

性别问题与2000-2015年全民教育： 成就与挑战

全民教育

性别问题摘要



联合国教育、
科学及文化组织

UNGEI
United Nations Girls'
Education Initiative
联合国女童教育倡议

性别问题 与2000-2015年全民教育： 成就与挑战

摘自2015年
《全民教育全球监测报告性别问题摘要》

《全民教育全球监测报告》是教科文组织代表国际社会委托编写的一份独立出版物，是报告小组成员及其他许多个人、机构、实体和政府共同合作的结晶。

本出版物使用的名称和材料的编排方式不代表教科文组织对于任何国家、领土、城市或地区或其当局的法律地位、或对于其边界或界限的划分表示任何意见。

本出版物选取的事实及其编写方式以及书中表述的观点均由全民教育全球监测报告小组负责，不代表教科文组织的观点，本组织对此不承担任何责任。全民教育全球监测报告小组组长对于本报告表述的观点和意见承担全部责任。

2015年全民教育全球监测报告小组

组长：Aaron Benavot

Manos Antoninis、Ashley Baldwin、Madeleine Barry、Nicole Bella、Nihan Köseleci Blanchy、Emeline Brylinski、Erin Chemery、Marcos Delprato、Joanna Härmä、Cornelia Hauke、Glen Hertelendy、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 Simeți、Emily Subden、Felix Zimmermann和Asma Zubairi。

前任小组成员

我们要感谢全民教育全球监测报告小组的前任组长和成员，感谢他们自2002年以来为报告作出卓越贡献。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 Djoze、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、Anaïs Loizillon、Patrick Montjourides、Karen Moore、Albert Motivans、Hilaire Mputu、Michelle J. Neuman、Delphine Nsengimana、Banday Nzomini、Steve Packer、Ulrika Pepler 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 Wallet和Edna Yahil。

本报告摘自与联合国女童教育倡议（UNGEI）合作编写的一份文件。联合国女童教育倡议是一个多方利益攸关方合作伙伴关系，旨在支持千年发展目标（MDG）和全民教育中涉及女童教育和性别平等的各项目标。

如欲了解更多情况，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.unesco.org/gemreport
efareport.wordpress.com

印制后如发现任何错误或遗漏，将在网络版上进行修改，网址：unesco.org/gemreport

2015年
2013/14年
2012年
2011年
2010年
2009年
2008年
2007年
2006年
2005年
2003/4年
2002年

已出版的《全民教育全球监测报告》：
2000-2015年全民教育：成就与挑战
教学与学习：实现高质量全民教育
青年与技能：拉近教育和就业的距离
潜在危机：武装冲突与教育
普及到边缘化群体
消除不平等：治理缘何重要
2015年之前实现全民教育——我们能做到吗？
坚实的基础：幼儿保育和教育
扫盲至关重要
全民教育——提高质量势在必行
性别与全民教育——向平等迈进
全民教育——世界走上正轨了吗？

© 教科文组织，2015年
版权所有
第一版
联合国教育、科学及文化组织2015年出版
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

图文设计：FHI 360
版面设计：FHI 360

封面照片：Tuan Nguyen / 教科文组织全民教育报告

国会图书馆出版数据编目
现有数据

“性别歧视仍然是妨碍行使受教育权的最棘手的问题。不克服这个障碍，全民教育的目标就无法实现。虽然在越来越多的国家中男孩的就学情况不如女孩，但在失学的儿童和青年中女孩仍然是多数。尽管对女孩和妇女的教育可以对下一代产生很大的影响，而且是社会发展和提高妇女地位的一个重要因素，但在扩大女孩接受基础教育方面取得的进展仍然很有限。

“已经达成了国际协议……消除初等教育和中等教育中男女生人数不平衡的现象……需要将性别问题纳入整个教育系统的主要工作，并需得到充足的资金和坚强的政治决心的支持。仅仅保证女孩能有机会上学是不够的；学校环境不安全、教师在行为方面以及在培训和教学过程中的偏见以及课程与教科书等问题往往导致女孩毕业率低、学习成绩差。……提高妇女脱盲的程度是促进女孩教育的另一个关键因素。因此，需要在各个层次，并在各个领域全面努力，以消除性别歧视和促进女孩与男孩之间以及妇女与男子之间的相互尊重。”

摘自2000年4月在塞内加尔达喀尔世界教育论坛上通过的《达喀尔行动纲领——全民教育：实现我们的集体承诺》，第16-17页。

引言

2000年在塞内加尔达喀尔世界教育论坛上商定的愿景不仅目标明确，而且具有转折意义：长期存在的性别偏见和歧视妨碍我们实现全民教育目标。在所有女童和妇女都可以行使受教育权和识字权之前，全民教育工作将停滞不前，推动发展和增强权能的一个活跃因素也将被白白浪费掉。十五年后，在教育领域实现性别均等和减少一切形式的性别不平等，依然是一条漫长而曲折的道路。本报告提出了详细的证据，说明在过去十五年内取得的进展以及依然存在的重大（而且相当棘手的）挑战。报告着重指出，在初等教育和中等教育的性别均等方面取得了显著进展，尤以南亚和西亚表现突出。另一方面，报告也强调，依然有挥之不去的障碍妨碍人们在教育领域实现性别平等。成年妇女扫盲工作进展乏力的情况尤其严重：2015年，不具备基本读写能力的15岁及15岁以上妇女人数估计为4.81亿，占文盲总数的64%，这一比例自2000年以来基本上保持不变。

要消除教育领域内针对特定性别的障碍，创建两性关系更加平等的世界，我们能做些什么呢？本报告叙述了各国为在教育领域实现性别均等和取得更好成绩所作的多种努力，其中有些努力卓有成效。在这些政策和计划中，有很多侧重于女童在校内的直接学习环境，其他则侧重于剥夺女童的教育机会以及妨碍女童完成全部优质基础教育的非正式和正式的法律、社会规范及做法。鉴于世界各国在今后几年里将着手落实一项普遍、综合、甚至可以说更加雄心勃勃的可持续发展议程，《性别问题与2000-2015年全民教育》提出的各种分析和重要资讯值得深思。

重要资讯

在实现初等教育和中等教育性别均等方面取得的进展，是2000年以来最重要的教育成就之一。

- 2000至2015年间，初等教育阶段的男女生比率从100比92提高到100比97，中等教育阶段的男女生比率从100比91提高到100比97。
- 2000年以来，失学儿童和青少年减少了8 400万，其中5 200万是女童。
- 2000至2015年间，在初等教育和中等教育领域双双实现性别均等的国家从36个增至62个。

然而，妨碍实现性别均等的主要挑战依然存在。

- 只有不到一半的国家将在2015年前实现关于初等教育和中等教育性别均等的全民教育目标。预计没有一个撒哈拉以南非洲国家能够在截止期限之前实现初等教育和中等教育的性别均等。
- 教育层次越高，性别差距越普遍。70%的国家在学前教育阶段实现了性别均等，相比之下，约有66%的国家在初等教育阶段实现了性别均等，50%和29%的国家分别在初中和高中阶段实现了性别均等，只有4%的国家在高等教育阶段实现了性别均等。
- 女童，特别是最贫困女童，在小学入学问题上依然面临最严峻的挑战。世界各地约有9%的儿童失学，其中近一半的失学女童（1 500万）永远不会有机会上学读书；相比之下，永远丧失教育机会的男童只占三分之一强。不过，虽然女童进入小学就读的可能性较低，但男童提前辍学的可能性更高。
- 中等教育阶段的性别差距正在缩小，但仍然存在，而且女童面临的差距最大。2012年，至少有19个国家的中学男女生比率低于100比90，其中大多是阿拉伯国家和撒哈拉以南非洲国家。
- 在高中阶段，男童辍学的可能性高于女童。读完高中的男女生比率为95比100，而且这一比率自2000年以来几乎没有变化。在经合组织国家，73%的女童按时完成了高中学业，而男童仅为63%。
- 除南亚和西亚以及撒哈拉以南非洲以外，接受高等教育的女生多于男生。此外，这一阶段的极端不平等不但没有减少，反而正在增加。
- 青年识字率的性别差距正在缩小。但在撒哈拉以南非洲，预计到2015年将不到七成的青年女性具备基本读写能力。
- 成年妇女扫盲工作进展乏力的情况尤其严重：在不具备基本读写能力的成年人中，三分之二是妇女，这一比例自2000年以来没有变化。在南亚和西亚以及撒哈拉以南非洲，半数成年妇女不具备读写能力。

需要将关注重点从性别均等转向性别平等，让所有人、特别是女童和青年妇女都能够从教育中充分获益。

- 结构性障碍和根深蒂固的歧视性社会规范加剧了性别不平等，包括早婚和早育、性别暴力、传统的隔离做法、家庭在教育投资问题上重男轻女、以及男女家务分工。
- 童婚是长期以来妨碍女童接受教育的一个阻碍。2012年，将近五分之一的女性在15至19岁期间结婚。
- 距离学校较远以及校内缺乏良好的供水和卫生设施，严重影响到女童能否继续读书和完成学业。将徒步走到水源的时间缩短一小时，会让巴基斯坦和也门的女童入学率分别提高18%到19%以及8%到9%。
- 教育的直接成本和隐性成本会将女童置于不利地位，特别是在家庭财力不足的情况下。但对50个国家开展的审查发现，四分之一的家庭用在教育方面的花费高于政府的教育开支。
- 增加女教师的人数，开展对性别问题有敏感认识的师资培训，有助于学校彻底打破性别陈规定型观念和根深蒂固的歧视性社会规范。
- 男童也会受到社会规范和性别规范的影响，导致他们脱离教育，并使辍学人数增加。贫困和就业的迫切需求使得这种情况更加恶化。

在教育领域实现性别均等和性别平等：

关键战略和政策

2000年达喀尔论坛强调，必须采取多侧面的综合办法来实现全民教育目标，《达喀尔行动纲领》就此提出了关键战略（框注6）。2000年以来，国际社会、地区和国家更多地介入教育领域的性别问题，包括立法和政策改革、性别问题主流化工作、以及增强民间社会 and 社区的动员与支持。

很多国家的政策格外关注女童教育问题。教科文组织近日回顾了各国支持受教育权的各项措施，在59个提交报告的会员国中，40个国家明确提到在国家宪法、立法或具体政策中保障女童和妇女的受教育权或禁止性别歧视（教科文组织和联合国妇女署，2014年）。

作出政策承诺，努力消除妨碍女童和男童接受优质教育的各种障碍，有力地支持了在教育领域实现性别平等方面的进展。本节着重介绍国际、国家和地方层面众多利益攸关方自《达喀尔行动纲领》发布以来为实现教育领域性别平等所作的努力。

国际社会的协调和国际运动推动了性别平等

在全球层面，《达喀尔行动纲领》要求协调各种机构、倡议和运动，以维护关于全民教育的政治承诺；促进想法、证据和专门知识的交流；影响和加强国内政策与实践；调动财政资源；提供和独立监测与进展报告（见2015年《全民教育全球监测报告》）。本报告着重强调了全球干预措施与国家进展之间产生相互影响的多个实例，表明全民教育合作伙伴在全球层面采取的行动有助于敦促全民教育议程对性别问题给予足够的重视，从而推动在教育领域的性别平等方面取得进展。

联合国女童教育倡议（UNGEI）是2000年在达喀尔建立的多方利益攸关方合作伙伴关系，一直以来都是性别平等和全民教育方面最引人瞩目的全球倡议。其活动包括：开展宣传，提高人们对女童教育重要性的认识，对政策和教育部门的规划施加影响；发现和传播良好做法；在全球、地区和国家层面推进伙伴关系的制度化建设。2011年，有关方面对联合国女童教育倡议进行了评估，承认其为全球政策、对话和宣传工作作出的重要贡献以及在国家层面与国内合作伙伴关系开展的重要工作（联合国女童教育倡议，2012年）。为了将在全球层面商定的优先事项转化为国家层面的具体举措，联合国女童教育倡议与全球教育伙伴关系（GPE，旧称“快车道倡议”）建立了密切的联系。具体来讲，全球教育伙伴关系将支持女童教育作为其五项目标之一（全球教育伙伴关系，2012年）。

框注6：旨在实现教育领域性别平等的达喀尔战略

要贯彻实现教育领域性别平等的综合战略，需要改变人们的态度、价值观和做法；为此，《达喀尔行动纲领》要求采取以下行动：

■ 要实现全民教育，需要各国高层支持并优先重视性别平等问题。学校、其他学习场所和教育系统往往是整个社会的一面镜子。支持性别平等的工作必须包括采取具体措施来消除因社会态度和做法、经济地位和文化导致的歧视。

■ 整个教育系统都必须致力于培养重视性别意识和性别分析的态度与行为。教育系统还必须旗帜鲜明地消除性别偏见，这包括确保各项政策及其落实情况有助于女童和男童的学习。教学和监督机构必须做到公正和透明，包括奖惩措施在内的规章制度必须对女童和男童以及成年男女一视同仁。假如男童处于不利地位，则必须注意他们的需求。

■ 在学习环境中，教育的内容、过程和背景不得带有性别偏见，要鼓励和提倡平等与尊重。这包括教师的行为与态度、课程与教科书、以及学生之间的相互影响。必须努力保证人身安全：女童在上下学的路上以及在校内往往特别容易遭受受害和骚扰。

促进教育领域性别平等的其他知名国际倡议还包括：“计划国际”组织在2006年发起的“因为我是女童运动”；英国国际开发部在2012年资助并发起的“女童教育挑战”；以及，2014年9月为增加青年妇女和女童的学习及领导机会而发起的克林顿全球倡议——“开展协作，树立志向和利用资源促进女童教育”（CHARGE）。

除教育专题倡议以外，近年来备受关注的国际运动让人们更广泛地注意到了性别平等问题，这其中包括联合王国政府在2012年发起的“防止性暴力”倡议以及联合国妇女署在2014年发起的“男性促进女性权利”运动，后者旨在通过积极推动男性和男童参与实现性别平等目标，协助消除针对妇女和女童的一切形式的暴力和歧视。这些活动致力于消除影响女童和男童教育经历的社会性别规范和歧视性态度，为促进教育领域的性别平等提供了重要的支持。

性别平等主流化是一项重点战略

要解决教育领域的性别均等和性别平等问题，需要政府和其他利益攸关方将性别问题纳入政策

和规划的方方面面。性别平等主流化是一个重点政策框架。《达喀尔行动纲领》认识到，假如社会制度、规范和做法带有歧视性，实现教育领域性别平等的努力就不会成功，因而要求政府支持在整个教育系统实现性别平等主流化。仅仅修订立法是不够的。性别平等主流化旨在让性别平等成为一项核心理想，深深融入各机构和全社会的结构与做法。这必然涉及到将性别平等视角全面纳入所有教育政策和计划的制定、实施、监测和评估工作（教科文组织，2013年；联合国，1997年）。

全面政策框架支持女童教育取得进展

在《达喀尔行动纲领》问世之前，《北京行动纲要》支持性别平等主流化作为兑现性别平等承诺的重要手段，主要目标是将性别观点纳入各部委的政策、计划拟定和预算编制工作（联合国妇女署，2002年；联合国，1995）。《北京行动纲要》出台以来，各地普遍采用了在教育部门实现性别平等主流化的政策（Unterhalter等，2010年）。布基纳法索政府的2001-2010年教育计划制定了相关战略，用以强化促进女童教育理事会，该机构是基础教育和扫盲部的一部分（教科文组织，2008年）。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，这两个机构均设在教育部内，负责颁布《国家女童教育战略》（Kefaya，2007年）。1999至2005年间，布基纳法索女童的初等教育毛入学率提高了47%；也门提高了46%。

布基纳法索、加纳和摩洛哥等一些国家缩小了教育领域巨大的性别差距，将性别观点纳入国家教育规划、战略规划或政策，包括促进女童的受教育权和有针对性地解决女童入学率低的问题（教科文组织和联合国妇女署，2014年）。2015年《全民教育全球监测报告》分析了30个国家的教育部门计划，发现在2000年和2012年均将性别目标列入教育计划的国家在小学入学性别均等方面取得了实质性成绩，这其中包括莫桑比克和塞拉利昂。在冈比亚、毛里塔尼亚和塞内加尔，小学女童入学人数在此期间增加，占到小学生入学总数的一半以上，有效地消除了性别差距（教科文组织国际教育规划研究所，2014年）。

其他国家在缩小教育领域性别差距方面也取得了重大进展，这些国家采取的办法是在立法改革的支持下，制定全面政策框架，将增加教育机会、特别是女童教育机会的多种措施结合起来，例如降低学费和增加教师人数。采取有效的政策，通过多种战略来消除障碍。

印度和土耳其两国缩小了小学和初中阶段的性

别差距。印度采取多种战略，在小学和初中阶段增加女童的入学机会，提高她们的学校教育质量。这些战略包括：为女童提供免费教科书，开办返校训练营和补课，聘用女教师，制定国家计划来提升农村女童和弱势女童的学校教育需求（Govinda，2008年）。土耳其为增加小学和初中的入学人数，开展立法改革并兴建学校，同时还为贫困家庭的女童提供奖励措施，并开展了一场全国宣传运动来提高女童入学率（Sasmaz，2014年a）。

布隆迪和埃塞俄比亚两国在迅速提高入学总人数的同时，显著改善了初等教育阶段的性别均等情况。这两个国家均为在法定入学年龄进入一年级就读的女童提供奖励，以便她们能够在进入青春期之前完成初等教育；在布隆迪，小学一年级女生的家长无须向学校缴费。为促进女童教育而采取的干预措施包括：布隆迪成立了母亲团体（Vachon，2007年），埃塞俄比亚开展了社区宣传运动（Bines，2007年）。埃塞俄比亚为减少童婚现象修订了立法，这为创建有利的政策环境起到了支持作用（Psaki，2015年a）。

可以利用预算手段促进性别平等

联合国妇女署在60多个国家推广可以促进性别平等的预算编制方法（联合国妇女署，2012年b）。这种方法将详查政府预算做法对于成年男女以及男童和女童造成的不同影响，还让民间团体能够对政府作出的性别平等承诺实施问责（全球教育运动和效果教育基金，2011年）。坦桑尼亚联合共和国的性别预算编制倡议帮助人们认识到女童的家务劳动时间，并通过改善社区供水设施，减少了女童的家务劳动时间（“计划国际”组织，2012年；联合国妇女署，2012年a）。研究表明，为整个教育系统实施性别平等主流化战略投入充足的资源，有助于确保教育机构中的性别平等（Unterhalter，2014年）。

政策框架可应对挑战

但在许多国家，性别平等主流化倡议受到制约，实现体制改革仍是一项艰巨的挑战。为实施改革分配的资源始终不足，主管性别工作的部门在机构内被边缘化，宣传支持力度不足，而且具体落实工作受制于根深蒂固的歧视（Subrahmanian，2006年；Unterhalter等，2010年）。印度拉贾斯坦邦开展的Shiksha Karmi项目旨在让偏远社区的男女能够参与改善儿童的教育机会，但部分项目领导人对女童和妇女的固执性歧视态度使得该项目取得的成功大打折扣（Jain，2003年）。

与此同时，专门针对男童教育的教育政策仍然鲜见，为女童教育制定的多层次综合性教育框架也极少提及男童教育问题。然而，要支持所有儿童和青年入学并完成学业，就需要为女童和男童分别制定不同的政策。

发展中国的教育政策往往很少关注提高男童的初等或中等教育入学率及完成率，即便是男童明显处于劣势的国家也不例外（Jha等，2012年）。例如，莱索托和斯威士兰的政策文件均未明确提出旨在缩小性别差距和消除男童学业障碍的战略（莱索托教育部，2002年；斯威士兰教育和培训部，2011年）。然而，莱索托在中等教育阶段存在巨大的性别差距，男女生的入学比率超过100比140，而且这种情况自1999年以来基本上没有变化。菲律宾和泰国的中等教育入学率出现了男童落后的性别差距，而两国的性别平等机制和政策在很大程度上关注妇女和女童问题（Hepworth，2013年）。我们固然不能损害在女童教育方面取得的成绩，但也必须制定政策来解决许多男童面临的问题。

动员民间社会和社区是必要的

为宣传教育是一项人权，提高人们对于学校教育的需求，特别是对女童学校教育的需求，必须提高个人、家庭、社区和社会对于教育可能产生的经济和社会文化价值的认识。国家宣传和社区动员运动已被纳入更广泛的政策框架，旨在改变社区和家长对于女童教育的态度，营造出支持女童教育的社会氛围。此外还需要努力获得对于成人扫盲和幼儿教育的支持。

在全球层面，1999年10月，国际援助行动组织、国际乐施会、教育国际和反对使用童工全球大游行组织在达喀尔会议的预备阶段发起了全球教育运动（GCE），协助“动员公众向政府施加压力，敦促政府兑现承诺，为所有人、特别是为妇女提供免费优质教育”（Culey等，2007年）。此后，全球教育运动一直走在推动全民教育的民间社会运动的最前列，目前在150个国家开展工作，为促进教育领域的性别平等事业积极奔走（全球教育运动，2014年）。

在国家层面，1990年代在布基纳法索（Hickson等，2003年）、埃塞俄比亚（Bines，2007年）和马拉维（Rugh，2000年）等国开展了大规模社会动员运动，协助女童教育赢得广泛的社区支持。塔吉克斯坦《2015年国家教育发展战略》（NSED）包含利用广播电视媒体宣传女童教育的活动。近期制定的《2020年国家教育发展战略》继续利用媒体运动，具体目标是改善女童在中等义务教育后阶段入学率偏低的情况（联合国儿童基金会，2013年b），2012年的男女生比率为100比90。

国民教育联盟在政治论坛上代表民间社会，可以为有关女童教育和性别平等的宣传活动提供支持。

全球教育运动正在与80多个国民教育联盟合作（全球教育运动，2014年；Verger和Novelli，2012年）。

“做正确的事”运动要求各国政府与民间社会合作，共同制定有力的计划，并为实现教育领域的性别平等提供资源支持（全球教育运动和效果教育基金，2011年）。加纳国民教育联盟运动是全球教育运动的成员之一，它已得到加纳教育部的承诺，答应将制定一项性别教育政策列入2012年政府工作议程（全球教育运动，2012年），用以解决中等教育阶段的性别差距问题，这一阶段的男女生比率为100比91。

社区动员战略也成为旨在支持女童教育的众多非政府计划和小规模项目的一项内容。布基纳法索的一个项目旨在开办高质量且方便女童的学校，社区动员战略便是项目的一部分（Kazianga等，2013年）。印度县级初等教育计划支持提早行动起来以提高女童入学率，具体办法是通过妇女宣传项目，动员和组织妇女（Unterhalter，2007年）。

事实已经证明，极为有效的运动通常吸引多个部门的合作伙伴积极参与，得到国家规划和政策的支持，并且直接涉及基层组织和社区（Parkes和Heslop，2013年）。土耳其吸收众多利益攸关方参与旨在促进女童教育的国家运动，并因此提高了目标地区的入学率（框注7）。但是，尽管这项运动

框注7：多方利益攸关方支持土耳其旨在促进女童教育的运动

在土耳其，“女孩们，我们去上学吧！”运动支持政府为扩大教育机会和提高女童入学率所作的努力。2003年，在土耳其基础教育入学方面性别差距最严重的10个省发起了这项运动。

由于国民教育部没有关于失学儿童的精确信息，一个指导委员会向这10个省派出顾问，负责评估各地的需求，并向当地的利益攸关方宣传这项运动。由于土耳其教育体系存在等级结构，这项工作取得的成果有限：顾问被视作巡视员，而且各方对于这场运动也不甚了了。

随着方法的转变，这场运动在中央和省级众多利益攸关方之间建立起了新的关系模式：官员们时常为解决地方团队遇到的问题而聚在一起。国家官员和教师开展了大量家访工作，而家访是说服家长送女童入学读书的有效策略。当地的民间组织也加入了这项运动。

最终，与土耳其其他省份相比，运动初期选定的10个省在缩小入学性别差距问题上都取得了更大的进步。在开展这项运动的四年里，估计有多达35万儿童入学读书。

资料来源：Beleli（2012年）；Sasmaz（2015年b）。

有利于提高青年妇女接受学校教育的水平，但人们对于性别平等问题的态度却并未明显改善（Dincer等，2014年）。土耳其宪法和刑法依然没有充分保护妇女的权利。侵犯妇女的家庭暴力行为依然频发，妇女在政界和劳动力市场的参与程度依然较低（Pasali，2013年）。

降低学校教育成本是一种有效手段

在全民教育时代，世界各国始终关注着通过降低家庭的直接及间接教育成本，消除入学和学业方面的性别差距，特别是在中小学阶段。降低教育成本尤其有利于女童，这是因为在家庭资源有限的情况下，往往首先把资源分配给男童。降低成本的措施包括免除学费以及提供奖学金和助学金。

免除学费是政府提高初等和中等教育阶段男女童入学率的主要策略。在《达喀尔行动纲领》发布十年之后，入学人数大为增加。

大多数国家目前原则上都实现了免费初等教育。《全民教育全球监测报告》研究发现，撒哈拉以南非洲的进展情况尤其令人瞩目，自2000年以来，这一地区有15个国家通过立法形式废除了初等教育学费：其中7个国家是以宪法保障的形式，另外8个国家则采用其他法律形式。另有8个国家采用非立法政策措施，废除了初等教育学费。到2014年，已有40个国家实施义务学前教育，但有些国家尚未扩大公立学前教育，而且依然收费。在肯尼亚和坦桑尼亚联合共和国，法律要求所有小学一律配备学前教育部门，但这两个国家的学前教育都是收费的（世界银行，2012年）。

贝宁政府在2000年免除了农村公立小学所有女童的学费（贝宁教育和科学部，2000年）。这项措施配合旨在增加女童教育需求的社区动员战略，显著减少了初等教育阶段的性别差距，性别均等指数从1999年的0.64提高到了2012年的0.89。在乌干达，研究发现免除初等教育的学费减少了延迟入学的现象，提高了入学率，减少了辍学现象，对于农村地区的女童和男童的作用尤其明显（Deininger，2003年；Grogan，2009年；Nishimura等，2009年）。2006年，也门免除了所有小学女童的学费和校服费（Kefaya，2007年）。

与小学的情况一样，在初中阶段免除学费同样可以提高入学率。对教科文组织教育权数据库中的文件进行分析发现，在107个中低收入国家中，94个国家制定了法律，规定实施免费的初中教育（教科文组织，2014年b）。这其中有66个国家采用了宪法保障的形式，另外28个国家颁布实施了其他法律措施。截至2015年，只有少数几个国家在初中阶段收取学费，其中包括博茨瓦纳、几内亚、巴布亚新几内亚、南非和坦桑尼亚联合共和国。

虽然各国普遍取消了小学和初中阶段的学费，但学校教育通常都不是免费的。家庭需要承担多项间接成本，例如校服费、往返学校的交通费和学校午餐费。《全民教育全球监测报告》分析显示，在2005-2012年有数据可查的所有地区的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到国家教育开支总额的31%。在将近四分之一的国家里，家庭教育支出高于政府；总的来说，国家越穷，家庭的教育负担就越重。

提供奖学金和助学金取得了一些成功

《达喀尔行动纲领》指出：“应当采取更广泛的社会政策、各种措施及奖励办法来降低上学的间接机会成本。”一些策略借助激励措施提高家长对于学校教育、特别是女童教育的需求，包括有针对性地减免费用和提供奖学金，在依然收取学费的国家用以抵消家庭送子女入学的直接成本，还包括提供现金助学金以降低额外成本。

目标明确的奖学金和助学金有效地改善了女童教育。柬埔寨向从小学升入初中的女童提供奖学金的条件是，正常出勤且没有留级，这项举措将目标中学的女童入学率提高了22-32个百分点，由此产生的积极影响在来自最贫困家庭的女童身上体现得最为突出（Filmer和Schady，2008年）。巴基斯坦旁遮普省在2003年设立了“女校助学金计划”，针对省内识字率最低的各县公立学校的六至八年级女生。在实施这项计划的最初四年里，所有组群的入学率均因此提高了11%-32%（独立评估小组，2011年）。与此形成对照的是，尼泊尔的奖学金有时不足以支付教材费等全部学校费用，因而没能激励最贫困家庭送女童上学（Ridley和Bista，2004年）。

就在人们努力消除入学机会不均等问题时，提供奖学金、助学金或减免学费还可能导致其他形式的不平等。在巴基斯坦有证据表明，假如女童有资格领取只有公立学校才会提供的助学金，家庭往往会将男童送入私立学校，而私立学校的教育质量往往更高（独立评估小组，2011年）。印度家庭支出分析发现，家庭在女童身上的花费较少：女童更有可能进入免费的公立学校读书，而男童更多地进入私立学校（Azam和Kingdon，2013年）。减免费用同样可能产生不平等。1991年，孟加拉国实施了一项针对农村女童的中学助学金计划。这项计划广受欢迎，提高了女童入学率，但受益更多的是拥有土地的较富裕家庭出身的女童（Khandker等，2003年）。男童同样可能处于劣势：孟加拉国在2000-2006年实施了一项初等教育助学金计划，却对贫困家庭的男童升学问题造成了负面影响。由于男童没有资格申请女中学生可以领取的额外助学金，家庭希望延长男童的小学就读时间（Baulch，2011年）。

现金转移和校餐计划通常会产生积极影响

2000年以来，在一些拉丁美洲国家和低收入国家，向弱势家庭提供现金转移一直是一项广受欢迎的举措。研究表明，相较于无条件的转移，专门针对最贫困儿童而且以出勤为条件的计划在提高儿童、特别是女童入学率方面更有效（Akresh等，2013年；Baird等，2013年；Unterhalter等，2014年）。不过，对马拉维的有条件现金转移（CCT）和无条件现金转移（UCT）进行直接对比后发现，有条件现金转移在提高出勤和入学率方面比无条件现金转移更有效，而无条件现金转移在防止早孕和早婚问题上却要有效得多，这是由于因辍学而丧失有条件现金转移的女童更有可能结婚（Baird等，2011年）。在牙买加，一项政府计划为较贫困家庭提供教育补助，而且向进入中学读书的男童提供更多补助。此举旨在减少男童的辍学风险，从而提高他们的学业成绩（Fiszbein和Schady，2009年）。

校餐计划是提高学校出勤率和学业成绩、减少辍学的另一项策略，但有证据表明这种做法的成效参差不齐（Behrman等，2013年；Lister等，2011年）。校餐计划可以提高入学率，特别是女童入学率，在印度农村开展的一项举措就做到了这一点（Afridi，2011年）；但入学率的大幅提高会导致教室拥挤不堪，学习环境变差，孟加拉国就出现了这种情况（Ahmed和Arends-Kuenning，2006年）。近日对布基纳法索、智利、牙买加、老挝人民民主共和国、秘鲁、菲律宾和乌干达等12个国家的校餐和实得口粮计划进行了严格评估，对这些研究报告进行分析后发现，校餐计划对多个国家的入学率产生了积极影响，入学率因此提高了6到26个百分点，而且对女童的影响较大。另一方面，乌干达的校餐计划使得男童的复读率降低了20个百分点（Behrman等，2013年）。

扩建和改善学校基础设施对女童和男童都有利

支持校内基础设施建设投资的政策，同样直接或间接推动了教育领域性别均等和性别平等方面的进展。开办更多的学校和改善学校设施对男童和女童教育都有利，但在某些情况下可能对女童格外有利。

修建更多学校，减少距离产生的障碍

在缺少学校的社区修建学校，是缓解距离引发的入学障碍的一项明显且有效的策略。埃及政府在1996至2006年间利用欧洲联盟和世界银行提供的额外资金，开展了“教育增强计划”，其中一项工作是针对女童入学率一直以来偏低的贫困农村地区，斥巨资新建学校（Iqbal和Riad，2004年；世界银行，2015年）。1990年，埃及初等教育阶段的男女生

比率为100比84；这一比率在1999年提高到100比92，到2012年达到100比96。在阿富汗古尔省，由美国国际开发署提供资金、并由天主教救济会负责实施的一个项目在2007年随机选择了与公立学校之间交通不便的几座村庄，为其修建社区小学。结果发现，这些村庄的整体入学率提高了42个百分点，女童入学率的提升幅度比男童高出17个百分点，从而缩小了当前的性别差距（Burde和Linden，2012年）。

不过，面临学龄人口不断萎缩的一些政府作出了减少偏远地区学校数量的决策，这可能会对性别差距产生意想不到的影响。对中国7个省102个农村社区的研究发现，在当地开设小学，可以将女童的初中完成率提高17个百分点（Li和Liu，2014年）。然而，一项合并农村小学的政策将农村学校的数量从2000年的440 000所减少到2008年的253 000所。

研究表明，在小学毕业后是否有学校可上，会影响到旨在提高初等和中等教育阶段性别均等的其他策略的实际成效。巴基斯坦的一项纵向研究发现，在小学毕业后是否有学校可上与女童完成小学学业之间存在紧密的必然关系（Lloyd等，2006年）。在孟加拉国，为女童提供助学金拉动中学入学率大幅度增长，政府在十年前开展行动，将伊斯兰学校并入正规教育部门，由此增加了入学位置（Asadullah和Chaudhury，2009年）。

要实现性别平等目标， 必须解决供水和卫生设施问题

《达喀尔行动纲领》强调，为女童提供安全、独立的卫生设施是营造更加公平的校园环境和改善女童出勤情况的关键策略。在达喀尔成立的“集中力量确保师生健康”工作队倡导在校内提供充足的供水、卫生设施和厕所，这些问题对于少女具有格外重要的意义（Joerger和Hoffmann，2002年；教科文组织，2015年）。近几年来，“学校供水、环境卫生和个人卫生”全球伙伴关系一直在推动这方面的工作。改进学校卫生设施的关键在于理解少女对个人隐私的顾虑（特别是在月经期内）会影响到她们关于是否继续接受教育的决定，也会成为妨碍到校出勤的障碍（Adukia，2014年）。

2000年以来，许多发展中国家的校内供水和卫生设施得到改善，但进展依然缓慢。许多儿童的校内环境不便于学习，没有饮用水，没有洗手设施，也没有安全、清洁的厕所。在有数据可查的126个国家，拥有充足卫生设施的小学平均比例从2008年的59%上升到2012年的68%；在52个最不发达国家和其他低收入国家，这一比例从35%提高到50%（联合国儿童基金会，2013年d）。

对发展中国家和转型期国家2005至2009年的

44份国家教育计划进行审查发现，有25份计划包含改善校内供水和卫生设施的战略，其中11份计划与性别相关目标明确挂钩。这主要是为男童和女童分别修建独立的厕所（教科文组织国际教育规划研究所，2009年）。2012年，巴基斯坦旁遮普省教育部门改革计划将60%的资金专门用于改善女校设施，并将提供厕所作为最高优先事项（巴基斯坦《年度教育状况报告》，2014年）。

关于女童在多大程度上拥有独立的卫生设施以及这些设施是否得到适当维护或是否运转正常的的数据十分有限。为女童提供独立的厕所对于女童的入学率和出勤情况会产生怎样的影响，以提供这些设施作为改善女童出勤情况的独立策略又是否有效，这方面的相关数据少而又少（Birdthistle等，2011年），而现有的证据也是参差不齐。在肯尼亚，研究表明对于提高出勤率而言，小学厕所的清洁度和维护情况比厕所数量更为重要（Dreibelbis等，2013年）。但在印度，对2000年代初期学校厕所建设计划进行研究发现，提供厕所（无论是否分别提供男厕和女厕）对年龄较小的男童和女童都有很大好处。分别提供男厕和女厕，极大地提高了少女的入学率，这说明个人隐私和月经问题可能的确是影响印度女童出勤的一项关键因素。分别修建男厕和女厕对于校内女教师的比例也产生了积极影响，而女童或将成为间接受益者（Adukia，2014年）。

相关干预措施往往结合了基础设施建设、培训、外联宣传和经期卫生等卫生教育内容，要评估是否建有厕所在这其中产生的影响，还需要开展更多研究。不过，能够用上更好的卫生设施并获得支持可能会对女童的尊严及其校内经历的整体质量产生积极影响，无论这是不是决定女童学业成绩的一个重要因素（Unterhalter等，2014年）。

聘用女教师对女童接受学校教育产生积极影响

正如2013/2014年《全民教育全球监测报告》指出，教师行业往往很难实现适当的男女平衡，而且没能吸引残疾人和不同族裔背景的人入职（教科文组织，2014年c）。有些国家因文化和社会障碍，造成女童在参与教育问题上面临巨大的困难，而事实已经证明增加女教师的人数可以对女童接受学校教育产生积极影响。

女教师的出现可以减轻家长对女童安全问题的担心，有助于提高家长对于女童学校教育的需求。在30个发展中国家开展的一项研究发现，提高某地女教师的比例，可以提高女童的入学率和续读率，这在农村地区尤为明显（Huisman和Smits，2009年a，2009年b）。突尼斯在2012年实现了小学入学方面的性别均等，该国近年来女教师人数的增加与女童平均读到的年级水平

及其小学毕业考试分数之间呈正比（Bali moune-Lutz，2011年；Lockheed和Mete，2007年）。与此形成对比的是，研究发现男童在校学习成绩差或参与率低与教师的性别之间不存在任何因果联系（Kelleher，2011年）。

1999至2012年间，女教师曾占少数的几个国家在实现小学教师性别均衡方面取得了长足进展。尼泊尔在招聘女教师方面有着明确的政策，该国女教师的比例从1999年的23%提高到2012年的42%；摩洛哥女教师的比例也从39%提高到54%（图18）。

在不丹、布基纳法索、喀麦隆、莫桑比克和尼泊尔等国，新入职的小学女教师比例不断提高，反映出这些国家切实作出了努力：女教师现已占到新任教师的大多数。2009-2012年间，尼泊尔和莫桑比克女教师在新任教师中的平均比例分别为60%和62%。随着更多女性从事教职，极大地提高了到2015年实现小学教师性别均衡的机会。

在阿富汗，保守社区不允许男教师给女童上，于是两项全国性计划提出了关于招聘女教师的明确目标，以解决女童入学率低的问题。这些计划包含多项策略，目的是到2010年将中小学女教师人数提高50%（阿富汗教育部，2007年），招聘并培训50 000名十二年级毕业生，其中45%为女性（阿富汗教育部，2014年）。女童受教育不足，意味着极少有女性有资格成为教师。不过，机会正在增加，1999至2012年间，小学女教师的比例已从10%提高到31%。

非国家办学方的影响力越来越大，这已成为教师招聘行业一股重要的国际发展趋势。非正规学校教育和私立办学的发展扩大了女教师的招聘范围。在低收入国家，妇女的流动性一直以来受到制约，而非正规教育和私立办学为妇女成为教师开辟了新的途径，特别是在农村地区。在阿富汗，非政府组织孟加拉国农村进步委员会在当地招聘已婚妇女，并对她们进行培训，让她们去教小学低年级（Anwar和Islam，2013年）。在巴基斯坦，收费低廉的私立小学从当地社区雇用未经培训的青年未婚女性（Andrabi等，2008年）。

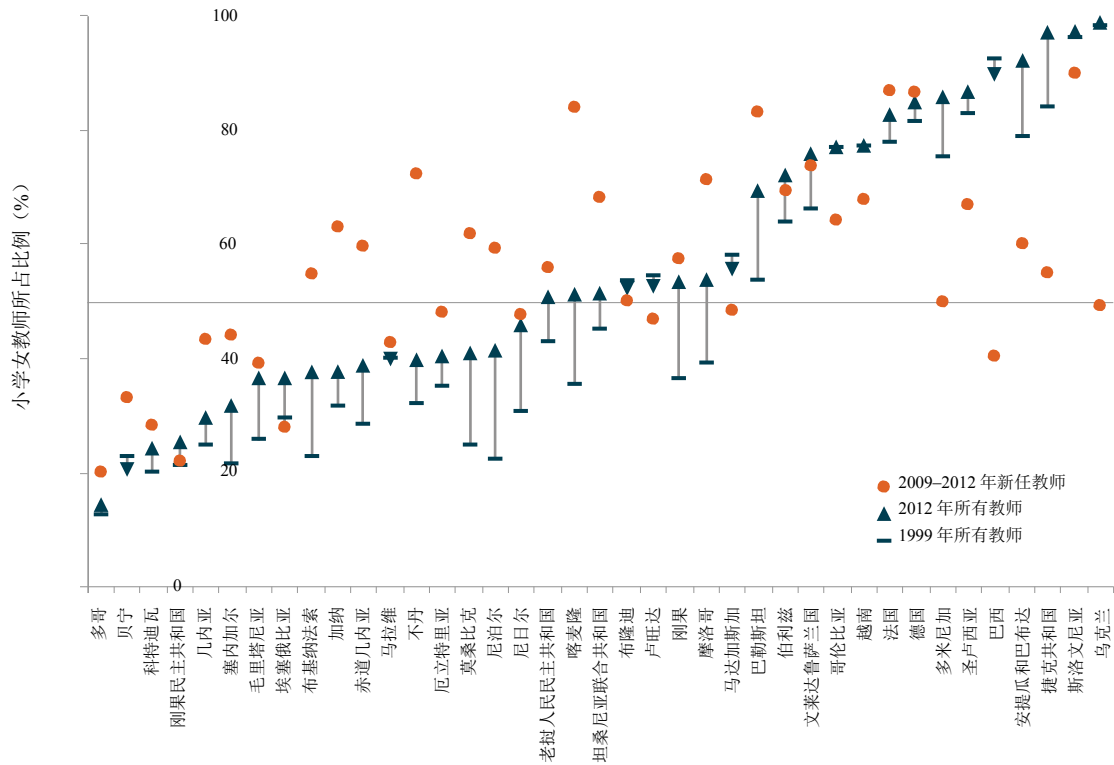
随着教育阶段的提升，女性在教师队伍中的代表性逐步下降

应在所有教育阶段确保教师职业的性别平等，吸引并留住优秀女教师。要做到这一点，决策者需要鼓励从不同社会阶层招聘人才，向农村和城市地区更公平地派遣教师，提供适当的薪金作为激励，同时创造没有性别偏见的职业发展通道。

在经合组织国家，女教师平均占到三分

图 18: 从 1999 年开始, 小学教师队伍中的女教师比例一直在增加, 一些国家新任教师中的女教师比例很高

1999 年和 2012 年小学女教师所占比例; 2009–2012 年新任女教师所占比例



之二, 但随着教育阶段的提升, 这一比例逐步下降: 学前教育阶段为 97%, 小学阶段降至 82%, 初中阶段降至 68%, 高中阶段再降至 56% (经合组织, 2013 年 a)。

加纳在小学阶段实现了性别均等, 但在中学入学率方面仍然存在性别差距: 2013 年, 该国女教师比例还不到教师总数的四分之一。中非共和国、乍得、几内亚和马里的教育领域存在严重的性别差距, 这些国家 2012 年的中学女教师比例还不到 12%。

教师队伍中的性别不平等现象涉及到更广泛的性别平等问题。在发展中国家和发达国家, 女教师主要集中在学前教育阶段和小学低年级, 这与关于性别的陈规定型观念有关, 认为照顾幼儿是女性的工作。在大多数国家, 这种观念表现为薪资偏低、专业化程度较差和不受尊重 (Kelleher, 2011 年)。约旦女教师在私立学校教师中占到 88%, 在该国的一项研究发现, 在私立学校就职的女教师的收入比男性同行要少 42% (国际劳工组织, 2013 年 b)。

要提高教师的地位, 涉及到提高职业动力和职业满意度, 这会减少教师离职, 改善他们的工作业绩, 同时提高学生的学习成绩。假如教师地位低

(在所有教育阶段), 会导致招聘困难, 而且难以留住人才。学前教育阶段的员工流动性往往很高, 教师的生活条件差, 难以吸引称职的教师, 往往雇用未经培训的员工, 由此导致学前教师地位低下的状况长期难以改变 (Mathers 等, 2014 年)。

对妇女扫盲计划的研究表明, 成人扫盲教师的地位也很低, 这些教师的招聘和培训工作普遍视为扫盲计划中最薄弱的环节。扫盲教师多为女性, 由于大多数扫盲计划都是短期的, 这些扫盲教师往往缺少职业发展机会, 由此更加深了教师地位低下的情况 (Robinson-Pant, 2014 年)。巴西“扫盲”计划 (Alfabetizado) 和加纳的全国扫盲计划等很多系统仍然依靠志愿者来维持。

如果教育系统内 (包括学校管理和领导层) 的性别不平等得不到解决, 就无法通过教育实现性别平等。无论是富裕国家还是贫困国家, 学校管理结构中的性别歧视现象普遍存在, 女性在高级管理层中的代表性严重不足。女性在学校董事会和教育部长职位中的比例同样极低: 2014 年, 全球只有 69 个教育部长职位由女性担任 (联合国妇女署, 2014 年)。

即便是在女教师占多数的情况下, 女性升任领导

职位的比例也远远低于男性。在经合组织国家，男性更有可能成为校长，而不是普通教师。在葡萄牙和大韩民国，初中教师中的男性不足三分之一，但男性担任校长的比例却分别达到61%和87%（经合组织，2014年b）。南部非洲教育质量监测联盟第三期（SACMEQ III）项目调查了12个国家，相关数据表明，存在着提拔男教师升任学校管理职位的强烈倾向。在肯尼亚和坦桑尼亚联合共和国，女性几乎占到小学教师总数的一半，但女性校长的比例却不足20%（教科文组织国际教育规划研究所，2011年）。

必须提倡对性别问题有敏感认识的课堂实践

提倡对性别问题有敏感认识的课堂实践，为实现性别平等搭建起了非常重要的框架。对教师开展关于包容以及对性别问题有敏感认识的教学法和课堂管理方面的初步培训和在职培训，能够消除教师的偏见，营造更有利的校园环境。从学前教育开始，各个教育阶段的教师在帮助青年认识性别角色方面起到重要作用。教师在校内的态度、行为以及对男女生的不同期望，加深关于性别的陈规定型观念，并影响到男童和女童的积极性、参与情况和学习成绩。对性别问题有认识的教师会拒绝性别歧视和暴力，让学校对所有学生都更加安全，更加平等。

儿童从幼年便开始将性别信息积极注入自己的日常生活，逐步形成对男童或女童的社会角色的认识（Kelleher，2011年）。在许多情况下，课堂观察发现，无论是男教师还是女教师都与男童互动更多，从而压制了女童的积极性（Eurydice，2010年）。大韩民国的一项研究发现，小学和初中男生在课堂上被教师提问或主动发言的次数更多，师生互动也更多（Jung和Chung，2006年）。在其他情况下，由于人们认为男童比较顽劣，不守规矩，教师往往对男童施加更为严厉的惩罚。近年在蒙古开展的一项案例研究发现，男童辍学极有可能与其在学校遭受暴力有关，特别是因经济压力本已处于不利境地的男童（Hepworth，2013年）。

对性别问题有敏感认识的培训让教师的教学和评估方式更加多样化，在学生当中提倡积极向上的态度和积极行为，能够确保女童和男童在平等地参与课堂学习（Postles，2013年）。研究发现，以学习者为核心的合作教学法有助于改善男女生的学习情况（Jha等，2012年；Oloyede等，2012年）。2000年以前，涉及课堂实践的教育改革往往侧重于改进教学方法，以提高学生的课业成绩。对性别问题有敏感认识的培训较少受到关注，即使是在比利时、法国和瑞士等为解决性别不平等作出更广泛努力的国家也不例外（Baudino，2007年）。变化的步伐是缓慢的。2010年开展的一次审查发现，对性别问题有敏感认识的教学作为一种课堂管理工具，已在大约三分之一的欧洲国家付诸实施（Eurydice，2010年）。对40个发展中国家教育政策的独立审查发现，将性别问题培训纳入师

范教育的政策依然不多（Hunt，2013年）。

在发展中国家，对性别问题有敏感认识的培训大多由捐助方或国际非政府组织提供资金，要么作为附加方案，要么作为更为广泛的部门改革的一项内容。例如，非洲女教育学家论坛（FAWE）开发了“促进性别平等的教学法”单元，并以为作为一项附加培训。2005年以来已培训了超过6600名教师（非洲女教育学家论坛，2013年）。在由美国国际开发署支持的基础教育分权改革的背景下，印度尼西亚开办了对性别问题有敏感认识的培训，作为提高教育质量的一项战略（美国国际开发署，2008年）。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、特立尼达和多巴哥以及赞比亚，学习联盟与联合国儿童基金会合作，支持将对性别问题有敏感认识且有利于儿童的学校教学方法纳入教师岗前教育和在职教育的主流工作（Umar等，2012年）。

一些政府作出努力，在正规师资教育政策和计划中增加关于性别问题的培训。孟加拉国为期12个月的教师资格课程中增设了性别平等问题单元，指导教师传授探索自己的教育实践，并掌握包容性更强的方法（Heijnen-Maathuis，2008年）。肯尼亚《2005-2010年教育部门支持计划》包含关于开展对性别问题有敏感认识的师资培训的明确战略（肯尼亚政府，2005年）。墨西哥2013-2018年国家教育计划提倡师资教育应采用对性别问题有敏感认识的方法（墨西哥政府，2007年）；在职培训计划有助于对性别问题有敏感认识的课堂实践，但这只是备选方案。巴布亚新几内亚《2009-2014年性别平等战略计划》要求在所有岗前及在职师范培训中宣传性别平等（巴布亚新几内亚教育部，2009年）。

不过，即便是制定了这些策略，其效力往往因缺乏透明度、资源不足以及实施、监管和评估力度不够而受到削弱。此外，目前仍然不了解教师和师范教师在多大程度上利用了性别平等问题培训，也不清楚学生对此作何反应。

可以通过教学和学习材料促进性别平等

《达喀尔行动纲领》强调学习内容和学习材料应鼓励并支持男女平等和相互尊重。2010年联合国女童教育倡议重申，务必要消除学校教学和学习材料中的性别偏见，并呼吁对这一政策问题给予更多关注（联合国女童教育倡议，2010年）。

在学校教育的各个阶段，促进性别平等的教学不仅要接受教学法的指导，还要服从课程内容、课本和作为社会化媒介的其他学习材料（Brugeilles和Cromer，2009年）。学校可以成为一个中药的突破点，促进公平公正的性别关系，让男性和女性发挥多样化的作用。学校课程可以鼓励儿童质疑性关于性别的陈规定型观念，并促进公正的行为。反之，

教科书或其他教材传达出的歧视性的性别规范会伤害儿童的自尊，减少儿童的参与，并禁锢他们的期望（Esplen, 2009年）。

必须开发对性别问题有敏感认识的课程

对性别问题有敏感认识的课程承认并解决包容问题，促进性别平等的学习，并有助于女童和男童挑战传统的性别定型观念。对课程进行性别审查，有助于提高认识，支持改变现有做法，编写能够促进性别平等的教育内容和材料。在坦桑尼亚联合共和国，2010年修订的全国中学课程大纲包含与性别有关的课题。在公民课中，约有25%的2类课专注性别问题；4类课将性别问题纳入文化研究，2010年的公民课考试提出了与性别不平等有关的问题（Miske, 2013年）。

培养学生掌握可转移技能并且促进性别平等的课程，在支持学习和促进性别关系方面大有可为。印度孟买的“学校性别公平运动”项目为6至7岁儿童研发了一门附加课程，包括性别角色、暴力、以及性健康和生殖健康等内容。学完这门课程的儿童表现出更强的解决问题的能力 and 更强的自信，同时他们的态度和性别意识也得到了改善（Achyut等, 2011年）。洪都拉斯的“辅导学习计划”

（Sistema de Aprendizaje Tutorial）是一个面向农村女童（包括土著女童）的中学计划，有关方面为计划开发了一门跨学科课程，采用以学生为主的问答式学习模式，并注重对话。这门课程的内容对主导权力结构提出质疑，并反对关于性别的陈规定型观念（Miske, 2013年）。

包括艾滋病和艾滋病教育在内的全面的性教育至关重要

2000年，在达喀尔会议召开时，艾滋病是一个不断蔓延的严峻威胁。2001年，联合国大会特别会议通过了《关于艾滋病毒/艾滋病问题的承诺宣言》，并设立了一项核心目标（目标11）用于监测基于校内艾滋病毒教育的生活技能（教科文组织, 2014年a）。开展了住户调查，询问青年对艾滋病毒和艾滋病的了解程度，并对比住户调查数据，对17个撒哈拉以南非洲国家的进展情况进行了评估。评估表明9个国家的青年男性和13个国家的青年女性增强了这方面的知识。但是，学校课程对人权和性别平等问题处理不力，这被视为教育领域在应对艾滋病毒问题上一个缺陷（联合国艾滋病规划署教育问题机构间任务小组, 2006年）。

《达喀尔行动纲领》发布以来，全面的性教育作为艾滋病毒预防平台，得到广泛支持，国际社会日益要求各国考虑将接受全面的性教育作为一项基本人权（教科文组织, 2014年a）。全面的性教育可以

增强青年的能力，让他们能够为自己的性行为以及性健康和生殖健康作出明智的决定（联合国人口基金, 2014年），也是促进青年提高性别敏感认识和推动性别平等的重要课程领域。以往的教学方法出于恐惧的原因，采用道德说教，并且认为学习者是被动的信息接受者，而目前的教学方法经过发展演变，着重强调健康的性行为，而不是与性有关的风险（教科文组织, 2014年a）。

然而，许多学校仍在讲授内容狭隘的课程，没有涉及与性健康和生殖健康有关的性别平等问题的最新动态（Stromquist, 2007年；联合国儿童基金会, 2013年c）。对非洲东部和南部10个国家的性教育课程开展审查发现，除2个国家之外，其他国家在与性别平等有关的课题方面普遍存在差距，其程度从普通至严峻不等。许多课程忽略了性别暴力，对于平等问题的处理方法总的来说软弱无力，有时还自相矛盾（联合国儿童基金会, 2013年c）。相比之下，瑞典有一项历史悠久的课程从心理、伦理、社会背景以及人际关系的角度来讲授性知识，并支持男童和女童在性问题上平等地作出决定（Stromquist, 2007年）。

消除教科书中的性别偏见是一项艰难的工作

学校教科书中长期存在性别偏见。尽管此前进行过大范围的修订，但全球各地仍有大约2000套教科书体现出明显的性别偏见模式：女性形象不多或是根本没有，并且对于男性和女性在职业及家庭领域的形象描述因循传统的性别定型观念（Blumberg, 2007年）。在西班牙的语文和文学教科书中，女性形象仅为男性形象的一半（González和Entonado, 2004年）。2000年，中国使用的社会学教材中的所有科学家都是男性（Yi, 2002年）。

全民教育运动为捐助方和各国政府努力消除教育中的性别偏见提供了新的动力。在巴基斯坦2001-2015年全民教育行动计划关于改善性别均等和性别平等的三项战略中，其中一项战略呼吁铲除课程和教科书中的性别偏见（Mirza, 2004年）。国际机构推动了旨在消除低收入国家教科书中的性别偏见的各项政策和倡议。1998至2005年间，世界银行将投资的重点从女童教育干预措施转向提高教育资源的质量，包括消除性别偏见。孟加拉国、乍得、加纳、几内亚和尼泊尔等国发起的大规模教育倡议制订了明确的内容，旨在铲除课程和/或教科书中的性别偏见（Blumberg, 2007年）。教科文组织为约旦（Alayan和Al-Khalidi, 2010年）和巴基斯坦（Mirza, 2004年）等国对教科书开展性别审计提供了资助。在中国，福特基金会为调查教科书中的性别偏见提供了资金，并支持编制教育计划、活动和参考资料，以促进性别平等（Blumberg, 2007年）。

然而，近期研究发现，尽管人们努力在教科

书中更多地体现性别均衡，但在格鲁吉亚、伊朗伊斯兰共和国、尼日利亚和巴基斯坦（Asatoorian等，2011年；Foroutan，2012年；Mustapha，2012年；Shah，2012年）等许多国家以及澳大利亚等一些高收入国家（Lee和Collins，2009年），教科书中仍然广泛存在性别偏见。缺少政治意愿，在社会上又得不到支持，导致旨在消除教育资源中的性别偏见的政策改革受阻。在有些情况下，国际社会提出的政策建议在国家层面得不到充分的支持，导致进展缓慢。福特基金会的研究结果在中国国内已经广为人知，但一些利益攸关方仍然质疑倡导改革的重要性（Blumberg，2007年）。巴基斯坦负责改革课程和编制教科书的机构抵制改变，导致无法从政治上优先考虑修订教科书，缺乏公众的支持又加剧了这种局面（Blumberg，2015年）。格鲁吉亚出现的另一种难题是，负责指导编制和批准使用教科书的关键专业人员对性别敏感认识缺乏足够的了解（Asatoorian等，2011年；Blumberg，2007年）。

在挑战性别规范和社会习俗方面，直接与青年合作开展的计划产生了积极效果。女童（或男童）专属俱乐部提供了一个安全的场所，可以讨论与性别平等有关的问题，例如性健康和生殖健康、童婚和早孕、性别暴力和人权等问题（Bandiera等，2014年）。研究表明，定期参与这种俱乐部的活动有助于让女童感到更有力量，鼓励女童更加自信和坚定地反对不平等和性别歧视（Leach等，2012年）。

潜力最大的俱乐部是那些组织完善、入会标准公平、由训练有素的辅导员管理、并且适应整体校园文化和当地情况的俱乐部。研究显示，校外的正式或非正式活动，例如戏剧、辩论和讲习班，一旦与正规的校内学习经历联系起来，能够对女童的学习产生积极影响（Unterhalter等，2014年）。还有证据表明，为教职员工开办关于女童俱乐部的相关培训，并为其举办关于性别问题敏感认识和管理问题讲习班，同时让俱乐部成员有机会参与宣传和社区外联工作，都会产生积极影响（Parkes和Heslop，2013年）。

国际援助行动组织开展的“停止侵害女童的校园暴力”项目进行评估发现，女童俱乐部对女童在识别侵害和应对暴力方面的知识、态度和做法都产生了积极影响。俱乐部与社区及学校合作，改善男童、女童、教师、家长和其他社区成员之间的关系，确保举报与性别有关的歧视和暴力事件的渠道畅通（Parkes和Heslop，2013年）。

面向危地马拉土著女童的“创造机会”（Abriendo Oportunidades）项目吸引社区领袖参与其中，并培训女童负责管理为8至18岁的女童开办生活技能和领导能力培训的社区女童俱乐部。到2011年，已有3500名女童参加了这个项目，并产生了积极的成果。2010年评估发现，所有参与者都读完了六年级，相比之下，全国仅有不到82%的同龄女童能够读完六年级；在计划进行期间，参与计划的女童

当中有97%未生育，而在没有参与计划的女童中，这一比例为78%（Catino等，2013年）。

可以通过宣传和制订政策来解决校园暴力问题

开展运动、提交报告、进行宣传和开展游说活动能够提高认识，促进人们深入了解儿童获得安全教育的权利，从而有助于开展预防校园暴力的工作。2006年联合国《对儿童暴力问题世界报告》指出，针对儿童的校园暴力是一种全球现象（Pinheiro，2006年）。报告发布之后，在全球和地区层面加速出台了旨在解决校园暴力问题的多项举措。其他知名运动还包括：2001年发起的“终止一切体罚儿童行为全球倡议”；“计划国际”组织2011年发起的“学习无惧”运动；以及欧洲委员会在2010年发起的旨在保护儿童免遭性剥削和虐待的“五分之一”运动。巴西的“不要打，要教育”运动借助讨论组、音乐和戏剧等形式来提高社区的认识。2014年，巴西成为第38个禁止一切形式体罚的国家（Promundo研究所，2015年）。

本报告上文所述的旨在消除校园性别暴力的种种努力进一步充实了这些更为广泛的运动。撒哈拉以南的一些非洲国家颁布了消除性别暴力、特别是性暴力的政策。刚刚摆脱冲突的利比里亚提倡编写关于性别暴力问题的教学大纲，供受过培训的教师在校内使用（Antonowicz，2010年）。在南非，强有力的法律和政策框架以及学校预防性骚扰和性虐待准则，为旨在消除性别暴力的战略提供了支持（Parkes，2015年）。

在撒哈拉以南的多个非洲国家，国际非政府组织与政府合作，强化了消除校园性别暴力的相关立法和准则（Parkes，2015年）。肯尼亚政府与国际援助行动组织及教师工会共同起草了一份法案，以加强性暴力举报机制，确保开除有罪的教师而不是将其调往其他学校（Leach等，2014年）。在加纳和马拉维，“安全学校”项目利用全国性的宣传网络开展游说工作，推动修订《教师行为准则》，并呼吁加大对于教师不当行为的执法力度（DevTech Systems公司，2008年）。

然而，问责措施要行之有效，就必须借助法律和政策框架在政府、地区和学校层面强化问责措施，广泛宣传这些措施，并通过有效的领导层切实落实相关措施。在南非，消除校园性别暴力的战略得到了强有力的法律和政策框架以及详细的校园准则的支持。然而，法律并未要求学校采用国家准则，而且校方领导也不愿举报教职员对学生的虐待行为（Brock等，2014年）。近期的一项全国调查发现，7.6%的女童曾经在中学阶段遭受严重殴打或强暴（Burton和Leoschut，2013年）。

总体来看，过去十年中人们对于校园性别暴力泛滥的认识得到提高，但没有证据表明，各国正在

因此采取有效的行动来改变行为和降低暴力的严重程度。执法不力，举报和转介制度薄弱，政策执行也不到位，这在一定程度上是由于地区、社区和学校层面存在根深蒂固的社会和性别规范。此外，人们仍然不了解如何才能减少日益蔓延的校园性别暴力，而干预措施往往是小规模的短期项目，很难扩大工作范围（Leach和Dunne，2014年）。

存在支持学习成绩平等的有效倡议

2000年以来，关于男童学习成绩、特别是阅读和语文成绩差的忧虑日益加深。经合组织近日开展的一项研究发现，男童每周做家庭作业的时间比女童少1个小时，而且他们不会像女童那样把阅读当作乐趣；认为上学浪费时间的男童人数是女童的两倍（经合组织，2015年）。然而，仅有少数几个性别差距明显的国家为此制定了全面的政策框架。比利时的佛兰芒社区、爱尔兰和联合王国等欧洲国家和经济体将提高男童的学习成绩作为一项优先政策。政府的关切在很大程度上是由于受到了国内及国际评估测试（例如国际学生评估方案）结果的刺激，这些测试结果突显出阅读技能方面的性别差距在不断扩大，并且在一些国家受到媒体的高度关注。2000年，国际学生评估方案让各国对本国学生的低分深受“震动”，奥地利因此把改善阅读和提高男生成绩的倡议纳入了主流工作（Eurydice，2010年；经合组织，2012年b）。英格兰（联合王国）在学校开展了一系列专门针对男女生学习成绩的项目（Batho，2009年；Eurydice，2010年；全国扫盲信托基金，2012年）。

教学与学习方面的一些策略和小规模干预措施或许有助于解决男童成绩差的问题，其中包括：重视可转移的技能；支持主动学习的课堂教学方法；个别辅导和设定目标；提倡相互尊敬和互助的校风（Jha等，2012年）。在塞舌尔，南部非洲控制教育质量联合会第二期和第三期评估发现，阅读成绩存在极大的性别差距，第三期评估显示男童的成绩比女童低48分，原因在于“校内分流”（Hungu，2011年）——这种做法给成绩落后的学生扣上“差生”的帽子，并导致其成绩更差（Leste等，2005年）。不“分流”，而是把能力不同的学生编入同一个班级并保持性别均衡，这种做法已取得初步成效（Reid，2011年）。美国近期的一项研究发现，在女生较多的班级里，男生和女生都取得了更好的成绩（DiPrete和Buchmann，2013年）。

鼓励女生学习数学和科学并取得好成绩

增强教育领域的性别平等以及增加妇女在劳动力市场的就业机会的全球议程，意味着重视让更多女童学习数学和科学并取得好成绩。国际评估显示，数学成绩方面的性别差距正在缩小，科学成绩方面的性别差距也基本抹平，2000年以来的一项重大挑战是提高女童的主动性和改善她们的科目选

择。2012年国际学生评估方案的结果表明，即便是男女生的数学成绩旗鼓相当，女生还是往往会报告说学习数学的动力不足，对自身能力缺乏信心，而且更担心自己的数学成绩不好。相较于男生，女生更有可能将数学成绩差归咎于自身而非外部因素（经合组织，2013年b）。

这种现象源自幼年时遇到的文化规范和歧视性做法。对10个中低收入国家的数学测试分数开展跨国分析发现，有证据表明在数学成绩方面存在明显的性别差距，男生的成绩更好些；对比四年级和八年级学生的成绩，这种差距几乎翻倍。女生成绩不佳与她们自称对数学能力的期望值不高有很大关系——女生比男生更加悲观。性别定型观念和社会期望导致女生对自己的数学能力信心不足，这反过来又会影响到她们的学习成绩（Bharadwaj等，2012年）。针对美国一至五年级女生的一项研究发现，如果女教师接受更多的数学教学培训，并且擅于处理关于男女生能力差异的定型观念，可以减轻女生对数学的焦虑（Antecol等，2012年）。

南非2001年启动的国家数学和科学战略以女生为重点，致力于提高十二年级学生对这些科目的参与并提高学生的成绩。针对女生的激励措施包括优先进入数学和科学教学质量出众的学校（南非教育部，2001年）。三年间，这些学校学生的物理成绩提高了30%，数学成绩提高了22%（南非教育部，2004年）。

国际机构和非政府组织支持开展多项举措，在一些发展中国家推动女生更多参与学习数学和科学课程，并提高她们的成绩。尼泊尔的科学技术素养能力建设计划得到了教科文组织的支持，这项计划旨在提高认识，并促进采取性别包容的方法开展数学和科学教学（Koirala和Acharya，2005年）。此外还开展了一些规模较小的计划，例如坦桑尼亚联合共和国教育和职业培训部与阿迦汗基金会在桑给巴尔岛合作开办了“2006年女童科学营”，该计划得到美国国际开发署的资金支持（美国国际开发署，2008年）。但是，关于这些倡议的开展情况和产生影响的信息仍几乎没有。

提供具有性别视角的职业指导，可以挑战校园文化以及学生和雇主当中关于学习和职业选择的性别定型观念。在中学阶段开展与工作有关的学习，能够培养学生对特定科目的兴趣（Rolfe和Crowley，2008年）。

应让失学青年能够获得其他教育机会

改善面向所有青年的中等教育，有助于减少早婚早孕等问题，对于在家庭、劳动力和广大社会中进一步实现性别平等至关重要（Lloyd和Young，2009年；教科文组织，2012年b）。正如2012年《全民教育全球监测报告》指出，中

等教育机会不均使得很多青年一生陷入窘境，特别是出身贫困家庭和/或边缘化社区的青年女性（教科文组织，2012年b）。

假如缺少包容的中等教育，还有其他教育途径可以支持失学青年继续学业。在安哥拉和马拉维，非正式第二次机会计划允许未成年母亲带着孩子上课（Jere，2012年；“拯救儿童”组织，2012年）。在牙买加，怀孕的少女往往会离开学校，这种情况一直持续到2013年改革立法，“少女母亲计划”为17岁以下的母亲提供教育、咨询、技能培训和避孕建议，还帮助她们回归正规教育系统（联合国人口基金会，2013年b）。

在印度，布拉罕开放教育学校（POSE）旨在向被排除在主流教育系统之外的少女和青年妇女伸出援手，为她们提供完成学校教育的第二次机会。这项计划始于2011年，最初是一项社区计划，目前已扩展至七个邦，提供为期六个月的强化基础课程，以缩小基础知识与中学课程之间的差距（布拉罕教育基金会，2015年）。

上埃及地区开展了名为“日出”的第二次机会计划，在尊重女童的“安全空间”内为12至15岁女童开办扫盲和生活技能培训，帮助她们作好准备，回归正规教育系统。2013年的评估发现，与未参与这项计划的同龄人相比，参与这项计划的青年女性增强了自尊心，在作出决策时更加自信。她们对于理想的家庭规模有了不同的看法，并且更有可能希望推迟结婚，至少推迟到18岁以后。这项计划的社区外联工作也成功地获得了家长对女童教育的支持（Selim等，2013年）。

进一步推动性别平等和增强权能

如本报告所述，2000年以来，世界各地在实现教育领域的性别均等和性别平等方面普遍取得了进展。这些进展对于确保所有儿童都能获得优质教育的权利至关重要，优质教育将为儿童的未来人生奠定坚实基础。通过增强民间社会的支助和宣传力度，开展社区动员，以及在教育机构中实现性别平等主流化，为取得进展提供了支持。政府颁布了更多政策和立法，并将更多资源用于确保在地区、学校和社区层面落实这些法律和措施，从而巩固了已经取得的进展。

然而，诚如本报告强调指出，教育领域依然存在妨碍实现性别平等的严重且持久的障碍。校内和课堂上的性别暴力与歧视抹杀了积极的教育经历和教育成果，使得性别关系中的不平等长期存在。即便是在男女生的教育水平大致相当的国家，女性仍然得不到充分的代表，而且在政治、经济和公民生活中面临更严重的劣势。

社会不公正导致鲜有女性担任教育部长和校长等领导及决策职位；这种情况严重阻碍了进步，必须得到解决。目前担任领导职务的男性必须发挥自身作为决策者、公众人物和舆论制造者的作用，大声疾呼消除针对妇女的暴力和歧视，为实现性别平等贡献重要的领导力量。要向前发展，男性和女性都必须参与变革进程。

教育能够、而且必须在消除性别偏见以及增强女性和男性的权能使其过上更好的生活方面起到重要作用。有了更好的教育，女性和男性就有更多机会作出不同的选择，更有能力质疑和反对传统的性别规范和不平等，因而也就能够更好地为自己和他人的生活作出不同的决定。教育还必须发挥作用，增强男童和男子的能力，让他们学会思考关于减少暴力、增加关爱、性别关系更加公平的其他选项和未来发展。对妇女开展教育还有助于她们的家庭：证据一致表明，妇女在受到更好的教育之后，更有可能重视子女的营养、卫生和教育问题。

降低学校费用，改进基础设施，让更多人获得教育机会，这有助于增加女童入学人数，缩小性别差距。但总的说来，全民教育目标，包括其中与性别平等有关的目标，都存在参数模糊或预期结果不明确的弊病。受教育程度方面严重的性别不平等仍然存在，而且还在持续出现，表现为男童处于劣势。值得注意的失败案例之一是，数百万成年人、特别是妇女依然被剥夺了识字和识数的权利。

教育可以成为社会转型进程的一部分，让男子、妇女、男童和女童共同致力于建设一个性别关系更加公正的社会。拟议的可持续发展目标4呼吁“确保包容和公平的优质教育，让全民终身享有学习机会”，并提出了消除教育机会方面的性别差距的具体目标（目标4.5）。但是，要实现关于性别平等和增强权能的拟议可持续发展目标5，教育必须发挥有力的作用。迈向2015年后可持续发展时代，需要采取转型办法，确保在教育领域以及全社会实现性别平等，其中包括为各年龄段的学习者提供正规和非正规教育。这项新议程的关键是男童与女童、男子与妇女的利益协调一致，而非彼此对抗。

1995年《北京宣言》承认，男性和女性充分、平等地参与社会是建设和平社会的关键，而和平社会又是实现可持续发展的关键。在教育领域实现性别平等，将极大地促进这一目标，而且必须以此作为新的可持续发展议程的核心目标。

建议

均等：我们必须加强努力，在从学前教育到高等教育的所有教育阶段维护或实现性别均等。

1 教育应该是免费的，而且是真正免费的。

必须取消学费，必须为教科书、校服和交通等费用提供补贴。还必须取消隐性的自愿支出或学校行政收费。学校补贴和奖学金等奖励措施，特别是中学阶段的奖励措施，有助于抵消家庭的直接入学成本，改善女童教育。有条件现金转移和学校供餐计划能够帮助最穷困的女童。

2 必须制定政策来解决许多男童和女童在获得教育以及完成学业方面遇到的问题。男童在教育中所处的劣势比较复杂，很难被人理解，解决起来也更棘手。

政策解决办法包括：重视可转移技能、促进主动学习的课堂教学办法、个别辅导和设定目标。提供具有性别视角的职业指导，能够帮助学生选择职业。

3 应该为失学者提供其他的中等教育选择。

应制订“第二次机会”计划，支持因贫困、童婚、早孕和其他困难而过早脱离正规教育系统的人继续接受教育。这些计划还能帮助甚至不具备基本读写能力的青年妇女接受教育。

平等：应更加重视教育中的性别平等。

1 政府应将性别问题纳入教育部门以及所有部门的政策和规划。

例如，政府应完善教学教材的内容，提高其质量，使其中的用语更为适当；并在必要时为儿童提供交通服务，让儿童能够安全到校。这项工作应与促进性别平等的预算编制互为补充，确保为推动性别平等的行动分配充足的资金。这意味着兴建更多的学校，确保校内具备充足和良好的供水及卫生设施。

2 需要建立全面的立法变革、宣传和社区宣传运动框架，以消除童婚，减少早孕，并为女童教育提供坚实的支持。

此外，办学方和社区必须落实支持女童在产后重新入学的政策。

3 各国政府、国际组织和办学方必须合作应对一切形式的校园性别暴力。

需要为校园性别暴力（SRGBV）制定全面的、并且得到国际公认的定义。应加强和协调关于这个问题的研究与监测。有效的解决方案必须有学校领导、教师、家长、社区和政府官员的参与。政府在这个问题上必须作出承诺并显示出领导能力，将这个问题纳入国家政策和行动计划。俱乐部和协会能够增强女童的权能，鼓励她们挑战不平等和其他形式的性别歧视。

4 政府应有效地招聘、培训和支持教师，以解决学校中的性别失衡问题。

政府应提高教师薪酬，改善师范培训，并确保校内各级别的男女教师人数均衡，包括领导层在内。所有教师均应接受关于对性别问题有敏感认识的教学实践的高质量岗前培训或在职培训，让教师能够质疑社会规范，反思自己的性别态度。培训内容应适应当地背景，并包括全面的性教育。还应为教师提供质疑性别陈规定型观念和促进公平行为的教学及学习教材，以支持教师工作。

性别问题与2000-2015年全民教育： 成就与挑战

2000年在塞内加尔达喀尔世界教育论坛上商定的愿景不仅目标明确，而且具有转折意义：长期存在的性别偏见和歧视妨碍我们实现全民教育目标。在所有女童和妇女都可以行使受教育权和识字权之前，全民教育工作将停滞不前，推动发展和增强权能的一个活跃因素也将被白白浪费掉。十五年后，在教育领域实现性别均等和减少一切形式的性别不平等，依然是一条漫长而曲折的道路。

本报告依据《全民教育全球检测报告》提出了详细的证据，说明在过去十五年内取得的进展以及依然存在的重大（而且相当棘手的）挑战。报告着重指出，在初等教育和中等教育的性别均等方面取得了显著进展，尤以南亚和西亚表现突出。另一方面，报告也强调，依然有挥之不去的障碍妨碍人们在教育领域实现性别平等。成年妇女扫盲工作进展乏力的情况尤其严重：2015年，不具备基本读写能力的15岁及15岁以上妇女人数估计为4.81亿，占文盲总数的64%，这一比例自2000年以来基本上保持不变。

本报告叙述了各国为在教育领域实现性别均等和取得更好成绩所作的多种努力，其中有些努力卓有成效。在这些政策和计划中，有很多侧重于女童在校内的直接学习环境，其他则侧重于剥夺女童的教育机会以及妨碍女童完成全部优质基础教育的非正式和正式的法律、社会规范及做法。鉴于世界各国在今后几年里将着手落实一项普遍、综合、甚至可以说更加雄心勃勃的可持续发展议程，《性别问题与2000-2015年全民教育》提出的各种分析和重要资讯值得深思。

《全民教育全球监测报告》是一份独立编辑、讲求实证的出版物，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一项工具。自2002年以来，该报告几乎每年一次对大约200个国家和领土在教育方面取得的进展进行评估。这项工作将在2015年后可持续发展议程的实施过程中继续开展，并更名为《全球教育监测报告》。

在农村地区，早婚和其他形式的歧视（例如送女童去学一门手艺）依然给女童教育带来压力。村里的男童可以一边放牧种田，一边上学，女童却必须一年到头整天学手艺。

——尼日利亚教师 Daniel

教育部门过去十四年来出现的一个良性变化是，人们目前普遍鼓励女童上学；但我国一些农村地区在这方面还有待进一步改进。

——巴基斯坦教师 Abdullah

2000年以来，可以明显看到教室里的女生多于男生，而且越来越多，即便是大学阶段也是如此。女性在社会上得到越来越多的认同，承认予越来越多的政治责任，这有助于纠正关于男尊女卑的负面社会文化情结。

——喀麦隆教师 Hassana

不再有专为男性或女性开设的课程。例如，现在许多男性也担任护士或助产士。

——博茨瓦纳教师 Eunice



教科文组织
出版

联合国教育、
科学及文化组织



www.unesco.org/publishing

www.unesco.org/gemreport