, 160, 171, 189, 224-5, 225, 229, 230, 231-3, 236, 236, 237
 和提高学习结果 187
 和增加教育机会 189
 和支出 249
 教育援助的影响 274
 进展概述 3, 6, 20
 为2015年后可持续发展目标融资 294
 性别不均等 163, 173
 中等教育 3, 12, 12, 128, 129, 170
- 网上欺凌 179, 180
 危地马拉
 5岁以下死亡率 48-49
 财富不均等 95
 成人扫盲 229, 233
 初等教育 79, 80, 82, 83, 83, 86, 95, 96, 97, 98, 156, 158, 158, 160, 197, 223, 229, 250
 发育迟缓 52-53, 52
 《国家语言法案》 96
 教师 197
 教师工资 250
 教学语言 210
 教育支出 250, 255
 留级 86
 农村地区 117, 194
 普及教育 82, 83, 95, 97, 117
 全民教育发展指数(EDI) 229, 230, 233, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 234
 入学 60-61, 80, 95, 98, 114, 156, 158, 158, 160, 162, 222, 223, 229, 233
 扫盲 138, 139, 146
 少数民族和少数民族语言 96, 97
 生师比 197
 失学儿童 79, 83, 98, 118
 双语跨文化教育司 96
 私立学校 95
 童工 97, 98, 118
 完成学校教育 82, 95, 160, 170, 229, 233
 未成年母亲 170
 性别均等 138, 139, 156, 158, 158, 160, 162, 233
 学前教育 60-61, 64, 222
 学生中心的教学 208, 208n8
 学业成绩 194, 210
 学业评估 195, 306
 义务教育 64
- 幼儿保育和教育指数 233
 预期上学年限 60-61
 预算分配 255
 阅读熟练度 194
 中等教育 114, 117, 118, 162
- 危机
 ~~见~~ 复杂紧急情况; 冲突地区; 动荡国家
 人道主义援助分配 276
 微融资倡议, 和扫盲 149-50
 为了发展的信息和通信技术测量合作伙伴关系 38
 为了赋权的扫盲倡议 145
 “为了更好的教育结果系统方法”倡议 34, 38
 为了教育的2015年后可持续发展目标融资 294-7, 295, 296, 296, 297, 299
 为美国而教 200
 委内瑞拉玻利瓦尔共和国
 成人扫盲 232
 初等教育 87, 160, 223, 224, 251
 发育迟缓 52
 教师工资 251
 教育支出 251
 留级 87
 全民教育发展指数(EDI) 232
 全民教育目标进展 222, 223, 224, 227
 入学 60-61, 113, 114, 160, 162, 222, 223, 224, 232
 扫盲 138, 138, 146
 升入中学 113
 完成学校教育 160, 232
 性别均等 138, 160, 162, 227, 232
 学前教育 60-61, 64, 222
 学业评估 307
 义务教育 64
 幼儿保育和教育指数 232
 预期上学年限 60-61
 中等教育 113, 113, 114, 162, 227
- 卫生项目
 和女童教育机会增加 171
 一般预算支出 272
- 文化, 保护 96
 文化背景, 当地教师 200
 文化内容
 在学前教育课程中 69
 在2015年后可持续发展目标中 290
- 文化因素
 对残疾的态度 103
 教师与学生背景相同 200
 教学观念, 教师地位 201
 女童教育 166-7, 184
 学前教育 69, 70
 学生中心的教学问题 209
- 文莱达鲁萨兰国
 成人扫盲 231
 初等教育 156, 175, 196
 教师 175, 196
 教育支出 244, 247
 女教师 175
 全民教育发展指数(EDI) 231
 全民教育目标进展 222
 入学 60-61, 126, 156, 162, 222, 231
 扫盲 138
 生师比 196
 完成学校教育 231
 性别均等 138, 156, 162, 175, 231
 学前教育 60-61, 64, 222
 义务教育 64
 预期上学年限 60-61
 职业技术教育 126
 中等教育 126, 162
- 文盲
 ~~见~~ 成人扫盲; 读写技能; 阅读熟练度; 青

- 年扫盲
减少 135, 137-8, **138**
侮辱 147
- 问责
劣 监测
教育治理中的 34-5, 256-7
在2015年后可持续发展目标中 292, 299-300
在《达喀尔行动纲领》中 39
- 乌干达
5岁以下死亡率 **48-49**
按人头拨款 88
部门援助 273
财富不均等 59, **62, 95**
初等教育 **82, 85, 86, 86, 87, 88, 89, 95, 157, 160, 197, 199, 205, 208, 224, 250, 267**
辍学 **256**
发育迟缓 **52**
腐败 253
公平 87, 88
合同制教师 **201**
基础教育援助 **267**
家庭教育支出 **260**
健康教育 **123**
教师 **197, 199, 201**
教师工资 **250**
教师缺勤 205, 254
教学时间 205
教育支出 **244, 247, 250, 256, 260, 268**
课程 69, 207
留级 **86, 256**
免疫 **51**
农村地区 88
普及教育 **82, 95**
取消学费 85, 86, 87, 88
入学 87, 88, 89, **157, 160**
扫盲 **138, 139**
生均援助 **267**
生师比 **197, 199**
失学儿童 **118**
私立教育 66, 199
童工 **118**
完成学校教育 **82, 88, 95, 160, 224**
校餐项目 89
性别均等 87, 88, 89, **123, 138, 139, 157, 160**
性教育 170
学前教育 59, **62, 66, 69**
学生中心的教学 208
学习环境 204
学业评估 192, **305**
中等教育 **118, 207**
助产士 **51**
- 乌克兰
成人扫盲 **231**
初等教育 **83, 175, 196, 223**
教师 175, **175, 196**
教育支出 **244, 247**
女教师 175, **175**
女性教育, 因素 **124**
普及教育 **83**
全民教育发展指数 (EDI) **231**
全民教育目标进展 **222, 223**
入学 **60-61, 162, 222, 223, 231**
生师比 **196**
完成学校教育 **83, 231**
性别均等 123, **124, 162, 175, 175, 231**
学前教育 **60-61, 222**
预期上学年限 **60-61**
职业技术教育 132
中等教育 **162**
- 乌拉圭
成人扫盲 **231**
初等教育 **87, 156, 197, 223, 226**
- 教师 **197**
教育支出 **244, 246**
留级 **87**
农村地区 **194**
全民教育发展指数 (EDI) **231**
全民教育目标进展 **222, 223, 226, 227**
入学 **60-61, 156, 162, 222, 223, 231**
生师比 **197**
完成学校教育 **231**
信通技术 211
性别均等 **156, 162, 226, 227, 231**
学前教育 **60-61, 64, 222**
学业成绩 **194**
学业评估 **307**
义务教育 **64**
幼儿保育和教育指数 **231**
预期上学年限 **60-61**
阅读熟练度 **194**
中等教育 **162, 227**
- 乌兹别克斯坦
5岁以下死亡率 **48-49**
成人扫盲 **231**
初等教育 **196**
教师 **196**
全民教育发展指数 (EDI) **231**
全民教育目标进展 **222**
入学 **60-61, 222, 231**
生师比 **196**
完成学校教育 **231**
性别均等 **231**
学前教育 **60-61, 222**
学生中心的教学 208n9
学业评估 **310**
幼儿保育和教育指数 **231**
预期上学年限 **60-61**
“无所畏惧地学习”运动 180
“无文盲”国家 147, **147**
“五分之一”运动 180
五年级 *见* 完成学校教育; 续读率
武装冲突 *见* 冲突地区
侮辱, 文盲 147
- X**
- 西班牙
财富不均等 **195**
成人扫盲 **231**
初等教育 **197, 223, 251**
家庭教育支出 **260**
教师 **197**
教师工资 **251**
教育援助捐助方 262, **263, 266**
教育支出 **245, 247, 248, 251, 260**
全民教育发展指数 (EDI) **231**
全民教育目标进展 **222, 223**
入学 **60-61, 163, 222, 223, 231**
扫盲 140
生师比 **197**
完成学校教育 **231**
性别均等 **163, 231**
学前教育 **60-61, 222, 248**
学业成绩 **195**
学业评估 **311**
预期上学年限 **60-61**
阅读熟练度 **195**
中等教育 **163**
- 西非
合同制教师 251
性别不平等 101
- 西欧
劣 欧盟; 北美和西欧: 各个国家
初等教育 84
- 完成学校教育 84
西亚 *见* 南亚和西亚: 各个国家
希腊
财富不均等 **195**
成人扫盲 **231**
初等教育 **223**
全民教育发展指数 (EDI) **231**
全民教育目标进展 **222, 223**
入学 **60-61, 163, 222, 223, 231**
少数民族和少数语言 96-97
完成学校教育 **231**
性别均等 **163, 231**
学前教育 **60-61, 64, 222**
学业成绩 **195**
义务教育 **64**
预期上学年限 **60-61**
阅读熟练度 **195**
中等教育 **163**
- 现金转移项目
货到付款援助 274
解决弱势群体的资金 258
收到资金 91
条件 **54**
效果 89
学前教育 66
政策 24
《消除对妇女一切形式歧视公约》 24
消除童工国际计划 116
消除文盲行动规划 145
小学经调整的净入学率 (ANER) 6, **6, 78, 79-81, 79-80, 223, 223, 224, 225, 225, 229, 230, 231-3, 236, 236, 237, 237**
小学毛入学率 **6, 156, 156-7, 157**
校本管理 214, 215
校餐项目
成本 91
扩大规模 91
效力 88-9
校内水与卫生供给 171
校内性虐待 35, 179, 179-80, 181
校园性别暴力 179-80
校长 176, 215
协作, 在多部门办法中 56
协作机制
机构 27, 35-6
能力建设 39
效力 40-1, 43
在《达喀尔行动纲领》中 27-8, **28**
- 新加坡
初等教育 236
教师地位 201
教师激励 70
教师培训 72, 202
教育支出 **245, 246**
全民教育目标进展 236
入学 236
扫盲 137, **138**
私立学前教育 66
性别均等 **138**
学前教育 66, 70, 72
学前教育资格认证委员会 72
学业评估 **309**
- 新教育战略规划 (加纳) 63
新开发银行 268
新西兰
“语言巢”幼儿保育和教育模式 **54**
财富不均等 **195, 216**
成人扫盲 **231**
初等教育 **196, 223**
教师 **196**
教师激励 70
教育支出 **245, 246, 248**

- 全民教育发展指数 (EDI) **231**
 全民教育目标进展 **222, 223**
 入学 **60-61, 162, 222, 223, 231**
 生师比 **196**
 私立教育 216
 完成学校教育 **231**
 校园暴力 180
 性别均等 **162, 180, 231**
 学前教育 **54, 60-61, 70, 222, 248**
 学业成绩 **195**
 学业评估 **308**
 预期上学年限 **60-61**
 阅读熟练度 **195**
 中等教育 **162**
- 信息和通信技术 (通信技术) (ICT)
 旧技术的使用 211
 全民教育议程 38
 扫盲支持 150
 使用电脑 132, **132, 211**
- 信息和通信技术与教育全球论坛 38
- 性暴力
 危机儿童 101
 校内 35, 179, 179-80, 181
 在复杂紧急情况下 104
- 性别不平等 *见* 男童; 性别均等/不均等; 女童
 性别均等/不均等 (全民教育目标)
见 男童; 女童; 妇女
 2015年后可持续发展目标 289
 成人扫盲 3, 13, **14, 135, 138, 138, 140, 142, 143**
 国内劳动力责任 98, 117n, 167
 和财富不均等 153, 158, **159, 164, 168**
 教育援助的效果 274
 教育质量 166, 174-81, **175, 177**
 进展 3, 15-17, **15, 16, 17, 20, 24, 226-8, 227, 228, 229, 230, 233, 236, 236, 237, 237**
 初等教育 15, **15, 20, 78, 155, 155-60, 156-7, 157, 158, 160, 161, 228, 228**
 解决早孕和早婚 90, 165, 169-70, **169**
 课程 176, 178-9
 女教师 172, 174-7, **175, 177**
 缩减教育成本 89, 168
 态度变革 166-8
 校园暴力 179-81
 学习结果 181-5, **182, 183**
 在成人扫盲中 135, **139**
 政策与法规 164-6
 中等教育 **15, 16, 17, 17, 160-4, 162-3, 164, 171, 228, 228**
- 可能的成就 225-8, **227, 228**
- 男童 157, 160-3, **160, 162, 173-4, 179-80**
 平等的免费中等教育入学机会 (可持续发展目标) 287
- 普及教育 **97, 159-60, 161, 176, 181, 182, 182, 183-5, 184**
- 扫盲 181, **182**
- 失学儿童 153, 158, **159**
 数学成绩 182, **182, 184-5**
 私立/公立学校中的隔离 93, 168
 完成学校教育 163, 173
 薪酬的影响 168
 性教育 170, 179
 在教育规划中 32, 33
 在全民教育发展指数中 229, 230, **231-3**
 在全球教育伙伴关系倡议中被忽视 272
 在学校参与中 **6, 7, 7**
 招聘 185
- 性别均等指数 (GPI)
 成人扫盲 13, **13**
 教育 **17, 156, 156-7, 157, 160, 161, 162, 162, 226-7, 228, 229, 236, 236, 237,**
- 237**
 性别偏见, 从课程中消除 176, 178-9
 性别平等
见 性别均等/不均等
 策略 35-6
 概念 155
 课程改革 176, 178-9
 态度 123-4, **124, 166-8**
 性别平等战略规划 (巴布亚新几内亚) 177
- 性别歧视
见 性别均等/不均等
 全球趋势 24
 “性别日程”计划 (英国) **184**
 性别预算编制计划 (坦桑尼亚联合共和国) 165
 性别主流倡议 165, 166
 性教育 36, 123, 170, 179
 性行为: 青年 170
 匈牙利
 财富不均等 **195**
 成人扫盲 **231**
 初等教育 **95, 196, 205, 223, 249**
 教师 **196**
 教学时间 205
 教育支出 **245, 247, 249**
 普及教育 **118**
 全民教育发展指数 (EDI) **231**
 全民教育目标进展 **222, 223**
 入学 **60-61, 95, 126, 222, 223, 231**
 生师比 **196**
 私立学校 **95**
 童工 **118**
 完成学校教育 **231**
 性别均等 **231**
 学前教育 **60-61, 64, 222**
 学业成绩 **195**
 学业评估 **310**
 义务教育 **64**
 预期上学年限 **60-61**
 阅读熟练度 **195**
 职业技术教育 **126**
 中等教育 **118, 126**
- 继续教育
见 辍学; 完成学校教育
 小学最高年级 3, **6, 8, 20, 21, 78, 82-3, 83-4, 84, 95, 113, 159, 159-60, 160, 161, 171, 189, 229, 230, 231-3, 236, 236, 237**
- 学费
见 教育成本
 初等教育
 非法收取 260
 恢复收费 88
 取消 5, 84-8, 99, 113, 168, 242, 259-60
 学前教育 5, 65, **67, 73**
- 学费 *见* 教育成本
 学前教育
见 幼儿保育和教育 (ECCE) (全民教育目标)
 2015年后可持续发展目标, 融资差距 **297**
 补助金 247
 财富不均等 59, **62, 65, 67**
 对小学保留率和成绩的影响 58, 256
 公共支出 246-8, **248-9**
 教师 **18, 70**
 可持续发展目标时期的估计 **296**
 培训和资质 70-2
 融资 246-8, **248-9, 264**
 入学 5, **5, 20, 45, 59, 60-1, 63-5, 64, 65, 67, 221, 222-3, 222, 235-6, 236**
 生师比 **18**
 收费 5, 63, 65, **67, 73**
 援助承诺 **264**
- 在可持续发展教育目标中 286-7
 学前助学券 66
 学前毛入学率 **5, 5, 20, 60, 63, 66, 221, 222, 222**
 学前教育资格认证委员会 (新加坡) 72
 学生/计算机比率 211
 学生/课本比率 203
 学生中心的教学 208-9, **209**
 适合儿童的方法 37, 68-9, 204, 208
 在私立学校中缺乏 216
 学术成就 *见* 学习成绩
 学术课程, 中等教育水平 125
 学习材料
 低收入国家的需求 252
 腐败的供给 253, **253**
 消除性别偏见 178-9
 学习和生活技能 *见* 青年和成人技能 (全民教育目标)
- 学习环境
 2015年后可持续发展目标 290
 改进进展 37
 灵活的学习框架 99
 为了教育成功 37, 203-13
 学前教育 68
 幼儿保育和教育 55
- 学习结果
见 普及教育; 学业成绩
 2015年后可持续发展目标 298-9
 和性别均等 181-5, **182, 183**
 和增加教育机会 189-90
 教育规划指标 32
- 学习困难, 有困难的儿童 101
- 学校 *见* 基础教育; 学校建设; 学校管理; 中等教育; 教师; 普及初等教育 (UPE) (全民教育目标)
 学校保留率 *见* 辍学; 完成学校教育; 续读率
 学校参与
见 辍学; 入学; 失学儿童; 完成学校教育; 续读率
 改进 89, 91, 230
 学校成本 *见* 教育成本
 学校出勤 *见* 辍学; 失学儿童; 完成学校教育; 学校参与
 学校督导 215
 学校攻击 104
 学校管理
见 权力下放
 校本 214, 215
 校长 176, 215
 学校环境 *见* 学习环境
 学校建设
 教室 92
 新学校 171
 学校教育免费 75, 84-8, 99, 113, 168, 225, 244
 学校课程 *见* 课程
 学校升级 78, 168
见 留级; 升级
 和童工 98
 学校性别平等运动 (印度) 179
 学校自治 *见* 权力下放
 学业成绩
见 普及教育
 财富不均等 **9, 195**
 和教学语言 210
 兼职工作的影响 117, **118**
 教师质量的影响 201
 接触计算机和互联网的影响 212-13
 科学 117, **118, 200**
 母语的影响 120
 农村地区 **122, 142, 142, 192, 192, 194**
 数学 18, 120, 182, **182, 184-5, 192, 192,**
 213, 214
 私立教育 216

- 阅读熟练度 18, 140, **141**, 142, **142**, **143**, 181, **182**, **183**, 192-3, **192**, 194, **194**, **195**, 199, 203, 210
- 学业评估
 劳工国际评估: 地区评估
 国家 18, **18**, 181-3, **182**, 187, 190-2, 190-5, **191**, 304, **305-11**
- Y**
- 牙买加
 城市地区 173
 初等教育 **87**, 89, **95**, **249**, **250**
 辍学 173
 第二次机会项目 170
 发育迟缓 **52**
 家访服务 **53**
 家庭教育支出 **261**
 教师工资 **250**
 教育拨款 174
 教育支出 **244**, **246**, **249**, **250**, **255**, **261**
 课程 69
 留级 **87**
 全民教育目标进展 **222**
 入学 **60-61**, 89, **95**, **162**, 174, **222**
 扫盲 **138**
 失学儿童 170, 173
 私立学校 **95**
 未成年母亲 170
 校餐项目 89
 性别均等 89, **138**, **162**, 166, 174
 学前教育 **60-61**, 69, **222**
 学业评估 **306**
 预期上学年限 **60-61**
 预算分配 **255**
 职业技术教育 166
 中等教育 **162**, 174
- 亚美尼亚
 5岁以下死亡率 **48-49**
 初等教育 **83**
 教育支出 **245**, **268**
 普及教育 **83**
 全民教育目标进展 **222**
 入学 **60-61**, **126**, 221, **222**
 完成学校教育 **83**
 学前教育 **60-61**, 221, **222**
 学业评估 **310**
 预期上学年限 **60-61**
 职业技术教育 **126**, 132
 中等教育 **126**
- 亚洲
 劳工中亚; 东亚; 南亚; 南亚和西亚; 各个国家
 小学离校考试 113
 亚洲开发银行 262
 研究 132, **132**
- 也门
 5岁以下死亡率 **48-49**
 初等教育 **87**, 92, **95**, **156**, 196, **196**, **223**
 发育迟缓 **52**
 国家儿童教育战略 165
 基础设施改善 92
 教师 **196**
 教师短缺 196, 198
 教育规划 165
 留级 **87**
 女童教育部门 165
 取消学费 168
 全民教育目标进展 **222**, **223**, 227
 人道主义援助 **276**
 入学 **60-61**, 92, **95**, **114**, **156**, **162**, 165, **222**, **223**
- 扫盲 138, **138**, **139**
 社区参与小组 165
 生师比 196, **196**, 198
 私立学校 **95**
 童婚 169
 性别均等 92, 138, **138**, **139**, **156**, **162**, 165, 227
 学前教育 **60-61**, 165, **222**
 学业评估 **307**
 预期上学年限 **60-61**
 中等教育 **114**, **162**, 198, 227
 一般人道主义基金 277
 一年级 入学, 初等教育; 招生率
- 伊拉克
 5岁以下死亡率 **48-49**
 财富不均等 **62**
 初等教育 **223**, 236, 237
 发育迟缓 **52**
 难民儿童 **104**
 全民教育目标进展 **222**, **223**, 236, 237
 入学 **222**, **223**, 236
 扫盲 **138**, **139**
 失学儿童 **104**
 完成学校教育 237
 性别均等 **138**, **139**
 学前教育 **62**, **222**, 236
 学业成绩 193
 义务教育 113
 阅读熟练度 193
 中等教育 113
- 伊朗伊斯兰共和国
 5岁以下死亡率 **48-49**
 成人扫盲 **232**
 初等教育 **87**, 113, 156, **157**, **160**, **223**, **249**
 教育支出 **245**, **246**, **249**
 课本 178
 留级 **87**
 女性教育, 因素 **124**
 普及教育 **118**
 全民教育发展指数 (EDI) **232**
 全民教育目标进展 **222**, **223**
 入学 **60-61**, **126**, 156, **157**, **160**, **163**, 221, **222**, **223**, **232**
 扫盲 **138**, **139**
 升入中学 **113**
 童工 **118**
 完成学校教育 **160**, **232**
 小学离校考试 113
 性别均等 **124**, **138**, **139**, 156, **157**, **160**, **163**, 178, **232**
 学前教育 **60-61**, **64**, 221, **222**
 学业评估 **308**
 义务教育 **64**
 预期上学年限 **60-61**
 职业技术教育 **126**
 中等教育 **113**, **118**, **126**, **163**
- 移民
 劳工国内流动人口; 难民
 成人教育 129
 计算机供给 212
 教育机会 109, 119-20, **119**, **121**
- 以色列
 财富不均等 **195**
 成人扫盲 **231**
 初等教育 **197**, **223**, **249**
 家庭教育支出 **261**
 教师 **197**
 教育支出 **244**, **247**, **249**, **261**
 全民教育发展指数 (EDI) **231**
 全民教育目标进展 **222**, **223**
 入学 **60-61**, **222**, **223**, **231**
 生师比 **197**
- 完成学校教育 **231**
 性别均等 181, **231**
 学前教育 **60-61**, **64**, **222**
 学业成绩 **195**
 学业评估 **311**
 义务教育 **64**
 预期上学年限 **60-61**
 阅读熟练度 181, **195**
- 意大利
 成人扫盲 **231**
 初等教育 **223**, 225, **251**
 家庭教育支出 **260**
 教师工资 **251**
 教育支出 **245**, **247**, **248**, **251**, **260**
 全民教育发展指数 (EDI) **231**, **234**
 全民教育目标进展 **222**, **223**, 225, **234**
 入学 **60-61**, **222**, **223**, 225, **231**
 扫盲 140
 完成学校教育 225, **231**
 性别均等 **231**
 学前教育 **60-61**, **222**, **248**
 学业评估 **311**
 预期上学年限 **60-61**
- 印度
 5岁以下死亡率 48-49
 按人头拨款 88
 本土语言 母语
 布拉罕开放教育学校 125
 残疾和教育机会 102-103
 残疾评估 58
 初等教育 87, 88, 89, 92, 93, 100, 103, 156, 157, 158, 196, 205, 223, 249
 第二次机会项目 124, 125
 读写技能倡议 150
 发展合作局 267
 发展影响债券 278
 孤儿和脆弱儿童 99
 国家开放学校研究所 125
 合格教师 200
 合同制教师 200, 201
 基础设施改善 92
 家访服务 55
 家庭教育支出 260
 教师 176, 196, 200
 教师培训 200, 201
 教师缺勤 205
 教学语言 210
 教育权利法案 85, 88, 102
 教育援助接受方 266
 教育援助捐助方 267, 268
 教育支出 244, 246, 249, 255, 260
 课程 68-69, 70, 179
 留级 87
 年度教育状况报告 (ASER) 192, 192, 308
 农村地区 67, 89, 92, 150, 208
 女性教育, 因素 124
 贫民窟 100
 全民教育目标进展 222, 223, 228
 权力下放 214
 入学 60-61, 78, 103, 114, 156, 157, 158, 163, 222, 223
 扫盲 138, 139, 146, 147, 150
 生师比 196, 199
 失学儿童 81, 103, 124, 125
 私立教育 67, 93, 100, 210, 216
 校餐项目 89
 校园暴力 181
 性别均等 92, 93, 138, 139, 156, 157, 158, 163, 165, 166, 167, 172, 173, 176, 179, 181, 228
 学前教育 58, 60-61, 67, 68-69, 222
 学生中心的教学 208
 学校性别平等运动 179

- 学业成绩 192, 216, 257, 274
 学业评估 192, 308
 义务教育 85, 113
 游牧群体 99
 《幼儿教育课程框架》 68
 预期上学年限 60-61
 中等教育 113, 114, 163, 228
- 印度尼西亚
 5岁以下死亡率 48-49
 财富不均等 95, 115, 116, 195
 成人扫盲 232
 初等教育 83, 87, 94, 95, 113, 196, 223, 224
 发育迟缓 52
 基础教育分权改革 177
 教师 196
 教师培训 177, 202
 教育支出 245, 246, 247
 留级 87
 免疫 51
 农村地区 117
 女教师 177
 女性教育, 因素 124
 普及教育 83, 95, 117, 118
 全民教育发展指数 (EDI) 232, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 224, 234
 权力下放 214
 入学 60-61, 114, 126, 222, 223, 224, 232
 扫盲 138, 146
 升入中学 115, 116
 生师比 196
 失学儿童 118
 童工 117, 118
 童婚 169
 完成学校教育 83, 95, 232
 现金转移 89
 小学离校考试 113
 校园暴力 180
 性别均等 124, 138, 177, 180, 232
 学前教育 54, 60-61, 222, 247
 学业成绩 195
 义务教育 113
 幼儿保育和教育中心 54
 幼儿保育和教育指数 232
 幼儿教育和发展计划 247
 预期上学年限 60-61
 阅读熟练度 195
 职业技术教育 126
 中等教育 113, 114, 115, 116, 117, 117, 118, 126
- 助产士 51
 宗教学校 94
- 英格兰
 财富不均等 195
 普及教育 183, 184
 扫盲 146
 性别均等 183, 184
 学业成绩 195
 阅读熟练度 195
- 英国
 努力 英格兰
 “超级联盟阅读明星” 184
 成人扫盲 231
 初等教育 197, 223, 225, 251
 教师 176, 197
 教师工资 251
 教师激励 70
 教育援助捐助方 263, 264, 266, 270, 274
 教育支出 244, 247, 251
 教育质量 68
 全民教育发展指数得分 229
 全民教育发展指数 (EDI) 231
 全民教育目标进展 222, 223, 225
 入学 60-61, 126, 222, 223, 223, 225, 231
 生师比 197
 私立学前教育 65
 完成学校教育 225, 231
 性别均等 231
 学前教育 60-61, 65, 68, 70, 222, 223
 学业评估 311
 预期上学年限 60-61
 职业技术教育 126
 中等教育 126
- 英国国际开发部, 援助 102, 274
 英联邦教育基金 253
 英联邦学习共同体 177
 英属维尔京群岛
 初等教育 86, 95, 156, 197, 223, 224, 226
 教师 197
 留级 86
 全民教育目标进展 222, 223, 224, 226
 入学 60-61, 95, 156, 162, 222, 223, 224
 生师比 197
 私立学校 95
 性别均等 156, 162, 226
 学前教育 60-61, 222
 预期上学年限 60-61
 中等教育 162
- 英语, 作为教学语言 210
 婴儿死亡 5岁以下死亡率
 营利部门 私立教育
 营养
 努力 营养不良
 改进 50, 51-2, 52
 干预的效果 52, 54
 营养不良
 努力 饥饿; 营养; 发育迟缓
 和5岁以下死亡率 50
 母亲教育的影响 52
 全球程度 48
- 硬技能 认知发展
 游牧群体, 初等教育 98-9
 有利于就业和提高生产力的技能框架 111
 读写调查 141, 142
 有条件的现金转移 90, 91, 158
 有条件的现金转移项目 90, 91, 258
 幼儿 努力 幼儿保育和教育 (ECCE) (全民教育目标); 学前教育
 幼儿保育和教育 (ECCE) (全民教育目标)
 努力 学前教育
 2015年后可持续发展目标 287-8, 298
 定义 47n1
 非政府组织的资金和支持 278
 进展 4-5, 4, 5, 47
 存活与营养 48-53
 多部门办法 56-8
 服务质量 47, 55-6, 68-72
 认知发展 53-5
 学前教育 47, 58-68, 221, 222, 222
 可能的成就 221-3, 221, 222
 利益 47
 全部部门缺乏援助 274
 全球教育伙伴关系资金 272
 人员 55, 56
 援助 262-3, 264, 264, 265
 在全民教育发展指数中 230n7, 231-3
 指标 48-9
 《幼儿保育和教育行动法》[2000] (菲律宾)
 57
 幼儿保育和教育指数 230n7, 231-3
 《幼儿教育课程框架》(印度) 68
 幼儿教育与发展计划 (印度尼西亚) 247
 诱拐女童 104
 语言差距, 少数族裔 96-7
 语言桥 148
 语言学习
- 努力 母语
 对移民的支持 120
 多语教育 209-11
 权力下放的影响 214-15, 215
 外语评估 191
 学生中心的教学的影响 208
 预测 7, 7, 14, 14, 233-4
 预期上学年限
 努力 完成学校教育
 小学最高年级 3, 6, 8, 20, 21, 78, 82-3, 83-4, 84, 95, 113, 159, 159-60, 160, 161, 171, 189, 229, 230, 231-3, 236, 236, 237
 学前教育 59, 60
 援助, 教育 努力 援助承诺; 援助分配; 教育援助
 援助拨款和贷款 88, 269
 援助承诺
 部门承诺 261
 国际发展援助 69-72, 261-2
 教育部门 261, 264, 265
 援助分配
 达喀尔论坛后 261-2
 国际发展援助 263-7, 263, 265
 国家定项援助 273, 273
 基础教育 262, 263, 264-5, 264, 265, 267, 271
 教育部门 262, 263, 265
 全球教育伙伴关系 270, 271
 人道主义援助 277
 双边捐助方 270
 通过非政府组织 278
 在2015年后可持续发展目标时期 297, 297
 占全球教育伙伴关系的份额 30
 支付进展 42
 援助机构 267-8
 援助流向
 吸收资金的能力 29
 占国民总收入的百分比 25
 援助效力 269-71
 援助效力巴黎宣言 269
 援助效力高级别论坛 270
 约旦
 成人扫盲 231
 初等教育 83, 95, 160, 223, 249
 多部门办法 57
 发育迟缓 52
 教师 176
 教育支出 249
 课本 178
 难民儿童 104
 女教师 176
 普及教育 83
 全民教育发展指数 (EDI) 231, 234
 全民教育目标进展 222, 223, 234
 入学 60-61, 95, 160, 162, 222, 223, 231
 私立教育 68, 95, 176
 完成学校教育 83, 160, 231
 面向知识教育的教育改革 68
 性别均等 160, 162, 176, 178, 231
 学前教育 57, 60-61, 68, 222
 学生中心的教学 208n8, 209
 学业评估 307
 幼儿保育和教育指数 231
 预期上学年限 60-61
 中等教育 162
 阅读熟练度 18
 财富不均等 192, 194, 195
 成人 140, 141, 142, 143
 初等教育 183, 183, 192-3, 192, 210
 和教师分派 199
 和教学语言 210
 农村地区 142, 142, 192, 192, 194

- 小学低年级 192-3
性别差异 181, **182, 183**
中等教育 181, **194**
- 越南
5岁以下死亡率 **48-49**
边缘群体 59, 258
财富不均等 **62, 94, 95**
残疾和教育机会 102, **102**
成人教育 130
城市地区 **142**
初等教育 83, **83, 87, 95, 98, 156, 175, 196, 223**
第二次机会项目 130
发育迟缓 **52, 52**
合格教师 **71**
家庭教育支出 **261**
教师 **175, 196**
教育支出 258, **261**
课本 252
留级 **87**
农村地区 **117**
女教师 **175**
普及教育 83, **83, 95, 117, 164, 164**
全民教育目标进展 **222, 223**
入学 59, **60-61, 98, 156, 222, 223**
扫盲 **138, 141, 142**
社区学习中心 130
生师比 **196**
失学儿童 **98, 118**
童工 **97, 98, 118**
完成学校教育 **83, 94, 95**
校园暴力 180
性别均等 **138, 156, 164, 164, 175, 180**
学前教育 59, **60-61, 62, 71, 222**
学习结果的成就 102
学业成绩 258
学业评估 **309**
预期上学年限 **60-61**
职业技术教育 132
中等教育 **117, 118, 164, 164**
- 运动
女童教育 167
全民教育的基本方面 26, 27, **28, 40-3**
全球教育运动(1999年) 26, 33, 167
扫盲 144, 145, **146, 147**
性暴力 180
学前教育 64-5
- Z**
- 在职培训, 学前教育 71
- 赞比亚
5岁以下死亡率 **48-49**
财富不均等 **95**
超龄入学 81
初等教育 81, **82, 86, 87, 95, 157, 160, 197, 223, 225**
发育迟缓 **52**
公平 87
孤儿和脆弱儿童 99-100
家庭教育支出 **260**
健康教育 **123**
教师 **197**
教师培训 177
教育支出 **260**
课本 203
留级 **86**
民间组织 257
女教师 177
普及教育 **82, 95, 183**
取消学费 87
全民教育目标进展 **223, 225**
- 入学 87, **157, 160, 223, 225**
扫盲 **140**
社区学校 94
生师比 **197**
失学儿童 81
完成学校教育 **82, 95, 160**
现金转移 90
性别均等 87, **123, 140, 157, 160, 177**
性教育 170
学业评估 **195, 305**
- 早婚 90, 165, 169-70, **169**
- 乍得
5岁以下死亡率 **48-49, 50**
财富不均等 **62, 95, 159**
成人扫盲 **233**
初等教育 **82, 84, 85, 86, 95, 157, 158, 160, 197, 198, 223, 248, 267**
辍学 **256**
合格教师 187, 198
基础教育援助 267, **267**
教师 175, **197**
教育支出 **245, 246, 248, 256, 267, 268**
课本 178
留级 **86, 256**
农村地区 **117**
女教师 175
普及教育 **82, 95, 117**
全民教育发展指数(EDI) 229, **233, 234**
全民教育发展指数得分 229
全民教育目标进展 **223, 227, 234**
权力下放 214
入学 84, **85, 114, 157, 158, 160, 162, 163, 223, 233**
扫盲 137, 138, **138, 139**
社区学校 93
升入中学 **113**
生均援助 **267**
生均支出 267
生师比 187, **197, 198**
失学儿童 **82, 159**
完成学校教育 **82, 84, 85, 95, 160, 233**
性别均等 138, **138, 139, 157, 158, 160, 162, 163, 175, 178, 227, 233**
学前教育 **62**
中等教育 **113, 114, 117, 162, 163, 175, 227**
- 债务
用教育资金偿还 253
债务减免 25, 268-9
- 障碍 见入学; 弱势; 边缘群体
- 招聘
“有利于就业和提高生产力的技能”框架 111
儿童 见童工
女性 24, 70, 172, 174-7, 175, **175, 177, 185**
招生率 **160, 225**
- 政府
见教育规划; 教育政策
对多部门组织的承诺 57-8
- 政治, 其中的女性 24
- 政治承诺
对2015年后可持续发展目标 286, 292
对全民教育 27, 28, 41, 43
知识与专业沟通 28, 42
肢体暴力, 校内 179-80
职业技术技能 112
职业技术教育与培训
技能测量 132, **132**
课程 166, 207
男童的主流学科 166
欧洲政策 **29**
缺乏监控 127-8
入学 126, **126**
- 世界银行评估 127
学生的算数技能 131
与经济的关系 128
与中等教育比较 **131**
在2015年后可持续发展目标中 288
- 职业教育
见职业技术教育与培训
2015年后可持续发展目标 288, 289
援助承诺 **264**
中等教育阶段的课程 125
- 治理
和问责 34-5, 256-7
教育预算 252-4, **253, 256-7**
权力下放 213-15
- 智力发展 见认知发展
- 智利
财富不均等 216
成人扫盲 **231**
初等教育 **83, 87, 89, 156, 197, 226**
教育支出 244, **245**
合格教师 200
合同制教师 201
家庭教育支出 **260**
教师 **197, 201**
教学时间 205
教育支出 244, **245, 246, 247, 248, 256, 260**
留级 **87**
农村地区 **194**
女性教育, 归因 **124**
普及教育 **83**
全民教育发展指数(EDI) **231**
全民教育目标进展 **222, 226**
权力下放 215
入学 **60-61, 89, 126, 156, 162, 222, 231**
扫盲 **146**
生均支出 244, **245**
生师比 **197**
私立教育 66-67, 216
完成学校教育 **83, 170, 231**
未成年母亲 170
校餐项目 89
信通技术 212
性别均等 89, **124, 156, 162, 226, 231**
学前教育 **60-61, 66-67, 222, 247, 248, 256**
学校领导 215
学业成绩 **194, 205, 216**
学业评估 191, **306**
预期上学年限 **60-61**
阅读熟练度 **194**
职业技术教育 **126**
中等教育 **126, 162, 205**
- 中等后教育
见第二次机会项目; 高等教育; 青年和成人技能
捐助方优先事项 262, **263**
科学和数学的性别差异 185
融资 262, **263, 264**
援助 262
援助承诺 262, **264, 265**
援助支付 262, 264, **265**
- 中等教育
见基础教育; 初中教育; 职业技术教育与培训; 高中教育
2015年后可持续发展目标 287, 291
融资差距 **297**
财富不均等 109, 115, **116, 164, 259**
参与 109
从初等教育升入 109, 112, **113, 115, 164, 164, 168**
第二次机会项目 124-6, 170, 211
公共支出 252, 254, 259
对可持续发展目标时期的估计 **296**
- 在职培训, 学前教育 71
- 赞比亚
5岁以下死亡率 **48-49**
财富不均等 **95**
超龄入学 81
初等教育 81, **82, 86, 87, 95, 157, 160, 197, 223, 225**
发育迟缓 **52**
公平 87
孤儿和脆弱儿童 99-100
家庭教育支出 **260**
健康教育 **123**
教师 **197**
教师培训 177
教育支出 **260**
课本 203
留级 **86**
民间组织 257
女教师 177
普及教育 **82, 95, 183**
取消学费 87
全民教育目标进展 **223, 225**

- 和兼职工作 116-17, **118**
 和政治参与 124
 教师 **18**, 199, 202
 教学时间 205, **205**
 教学语言 210
 课本可得性和内容 203, 204
 课程 206, 207
 平等的免费入学机会 (可持续发展目标) 287
 普及 11, 115, 163-4, **164**, **295**, **295**
 取消学费 113
 权力下放 214-15
 融资 252, 254, **297**
 入学 见 入学, 中等教育
 弱势群体 115-20, 171
 生师比 **18**, 19, **19**, 197-8, **197**, 199
 失学儿童 10-11, **10**, **11**, **118**
 数学能力 214
 完成学校教育 3, 12, **12**, 128, **129**, 170
 性别均等 **15**, **16**, 17, **17**, 160-4, **162-3**, **164**, 171, 228, **228**
 学生中心的教学 209
 学业成绩 181, **194**, 214
 与职业技术教育技能比较 **131**
 援助 262, 264, **264**, **265**, 282
 阅读熟练度 181, **194**
 政府投入 214
- 中等收入国家
 见 发展中国家: 各个国家
 采纳全民教育议程 32
 初等教育
 普及 **9**, **9**
 失学儿童 8
 私立学校 **95**
 完成学校教育 3
 定义 317-18
 儿童评估工具 **58**
 分配给教育的国民生产总值 249
 合格教师 71
 和贫困人口 265
 减贫 23
 教学实践 208
 教育机会 8, **8**, 9, 20-1
 教育支出 249, 261
 教职员工 **18**
 全民教育目标进展 **4**, **6**, **10**, **13**, **15**, **18**, 229
 社会保障项目 24
 生师比 **18**
 失学儿童 8
 数学成绩 184
 私立教育 216
 完成学校教育 3, 12, **12**
 现金转移 91
 学业评估 194
 援助 **263**, 266, 297, **297**
 早孕 170
 中等教育
 普及 11
 完成学校教育 3, 12, **12**
- 中低收入国家
 见 各个国家
 初等教育
 公共支出 249
 普及 **9**
 私立学校 **93**, **95**
 定义 317-18
 分配给教育的国民生产总值 30, 249
 教育机会 **8**
 教育支出, 对可持续发展目标时期的估计 **296**
 教职员工 **18**
 普及教育 **9**, 11, 291
- 全民教育目标进展 **4**, **6**, **10**, **13**, **15**, **18**, 229
 融资差距 296, **297**
 融资框架 33
 生师比 **18**
 私立教育 **66**, 93, **95**
 完成学校教育 **12**
 性别均等 **15**
 学前教育 65
 私立学校 **66**
 援助 **263**
 中等教育
 公共支出 252
 普及 11
 完成学校教育 **12**
- 中非共和国
 5岁以下死亡率 **48-49**
 财富不均等 **62**, **95**
 成人扫盲 **233**
 初等教育 81, **82**, **95**, **157**, **158**, **160**, 198, **223**, 226, **266**
 发育迟缓 **52**
 合格教师 187, 198
 合同制教师 **201**
 基础教育援助 **266**
 教师 175, **201**
 教师工资 202
 教育支出 244, **245**, **247**, **268**
 经济增长 244
 女教师 175
 普及教育 **82**, **95**
 全民教育发展指数得分 229
 全民教育发展指数 (EDI) **233**
 全民教育目标进展 **223**, 226
 入学 **114**, **126**, **157**, **158**, **160**, 162, **163**, **223**, **233**
 扫盲 **140**
 生均援助 **266**
 生师比 187, 198
 失学儿童 81
 税收 243-244
 完成学校教育 **82**, **95**, **160**, **233**
 性别均等 **140**, **157**, **158**, **160**, 162, **163**, 175, 226, **233**
 学前教育 **62**
 幼儿保育和教育指数 **233**
 职业技术教育 **126**
 中等教育 **114**, **126**, 162, **163**, 175
- 中高收入国家
 见 各个国家
 初等教育
 公共支出 249
 普及 **9**
 私立学校 **95**
 定义 318
 分配给教育的国民生产总值 249
 教职员工 **18**
 普及教育 **9**, 11, 291
 全民教育目标进展 **4**, **6**, **10**, **13**, **15**, **18**, 229
 生师比 **18**
 私立学校 **66**, **95**
 性别均等 **15**
 学前教育, 私立学校 **66**
 援助 **263**, 267
 中等教育
 普及 11
 完成学校教育 **12**
- 中国
 5岁以下死亡率 **48-49**
 财富不均等 **195**
 城市化 22
 初等教育 **83**, **196**
 多部门办法 57
- 发育迟缓 **52**
 合格教师 200
 教师 **196**
 教师地位 201
 教师激励 70, 71
 教师培训 **72**
 教育融资 **121**, **122**
 教育援助捐助方 268
 课本 178
 课程 206-207, 207
 农村地区 67, **117**, **122**
 普及教育 **83**, **117**
 取消学费 **122**
 全民教育目标进展 **222**
 权力下放 214
 入学 **60-61**, 112, **114**, **222**
 扫盲 137, **138**, **139**, **146**
 生师比 **196**
 私立教育 67, **121**
 私人补习 **202**
 完成学校教育 **83**
 现金转移 63
 信通技术 211, 212
 性别均等 **138**, **139**, 178
 学前教育 57, **60-61**, 63, 67, 70, 71, **72**, **222**
 学生中心的教学 208n8, 209
 学业成绩 **195**
 学业评估 **308**
 移民 120, **121-122**
 预期上学年限 **60-61**
 阅读熟练度 **195**
 职业技术教育 132
 中等教育 112, **114**, **117**, 207
- 中国澳门
 初等教育 **87**, **196**
 教师 **196**
 教育支出 **245**
 留级 **87**
 全民教育目标进展 236
 入学 **162**, 235, 236
 扫盲 **138**
 生师比 **196**
 性别均等 **162**, 236
 学前教育 **64**, 235
 义务教育 **64**
 中等教育 **162**
- 中欧和东欧
 见 各个国家
 5岁以下死亡率 **4**, **48**
 成人扫盲 13, **13**
 城市地区 **23**
 初等教育 **6**, **15**, **16**, **18**, 79, 84, **156**, **196**, 205, **205**, **206**, 224, 226, 228
 定义 316
 发育迟缓 **4**
 基础教育援助 **263**, **265**
 教师 **18**, 174, **196**, **197**
 教学时间 205, **205**, **206**
 教育援助接受方 **263**
 教育支出 **242**, **243**
 教育质量 **18**
 经济增长 **243**
 女性扫盲 **13**
 青年识字 **13**
 全民教育发展指数 229
 全民教育目标进展 224, 226
 人口统计学因素 **22**
 入学 **61**, 63, 79, **156**, **162**, 224
 生师比 **18**, **196**, **197**
 失学儿童 **6**, **10**
 私立教育 93
 完成学校教育 84, 224, 225

- 文盲 13, **13**
- 性别均等 **4, 15, 16, 156, 162**, 174, 226
- 学前教育 **4, 5, 5, 18, 61, 63**
- 学生中心的教学 208n8
- 学业评估 18, **18, 19, 309**
- 义务教育 63
- 预期上学年限 **61**
- 职业技术教育 **10**
- 中等教育 **10, 11, 15, 16, 18, 162, 197, 205, 205, 206, 226, 228**
- 中小企业培训联盟项目（韩国） 130
- 中亚
 - 另见 各个国家
 - 5岁以下死亡率 **4, 48**
 - 成人扫盲 13, **13**
 - 城市地区 **23**
 - 初等教育 **6, 15, 16, 18, 79, 84, 113, 156, 196, 205, 205, 206, 224, 226, 228**
 - 定义 316
 - 发育迟缓 **4**
 - 基础教育援助 **263, 265**
 - 教师 **18, 174, 196, 197**
 - 教学时间 205, **205, 206**
 - 教育援助接受方 **263**
 - 教育支出 **242, 243**
 - 教育质量 **18**
 - 经济增长 **243**
 - 女性就业 24
 - 女性扫盲 **13**
 - 青年识字 **13**
 - 全民教育发展指数 230
 - 全民教育目标进展 224, 226
 - 人口统计学因素 **22**
 - 入学 **61, 79, 156, 162, 224**
 - 生师比 **18, 196, 197**
 - 失学儿童 **6, 10**
 - 完成学校教育 84, 224, 225
 - 文盲 13, **13**
 - 性别均等 **4, 15, 16, 156, 162**, 174, 226
 - 学前教育 **4, 5, 5, 18, 61**
 - 学生中心的教学 208, 208n8
 - 学业评估 18, **18, 19, 309**
 - 预期上学年限 **61**
 - 职业技术教育 **10**
 - 中等教育 10, **10, 11, 15, 16, 18, 162, 197, 205, 205, 206, 226, 228**
- 中央紧急事件应对基金 274-5, 277
- 重债贫困国家倡议 25, 85, 269
- 主流 另见 全纳教育
- 助产士 50, **51**
- 住户调查 38
- 专业发展 另见 教师培训
- 转型期国家
 - 另见 各个国家
 - 定义 316
 - 国家教育规划 172
 - 全国评估增多 **191**
 - 学前教育增长 5
- 《准予就业最低年龄公约》（国际劳工组织） 97, 117
- 资格
 - 另见 教师培训
 - 对教学 72, 202
- 资金
 - 另见 教育援助：教育支出；全民教育融资；2015年后可持续发展目标融资
 - 包容性 257-60, **259**
 - 教育成本 24, **54, 66, 89, 91, 168, 258**
 - 来自非政府组织 277-8
 - 来自税收 242-3
 - 免费 5, 84-8, 99, 113, 168, 242, 259-60
 - 全球教育伙伴关系 31, 272
- 资源管理倡议：导致扫盲 150
- 自然灾害
 - 另见 复杂紧急情况；国内流动人口；移民；难民
 - 对儿童的影响 103
- 宗滴恩会议 1, 26, 241
- 宗教背景：教师和学生相同 200
- 宗教学校 77, 94, 115
- 最不发达国家
 - 另见 发展中国家；低收入国家；各个国家
 - 学校内的水与卫生供给 172
 - 援助 25
- 最贫困的五分之一 另见 赤贫；财富不均等

2000—2015年全民教育： 成就与挑战

第12期《全民教育全球监测报告》标志着2000年在塞内加尔达喀尔举行的世界教育论坛为6个目标设定的2015年最后期限已经到来，它提供了关于全球进展情况的经过深思熟虑的综合说明。在国际社会准备新的发展和教育议程之际，本报告评估了过去的成就并反映了未来的挑战。

有许多迹象显示全世界已经取得了显著的进步。普及初等教育的步伐已经加快，许多国家性别不均等的现象有所减少，各国政府越来越多地将侧重点放在确保儿童接受高质量的教育。然而，尽管已经做出了这些努力，全世界仍然没能履行其对全民教育的总体承诺。数以百万计的儿童和青少年仍然处于失学境地，最贫困、最弱势的人们首当其冲地成为未能实现全民教育各项具体目标这一失败的受害者。

《2000—2015年全民教育：成就与挑战》提供了对各国实现全民教育目标的进展情况的全面分析，并突出提到了尚未完成的工作。它强调了有效的政策，并就2015年后对教育目标开展监测和评估提出建议。它还为决策者提供了一种权威的资料来源，并依此来主张将教育作为2015年后全球发展架构的奠基石。

《全民教育全球监测报告》是一份独立编写、以证据为基础的出版物，是各国政府、研究人员、教育和发展专家、媒体和学生不可或缺的工具。自2002年以来，它几乎是一年一度地评估了大约200个国家和地区在教育方面的进展情况。这项工作将与《全民教育全球监测报告》一样，继续贯穿2015年后可持续发展议程执行过程的始终。

2000年以来的重大改革之一是出台了每名儿童都必须上学的政策。这让每个人都品尝到教育的果实。它可能使农民丧失了劳动力，但却为农民播下了未来更美好生活的种子。

——索南，不丹教师

面临无法写信、不会使用手机或自动柜员机这种困难的父母尽其所能为自己的子女提供教育，使他们不再因为不识字而遭到排斥。

——奥姆威哥·拉尼·艾比勒尼，
尼日利亚迈杜古里大学

我离开是因为当时发生的一切，以及叛乱分子。他们毁掉了我们的学校，我们再也不能去上学了。他们不喜欢部分女孩的衣着。他们对我们大吼大叫，说我们的装扮很糟糕。他们砸烂了我们的课桌，销毁了我们的课本和属于我们的东西。学校理应是我們学习知识的地方。

——西塔，尼日利亚学生

每名5岁以下的儿童必须接受学前教育。儿童早期教育是一项主要的优先事项。

——玛莎·伊莎贝尔·卡斯塔诺，
哥伦比亚小学教师



联合国教育、
科学及文化组织

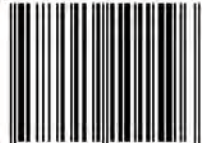
教科文组织
出版



www.unesco.org/publishing
www.efareport.unesco.org

定价：145.00元

ISBN 978-7-5191-0159-6



9 787519 101596 >