



教育概览2011

OECD指标

Education at a Glance 2011
OECD INDICATORS

经济合作与发展组织 编
中央教育科学研究所 组织翻译





教育概览 2011

OECD指标

Education at a Glance 2011
OECD INDICATORS

经济合作与发展组织 编
中央教育科学研究所 组织翻译

教育科学出版社
· 北 京 ·

出 版 人 所广一
责任编辑 刘明堂 何 艺 吴莉莉
版式设计 杨玲玲
责任校对 曲凤玲
责任印制 曲凤玲

图书在版编目（CIP）数据

教育概览 2011：OECD 指标 / 经济合作与发展组织
编；中央教育科学研究所译. —北京：教育科学出版社，
2011. 9
书名原文：Education at a Glance 2011：OECD Indicators
ISBN 978 - 7 - 5041 - 6036 - 2

I. ①教… II. ①经… ②中… III. ①教育评估—研
究 IV. ①G449. 7

中国版本图书馆 CIP 数据核字（2011）第 188279 号

教育概览 2011：OECD 指标
JIAOYU GAILAN 2011：OECD ZHIBIAO

出版发行	教育科学出版社	市场部电话	010 - 64989009
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	编辑部电话	010 - 64989419
邮 编	100101	网 址	http://www. esph. com. cn
传 真	010 - 64891796		
经 销	各地新华书店		
制 作	北京金奥都图文制作中心		
印 刷	北京中科印刷有限公司		
开 本	189 毫米×269 毫米 16 开	版 次	2011 年 9 月第 1 版
印 张	35	印 次	2011 年 9 月第 1 次印刷
字 数	853 千	定 价	98.00 元

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

经济合作与发展组织

经济合作与发展组织（OECD）是一个政府合作讨论解决全球化进程中经济、社会与环境问题的论坛。OECD 还致力于帮助政府回应新的发展问题，例如机构治理、信息经济与人口老龄化的挑战。OECD 提供了一个政府可以比较政策经验、解决共同面临的问题、发现最佳实践并协调国内与国际政策的机构平台。

OECD 国家包括：澳大利亚、奥地利、比利时、加拿大、智利、捷克、丹麦、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、韩国、卢森堡、墨西哥、荷兰、新西兰、挪威、波兰、葡萄牙、斯洛伐克、斯洛文尼亚、西班牙、瑞典、瑞士、土耳其、英国与美国。欧盟委员会参与 OECD 的工作。

OECD 的出版物广泛传播 OECD 收集的统计数据，关于经济、社会与环境问题的研究成果，以及其成员国达成一致的协议、方针与标准。

原著由 OECD 以英文与法文出版：

Education at a Glance 2011 : OECD Indicators

Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE

© 2011 OECD

本书由经合组织（巴黎）授权中央教育科学研究所翻译出版。中译本的质量及其与原著内容的一致性由中央教育科学研究所负责。未经出版社书面许可，不得以任何方式复制或抄袭本书内容。

版权所有，侵权必究

中文版前言

在 OECD 成立 50 周年之际，OECD 教育署出版了《教育概览 2011：OECD 指标》。本书融汇了 OECD 成立以来在教育研究方面所取得的成果，同时反映了基于最新统计数据的全球教育发展态势，是被发达国家奉为“国际比较教育研究宝典”的《教育概览》系列中最翔实、最系统的一辑。这也是《教育概览》中文版首次与英文、法文版同步问世，是中央教育科学研究所与 OECD 教育署紧密合作、共同努力的成果。

OECD 前身为 1948 年 4 月 16 日西欧十多个国家成立的欧洲经济合作组织。1960 年 12 月 14 日，加拿大、美国及欧洲经济合作组织的成员国等共 20 个国家签署《经济合作与发展组织公约》，成立经济合作与发展组织，总部设在巴黎。OECD 的宗旨是促进成员国的经济持续增长、就业以及生活水平的提高；主要职能是研究分析世界经济发展趋势，协调成员国关系，促进成员国合作。

OECD 的一个重要的工作方式是通过数据收集和分析以及政策的集体讨论，帮助成员国政府制定和调整有关政策。OECD 秘书处下设 12 个业务司局，工作人员有 2 000 多人，其中 700 多名经济学家、律师、科学家和其他专业人员从事研究和分析工作。此外，还有成员国政府相关领域的高级决策人员和由有关专家组成的约 200 多个专业委员会和工作小组，通过定期与不定期会议，讨论研究各成员国的经济发展现状及其前景，并提出相应的对策和建议。在这些研究的基础上，OECD 每年发表大量的研究报告与出版物，涵盖经济、能源、环境、贸易、运输、金融、投资、财政、税收、企业、工业、科技、教育、就业和统计等多个领域，被誉为发达国家的“智囊团”。

《教育概览》是 OECD 从 1991 年起推出的教育类核心出版物。最初每两年出版一辑，从 1995 年起，每年出版一辑。《教育概览 2011》全书包括 29 个指标，除了往年的指标以外，新增加了高中毕业率、学生学习专业、家庭背景对学习成绩的影响、学生阅读习惯对阅读成绩的影响、教育的收入回报、劳动力成本、学校问责制、教育机会公平等指标，在研究思路与报告形式上有了进一步的改进。

《教育概览》是目前国际上从投入到产出最为系统和深入地描述与评价教育的出版物，围绕教育体系、教育机构、教学与学习环境以及学习者四个层次的核心问题，提供了大量丰富、具体的信息。OECD 还根据世界各国教育发展的动态与教育研究领域的进展，及时变更调整每年出版的《教育概览》中的分析指标，反映了世界各国教育改革的模式以及教育发展的总体趋势，对于教育政策制定、教育管理和教育教学过程改进，具有重要参考价值。

《教育概览》是 OECD “国家教育体系指标”项目 (INES) 的研究成果, 目前参与国包括 34 个 OECD 国家 (澳大利亚、奥地利、比利时、加拿大、捷克、丹麦、芬兰、法国、德国、希腊、匈牙利、冰岛、爱尔兰、意大利、日本、韩国、卢森堡、墨西哥、荷兰、新西兰、挪威、波兰、葡萄牙、斯洛伐克、西班牙、瑞典、瑞士、土耳其、英国、美国、智利、爱沙尼亚、以色列、斯洛文尼亚), 2 个参与 OECD 教育体系指标项目 (INES) 的非 OECD 国家 (巴西与俄罗斯), 和未参加 INES 项目的其他 G20 国家 (阿根廷、中国、印度、印度尼西亚、沙特阿拉伯与南非)。各个项目参与国按统一口径每年向 OECD 提供数据, 辅之以与 OECD 合作的数据库, 包括欧盟统计局以及其他国际数据库, 由 OECD 教育署指标与分析处和项目参与国的专家合作进行系统分析, 具有重要的国际比较价值。

书中的分析突破了一般教育研究的学科局限, 围绕三大政策问题, 即教育成果与教育质量, 教育成果与教育机会中的公平问题, 资源管理的充分性与有效性, 借鉴吸收经济学 (人口经济学、劳动经济学、计量经济学)、财政学、管理学、社会学等多学科的研究经验, 从社会、经济背景出发描述和评价教育, 关注教育与社会、经济的关系以及教育的效果和效率, 便于各个教育领域的人士参考使用, 具有很高的学术价值。

该出版物以图文并茂形式报告研究成果。每一指标都包含大量的数据图表来辅助说明研究结论。数据图以直观的形式反映了各国教育间的差异以及教育发展的趋势, 每一幅数据图对应的文后的数据表则详细列举具体的统计数据, 图下方注明了网上的链接方式, 同时文末还列出若干有关的参考文献, 便于有兴趣的读者进一步查询, 具有很强的可读性。

袁振国
2011 年 8 月 12 日

前言

各国政府在寻求改善社会经济发展的有效政策，出台提高学校教育效率的激励措施，以及动员资源以满足日益增长的教育需求的过程中，越来越重视国际比较。为了回应这样的需求，OECD 教育署开发了一系列量化的国际比较指标，并将分析结果发表于每年出版的《教育概览》中。这些指标使得教育决策者与实践者都能够参照别国的教育发展认识自己的教育体系，并结合 OECD 的国别政策评估，为各国政府的政策改革提供支持并作出评价。

《教育概览》致力于满足不同读者群的需求，从希图借鉴政策经验的政府，到获取数据进行深入分析的学者，及至希望了解本国学校如何培养国际水平学生的公众。该书涵盖了学习成果质量、政策杠杆、影响这些成果的环境因素以及教育投入所带来的更广泛意义上的个人收益与社会收益等。

《教育概览》是 OECD 国家政府、参与 OECD 国家教育体系指标项目的专家与机构以及 OECD 秘书处长期合作的成果。该书在 Andreas Schleicher 的领导下，由 OECD 教育署指标与分析处执笔完成，并得到了教育研究与创新中心的支持，参加人员包括 Etienne Albiser, Eric Charbonnier, Pedro Lenin Garcia de Léon, Bo Hansson, Corinne Heckmann, Estelle Herbaut, Karinne Logez, Koji Miyamoto 和 Jean Yip。Sandrine Meireles 和 Rebecca Tessier 为本书的出版提供了行政支持，Marilyn Achiron 对报告进行了编辑，Marika Boiron, Ji Eun Chung, Anaïs Dubreucq-Le Bouffant, Maciej Jakubowski, Manal Quota, Giannina Rech 与 Elisabeth Villoutreix 为本书的出版提供了建议并承担了部分分析与编辑工作。Corinne Heckmann 与 Elisabeth Villoutreix 负责协调本书的制作。本书的出版是各成员国在国家教育指标体系工作组的指导下，由国家教育指标体系工作网协助完成的。为本书的出版与 OECD 国家教育指标体系项目作出贡献的各个机构的成员与专家名单详见书后。

近年来此项工作取得了很大进步，与此同时，各成员国与 OECD 继续努力提高最佳国际比较数据与政策需求的相关度，为此，面临着各种各样的挑战，需要进行各种权衡。第一，指标既需要回应各国政府特别关注的教育政策问题，又要通过国际比较的视角使国别分析和评估结果产生更重要的价值。第二，指标既要尽可能具有可比性，又要合理考虑各国历史、制度和文化的差异而反映其特殊国情。第三，指标呈现既要尽可能简单明了，又要足以复杂地反映多层面的教育现实。第四，在希望指标数目尽可能精炼的同时又需要指标量足够大，从而能为各国面临不同教育挑战的政策制定者提供有用的信息。

OECD 将继续积极应对这些挑战，不仅继续在可以获得数据的领域努力开发指标，而且力图在仍需大量投入的理论工作方面有所突破。目前 OECD 进一步推进的国际学生评价项目（PISA）及其扩展项目国际成人能力评价项目（PIAAC），以及 OECD 教与学国际调查（TALIS），就是为此作出的主要努力。

编者寄语

50 年间教育的变化

自创立之初，OECD 就强调教育与人力资本在当今经济与社会发展中的作用，在 OECD 成立以后的半个世纪中，其成员国的人力资本有了很大的发展。教育普及程度提高，OECD 国家的大多数人都在基础教育与义务教育之后接受了更高层次的教育。与此同时，各国改变了其看待教育成果的方式，从简单地衡量教育投资与参与的“越多越好”的观点到重视学生获得的能力的质量。在全球化程度日益提高的经济中，教育成功的基准不再是基于国家标准的改进，而是基于国际上质量最好的教育体系，OECD 通过提供教育质量指标发挥核心的作用，这些指标不仅评价而且影响公共政策。

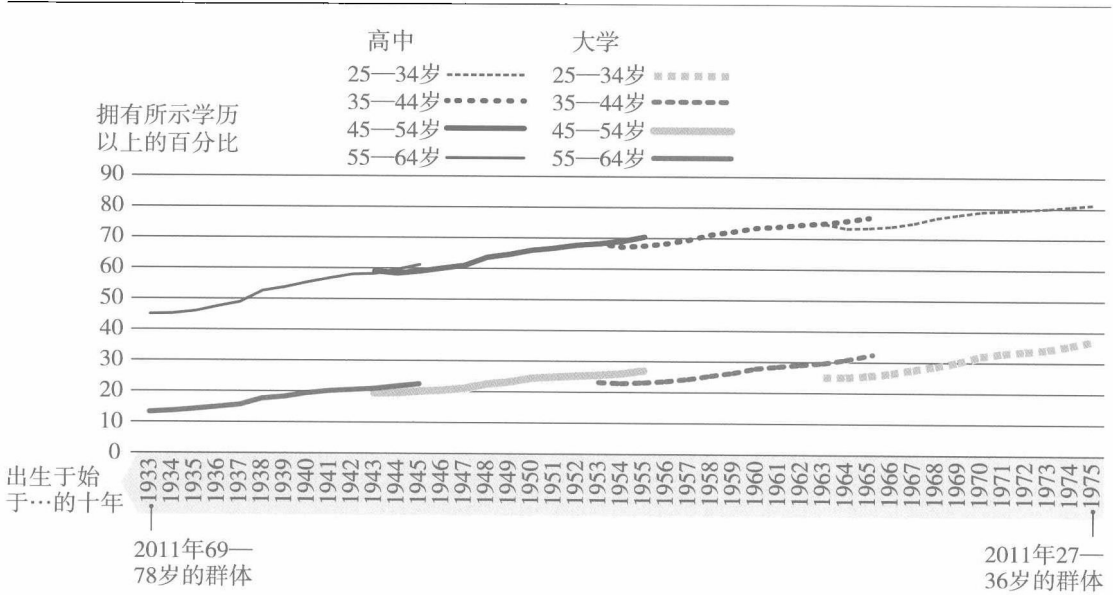
从 20 世纪 90 年代到 21 世纪学历的提高

在过去的 50 年间，教育的发展影响了 OECD 国家社会的根本转型。1961 年，高等教育还是少数人的特权，甚至在很多国家大多数青年人都不能接受高中教育。而在今天，大多数人口完成了中等教育，三个青年成年人中就有一人有高等教育学位，在有些国家中，很快将有一半的人口持有高等教育学位。

由于缺乏连续的数据而难以跟踪过去大半个世纪变化的速度，因而量化这一时期内的变化几乎是不可能的。学历的数据直到 20 世纪 90 年代才被标准化。然而，使用基于年龄的学历水平能够估计多少人获得了教育文凭。例如，拥有学位的 55—64 岁的人数可以用于代替三四十年前毕业的人数。这一方法可能高估年龄较大的人相对于较年轻的人持有文凭的比率，因为它估计的是后者在此后可能有机会获得文凭后的学历情况。但是，由于在过去的 10 年中有连续的数据，我们可以通过比较同一年龄组在一生中的不同时期获得的文凭来比较这样的终身学习的影响。

图 1 显示了基于这一方法的估计值。它提供了 1933 年（目前 78 岁）至 1984 年（目前 27 岁）间出生的成年人持有的文凭的信息。他们当中年龄最大的人在 20 世纪 50 年代完成了初始教育，最年轻的在 21 世纪完成了初始教育。这些数据清楚地显示出受教育程度较高的人会获得很好而且不断提高的经济与社会效益，高中与大学学历提高的幅度不仅很大而且在过去的半个世纪中是连续的。在 34 个 OECD 国家中，大多数过去几十年中高等教育扩招幅度最大的国家大学毕业生的收入差距不断提高，说明受教育程度较高的劳动力供给的增加并未导致其收入下降，低技能劳动力也是如此。

图1 学历，按年龄与出生年份划分（OECD 平均）



数据来源：OECD. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2011).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932478964>

如何解读此图：

此图显示了按年龄划分，在一定时期内获得一定水平的学历的成年人的百分比，依据是1997年到2009年间报告的学历。每年表示从这一年开始的十年期内的年龄组：例如1933年表示从1933年到1942年间出生的人。因此，连续若干年内的年龄组有可能重复。

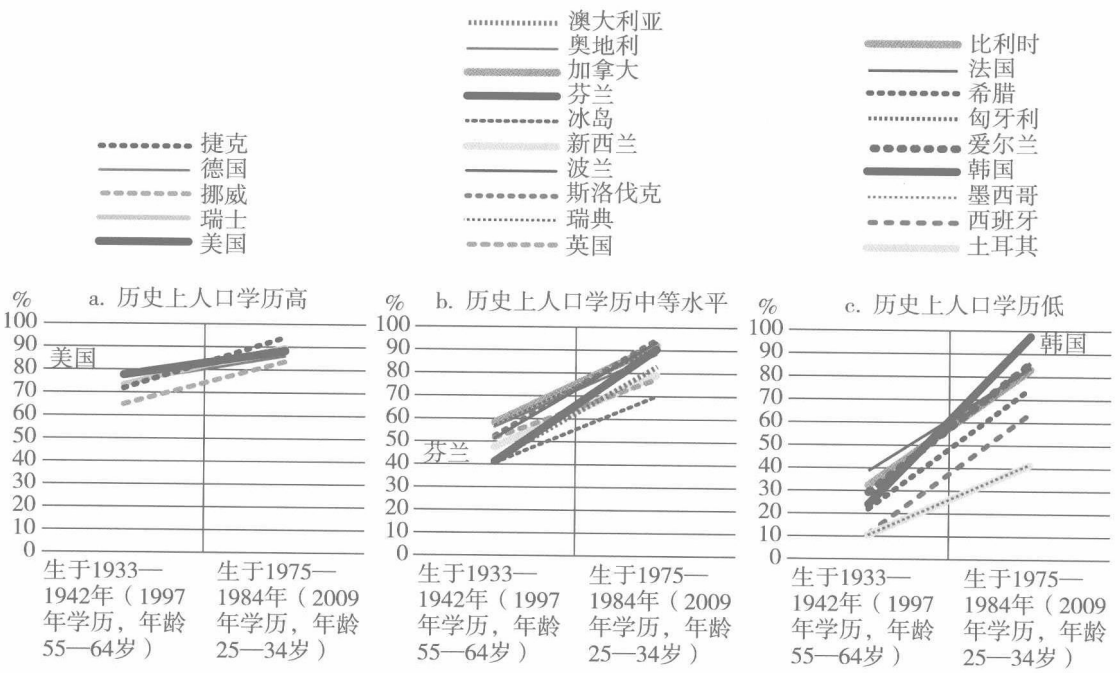
此图还显示了随后若干年内获得较高学历的人口，而不论其统计期的年龄。统计随后若干年的学历可以包括在年龄较大时获得的文凭。然而，在大多数情况下，当同一年龄组的人口报告不同年龄的学历时，结果仍是相似的。最明显的增长显示在图的右下角，即1965年后十年内出生的人口（现37—46岁之间）。在这一年龄组中，25%报告在1999年即当他们年龄为25—34岁之间时获得了高等教育学历，但32%的人在2009年获得了这一水平的学历，也就是十年之后。

（注意，这些结果并未精确计算各个年龄组人口受教育程度提高情况，原因是这一年龄组的人口可能因移民或死亡而有所变化）

就OECD国家的平均水平而言，高中以上学历的人口比例从45%提高到了81%，高等教育学历的人口从13%提高到了37%。这幅图说明在35—44岁的人口中有7%获得了在25—34岁时未获得的学历，4%的人口在45—54岁之间获得了在35—44岁之间未获得的学历。如果现在25—34岁之间的人口（其中37%已有高等教育文凭）在未来的20年中有类似的进步，那么这一年龄的人口在达到中年时有一半可以获得高等教育文凭。

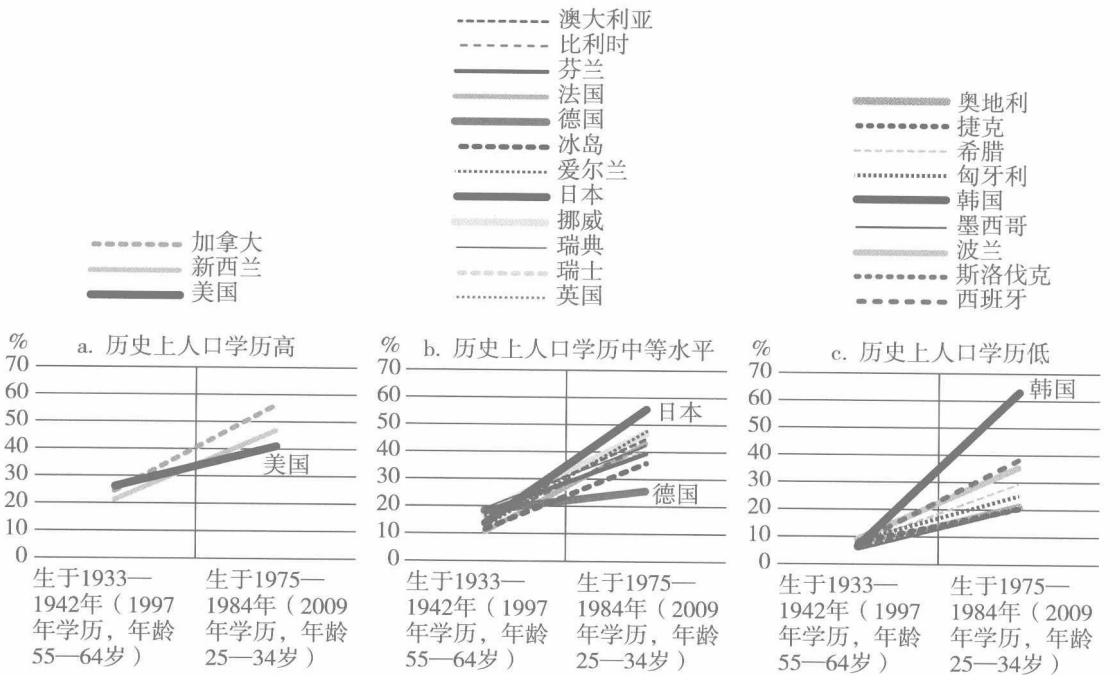
这些数据还告诉我们，在过去的几十年间教育发展的速率在各国间的差异很大。图2与图3显示了各国图1中所示的年龄最小与年龄最大的人口学历情况。图2显示了高等教育学历人口普遍增加，那些人口学历水平较低的国家正在赶上那些学历水平较高的国家。现在，在所有OECD国家至少80%的青年人完成了高中教育。其中美国提高的幅度较少，因其最初的高中完成率最高，而芬兰与韩国最初只有少数学生从高中毕业，而目前几乎已普及高中教育。

图2 半个世纪中高中学学历人口的变化，按国家划分



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932478983>

图3 半个世纪中高等教育学历人口的变化，按国家划分



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932479002>

各国间人口的高等教育学历水平的差异更大（图3）。美国的增长率相对较为缓慢，例如，其最初的人口学历水平相对较高，而德国的人口学历水平曾相对较低。相比之下，日本与韩国快速地普及了高等教育。在这两个国家中，在20世纪50年代末期与60年代初期（生于1933年至1942年）处于毕业年龄的人口，大约只有1/10在其工作生涯后期获得了高等教育学历。在更年轻的日本人与韩国人中，在世纪之交达到毕业年龄的人，大多数有高等教育学位。从这一指标来看，在有可比数据的25个OECD国家中，韩国已从第21位升至第1位。

在半个世纪前，美国与加拿大的用人单位从青年成年人中招聘工作人员，大多数人拥有高中文凭，并且1/4的人有大学学位，远高于大多数欧洲国家与亚洲国家。今天，当北美地区的毕业率提高的时候，其他国家的毕业率在以更快的速度提高，以致美国目前25—34岁高等教育毕业生的比例仅略高于平均水平。在欧洲，德国的进步幅度最小：其高等教育毕业生数仅为其很多邻国的一半。

OECD 与教育：人力资本发展的情况

自创立之初，OECD就强调人的能力对于经济社会发展的重要性。在新成立的OECD于1961年在美国华盛顿召开的经济增长与教育投资政策会议上，由Gary Becker, Theodore Schultz与其他人发现的人力资本理论就成为国际讨论的中心。但直到20世纪80年代，Paul Romer, Robert Lucas与Robert Barro等经济学家的内生增长理论方面的研究才为这些理论提供了实证。他们形成并检验了测量国际经济增长与人力资本的初始指标，尤其是经济增长与学历之间的正相关的模型。

由于这些相关性很弱，因而并没有使教育成果的研究者感到意外。一个成年人完成教育的水平可用以代替其贡献于经济成功的能力，但它是一个很不完美的指标。首先，每个国家有其不同的认证中等或高等教育的程序与标准。其次，通过教育获得的知识与技能与那些促进经济发展的知识与技能并不完全相同。第三，越来越多的证据表明，在当今社会与经济中开发人的潜能需要终身学习，而不是一段时期的正规教育。

一旦在教育与发展之间有了联系，各国都迫切地希望更好地认识教育成果的性质，并进行国际比较。自20世纪70年代以来，OECD一直在带头倡导终身学习的范式。最近，它给出了人力资本内涵与相关的社会资本概念的更广义的解释。此外，还开发了一个界定与选择必需能力的综合框架。

指标的开发对于更好地认识教育的成果以及各国彼此学习的能力至关重要。到20世纪80年代中期为止，缺乏国际可比数据在很大程度上妨碍了有效的国际比较或总结有成功的教育发展经验的国家政策经验的能力。各国政府一度开始重新反思关于教育体系的方向与成果。人们开始质疑单纯普及中等教育或高等教育的做法。当早期的国际测试反映出各国学生成绩的明显差异时，质量问题与在公共资金紧缩时期资金的价值问题开始引起人们的关注。

这些关注促使1988年OECD教育体系指标项目的启动，通过一系列OECD各国专家网络，形成了关于很多教育问题的高信度的国际指标。最初，INES对已有的关于教育体系的资源、组织与参与率的数据进行标准化，使其具有国际可比性，随后逐步开发了新的、具有国际可比性的关于教育绩效的指标。

INES项目产生的第一批指标是关于教育参与的国际标准化指标，例如不同教育阶段学

生的参与率、毕业率以及投入每个学生的资源。但是，只有当更多的关于教育成果的指标（包括对学生与成年人的测试）开发出来以后，才得以评价教育投入以及教育过程的有效性。

20 世纪中期的国际成人文化调查（IALS）显示，虽然教育程度较高的成年人的平均文化水平相对较高，但是一定水平的学历所代表的知识与技能在各国间可能有很大差异。这反映出通过基于人们的教育经历与文凭的不同的替代指标考查人力资本可以产生不同的结果。随后，IALS 分析了国际人力资本储备对经济的影响，并发现知识和技能水平与经济增长之间相关性比之前的研究结果更强（Coulombe, et al., Literacy scores, human capital and growth across fourteen OECD countries, Statistics Canada, 2004）。这证实了教育系统的有效性不应仅仅通过其发放文凭的速率进行衡量，而且应该与获得可测量的能力相关。

但是真正有效并广泛用于考查教育成果并促进公共政策转型的工具是 OECD 测试青年人获得的一生可用的知识与技能的国际学生评价项目（PISA）。自 2000 年开始的每两年一次的 PISA 项目表明，在义务教育末期各国学生掌握的知识与能力有很大差距。

在 PISA 开始之前，一个最普遍的比较教育质量的方法是比较生均支出，生均支出与学习成果呈正相关，但仅仅部分地解释了各国之间的差异。PISA 结果表明，教育过程的某一方面不能反映成功的关键因素，而 PISA 所考查的一系列相互结合的政策与实践可以解释各国间学生成绩 80% 的差异。这样的发现与目前的教育研究成果开始影响政策的发展。事实上，1961 年指导教育政策的标准还主要基于各国的理念，包括关于教育的惯例与传统，而此后教育世界发生了很大变化。

作为变化催化剂的指标

随着国际指标质量的提高，其对于教育体系的发展的影响力也在提高。从某个角度来说，指标不过是衡量向目标进步的量度，但实际上指标越来越多地发挥更重要的作用。指标可以在一个国家在国际学生评估中成绩较差时，通过提高一个国家对教育的关注而促进教育变革，有时甚至促进较强的国家巩固其在国际排名中的位置。当指标进一步描述质量最好的国家的教育体系时，它们还可以为改进较差的教育体系的设计提供信息。

国际比较对教育改革的“冲击”效应由来已久。美国在 1983 年发表《国家处在危机之中》之后的改革，部分是由国际测验中美国学生成绩较差的证据引起的。然而，尽管这样的国际比较在早期发挥了“叫醒”的作用，但它们提供的解决问题的线索并不多，为此针对分析发现的一国教育体系中的问题设计了改革。相比之下，当 2001 年 PISA 首次发布结果显示德国学生的成绩低于 OECD 平均水平时，最初的震动之后随之而来的是外向的反应：决定学习其他地方的成功经验。德国根据国际可比数据对其教育体系进行了评估，引入以国际基准为基础的国家标准，并强调基于实证的实践。

更系统的分析显示了使用 OECD 教育指标的多种方式及其效果：

- 通过介绍可行的教育实践，指标可以帮助各国优化既有政策，而且反思政策背后的东西。这包括质疑、有时改变作为当前政策基础的范式与理念。
- 这些指标帮助各国参考其他国家已达到的可衡量的目标，设定政策目标，确定政策杠杆，并明确改革路径。
- 使用指标作为参照系，各国可以更好地衡量教育改革进步的速度并评估课堂教学的实施。这些指标显示，尽管从政治的角度而言，教育改革可能很难启动，但却会使

今后的政府乃至几代人受益。

放宽视野与心态，接受新的可能性

当指标与关于一国教育体系的认识相矛盾时，将产生特别有力的影响，并由此挑战其指导性的理念与认识。PISA 调查在德国的影响很大，不仅仅因为该国在调查中的最初成绩低于平均水平，而且因为这些结果促使德国重新思考对教育体系产生公平的社会成果的认识（专栏1）。很多使用 PISA 结果的国家从国际上的相对排名出发，首先研究具有相似国情而成绩相对较好的国家的政策与实践。

专栏1 德国重新认识关于教育与社会公平的排名

在 PISA 之前，德国人认为本国学校之间学习机会是公平的，因为政府投入了很大努力确保学校资源充足并分配公平。然而，PISA 2000 的结果暴露了德国学校之间在教育结果方面巨大的差异。进一步的分析表明，来自较好家庭背景的学生就读有名的普通学校，而来自较差的家庭背景的学生就读一般的职业学校，即便其 PISA 评估的成绩相似。这引起了人们对教育体系是在强化而不是弱化家庭背景对学生成绩的影响的关注。这些结果以及随后的争论，引发了德国一系列与公平相关的改革，其中有一部分是转型性质的。这些包括：重新定位到那时为止仍被视为社会福利的早期教育，在地区与地方自主权长期占据主导地位的情况下，建立国家教育标准；加强对弱势学生的支持，例如来自移民家庭的学生。对于德国的很多教育工作者与专家而言，PISA 所反映的社会经济差异不足为奇。人们对弱势儿童较差的成绩习以为常，而且未被纳入公共政策讨论的范围内。PISA 所反映的社会经济背景对学生及其在校成绩的影响在各国之间的差别很大，其他国家似乎对社会经济差异的调节更为有效，这说明只要有政策变革的动力，改进就是可能的。

随着诸如 PISA 之类的国际基准在更广泛的范围内传播，关于改进教育的争论已从小部分专家转移至更广泛的公众。指标使得国际比较可行而且有效。因为学生将在全球化经济中竞争，人们意识到如果要想其子女在未来获得高于平均水平的工资，其国家的教育质量必须高于平均水平。

在更宽的视角内审视国家（教育）目标

OECD 的教育指标还可以在促进各国制订理性的教育目标方面发挥重要的作用。如果在学校内成绩好的学生的百分比有所增长，有人会说是因为学校体系有所改进；而其他人可能会说是降低了标准的缘故。在更好的学校绩效反映了降低了教育标准的说法后面往往是教育的总体质量难以改进的理念。国际基准使得各国可以在更大的参照系内看待这些认识，使得学校与教育体系可以通过其他国家的学校与教育体系的情况的棱镜审视自己的工作。有些国家积极地应用这一方式，例如建立了基于 PISA 成绩的教育目标。

评估教育进步的变化速度

国际比较还提供了一个参照系，可以评估教育发展改变的速度。一国的框架使得国家可以评估入学人数的增长等方面的进步，而 OECD 的教育指标使得国家可以评估这样的进步与其他国家的变化速度相比较而言的情况。事实上，如前所述，所有 OECD 区域的教育体系在过去的几十年内在人口学历水平方面都有了量的增长，但是国际比较显示，教育产出变化的速度有显著差异，以致目前各国在很多指标上的相对排名与 20 年前有很大不同。

推进变革

最后一点，国际基准有助于促进变革。首先，以提高标准的公众舆论的形式促进改革，而这样的舆论是政治家与管理者都不能忽视的。然而，改进教育的压力不总是来自于公众的意见。在墨西哥，家长普遍认为学校给了其子女很好的教育，而 PISA 的结果显示墨西哥的标准远远落后于 OECD 的基本标准，这与家长观点相矛盾（专栏 2）。在日本，PISA 反映了一个普遍被认为是发达的教育体系的弱点，帮助家长与公众证实为什么日本的教育方式需要调整（专栏 3）。

专栏 2 墨西哥基于 PISA 基准的改革

在 2007 年墨西哥关于家长的全国调查中，77% 的受访家长报告其子女就读的学校提供的教育服务的质量是良好的，或是很好的，墨西哥将近一半 15 岁的学生就读于 PISA 最低标准或低于最低标准的学校（IFIE-ALDUCIN, 2007; OECD, 2007a）。可能有很多原因解释人们对于教育质量的认知与基于国际基准判断的教育质量之间的差异。例如，墨西哥儿童接受的教育服务比其家长接受的教育服务好得多。此外，加大对公众没有要求的领域的投入给改革提出了挑战。墨西哥总统对此的回应是在新的墨西哥改革计划中纳入“PISA 成绩目标”。这一预期到 2012 年实现、基于国际比较的教育质量目标，将突出一国学生成绩与国际标准之间的差距，并监控改进教育、缩小差距的过程。有关的措施包括建立支持系统，实行激励机制，提供改进专业发展的机会，以帮助学校领导与教师实现上述目标。改革大量汲取了其他国家的经验。巴西采取了类似的改革路径，包括为每一所中学提供需要在 2021 年达到 OECD 平均水平所需要的进步的信息。

专栏3 日本参照 PISA 改革评估方式

日本是教育最发达的国家之一。然而，PISA 显示学生在需要复述学科内容的任务方面成绩较好，而应用已有知识进行推论以及在新的环境中应用知识的开放性任务方面的成绩较差。说服习惯于某些类型的考试的家长及公众是困难的。日本采取的一个政策改革是把“PISA 类”的开放式任务融入国家教育评估中，并辅之于课程及教学方法的变化。这样做的目的是确保学校重视那些被认为是重要的技能。事实上，10 年以后，日本在这些方面的 PISA 成绩提高了很多。如日本一样，韩国也把 PISA 的内容融入了国家教育评估中，包括大学入学考试，提高学生获得、管理、分析以及评价书面材料的能力。在这两个国家中，如果没有 PISA 的证据，这些基本的变化是难以想象且难以实现的。

未竟事务

OECD 的教育指标以及相关的分析不能提供一个教育改革的蓝图，OECD 的分析总是谨慎地不暗示任何一个与高质量教育相关的因素是改革的唯一关键要素。然而，随着研究证据越来越多，影响教育质量的因素越来越明显。更重要的是，国际标准的出现使得教育不再止步于“封闭”的教育体系内。国际指标使得教育体系更为外向。此外，在知识型全球经济竞争中，国际指标可以使各国比较其人口的技能和知识水平的变化与其竞争对手之间的差距。

总而言之，过去的 50 年经历了教育的根本转型，不仅在教育活动的水平方面，而且包括如何监控教育成果。教育投资的规模如此巨大，以致其收益对于经济与社会的成功至关重要，指标对于设计有效的教育体制至关重要。随着经济竞争的全球化，各国不能再基于国家标准衡量其教育的成功。OECD 最初认识到了教育在经济发展中的中心地位，而现在，OECD 比以往都更有能力认识并支持这样的地位。

更多参考文献

Coulombe, S., J. F. Tremblay and S. Marchand (2004), *Literacy Scores, Human Capital and Growth across Fourteen OECD Countries*, Statistics Canada, 2004.

IFIE-ALDUCIN (2007), *Mexican National Survey to Parents Regarding the Quality of Basic Education*, IFIE-ALDUCIN, Mexico City.

OECD (2007a), *PISA 2006 : Science Competencies for Tomorrow's World : Volume I : Analysis*, OECD, Paris.

导 论

指标及其框架

■ 组织框架

《教育概览 2011：OECD 指标》提供了一个丰富的、具有可比性的、最新的指标系列，反映了专业人士关于如何衡量国际教育现状的共识。这些指标囊括了有关教育的人力与财政资源投入、教育与学习系统的运行和发展以及教育投资回报等方面的信息。这些指标按主题分列，每一部分都包括政策背景与对数据的解释。这些指标是在以下组织框架中报告的：

- 区分教育体系内的参与者：个体学习者与教师，教学环境与学习环境，教育服务提供者，以及教育体系；
- 根据指标与个体或国家的学习成果、政策杠杆或影响这些成果的环境、先行因素或限制政策选择的条件因素的关系，对指标进行分类；
- 确定了与指标相关的三大类政策问题：教育成果与教育供给的质量，教育成果与教育机会中的公平问题，资源管理的充分性与有效性。

以下矩阵图描述了指标组织框架的前两个维度：

	1. 教育与学习的产出和成果	2. 影响教育成果的政策杠杆与环境	3. 影响政策的现行因素或限制因素
I. 教育与学习的个体参与者	1. I. 个体教育成果的质量与分布	2. I. 个体对于教与学的态度、参与以及行为	3. I. 个体学习者与教师的背景特征
II. 教学环境	1. II. 教学质量	2. II. 教学方法、学习实践及课堂环境	3. II. 学生学习条件与教师工作条件
III. 教育服务的提供者	1. III. 教育机构的产出与组织绩效	2. III. 学校环境与组织	3. III. 服务提供者的特征
IV. 教育体系	1. IV. 教育体系的总体绩效	2. IV. 全系统的机构设置、资源配置与政策	3. IV. 国家层面的教育、社会、经济与人口背景

■ 教育体系内的参与者

OECD 教育指标体系项目力图考量国家教育体系的总体绩效，而非比较单个机构或地方一级实体的绩效。然而，人们越来越多地认识到，只有充分理解个体及机构层面的学习成果及其与投入和过程的关系，才能对教育体系的发展、功能以及影响的很多重要特征进行评价。为了解释这一点，指标框架把教育体系分为一个宏观层面、两个中观层面与一个微观层面，即：

- 教育体系；
- 教育机构与教育服务提供者；
- 机构内的教学安排与学习环境；
- 教育与学习的个体参与者。

在某种程度上，这些层次对应于收集数据的机构，但它们的重要性主要体现为教育体系的很多特征在不同层面上的表现有很大差异，在解释指标时应把这一点考虑在内。例如，就一个课堂内的学生而言，如果小班学生能够从与教师更多的接触中获益，那么学生成绩与班额之间的关系可能为负相关。然而，在班级或学校层面，常常有意把学生分组，把较差的或弱势的学生安排在较小的班中，使他们可以得到更多的关注。因此在学校层面，班额与学生成绩之间的关系常常是正相关的（说明大班的学生比小班的学生成绩好）。在教育体系的更高层次，学生成绩与班额之间的关系更为复杂，例如，学生的社会经济背景或与不同国家学习文化相关的因素，因此以往单纯依靠宏观数据的分析有时会导致错误的结论。

■ 成果、政策杠杆与先行因素

组织框架的第二个维度进一步依据以上层次对指标进行分类：

- 教育体系的产出指标，以及与知识和技能对个体、社会、国家的影响有关的指标，列于子标题“教育与学习的产出和成果”之下。
- 子标题“政策杠杆与环境”包括获得有关影响每一个教育层次的产出与成果的政策杠杆与环境的信息的活动。
- 这些政策杠杆与环境一般都有先行因素——确定或限制政策的因素，文中以子标题“先行因素或限制因素”表示。应当注意到先行因素或限制因素通常仅限于教育系统的一个层次，教育体系较低层次的限制因素可能是较高层次的政策杠杆。例如，对于一个学校内的教师与学生而言，教师资格是一个既定的限制因素，在教育体系的层面上，教师的专业发展是一个主要的政策杠杆。

■ 政策问题

框架内的每一部分可以适用于不同政策视角下的不同问题。为此，本框架把政策视角分为三类，形成了教育指标体系组织框架的第三个维度：

- 教育成果与教育供给的质量；