

PROSPECTS

教育展望

国际比较教育

175
专栏

消除教与学的不平等



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



International Bureau
of Education

联合国教科文组织国际教育局编

Vol.XLV,no.3,SEPTEMBER 2015



ECNUP

上海
商学院

华东师范大学出版社

全国百佳图书出版单位

第 175 期

教育展望

国际比较教育

第 45 卷, 2015 年 9 月 第 3 期

中文版 2015 年第 3 期(总第 175 期)

目 录

编者按

消除教与学的不平等	<i>P. T. M. Marope</i>	1
-----------	------------------------	---

专栏

导言: 消除教与学的不平等	<i>Pauline Rose</i>	4
教育普及之后印度与越南学习情况的分化	<i>Caine Rolleston & Zoe James</i>	10
家庭背景和学校资源对小学数学成绩的影响	<i>Yuko Nonoyama-Tarumi, Kathleen Hughes & J. Douglas Willms</i>	30
教育结果与社会经济地位: 对中等收入国家的分解分析	<i>Sandra Nieto & Raúl Ramos</i>	52
印度和巴基斯坦农村的学校和学习: 谁去了哪里, 学到了多少?	<i>Benjamin Alcott & Pauline Rose</i>	68
从提案到政策: 拉美社会运动与教师工会	<i>Leslie Finger & Julián Gindin</i>	88

趋势/案例

国家教育政策述评: 教师质量与教学成果	<i>Frances Hunt</i>	103
缩小撒哈拉以南小学教师的差距: 需要多少教师, 开销有多大?	<i>Amélie Gagnon & Elise Legault</i>	115

图书在版编目(CIP)数据

教育展望. 175, 消除教与学的不平等/联合国教科文组织国际教育局编; 华东师范大学译. —上海: 华东师范大学出版社, 2016

(国际比较教育季刊)

ISBN 978-7-5675-5767-3

I. ①教… II. ①联…②华… III. ①教育-世界-丛刊

IV. ①G51-55

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 247431 号

教育展望

国际比较教育 总第 175 期

消除教与学的不平等

编 者 联合国教科文组织国际教育局

译 者 华东师范大学

策划组稿 王 焰

项目编辑 王国红

特约审读 徐曙蕾 朱美玲

责任校对 郭 琳

装帧设计 崔 楚

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

网 址 www.ecnupress.com.cn

电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887

地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟市文化印刷有限公司

开 本 787×1092 16 开

印 张 8.5

字 数 179 千字

版 次 2017 年 1 月第一版

印 次 2017 年 1 月第一次

书 号 ISBN 978-7-5675-5767-3/G·9874

定 价 32.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

第 175 期

教育展望

国际比较教育

第 45 卷, 2015 年 9 月 第 3 期

中文版 2015 年第 3 期(总第 175 期)

目 录

编者按

消除教与学的不平等	<i>P. T. M. Marope</i>	1
-----------	------------------------	---

专栏

导言: 消除教与学的不平等	<i>Pauline Rose</i>	4
教育普及之后印度与越南学习情况的分化	<i>Caine Rolleston & Zoe James</i>	10
家庭背景和学校资源对小学数学成绩的影响	<i>Yuko Nonoyama-Tarumi, Kathleen Hughes & J. Douglas Willms</i>	30
教育结果与社会经济地位: 对中等收入国家的分解分析	<i>Sandra Nieto & Raúl Ramos</i>	52
印度和巴基斯坦农村的学校和学习: 谁去了哪里, 学到了多少?	<i>Benjamin Alcott & Pauline Rose</i>	68
从提案到政策: 拉美社会运动与教师工会	<i>Leslie Finger & Julián Gindin</i>	88

趋势/案例

国家教育政策述评: 教师质量与教学成果	<i>Frances Hunt</i>	103
缩小撒哈拉以南小学教师的差距: 需要多少教师, 开销有多大?	<i>Amélie Gagnon & Elise Legault</i>	115

消除教与学的不平等

P. T. M. Marope*

在线出版时间：2015 年 8 月 25 日

©联合国教科文组织国际教育局 2015 年

本期特刊的主题是“消除教与学的不平等”，它的发表正合时宜。2015 年 9 月通过的《联合国 2015 年后可持续发展目标》(SDGs)将教育列为核心支柱。对许多国家和地区尤其是发展中国家和地区而言，缺乏类型、层次、综合能力(例如知识、技能、情感力及相关应用能力)都合适的人才，是向高水平发展过渡过程中最主要的障碍之一。因此，实现可持续发展框架的重中之重是确保到 2030 年不落下一个人。就教育而言，实现该任务，不仅是要让所有儿童上学，而且要保证他们一旦上学，就能学有所得。

本期特刊的论文旨在帮助我们了解如何使用各种方法提升教与学的质量，改善所有儿童的学习，而不去管他们的经济状况、性别或是居住的地方。文章选自不同背景的论文及相关分析，但都与 2013—2014 年度《全民教育全球监测报告》(GMR)的主题“教与学——实现全民素质教育”相关。

2013—2014 年度《全民教育全球监测报告》由本期特刊的特邀编辑 Pauline Rose 担纲。报告特别指出，全球有 2.5 亿名儿童不具备基础知识，尽管其中至少有一半儿童在校时间不少于 4 年(UNESCO, 2014)。正如联合国教科文组织总干事 Irina Bokova 在其为报告撰写的序言中所说：“教育体系的作用仅仅和教师的作用相当。释放教师的潜能对提高学习质量至关重要。有证据表明，当教师得到扶持，教育质量便会提高，反之则会下降。”

本期特刊收录的论文涵盖了一系列不同的视角，鼓励提高教师素质和教学质量的改革，从而消除学习危机。有的论文富有创意地分析了一些大规模学习评估方法，如“国际学生评估项目”(PISA)和“国际数学与科学趋势研究”(TIMSS)等。另外，还有些论文更具体地分析了在特殊国家环境中学习机会不平等的各种情形，其

* 原文语言：英语

P. T. M. Marope

通信地址：UNESCO International Bureau of Education, C. P. 199, 1211 Geneva 20, Switzerland

电子信箱：ibe_prospects@unesco.org

中使用了埃塞俄比亚、秘鲁、印度和越南的“年轻的生命”^①(Young Lives)得到的数据,有关印度和巴基斯坦的改革还运用了《年度教育状况报告》(ASER)所用的公民主导的(citizen-led)评估方法。

这些论文都证实了一个首要的顾虑:出身背景不利的儿童学习效果最差。同时有证据表明,提高学校和教师的质量非常重要,但仅改革这些方面可能是不够的。更确切地说,要消除“学习危机”,亟需解决孩子们入学前就已面临的劣势。

正如2013—2014年度《全民教育全球监测报告》中所强调的,要付出更多的努力释放教师的潜能。另外,本期特刊指出,有些国家尤其是一些处于世界最穷行列的国家,需要有更多的教师,这样才能给所有儿童提供接受高质量教育的机会。只有决策者认真对待问题、强化教育规划,师资缺口才可能得以填补。迄今为止,有太多规划没有充分注意扩充师资,很少有规划想方设法提高教育质量,或者支持教师努力改变学习机会不平等的现象。

教育对实现“可持续发展目标”起核心作用。采纳“可持续发展目标”的先决条件是重视教与学的问题,并将其置于改革议程的前沿。国际教育局的工作是加强教育体制的效能,从而平等地提供高质量的教育和有效的学习机会。国际教育局认为这样的推动力至关重要,有助于弥补教育与经济发展之间的差距,有助于保证到2030年实现平等、全纳的高质量教育。同时,国际教育局作为联合国教科文组织精于课程、学习与评估的全球中心,在领导改革议程方面有着得天独厚的条件,可以为设定平等的课程、学习活动和评估方法提供规则与标准,然后各国可以根据各自的国情与条件予以采用并付诸实施。

促进平等学习的有效改革,要求决策者和教育家能认识到教师本身就是解决方案的一部分,所以要向他们咨询改革方案。教师联盟在这方面可以发挥重要作用。本期特刊通过证据表明,当教育体系能让教师心系其中,就有助于发掘解决儿童在课堂内出现的种种问题的策略,如阻碍学习的不恰当的教学语言。

国际教育局坚信,要促进平等学习的机会还需要给教师提供必要的工具,帮助他们将教育体系的目标与计划转换为学习成果。这些工具指各种课程,囊括必需的基本知识、技能、情感力和技术力,以及对这些能力的运用,而且这些都是儿童应该通过教育获得的。在实现有效学习的过程中,在保证学习与社会需求和发展目标衔接的过程中,教师和课程共同成为实现高质量教育和平等教育的关键因素。

令人鼓舞的是,2015年后目标明确了“不落下一个人”的承诺。正如本期特刊的文章所强调的,现在就需要采取行动,保证就学习效果许下的承诺到2030年能够实现。这需要通过各种方法给予教师特别支持,鼓励他们给课堂上的所有儿童平等的

① “年轻的生命”是关注儿童贫穷问题的一项国际研究,研究在埃塞俄比亚、秘鲁、印度和越南的12 000个儿童的生活变迁,历时15年。——译者注

学习机会。

(华东师范大学外语学院 钱燕军 译)

参考文献

UNESCO (2014). *Teaching and learning: Achieving quality for all*. Education for All: Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.

导言：消除教与学的不平等

Pauline Rose*

在线出版时间：2015 年 8 月 7 日

©联合国教科文组织国际教育局 2015 年

摘 要 本导言着重讨论本期题为“消除教与学的不平等”的特刊所聚焦的问题。2013—2014 年度《全民教育全球监测报告》以《教与学：实现高质量的全民教育》为题，指出对教育质量的忽视以及教育未覆盖到边缘人群这两个因素已经引发了一场亟待关注的学习危机。本期特刊选取了 2013—2014 年度《全民教育全球监测报告》的一些背景文件，并以此为基础，指出剥夺学习权并导致广泛教育不平等的两大问题：家庭背景和教育质量。为了消除此次学习危机，上述因素必须得到重视并同时得到应对。为使教育发挥均衡器作用，世界各国必须基于本国实际来采取策略和措施，着重关注并支持教师努力消除教学的不平等。

关键词 不平等 教育 学习 教师 教学质量 全民教育 全球监测报告 (GMR)

本期特刊以“消除教与学的不平等”为题，收录的文章聚焦于教师，教师对于任何教育体系而言都是核心议题之一。2013—2014 年度《全民教育全球监测报告》以《教与学：实现高质量的全民教育》为题，指出对教育质量的忽视以及教育未覆盖到

* 原文语言：英语

我要特别感谢和我一起准备 2013—2014 年度《全民教育全球监测报告》的团队，本期特刊就是在此基础上完成的。也非常感谢 Benjamin Alcott 在准备这期特刊过程中给予的支持。

Pauline Rose(英国)

英国剑桥大学教育学系国际教育专业教授，公平入学和公平学习研究 (REAL) 中心主任。早前曾主持编写《全民教育全球监测报告》，其间主持撰写了两份报告：研究青少年、技能和工作；研究教与学。在加入 GMR 之前，曾任萨塞克斯大学国际教育与发展专业讲师。Pauline 女士在教育政策与实践方面的著述颇丰，涵盖了教育不平等、金融与管理、民主进程、国际援助的作用等诸多方面。就这些研究方向曾参与撒哈拉沙漠以南非洲地区和南亚地区研究团队的多个大型合作型研究项目。

通信地址：Research for Equitable Access and Learning (REAL) Centre, Faculty of Education, University of Cambridge, 184 Hills Road, Cambridge CB2 8PQ, UK

电子邮箱：pmr43@cam.ac.uk

边缘人群这两个因素已经引发了一场亟待关注的学习危机(UNESCO, 2014)。据此报告估计,全球有 2.5 亿名儿童(其中多数来自弱势群体)并未学习掌握最基本的识字和算术技能,也未学习到那些能帮助他们获得有尊严工作和有意义人生的高级学习技能。该报告提出倡议:全球所有儿童都应当拥有教师,这些教师必须受过良好的师资培训,有较高的教学积极性,热爱教学,有能力辨识并支持来自弱势群体的学生,并且得到有序管理的教育体系的支持。

本期特刊收录的文章来自作为 2013—2014 年度《全民教育全球监测报告》背景的精选文章和相关分析。这些文章着重指出了剥夺学习权和导致广泛教育不平等的两大问题:家庭背景和教育质量。为了消除此次学习危机,这两个因素必须同时加以应对。

先前有文献(Heyneman 和 Loxley, 1983)指出,相比富裕国家,贫困国家的学校教育对学业不平等产生的影响远远大于家庭背景带来的影响。本期特刊中有两篇文章运用大规模国际学生评估工具(PISA 和 TIMSS)开展创新研究分析,调查学校教育和家庭背景所涉及的各因素之间的相对重要性,并着重从弱势群体学生的视角来开展研究。

Nonoyama-Tarumi、Hughes 和 Willms 运用来自 45 个国家的 TIMSS 数据,致力于研究那些被确认为“弱势”的四年级学生,即那些学习成绩低于学业中等基准值的学生,通过研究这类学生来确定与家庭背景相关的“危机因素”(比如家长的受教育程度较低),并与那些和学校资源和师资质量相关的“危机因素”进行比较。该论文研究发现,即使是在样本中的较富裕国家,依然有 20% 的学生被确认为“弱势”,因此该论文提出一个问题:是否有合适的策略能降低这个比率?在低收入国家,来自较富裕家庭的学生的学业成就相对较低,因此这些国家的富裕家庭和贫困家庭之间的不平等相比富裕国家要来得小一些。

对于样本中的低收入国家和高收入国家而言,家庭背景对学业上的弱势处境的影响都要大于学校资源或师资质量带来的影响。正如该文作者指出的那样,这并不意味着学校资源或师资质量无关紧要——研究发现这两个因素也是重要的,只是其重要程度在不同国家不尽相同。该文进一步指出,家庭背景带来的影响容易与学校资源或师资质量的影响相混淆。他们预料这种情况在低收入国家将更加严重,因为在这些国家学校资源的水平并不整齐划一,不同学校的贫困生和富裕生相互隔离的程度更甚,私立学校更加盛行。

除了从数据中得出的结论之外,Nonoyama-Tarumi、Hughes 和 Willms 的这篇论文着重指出了在测量那些可能影响学业的因素时所遇到的挑战——这为那些旨在收集相似数据的国家提供了宝贵的经验。其中一个例子就是对师资质量的自我陈述式测量手段的信度,TIMSS 数据也以此为依据。该文作者也指出了数据中不同信息的潜在意义:虽然来自父母的教育和孩子所在学校的学校资源在孩子四年级的

时候保持相对稳定不变,但是教学质量却可能发生较大的变化。正如很多研究发现表明,在同一所学校内部不同班级的教师教学质量的差距可能比不同学校校际差距要大。然而,现有的关于教师质量的数据却只对此现象作了浮于表面的报道。

在另外一篇相关的论文中,Nieto 和 Ramos 用 PISA 数据来分析中等收入国家和高收入国家的 15 岁儿童后发现,在解读高收入国家的学业结果差异时,与家庭背景相关的因素显得更为重要,这与先前的研究结果颇为相似。总体而言,该文研究发现,如果来自贫困家庭的儿童获得与来自富裕家庭的儿童相同的资助,那么双方在学业结果上的差异将减半。该文同时发现,在不同国家,那些旨在改善学校资源和教师质量的努力和行动对于消除学生间的教育结果差异尤为重要。与 Nonoyama-Tarumi、Hughes 和 Willms 运用 TIMSS 数据得出的分析相似,Nieto 和 Ramos 分析后得出结论,不同因素的重要性在不同国家之间有差异,在所教授的不同学科(阅读、科学或数学)上也有差异。因此教育工作者需要根据特定的教学环境来改变策略。

Rolleston 和 James 运用来自“年轻的生命”这一国际组织的纵向追踪研究数据,通过比较越南和印度的安得拉邦尝试了一次这样的情境分析。他们的研究发现,这两地的学生学习情况有着极其显著的差异。两地学生在学业上的差距随着整个就学周期的展开而逐步变大:在学生 5 岁时,两地的学习水平比较相近;到学生 15 岁时,越南学生的测试平均成绩是印度安得拉邦学生成绩的两倍。此外,即使是来自越南最为弱势地区的学生,这些学生同时也是越南得分最低的学生群体,他们仍旧取得了和印度安得拉邦最发达地区学生相仿的学业水平。

Rolleston 和 James 给出的证据引发了对一些重要的问题的思考:为什么越南的教育体系能够带来质量更高、更加平等的学业结果?这两位作者指出毫无疑问有很多因素发挥了作用。在这些因素中,越南对教育的政治责任感使得越南在教育上采取了强而有力的政策,这些政策力图改善教育质量,并得到了资源上的支持,最终取得了丰硕的成果。而印度走的是精英化的教育路线,印度的教育体系以水平更高的学生的学习步调来设置教育大纲,这与越南的策略截然不同,越南的教育更重视确保所有的儿童都能够学习到基础课程,因此能更好地为进一步的学习打下基础。

本期特刊收录的 Alcott 和 Rose 的论文深入调查的是很多低收入国家和中等收入国家特定教育政策的关注点:为实现公平教育开设的低收费私立学校的发展的重要性。该文调用了 Pratham 测量、调查评价和研究中心的《年度教育状况报告》(ASER)中关于印度和巴基斯坦农村地区的数据,分析数据后发现政府设立在农村的公立学校里大约有三分之一的学生在 10—12 岁时依然无法读完一个段落,而这种政府公立学校负责绝大多数的印度和巴基斯坦儿童的教育(尤其是在最贫困的地区)。即使两国的私立学校的教学状况稍好,但这类学校里仍有五分之一的该年龄段学生未能达到二年级学生该有的阅读水平。

Alcott 和 Rose 的论文的关键结论之一是相比于儿童就读的学校类型，儿童的家庭背景对其学习结果的相对影响更大。值得注意的是，该文研究发现，就读于政府公立学校的更富裕学生群体学到的内容远多于私立学校的贫困生群体。这点在印度农村表现得尤为明显，在当地二者的差距达到 19 个百分点，而在巴基斯坦农村地区二者的差距是 8 个百分点。这种模式被性别因素进一步放大，而且从整体而言即使把课外私人补习的收费纳入考虑范围也依旧成立。举例而言，一个就读政府公立学校并且未接受课外补习的来自富裕家庭的男生，相比一个就读私立学校且接受课外补习的来自贫困家庭的女生，更有可能取得学业上的成功。而在每一种类型的学校内部，家庭财富的差距同样也不容小觑：在同一类型的学校里，来自富裕家庭的儿童能读完一个段落的可能性是来自贫困家庭儿童的三倍。当然对于这种学业差距能给出多种不同的解释，因为印度和巴基斯坦的农村地区大约有 80% 的贫困家庭的儿童就读于政府设立的公立学校，而且这些学生掌握基础课程的可能性是最低的，Alcott 和 Rose 仍然建议政策制定者应当重点关注如何提升这些学校的教育质量。

本期特刊收录的文章强调了改善教育质量的重要性，尤其是对于弱势群体的学习者而言。改善教育质量的第一步在于确保有足够数量的教师，让学校的师生比例能保持在小于 40 名学生比 1 名教师这一可接受的范围之内。然而，根据 Gagnon 和 Legault 运用联合国教科文组织统计局的统计数据分析所得，到 2020 年全球还需要新增 1 250 万名新教师才能满足全球初等教育覆盖的需求——而这个目标本应该在 2015 年就已经实现，并且该目标是能够在 2030 年实现全球中等教育覆盖的可持续发展目标的先决条件。在所需的教师总量中，需要 240 万名新教师来弥补教师流失（比如，因为教师离职转投别的行业，或者教师退休）。

全球最需补充教师人数的地区是撒哈拉沙漠以南的非洲地区，当地到 2020 年的时候急需新增 140 万名新教师。在部分国家，新教师人数不足的问题已经相当严峻。举例而言，中非共和国和乍得两国必须将教师人数翻一番才能在 2020 年在国内实现全民初等教育。此外，这些数据可能低估了教师人数缺口这个挑战的严重程度，因为很多现有教育系统里供职的教师并未接受师资培训，或者仅接受了极少的培训。

Gagnon 和 Legault 预计，相比 2012 年的支出量，到 2020 年可能需要比 2012 年增加 52 亿美元的花费才能在撒哈拉沙漠以南的非洲地区新增雇用 140 万补充师资。其中三分之一的支出应该投给尼日利亚，该国拥有全世界最多的失学儿童。虽然这些经费的数字听上去非常骇人，但绝大多数国家应该有能力从本国的教育预算中拨款来支持这部分的额外开支。然而，此文也指出，在初中阶段需要补充师资力量时，所遇到的财政限制或许会变得更为严峻。此外，在招募所需数量的教师时，有些国家的教育体系中的瓶颈问题也会显现出来：由于现有的高中阶段入学水平较低，一

些国家,比如布基纳法索、马里和尼日尔可能需要将本国至少 10% 的高中毕业生招入师范类高校,才能完成实现全民初等教育覆盖这一目标。

虽然师资招聘带来的挑战看上去已经非常骇人,但这仅仅只是改善教育质量这个大目标的冰山一角。本期特刊收录的 Hunt 的文章综述回顾了 40 个中低收入国家的教育规划,以此探究这些国家的教育目标能在多大程度上改善教育质量和学生的学习结果,并着重关注探讨如何缩小教育不平等带来的差距。Hunt 女士研究发现,发达国家更加普遍的做法是把对学习的重视和一些激励学习的特定策略相结合,而这些国家的受教育水平更高。更令人忧虑的是,几乎所有 40 个教育规划只考虑了那些关于提升受教育机会以帮助弱势群体的教育政策;这些教育规划把弥合学习上的不平等视为受教育机会的副产品。当然也有一些例外:40 个教育规划中有 18 个考虑到了向儿童教授母语的重要性,尤其是在低年级阶段。并且所有 40 个教育规划都着重强调了职前和在职教师教育的重要性,并将此作为改善教育质量的方法,在这其中有 28 个教育规划给出了相应政策把教师指派到本国的教育弱势地区。然而,这其中鲜有教育规划考虑向已经落后的弱势学生群体提供定向的支持方式,也没有提及教师需要提供何种帮助来鼓励这个学生群体。

Hunt 的分析得到了 2013—2014 年度《全民教育全球监测报告》中的一项评估的支持,该评估分析了国家的教育规划在多大程度上涵盖了学习目标。这项评估发现,在此次评估所覆盖的 53 份国家教育规划中,只有 19 份包括了特定的学习目标。在提及教育不平等时,这些国家大多只是把性别作为一个维度纳入消除教育不平等差距的考量范围。53 份教育规划中只有 4 个国家提及了其他的维度,其中比较重要的有不同宗教信仰之间的教育差距,或者城乡之间的差距。

教育政策的制定者应当在国家教育规划中解决对教育质量和学习不平等的重视程度不够这一问题。为支撑这个观点,Finger 和 Gindin 的文章强调了在制定教育政策时增加教师和教师工会参与度的重要性,这样既能增加教育政策的适用性,同时也能推动教育政策的顺利实施。此文引述了拉丁美洲的经验,研究后发现,这种参与度依靠的是一个有包容力的政策环境。一个典型的案例是玻利维亚农村教师联盟在推动实现双语跨文化教育的受教育权时所发挥的作用。正如此文作者们指出的那样,教师们处于一个特别的地位,他们对自己所供职的社区有着非常强的认识,同时也非常熟悉所属社区的需求,因而,通过教师工会,教师对政府有着潜在的影响力。

总而言之,本期特刊收录的所有文章都强调了一点:教育政策制定者如果想要消除学习危机的话,就应当更加重视对弱势儿童和青年的支持。只有当贫困的原因得到应对时、只有当弱势群体的儿童在入学前就面对的其他形式的劣势得到处理时,才有可能实现“消除教与学的不平等”这一目标。本期特刊所收录的文章进一步建议那些世界上最贫困国家制定必需的教育政策来聘用更多的教师,以期能给所有

的儿童提供接受更高质量教育的机会。

但仅仅这些是不够的。虽然从原则上而言,所有的学校都能创造人人均等的局面,但是事实上非常少的学校真正实现了这个目标。为了使教育能更好地发挥均衡器的作用,各国迫切需要设立国家层面的教育目标来助力全球在 2030 年实现实质有效的学习效果这一可持续发展的教育发展目标;此外,为了配合这些目标,各国应该根据本国实际制定符合本国情境的教育政策来消除学习危机。尤为重要的是,教育规划必须更加重视教育质量,重点在于找到能有效支持教师克服学习不平等的教育策略。

(华东师范大学外语学院 朱正 译)

参考文献

- Heyneman, S. P., & Loxley, W. A. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries. *American Journal of Sociology*, 88(6), 1162 - 1194.
- UNESCO (2014). *Teaching and learning: Achieving quality for all*. Education for All Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.

教育普及之后印度与越南学习情况的分化

Caine Rolleston & Zoe James*

在线出版时间: 2015 年 8 月 15 日

©联合国教科文组织国际教育局 2015 年

摘 要 近几十年来,印度和越南都成功地提升了入学水平,达到接近普及状态,并且把他们的重点转向质量导向的政策改革。然而,国际和国内的证据都表明两国儿童的学习情况有着强烈的反差。两国 5 岁儿童在简单的计算能力指标上处在相似的水平。但是数据显示,当他们到了 15 岁,越南的学生比许多经合国家的学生表现得更出色,而印度的很多学生却连许多基本技能都无法掌握。本文研究的证据来自于对越南和印度安得拉邦的一项纵向调查——“年轻的生命”。该调查研究了在两国的社会经济、文化和教育背景下,儿童学习情况的分化。本文对这种分化给出了各种解释,包括近期的教育政策,本文还强调了研究跨国教育政策学习的一些潜在领域。

关键词 教育系统 学习概况 学校质量 越南 印度 增值

在 2012 年 PISA(国际学生评估项目)中,越南 15 岁的学生在阅读、数学和科学

* 原文语言: 英语

本文的分析数据来自为 2013—2014 年度联合国教科文组织《全民教育全球监测报告》做准备而撰写的背景论文《教与学: 实现高质量的全民教育》。

Caine Rolleston(英国)

伦敦大学学院教育学院研究教育和国际发展的高级讲师,“年轻的生命”教育研究的领军人。他的研究兴趣包括: 发展中国家的教育经济学,教育获取的途径和教育公平,私有化,学习标准和轨迹,教育和发展的纵向研究,发展认知和非认知技巧,调查设计。

通信地址: Institute of Education, University of London, 20 Bedford Way, London WC1H 0AL, UK

电子信箱: C.Rolleston@ioe.ac.uk

Zoe James(英国)

牛津“年轻的生命”项目组研究员,伦敦大学学院教育学博士生。她的研究重点是埃塞俄比亚教育。

通信地址: Oxford Department of International Development, University of Oxford, 3 Mansfield Road, Oxford OX1 3TB, UK

电子信箱: zoe.james@qeh.ox.ac.uk

测试中,在 65 个参与国家中名列前茅。其分数与德国相当,高于英国和美国的学生在这三科的分数(OECD, 2013a)。这一结果令人诧异,因为越南是 65 个国家中人均国内生产总值最低的国家。印度没有参与最近的国际教育评估,但是几个被选中的邦参与了 2009 年 PISA 的一个扩展计划,并且进行了一项测试把两个邦的调查数据同 2003 年举行的 TIMSS(国际数学与科学趋势研究)联系了起来。2009 年,来自经济情况中等的两个邦(泰米尔纳德邦和喜马偕尔邦)的数据显示印度在 74 个国家中排名倒数第二。2003 年,来自经济情况更弱的两个邦(奥里萨邦和拉贾斯坦邦)的数据显示印度在 51 个国家中排名第 46 位(参见 Das 和 Zajonc, 2008, p. 2)。

尽管这些测试结果截然不同,印度和越南在人均收入水平和经济增长方面却极其相似。例如,2013 年印度人均国民总收入(GNI)购买力平价为 5 350 美元,越南为 5 030 美元。在 1990 年到 2012 年期间,印度年度人均 GNI 增长率为 4.7%,越南为 5.2%(World Bank, 2014)。从 1990 年全民教育(EFA)目标被确立之后,印度与越南在经济方面的情况一直都很相似。从那时起,两国都成功地普及了基础教育。2012 年越南的小学教育净入学率(NER)达到 99%,印度达到 93%(World Bank, 2014)。并且,根据 2008 年对儿童进入小学的“学校生活年限”的预估,两国儿童在学校学习的年限也是相似的:印度为 10.0 年,越南为 10.6 年(UIS, 2014a)。

“年轻的生命”纵向调查始于 2002 年,其数据来源于埃塞俄比亚、秘鲁、越南和印度的安得拉邦(AP)。(2014 年,安得拉邦正式分割成两个新的邦:特伦甘纳邦和新安得拉邦,也称 Seemandhra。本文中涉及的数据是从之前的安得拉邦获得的,在之后继任的两个新的邦都有研究站点。)本次研究提供的数据包括上述每个国家 3 000 名出生于 1994—1995 年和 2000—2001 年两个年龄段儿童的生命历程,他们的学校历史和学习成绩。来自家庭的可比数据为 5 岁到 15 岁儿童的学习发展提供了证据,而学校数据则阐明了学校系统层面上的差异。

我们的分析只局限于印度安得拉邦。安得拉邦从各方面来说都是印度一个中等水平的邦,其 2008 年的人类发展指数(HDI)为 0.473,全国的人类发展指数为 0.467(GoI, 2011)。因此,虽然我们并不认为从安得拉邦得到的数据可以代表整个印度,但是从安得拉邦得到的发现可以为全国层面的研究提供更广泛的视野。2012—2013 年预计安得拉邦“邦内净生产总额”为 78 958 卢比,高于全印度平均数的 67 839 卢比,在 32 个邦中排名第 15 位(GoI, 2014b)。2011 年,安得拉邦的人口数达到 8 460 万人(GoI, 2014a),高于许多其他国家的人口数,但接近于越南当年的人口数 8 990 万人(UIS, 2014b)。尽管印度和越南的人均收入很相近,但越南 2008 年人类发展指数为 0.718(UNDP, 2011),明显高于安得拉邦,已经接近于印度人类发展指数最高的喀拉拉邦(2008 年人类发展指数为 0.790)(GoI 2011)。

在印度和越南,学生在基础义务教育期间要参加 PISA(15 岁时)和/或 TIMSS(8 年级时)的评估。基础义务教育结束之后,教育成本通常会上升(其中包括劳动力

的机会成本),对于很多学生来说,尤其是社会中最弱势的群体,他们接受的正规化教育就此接近尾声了。这些评估的结果展示了在儿童到15岁的生命历程中,个人、家庭、学校和前后相关联的“投入”对他们的影响。然而,关于学习轨迹纵向数据的不足,导致很难确定对15岁儿童学习结果的影响因素是哪些,包括学校质量在这其中的重要性。我们通过“年轻的生命”调查得到的数据来探索是什么原因导致不同水平和趋势的学习成果,研究最近的教育政策以及其他可能的原因,并且强调了研究跨国教育政策学习的一些潜在领域。

背景与文献

在印度和越南,早期独立后的公共教育政策都主要集中在扩大教育规模和缓解教育供应方面的限制。印度1947年独立后,全国识字率只有16%(Little, 2010, p. 1);从20世纪50年代到80年代,历届国家和邦政府优先通过政策来改善公共教育,达到基础设施和资源的基本标准。例如,1968年的国家教育政策(NPE)中有一条要求——至今仍在实施——在1公里以内有超过300人定居的区域就应该有一所学校。越南受历史上儒家思想、殖民主义和社会主义的影响,长久以来一直拥有公共教育的传统,但是武装冲突和经济冲击阻断了教育的发展(London, 2011)。二战后,越南分裂为北边的越南民主共和国(DRV)和南边的越南共和国(RVN),两种不同的教育体系随之应运而生。在越南民主共和国,“受苏联启发”的发展战略开辟了公立资助学校体系,入学率随之显著增长(London, 2011)。越南共和国也高度重视教育的发展,20世纪60年代和70年代,小学完成率提高到约60%(London, 2011, p. 15)。

在印度安得拉邦,识字率一直落后于全国的平均水平。1971年,5岁以上人口的识字率为25%,印度平均水平为34%(GoI, 2012)。到1979年,越南15岁以上人口的识字率已经达到84%(UIS, 2014b);相比之下,在安得拉邦,1981年7岁以上人口的识字率只有36%(GoI, 2012)。1975年南北统一后,越南政府建立了一个国家教育体系,为提供统一的12年制教育体系进行了重大改革,并提出解决严重不均衡的受教育权和教育质量。该体系有效实施了苏联式教育体系,课程内容包括歌颂民族象征和民族英雄(London, 2011)。根据London(2011, p. 14):“教育被视为国家权力的工具,为了成就进步和社会主义革命。”

同一时期,在印度安得拉邦,尽管教育质量仍然面临巨大的挑战,大规模的学校建设导致小学的数量和儿童入学比例显著增加。1986年的国家教育政策(NPE)提出了关键的教育质量问题——学校环境、教学材料、师资培训、引入“儿童为中心”的教学方法和“最低学习水平”概念,同时提供了一个全国性的教学框架(Little, 2010, p. 19)。但是针对教室、教师和教学设备的“黑板行动”(Operation Blackboard)项目

(GoI, 1986)实施缓慢。除此之外,这个政策本身也不是一个完美的构想。例如,它规定每个学校无论规模大小,应该有至少两位老师(参见 Dyer, 2000)。在 20 世纪 80 年代,越南拥有一个“庞大的教育体系”,“吹嘘招生数量可以与比越南富有 10 倍的国家相较量”,但是“教育质量仍受制于破旧的条件”,“学校的考勤数据掩盖住了真相:在偏远地区的大部分儿童一天的上课时间只有不到两三个小时”(London, 2011, p. 16)。此外,20 世纪 80 年代末,越南陷入经济混乱,教育体系举步维艰,很多年轻人从正规学校辍学了。

20 世纪 80 年代末到 90 年代初,印度和越南都进行了全面的经济改革,迎来了持续的经济增长。1991 年印度经济自由化正式开始,改革集中于提高宏观经济稳定性、更大的贸易开放、国外直接投资、放松管制和私有化。越南的经济自由化始于 1986 年的改革开放政策,紧接着是 1989 年大规模的市场化改革,目的与印度的自由化政策大体相似。此外,越南和印度,尤其是安得拉邦,从 1990 年开始经历了大量的人口变化。1991 年,14 岁以下儿童占越南总人口的 37.1%(UIS, 2014b),安得拉邦的 14 岁以下儿童人口比例略低于越南,为 35.9%(Venkatanarayana, 2012, p. 6)。到 2011 年,越南 14 岁以下儿童人口比例跌至 23.1%(UIS, 2014b),安得拉邦的 14 岁以下儿童人口比例跌至 25%(Venkatanarayana, 2012, p. 6),表明越南的年轻人口比例在迅速减少,这对教育供给和质量来说是潜在的好消息。

确保教育质量,提供富有成效的学习对于大部分学生来说是至关重要的,不仅是因为认知能力的发展能带来强大的经济“回报”(Hanushek 和 Woessman, 2008),学习也能造福社会,包括生育和健康等方面的进步(Hannum 和 Buchmann, 2005)。尽管越南和安得拉邦的绝大部分学生都能接受完整的基础教育,但是这并不能保证他们就获得了能应对当前和未来生计的适当技能(Hanushek 和 Woessman, 2008)。各国的研究显示完成小学教育不能保证学生学会了最基本的技能,比如识字和计算(参见 Hill 和 Chalaux, 2011, for India)。并且,学校大规模的扩招在一定程度上对教育质量有反作用;换句话说,这意味着要保持教育质量任重道远(参见 Clemens, 2004)。

研究人员从“年轻的生命”研究数据中发现越南学生的学习比安得拉邦学生的学习有更明显的进步。Rolleston(2014)调查了 5—8 岁儿童和 12—15 岁儿童学习结果的变化情况,发现从之前所有水平的学习来看,越南的学生要比安得拉邦的学生有更显著的进步。而且有证据显示,尤其是安得拉邦的学生,女生比男生的进步要小。Singh(2014)研究了学校质量或学校产出在学习进步中的重要性,通过一些模型定式可以比较出越南一年的学习给学生带来的影响明显高于同等模式下的安得拉邦。

学校教育的质量起着至关重要的作用,但是哪些政策才能最有效地改善教育质量仍然得不到解答。部分是因为不同的背景和教育体系,部分是因为相对有限的可