

# 经济合作与发展组织

根据 1960 年 12 月 14 日在巴黎签署并于 1961 年 9 月 30 日生效的《公约》第一条规定，经济合作与发展组织（OECD）应当推行以下既定政策：

- 争取成员国经济与就业达到最高的持续增长，不断提高成员国的生活水平标准，同时保持金融稳定，从而促进世界经济发展；
- 在经济发展过程中促进成员国和非成员国经济的快速扩展；
- 根据国际职责，在多边和非歧视的基础上，促进世界贸易的扩展。

OECD 最初的成员国有：奥地利、比利时、加拿大、丹麦、法国、德国、希腊、冰岛、爱尔兰、意大利、卢森堡、荷兰、挪威、葡萄牙、西班牙、瑞典、瑞士、土耳其、英国和美国。下述国家分别在下列日期相继增补为成员国：日本（1964 年 4 月 28 日）、芬兰（1969 年 1 月 28 日）、澳大利亚（1971 年 6 月 7 日）、新西兰（1973 年 5 月 29 日）、墨西哥（1994 年 5 月 18 日）、捷克共和国（1995 年 12 月 21 日）、匈牙利（1996 年 5 月 7 日）、波兰（1996 年 11 月 22 日）、韩国（1996 年 12 月 12 日）。欧洲共同体也参与 OECD 的工作（《OECD 公约》第十三条）。

教育研究与革新中心由经合组织于 1968 年 6 月成立，其所有成员国都是参与者。该中心的主要目标是：

- 对当今及正在出现的教育及学习问题及其与其他政策之间的联系进行分析、研究，并进行革新。
- 在国内及国际的文化、社会和经济变革的背景下，探索教育与学习方面的比较有远见的理论或主张。
- 开展与成员国之间的实践合作，并且在相应的情况下，为寻求和交流双方在共同关注的教育问题方面的解决方式，也开展与非成员国之间的合作。

经合组织的中心职能与组织理事会的决策一致。组织理事会由总秘书长

负责，且受管理理事会的监督。管理理事会由每一个参加其项目工作的成员国所派出的该领域的国内专家所组成。

Originally published by the OECD in English and in French under the titles:  
Education Policy Analysis: 2003 Edition

Analyse des politiques d'éducation: Edition 2003

©2003, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD),  
Paris.

All rights reserved.

For this Chinese edition

©2005, National Center for Education Development Research, Ministry of Education.

Published by arrangement with the OECD, Paris.

The quality of the Chinese translation and its coherence with the original text is the responsibility of the National Center for Education Development Research, Ministry of Education.

# 译 序

谢维和

回想自己这些年的学术研究和阅读中所涉及的各种参考文献，发现了一个非常有趣的现象，那就是在这些参考文献中，除了一部分经典的或专题的理论著作之外，由各国政府、各种社会组织，以及其他类型的机构组织编写的写实性研究报告，竟然占据了很大部分，包括由世界银行组织编写的各种发展报告、由联合国儿童基金会组织编写的专题性研究报告、由教育部国家教育发展研究中心组织研究编写的各种研究报告、由有关政府和部门组织编写的研究报告，以及由某些地区性组织和机构进行的研究，等等。经过多次与朋友和同事讨论，了解到这种阅读的变化具有相当的普遍性。这的确是值得关注、值得研究的一个现象。它在一定程度上反映了一种研究取向的变化，也反映了教育研究人员对教育改革和发展现实的关切程度在不断提高。当然，在教育研究中，理论性的研究著作仍然是非常重要的，而且它们本身也是实践的总结和提炼。但是，各种写实性的研究报告也有自己的特点，根据自己的阅读和研究体会，大概可以概括为以下几点。

## 1. 问题特别明确、突出，而且直面现实

阅读这些研究报告，可以十分强烈地感受到它们对现实的关切和研究问题的突出。而且，这些研究报告所讨论的问题往往都是当前最为重要的热点或难点问题，或者是在一定时期内整个教育改革和发展中具有前瞻性的问题。然而，这种研究报告所具有的现实性和问题意

识，与一般的所谓现实性又有所不同。首先，它们不是一般意义上的个案研究。现在，有些现实问题的研究往往比较集中在一些个案的研究上，甚至认为个案的研究才是现实研究，才是有意义的。而这些研究报告所关切的现实问题与个案研究相比，是一种具有一定普遍性的现实问题。而且，我认为，这种具有一定普遍性的现实问题往往具有更加重要的意义。特别是对于研究来说，首先，它们可以给我们提供更加恢弘的视野，从而对问题进行比较恰当的判断和评价；其次，它们并不是简单地采取一种同化的方式去描述和呈现问题，也没有简单地将现实的问题装入某个理论的框架来进行描述和分析，而是比较客观地，或者说是以一种顺应的态度和方式给人们呈现出现实的问题。这使得我们在对问题的认识上能够获得更加真切的感受，当然，在阅读上也具有了更多的真实性和冲击力。

## 2. 具有非常强烈的政策导向和意识

这种类型的研究报告，它的选题、研究的角度、研究的方法，以及评价的标准等，常常都具有非常明确的政策导向，或者说，它们往往就是根据某种政策制定的要求而写作的，或者是根据国家 and 地区社会经济发展的需要而开展的研究。这种政策导向的基本体现之一，就是这些研究具有非常强的操作性。它们十分注重实现一定政策目标的过程和技术程序，强调一种研究的相关因素和社会经济背景。而且，在这种研究中，成果的实用性和对政府政治战略的意义，往往具有价值上的优先性。当然，与此相关的是，这种研究在取向上往往也并不十分注重理论上的完整性和系统性。应该说，这样一种政策的研究角度，使得教育理论的研究与现实问题和国家的政策目标形成了更加直接的联系，同时，也为教育的理论研究提供了许多十分重要和现实的课题。从我本人这些年的研究经历看，许多理论性的问题和思考，常常就是出自于这样的政策研究报告，或者更准确地说，这些政策研究报告让我很受启发，帮我提出了许多非常有价值的课题，并极大地丰富了我的教学内容。我的学生们都十分喜欢包含这些内容的授课。

## 3. 包含不同的声音和观点

在这些政策性的研究报告中，其中不少看法和观点是来自于各个不同的方面，包括政府官员、学校的校长和教师、社会经济领域的人士，以及教育科学的研究人员。也正是由于这样，这种研究报告往往具有比较大的综合性。它们既反映了各种不同的声音和观点，也是对这些不同看法的整合和加工。从研究人员的组织形式上，我们可以看到，这种研究大多是由某种专门委员会和小组来进行的，而这些专门委员会和小组则集中了来自各个不同方面的人员。通过各种不同声音和观点的碰撞，这种研究往往能够产生和形成一些比较有价值的结论和政策建议。

#### 4. 依托大量直接、详细的数据和材料进行说明

这些研究报告的另外一个非常突出的特点，是它们大多具有翔实的数据和材料，或是以某些统计材料和实证调查为根据的。这些材料和数据的确非常宝贵和难得，并且，它们比较系统。也正是由于这种研究报告的实证性，由此得出的结论往往也比较可靠和真实。从另外一个角度说，这些报告中所包含的大量材料与数据，实际上也为我们的其他研究提供了许多十分重要和有价值的借鉴和依据。当然，由于文化的差异，有些材料和数据具有相当强的本土特点，它们反映的也常常是某些国家和地区特定的社会经济发展状况，以及教育改革和发展的情况，所以，在引用和借鉴这些材料和数据时，也应该考虑其在中国的适用性。

#### 5. 体现了一种新的教育研究的理论思考方式

尽管这些研究报告非常突出和强调现实性和操作性，注重问题的解决和技术，由此似乎给人们一种缺乏理论深度，或者是理论性不够的印象。当然，如果按照传统的理论标准来评价这些研究报告，它们的确可能有这样的问题和不足，也确实显得没有什么理论性。但是，这些研究报告恰恰以它们特有的方式和风格，创造和形成了一种新的理论研究的方式和形态。而且，这种新的理论方式和形态与整个信息社会和知识社会的基本特点也是联系在一起的。正如有的专家所指出的那样，知识社会的一个重要特点就是过去那些传统的联系正在被打破，原有的各种分类和界限正在面临挑战和重新建构。其中比较突出的就是所谓传统意义上理论与应用的划分和界限。所以，可以认为，这些研究报告中所体现的理论研究的方式和形态，正是在一定程度上反映了知识社会的这种变化和要求。按照我的观点，这种研究报告所体现的理论研究的方式和形态，就在于它们是从领域的角度进行研究和分析问题的。换句话说，是在一定领域的平台上描述和综合问题，形成一定的系统性，由此构成一个比较专门化的理论。而且，我认为，这种理论具有与传统理论同样的价值。

当然，在说明这些特点的同时，应该看到，这样的政策研究报告也有一定的局限性。因为，为了更加突出地强调问题的某一个方面，包括研究角度、方法、评价标准等，它们往往也容易忽视问题的全面性。这是难免的。任何政策都是一种选择，而任何选择也就意味着一定的放弃和否定。所以，分析和参考这些研究报告时，也应该从它们的任务和目标去学习和借鉴。

在这些研究报告中，经济合作与发展组织（以下简称 OECD）编写的《教育政策分析》，就是非常典型的和十分有价值的研究报告。在《教育政策分析》报告中，上面所介绍的几个特点都十分明显，而且，它还具有一定的前瞻性。同时，《教育政策分析》报告与 OECD 组织编写的《教育概览》（*Education at a Glance*）是相互配合的。正是有

了《教育概览》中的大量调查和统计数据，才有《教育政策分析》。所以，在阅读《教育政策分析》时，如果能够参考它的《教育概览》，那么，我们便能够更好地理解其中的意义。

目前，中国教育政策的分析研究正在逐渐兴起，各种类型的发展报告和专题性的研究报告也正在出现。它一方面反映了国家教育行政部门更加重视政策制定过程中的研究和咨询，进一步完善决策的科学性；另一方面，它也体现了教育研究人员对教育现实和国家政策的关心和参与。应该看到，通过政府和学者的共同努力，这样的政策研究正越来越走向成熟，正在逐渐形成自己的研究模式。但是，目前我国政策研究的方法和理论仍然是不太成熟的，非常需要向其他领域和方面学习，包括向国外学习。这样，我国教育政策的分析和研究将能够更加发挥出它的独特价值和作用。

可以说，这样两个目的正是我们组织翻译这套丛书的初衷。我们一方面希望它能够带给我国的教育研究人员和教育管理人员大量的信息，使他们能够迅速地了解当前国际上教育改革和发展的动态，从而确立我们自己的政策选择和理论走向。另一方面，我们也希望它能够为我国的教育政策分析和研究，提供一些模式和方法上的参考，以便了解国际上教育政策分析与研究的一般做法，进而有利于在教育国际化的今天，在我国加入WTO以后，能够以更加规范的话语，与其他国家的教育研究进行对话和交流。

本书的翻译具体分工如下：徐瑞：引言、第四章、附录；杨启华：第一章；张燕：第二章；李名义：第三章。本书由徐瑞统稿，谢维和审校。

# 目 录

引言：建构更加有力的政策联系 .....	( 1 )
----------------------	-------

## 第一章 多样性、全纳和公平：特殊需要供给系统的视角

概 要 .....	( 3 )
1. 导言 .....	( 4 )
2. 公平和全纳 .....	( 4 )
3. 关于特殊需要供给系统的国际资料 .....	( 7 )
3.1 残障学生 .....	( 7 )
3.2 学习困难学生 .....	( 10 )
3.3 处境不利学生 .....	( 12 )
3.4 特殊学校的供给系统 .....	( 15 )
4. 教育公平的实现 .....	( 18 )
4.1 承认多样性并为此制定计划 .....	( 19 )
4.2 使用问责制和评价以改进全纳教育 .....	( 19 )
4.3 学校职员的专业化发展 .....	( 20 )
4.4 学校外部的支持服务 .....	( 20 )
4.5 学校内部的支持服务 .....	( 21 )
4.6 学校之间的合作 .....	( 22 )
4.7 家长和社区的参与 .....	( 22 )
4.8 学校的组织和管理——学校整体发展的机会 .....	( 22 )
4.9 课程编制 .....	( 23 )
4.10 课堂组织 .....	( 24 )
5. 结论 .....	( 24 )

参考文献	( 26 )
附录：1999 年纳入国家资源定义中的残障学生、学习困难学生和处境不利学生的分类	( 28 )
图中的数据	( 34 )

## 第二章 职业指导新途径展望

概 要	( 38 )
1. 导言	( 39 )
2. 当前的职业指导	( 39 )
3. 职业指导对于公共政策的重要性	( 41 )
3.1 职业指导可以提高劳动力市场和教育系统的效率	( 41 )
3.2 职业指导支持从终身学习到社会公平的各个关键性政策目标	( 44 )
3.3 职业指导使人们能够终生构建人力资本，发展职业能力	( 45 )
4. 从决策到职业管理技能：教育所面临的政策挑战	( 45 )
4.1 校内职业指导	( 46 )
4.2 第三级教育	( 49 )
5. 扩展成年人接受职业指导服务的途径	( 49 )
6. 结论	( 51 )
参考文献	( 53 )
附录：OECD 成员国学校课程中的职业指导教育	( 56 )
图中的数据	( 58 )

## 第三章 高等教育管理模式的转变

概 要	( 59 )
1. 导言	( 60 )
2. 教育机构的自治	( 61 )
3. 投资	( 64 )
4. 质量评估	( 69 )
5. 教育机构的管理	( 70 )
6. 教育机构的领导	( 72 )
7. 结论	( 74 )
参考文献	( 76 )
附录：不同国家大学自治的详细情况	( 78 )



## 第四章 成人终身学习的可持续性投资策略

概 要 .....	( 80 )
1. 导言 .....	( 81 )
2. 成人学习：终身学习体系中的薄弱环节 .....	( 81 )
3. 经济可持续性评估 .....	( 84 )
3.1 分析结果 .....	( 89 )
3.2 因认可先前学习而导致的学习时间缩短对成人学习的影响 .....	( 90 )
3.3 增强经济可持续性的政策教训 .....	( 92 )
4. 提高财政可持续性 .....	( 93 )
4.1 以往措施概述 .....	( 94 )
4.2 终身学习的经费共担策略 .....	( 94 )
4.3 目前的成果与教训 .....	( 98 )
5. 结论与政策选择 .....	( 100 )
参考文献 .....	( 102 )
图中的数据 .....	( 105 )
附录：OECD 成员国近期教育政策发展概况 .....	( 106 )
《教育政策分析》的目的及以前各册内容简介 .....	( 114 )
其他可供书目 .....	( 116 )

## 框、图、表索引

### 框

框 1.1 关于残障学生、学习困难学生和处境不利学生的国际指标的 发展 .....	( 6 )
框 2.1 职业指导的三个长期措施 .....	( 40 )
框 2.2 扩展职业指导途径的新方法 .....	( 40 )
框 2.3 职业指导评价 .....	( 42 )
框 2.4 职业指导学校 .....	( 48 )
框 3.1 日本国立大学法人化计划 .....	( 63 )
框 3.2 英国的研究资助 .....	( 65 )
框 3.3 芬兰：大学效能契约化 .....	( 67 )
框 3.4 国家教育评估机构：相同和不同 .....	( 69 )
框 4.1 内部收益率 .....	( 84 )
框 4.2 成人学习者的收入到底发生了哪些变化？来自加拿大的证据 .....	( 87 )

## 图

图 1.1	1999 年义务教育阶段获得额外资源的残障学生在全部学生中所占的百分比	( 8 )
图 1.2	1999 年义务教育阶段不同受教育场所中获得额外资源的残障学生的百分比	( 8 )
图 1.3	1999 年义务教育阶段获得额外资源的学习困难学生在全部学生中所占的百分比	( 10 )
图 1.4	1999 年义务教育阶段各个受教育场所中获得额外资源的学习困难学生的百分比	( 11 )
图 1.5	1999 年义务教育阶段获得额外资源的处境不利学生在全部学生中所占的百分比	( 13 )
图 1.6	1999 年义务教育阶段不同场所中获得额外资源的处境不利学生的百分比	( 13 )
图 1.7	1999 年各年龄阶段获得额外资源的特殊学校学生在全部学生中所占的百分比	( 16 )
图 2.1	2002 年在学术课程和职业课程中接受个人职业指导的高中生的百分比	( 47 )
图 4.1	不同教育成就的加拿大成人 (30—49 岁) 的平均年收入以及是否在 1993—1998 年间取得最高从业资格	( 88 )

## 表

表 1.1	性别与残障：1999 年义务教育阶段不同受教育场所中获得额外资源的残障学生中男生的百分比	( 9 )
表 1.2	性别与学习困难：1999 年义务教育阶段不同教育场所中获得额外资源的学习困难学生中男生的百分比	( 12 )
表 1.3	性别与处境不利：1999 年义务教育阶段不同受教育场所中获得额外资源的处境不利学生中男生的百分比	( 14 )
表 1.4	义务教育阶段特殊学校的数量和规模	( 15 )
表 3.1	大学享有的自治权	( 62 )
表 3.2	部分 OECD 成员国大学经常性经费分配的新方法	( 66 )
表 3.3	部分 OECD 成员国高等教育机构管理的新模式	( 71 )
表 3.4	高等教育机构中领导人的任命方式	( 73 )
表 4.1	加拿大获得高中从业资格和大学学位从业资格的收益率：40 岁成人的例证性资料	( 90 )
表 4.2	加拿大获得高中从业资格和获得大学学位从业资格的收益率：通过对其先前学习的认可已经将学习时间缩短 50% 的 40 岁成人的例证性资料	( 91 )
表 4.3	经费分担机制：目标、衡量方式及国家计划	( 95 )

# 引言：建构更加有力的政策联系

不能将教育问题与其他重大公共政策割裂开来孤立地看待，这已经成为一种普遍共识。一般情况下，人们只是寻求教育与劳动力市场和社会政策的密切关系，但是除此之外，教育还需要与卫生、科学以及相关的政策领域保持更加密切的联系。

2003年2月，OECD教育系统行政首长会议在都柏林（Dublin）召开，在这次会议上，加强教育与政策之间的联系被作为一项重要主题提出。OECD教育系统的行政首长们对“教育经常不能有效地与其他政策发展保持联系，这既不利于教育发展也不利于其他政策发展”表示关注。他们还注意到一个自相矛盾的现象，即“尽管教育是知识经济的核心，但是关于教育自身的知识却并不丰富”。OECD教育系统的行政首长们由此得出结论：“必须采取更加有效的策略促进有关教育的知识生产以及教育研究者和实践者之间的联系”。

OECD教育系统的行政首长们所关注的这些问题相互紧密联系。增强教育与其他政策领域联系的关键是教育要能够清楚地表述自己的目标，能够用实际行动表达这些目标与更广泛的社会和经济发展之间的相互联系，并且能够制定和贯彻执行具有成本效益的政策和计划。

经济发展和社会变革要求形成一个宽泛的教育角色概念。让所有人享受终身学习的目标要求将政策作为一个相互联系的整体来看待。教育不再被限定于儿童和年轻人的经验中，而被视为一个延伸到生命全程的知识增加和技能提高的持续过程，这一过程发生在各种正式和非正式环境之中。教育概念的拓宽必然要求进一步整合教育、劳动和社会政策之间的关系——但这也同样暴露出目前在如何运作问题上知识基础的薄弱性。

2002年9月，独立的OECD教育理事会（OECD Directorate for Education）创立，它的创立承认了今天终身学习在公共政策中所扮演的中心角色。OECD教育理事会的创立也为思考OECD的教育计划怎样才能有助于迎接未来的政策挑战提供了机会。建立在对其自身实践的分析基础之上，OECD的教育计划比以往更加强调“政策之间的相互联系”：它试图改进对于互惠互利的理解，认为加强教育与其他重要政策领域的联系会给双方带来许多好处；并运用比较分析的方法来辨识这方面的成功实践。

本册政策分析表现出以上取向。第一章运用有关针对残障学生、学习困难学生和处境不利学生的教育计划的国际数据和经验，审视了教育在增强社会凝聚力方面的作用。第二章论述了新的职业指导方式可能对教育系统和终身学习体系中劳动力市场功能发挥

所起的作用。第三章对正在从事高等教育改革的 OECD 成员国的经验进行了考察, 这些国家试图通过增强部门的独立性和活力, 以平衡国家经济目标和社会目标的方法来改革高等教育。第四章分析了增加成人学习投资的政策策略, 认为成人学习投资是终身学习体系中的薄弱环节。

尽管上述各章内容显示出 OECD 各成员国有许多共同的政策目标——包括增加处境不利群体的终身教育参与、提高教育产出的质量以及使教育系统更加符合社会和经济发展的需要, 但是它们实际采用的政策和计划存在着巨大差异。这些差异反映出各国在基本国情、制度结构、政治因素以及资源限制方面存在不同。然而, 政策差异也反映出恰当发展道路的确具有不确定性的特点。

上述各章内容使我们注意到目前知识基础的重大局限性。许多国家没有把针对残障学生、学习困难学生和处境不利学生的不同供给类型与产出联系起来进行分析 (第一章), 或没有阐明目前的职业教育服务供给者如何很好地为需求服务 (第二章)。对高等教育新的投资体制与问责机制 (第三章) 或试图为处境不利的成人创造学习机会的策略 (第四章) 的影响的分析还很少。

OECD 的一个重要使命就是与成员国一道帮助它们填补这些缺陷。其中一项工作就是对目前正在实施的不同政策创造进行分析——如本书四个章节所阐述的主要领域, 或附录中对最近 OECD 成员国在不同教育领域中的重大政策变化进行的概括。这些政策变化涵盖了学前教育、学校教育、第三级教育、成人教育和现场培训等广泛的教育领域。

对国家政策进行比较分析能够帮助成员国在更加广阔的视野中寻找它们自己的发展道路, 并且能够通过学习他国经验启发成员国进行革新。这种比较分析的方法也能够引发对积习 (long-established practices) 问题的认识。例如, 第一章证实了 OECD 成员国在识别特殊需要学生并为这些学生提供资助方面存在实质性差异。结果发现, 不同国家的相似类型的特殊需要学生可能在教育和社会经验方面存在着极大的差异。可是, 正如第一章所示, 大多数国家关于不同情境中特殊需要供给的长期效果的资料都相当少。

OECD 在教育指导、研究和政策评论等方面做各项工作的目的在于帮助其成员国巩固其在这一领域及其他重要领域中的知识基础, 并为其政策发展提供一个更加坚实的平台。目前计划的一个重大主题是寻找在教育与其他社会经济政策之间建立联系的方法。这将成为 2004 年 3 月 OECD 教育部长会议的一大特色, 在这次会议上, 各成员国的教育部长将就各种政策议题展开讨论, 这些议题会因国际比较视角的运用而更具价值。

2003 年 10 月

# 第一章

## 多样性、全纳和公平： 特殊需要供给系统的视角

### 概 要

OECD 成员国有责任确保它们的教育体制对所有学生都是公平的，这就要求它们满足各种学生群体多样化的需求。这项任务非常重要的一部分是：为残障学生、学习困难学生和处境不利学生制订方案，以尊重和保护这些学生群体的权利。国家所制订的方案中对于资源的分配并没有清晰的建议，因为对大多数残障学生而言，资源数量的增加并不能使他们取得与健康的同龄人相同的学习结果。因此，本章对于资源在不同群体中的分配（包括根据性别和年龄来分配）情况提供了一个广泛的国际分析，但资源分配情况仅仅是一些指标，表明国家追求公平的进程达到了何种程度，而不是以此测量国家在达到某个目标或定义好的标准方面所取得的成就。

然而，我们所能做的，就是指出促使这些进程取得进展的一些关键条件。首先要承认多样性并为此制定计划。辨别多样性是否存在的一个指标是就读于特殊学校的学生数量。不同的国家这一指标的差异性很大，如果某个国家该指标很高，这就标志着该国的主流学校未能接纳各种类型的学生。本章后面部分还会指出公平教育的实现进程中的其他许多条件，其中一些条件与学校系统内正在发生的事情有关，比如，职员的发展和学校之间的合作；而其他一些条件涉及到外部的关系，如问责制与社区的参与。本章对所考察的各国的方法提出了一个重要的问题，即对于不同类型的学生，何种方法最有效。OECD 成员国的改革使得人们更明了如何以最佳的方法解决这些问题，然而，还有许多问题有待解决。

## 1. 导言<sup>①</sup>

OECD 成员国教育政策的一个关键特征是,为不同的学生群体创建公平的供给系统。创建公平的供给系统的中心目标是“全纳”(inclusion),全纳的实现能从根本上增强社会凝聚力。人们期望教育系统在促进社会公平方面起到应有的作用,而且 OECD 成员国开始采取各种措施,以便有助于实现社会公平。在这点上,教育部长会议要求 OECD:

“讨论如何使教育和培训体制在满足学习者日益多样化的需求、维持文化多样性并改善自身质量的同时,增强自身的接收能力以接纳所有的学习者,并且使所有的学习者都取得公平的结果。”(OECD, 2001a, p.5)

各国在为残障学生、学习困难学生和处境不利学生制定计划的过程中收集了大量国际数据并积累了许多工作经验。本章利用了这些数据和经验来展开研究。除了提供各种关于各国的方法的资料外,本章还有两个主要的论点:(1)“权利本位”的公平概念意味着在任何可能的地方,这些残障学生都应该在正规的主流学校接受教育,而不是在单独的教育机构里学习;(2)各国为接纳残障学生进入正规学校而采取的各种各样的本土方法,为关于教育多样化和教育公平的广泛的实践提供了有益的经验。总体上,各国的改革足够“系统化”,改革本身可以影响其他学生,比如那些来自于不利背景的处于危机中的人,以及那些将会从更个性化的教学和学习中受益的人。

本章在第 2 节首先分析了权利本位方面的概念,以帮助具有特殊教育需要的儿童。第 3 节提供了一个跨国概览,描述了各国将额外资源分配给残障学生、学习困难学生和处境不利学生的情况。这是一个很复杂的领域,需要汇编广泛的和具有国际可比性的数据。此外,本节的讨论是以 OECD 与各国政府持续合作的最新结果为基础。在第 4 节,利用了从一系列的个案研究和广泛的文献中得到的资料,来确定在制定教育工作的更综合的方法中的关键因素。第 5 节概括了主要的结论,同时指出了将来需要优先考虑的工作重点。

## 2. 公平和全纳

在个体权利得到承认和保护的全纳性社会中,满足学生的教育需求是公平的供给系统发展的一部分。比如,《联合国儿童权利宪章》规定,所有儿童有受教育的权利,因此也有取得进步的权利。不能为个体发展提供教育机会和条件,将会被视为是对儿童权利的否定。举例来说,在美国,根据《联合国儿童权利宪章》,国家要以人权法为基础,为残障学生制定个体教育计划。塞恩(Sen)在 1992 年号召要努力确保人们能平等地获得某些基本能力:比如使自己保持健康、营养充足的能力;获得良好的居住条件的能力;融入社区、参与社区和公共生活的能力;享有自尊等。他的号召与联合国宪章权利本位的观点有相似之处。不承认儿童的这些权利或能力,可被视为社会排斥的先兆(Evans et al., 2002)。

<sup>①</sup> 本章报告得以进行得力于美国教育部特殊教育和康复办公室的大力支持。

在文献资料中，有许多关于公平概念的讨论（Hutmacher et al., 2001）。在教育政策和教育实践中对于公平有四种基本解释。迪米尤斯等人（Demeuse, 2001）以 OECD（1993）为基础，阐述了对于公平的四种基本解释：

- 权利公平或机会平等：是否所有的个体（或群体）都有相同的机会升入教育系统的某个特定学习阶段？
- 学习环境公平或手段平等：是否所有的个体都能在相同的学习环境中学习？这个问题通常意味着在教师和其他职员受培训的等级、学校教学资源 and 教学方法的数量和质量方面，处境不利的个体或群体与处于有利地位的个体和群体相比，他们的学习环境是否相同？
- 成果公平或成就（或结果）平等：是否所有的学生都掌握了作为教育目标的专门知识和技能？尤其是，通过教育或培训阶段，来自于不同背景的个体是否可以取得相同的学习结果？在毕业时，是否所有的个体都有同等的机会获得相同的资格证书？成就平等是否能实现，而不受学生的经济情况和出身的影响？对于成就平等的关注是建立在经过纠正的“公正”的理念（Crahay, 2000）基础之上的，而且对成就平等的关注必然伴随着这样一种期望：期望从教育计划开始到结束，表现好的学生和表现差的学生之间的差距能缩小（Bressoux, 1993）。
- 使用教育成果的公平：一旦离开了教育系统，个体或个体群体在工作中或在更广泛的社区生活中，是否拥有相同的机会来使用他们所获得的知识 and 技能？

罗尔斯(Rawls)在其著作《正义论》(1971)中分析认为,要实现社会公平的目标,教育机构的资源分配应该有所倾斜,使之有利于弱势学生。布莱郝斯(Brighous)在 2000 年从残障学生的角度出发探讨了这个问题。他指出,对许多残障学生而言,额外资源的增加无助于他们取得与健康的同龄人相同的成就水平。从这个观点来看,以能力更强的学生的发展为代价,将教育系统所有的资源都分配给残障学生显然是不公平的。然而,有时候也需要为某些学生提供额外资源,如为耳聋学生提供手语解释以帮助他们学习课程。因此,当考虑到所有学生群体时,确定为残障学生提供可用资源的程度就成为一个问题。

有的公平观将公平视为学生能取得相似的结果或减少学生群体之间的成就差异。从这种观点出发,将残障学生纳入考虑之中,则产生了与前面所提到的问题相似的问题,即学生学习结果的差异在何种程度上是可接受的。一种权利本位的观点可以在一定程度上避开这个问题,因为根据这一观点,所有学生都应该取得进步,问题就变成了如何通过课程,以一种能建设性地促进学习的方式来评价学生的进步速度,这与单一的以群体为参照的结果测量形成了对比。从这种观点出发,学生个体进步速度的差异或许可以成为一个指标,用来衡量教育公平实现的程度。

各国通过提供额外资源给最困难的学生来实现公平的目标。根据罗尔斯的社会正义模型,这或许可被视为积极歧视的例子。罗尔斯的“差异原则”(Rawls, 1971)认为,教育机构要有内在倾斜,以有利于弱势群体。现在人们普遍认为,若要残障学生和非残障学生一样,在公平的基础上进行学习,如果残障学生不能获得额外资源,残障教育就不能取得成就。残障学生需要额外的资源,以便能够像其他学生一样,从“教育所提供的利益机会”中获益(Brighous, 2000)。

这些论点表明,调查各种类型的学习困难学生的教育公平问题的一种方法,是分析国家为满足这些学生的需要而提供额外资源的情况。这种方法有许多优势,特别是通过这种方法能有效地进行国际比较。首先,它没有对过去常使用的收集困难学生信息的各国的方法作出强烈的预先假设,相反,它关注国家为某些学生提供额外资源的标准。因此,这种调查方法能够了解残障学生、学习困难学生和处境不利学生获得额外资源的情况。这一点很重要,因为各国残障学生、学习困难学生和处境不利学生的基本概念不同,由此,各国使用不同的模式来定义和评估学生的需要(OECD,2000,2003)。其次,在制定教育政策时,资源问题以及资源分配问题是非常重要的。收集关于资源分配的国际资料有助于探讨资源分配优先权的问题,探讨各种形式的教育支持系统的效果问题。

### 框 1.1 关于残障学生、学习困难学生和处境不利学生的国际指标的发展

OECD 从 1996 年开始与成员国进行持续合作,以完善关于残障学生、学习困难学生和处境不利学生的比较数据。本章所展示的数据便是其中的一部分。这项合作任务非常复杂,因为在不同的国家,现有的对残障学生、学习困难学生和处境不利学生的界定各不相同。该合作的一个重要方面就是精炼数据的质量和数量、检查数据并对数据进行讨论这样一个连续的过程。各国都通过这样的过程来收集数据,以改进本国数据的收集,从而缩小国家之间的差距,并且确保数据说明和数据覆盖范围方面更大的一致性和清晰性。

OECD 成员国一致认可的这种数据收集方法,就是将各国所收集到的所有数据集合起来(这些数据包括学校中接受额外资源的学生的相关数据)。数据以尽可能分散的形式从各国收集,然后以具体的规定和各国之间的协议为基础,将数据集合为更广的类别。各国是这样统计数据的:如果学生被纳入一种以上的计划中,则不进行重复计算。OECD(2000,2003)教育政策分析中提供了一套有关数据收集的方法和分类细节的资料。OECD 的网站上提供了全套的数据,以便其他研究者能分析这些数据,并评价以不同的方式将这些数据分类的意义。

本章的数据主要集中反映了学校义务教育阶段的情况。在大多数国家,义务教育阶段学生的年龄大约是 6—16 岁。学前教育阶段、高中教育阶段、第三级教育阶段对于残障学生、学习困难学生和处境不利学生来说同样重要,但是,从这些教育阶段中收集的数据相对较少。

本章所呈现的数据来源于 OECD 成员国,但加拿大相关的数据来源于某些省区。如果统计资料中没有某个国家或省区的数据,并不意味着它们不为残障学生提供额外资源,这仅仅意味着它们的数据在有关指标方面,不能以一种国际可比的形式得到利用。本章所分析的数据是 1999 年收集的,在仔细核查数据之后,最近才对数据进行分析。这些数据是从 OECD(2003)可利用的更广泛的一套资料中挑选出来的。为了便于国际比较,OECD 将对各国所制定的计划和所使用的分类体系的最近发展情况进行核查,经过核查的资料将被收入 OECD 今后的出版物中。



### 3. 关于特殊需要供给系统的国际资料

从 1996 年开始，OECD 就已经与各国政府合作，目的在于使各国关于残障学生、学习困难学生和处境不利学生的统计数据更具有国际可比性。OECD 的研究（2000，2003）详细说明了数据收集的方法和结果。框 1.1 概括了数据收集的步骤和数据收集的最新情况。从更宽广的角度来说，OECD 要求各国提供获得额外资源的所有学生的数据。数据被分为三种跨国分类，数据的覆盖范围包括了残障学生、学习困难学生和处境不利学生。<sup>①</sup> 它们分别对应着跨国分类“A”、“B”、“C”。各个国家的代表要确定依据何种标准将本国学生分为跨国分类“A”、“B”、“C”，然后在国际会议上对分类结果进行讨论并达成一致。

本章在附录中概述了各国如何将学生分为跨国分类“A”、“B”、“C”。各国正是根据本国所划分的种类为指定的学生群体制定提供额外资源的计划。从附录可以看出数据收集的复杂性。各国对学生进行分类时所使用的指标的数量差异很大。该附录还概述了各国根据哪些指标将接受额外资源的学生分为残障者、学习困难者和处境不利者这三种广泛的跨国分类。“残障”学生的学习和行为困难有明显的机体性因素。“学习困难”学生也有学习和行为困难，但这些困难并不表现为是由于明显的机体性因素或社会不利地位造成的。“处境不利者”这类学生获得额外资源，是由于他们的社会和/或语言背景方面的原因。

OECD 成员国还提供了这样一些资料：接受额外资源的学生的受教育地点（特殊学校、普通学校的特殊班级以及普通班级）分布，学生的性别构成情况，以及学校和职员方面的相关信息。此外，OECD 成员国提供了关于全纳和公平的法律体制的材料，并提供了关于全纳教育实施过程中的有利条件与所遇到的障碍的定性材料。总的来说，OECD 收集了一套非常广泛的资料，而本章中仅仅呈现了其中的一部分资料。

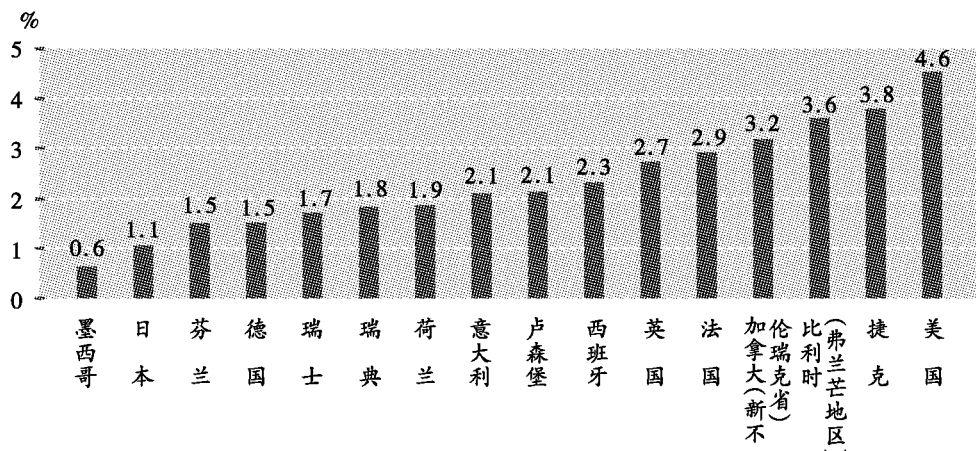
#### 3.1 残障学生

图 1.1 显示，在义务教育阶段，OECD 各成员国获得额外资源的残障学生比例存在很大差异（跨国分类 A）。在所涉及的 16 个国家中，该比例的变动范围从 0.6%（墨西哥）到 4.6%（美国），中值是 2.1%，四分位距是从 1.6% 到 3.1%。

要解释为何各国残障学生比例存在差异并不容易。从附录可以看出，各国为“残障学生”所制定的计划的数量和类型存在本质差别。由于各国关于残障的“机体性”因素不太可能有很大的差异，因此，更有可能的是，图 1.1 中各国残障学生比例的差异反映了各国在残障的定义、鉴定程序、教育实践、供给系统的广泛性以及政策优先性等方面

<sup>①</sup> 本章附录中概括了各国将获得额外资源的学生分为三种：跨国分类 A、B 和 C，并且，当这些分类出现在数据收集和分类的说明手册中时，本章的附录还提供了它们的定义。OECD（2000）和 OECD（2003）提供了关于这些种类之间差异的更详细的情况。

图 1.1 1999 年义务教育阶段获得额外资源的残障学生在全部学生中所占的百分比



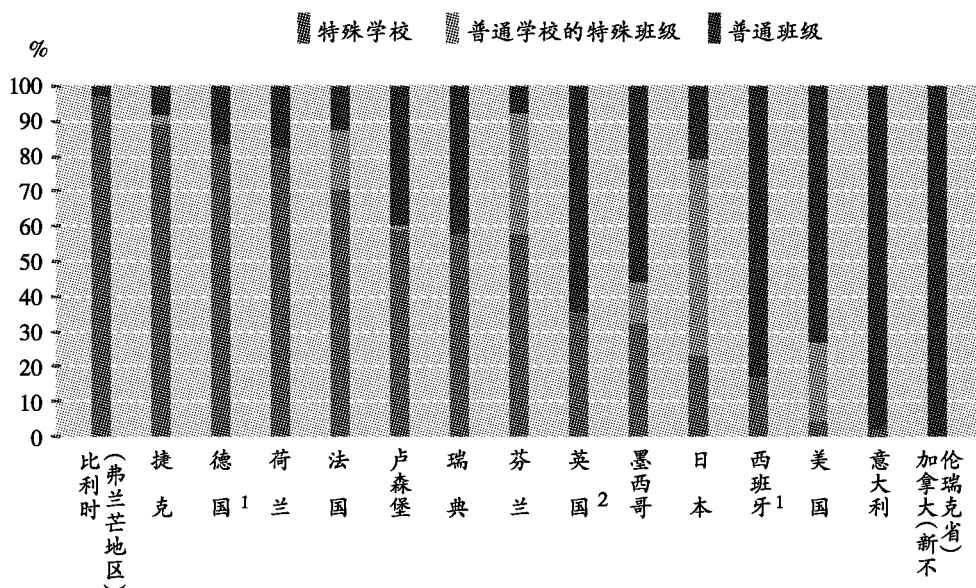
注：在法国，参加卫生部的计划的学生被纳入了由教育部所提供的数据中。跟其他没有提供教育系统之外残障学生数据的国家相比，法国统计数据百分比可能稍有扩大。

资料来源：根据附录中的分类（A类）。详细资料参见 OECD（2003）。

存在差异。各国残障学生比例的差异表明，各国试图克服残障的影响而采取的方法不同，原则上，这些方法对不同类型学生的学习结果有影响。

图 1.2 显示了获得额外资源的学生的受教育地点分布——特殊学校、普通学校的

图 1.2 1999 年义务教育阶段不同受教育场所中获得额外资源的残障学生的百分比



1. 特殊班级的学生被包括在特殊学校中。

2. 特殊班级的学生被包括在普通班级中。

资料来源：根据附录中的分类（A类）。详细资料参见 OECD（2003）。

图 1.2 的数据见第 34 页。

特殊班级或普通班级。图中非常明显地显示出，一些国家，如西班牙、美国、意大利和加拿大（新不伦瑞克省）广泛利用普通班级对这些学生进行教育，而其他一些国家，如比利时（弗兰芒地区）、捷克、德国和荷兰，更倾向于使用特殊学校。还有一些国家，如法国、芬兰和日本，广泛地使用普通学校的特殊班级。

图 1.1 所显示的各国残障学生的比例与图 1.2 所显示的各国残障学生受教育地点的分布情况这二者之间并没有清楚的统计关系。比如，人们可能会认为，残障学生比例较大的国家，残障学生多在普通班级接受教育，因为这些国家为残障学生制定的教育计划可能包括了更多相对“轻度”残障的学生。然而，资料表明事实并非如此。残障学生受教育场所的差异当然反映了与全纳有关的国家政策的不同，而这些差异本身会受到以下因素的影响：普通学校及其课程的特征、教师的培训情况以及教师对残障学生的态度。这些因素会促进或阻碍全纳的实现。此外，家长和教育者认为特殊学校的某些特征适合对残障学生进行教育。然而，很明显的是，同一类型的残障学生在某一国家会进入普通班级接受教育，而在另一个国家却可能进入特殊学校接受教育。在获得额外资源的学生的比例以及他们的受教育场所分布这两方面，国家之间的差异是一种潜在的有差别的影响，这种影响造成了个体学生学习结果的差异。

### 残障学生的性别差异

从表 1.1 可以看出，残障学生的性别差异非常显著。几乎所有的国家，残障学生中男性与女性的比例约为 60% 比 40%。根据残障学生的年龄进行统计可以发现，在所有年龄阶段，残障学生中男性的比例明显多于女性，而且，如果说各年龄段存在什么区别的话，那就是男性的比例随年龄的增长而增加（如荷兰），这些将稍后讨论。

**表 1.1 性别与残障：1999 年义务教育阶段不同受教育场所中获得额外资源的残障学生中男生的百分比**

	特殊学校	普通学校的特殊班级	普通班级
加拿大（阿尔伯塔省）	a	a	61
加拿大（新不伦瑞克省）	a	a	66
加拿大（萨斯喀彻温省）	a	a	61
捷 克	60	52	60
芬 兰	65	67	66
德 国	62	x	m
意大利	63	60	m
卢森堡	61	87	65
墨西哥	59	63	61
荷 兰	68	m	m
波 兰	53	m	m
西班牙	61	x	62
瑞 典	59	m	56

	特殊学校	普通学校的特殊班级	普通班级
瑞士	65	a	a
土耳其	65	62	m
英国	68	x	68

a: 数据不适用, 因为没有使用这种分类。

m: 无法获得该数据。

x: 数据包括在另一列: 德国和西班牙, 数据被包括在特殊学校这一列; 英国, 数据被包括在普通班级这一列。

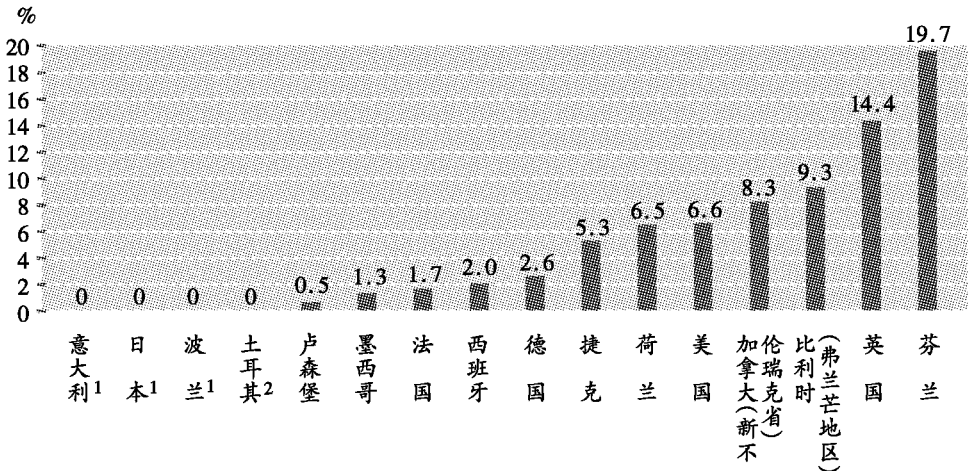
资料来源: 根据附录中的分类 (A类)。详细资料参见 OECD (2003)。

在能收集到跨国分类 A 的数据的所有国家, 在为残障学生制定的计划中, 接受额外资源的男生多于女生, 而且, 在某一类型的特殊供给系统中 (特殊学校、特殊班级或具有额外资助的普通班级), 男孩多于女孩。本章后面部分将讨论可能造成这种性别差异的原因。

### 3.2 学习困难学生

图 1.3 显示了在能提供数据的国家中义务教育阶段需要额外资源的“学习困难”这一类别的学生的数量 (跨国分类 B)。该图表中也包括了那些本国的分类中没有“学习困难”这种分类的国家, 这些国家的统计数据标记为“0”。被清楚界定为“学习困难”

图 1.3 1999 年义务教育阶段获得额外资源的学习困难学生在全部学生中所占的百分比



1. 本国分类中没有属于“学习困难”这种跨国分类。

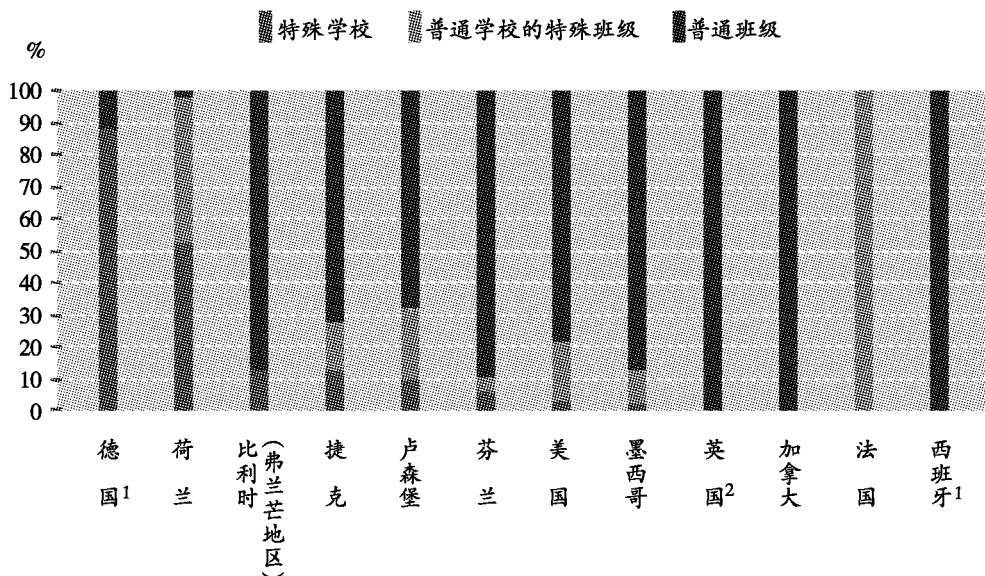
2. 在土耳其, 本国的分类中唯一属于“学习困难”这种跨国分类的是“有天分的和有才能的学生”, 而这已经排除在分析之外。

资料来源: 根据附录中的分类 (B类)。详细资料参见 OECD (2003)。

的学生的中间百分比是 2.3%，四分位距是从 0.3% 到 7.5%，它的变动性很大，远远超过了残障学生相应的统计数据所反映的范围（1.6% 到 3.1%）。如果我们把分析仅限于为“学习困难”学生制定了计划的国家，那么便可以分析 12 个国家的数据。这 12 个国家“学习困难”学生的中间百分比是 5.9%，四分位距是从 1.8% 到 8.8%。在以下几个国家，获得额外资源的学习困难学生的比例特别高：加拿大（新不伦瑞克省）（8.3%）、比利时（弗兰芒地区）（9.3%）、英国（14.4%）以及芬兰（19.7%）。一般说来，当国家制度中认可了“学习困难”这一类学生时，似乎获得额外资源的学生数量就相当多。

与残障学生相比，被界定为“学习困难”的学生更有可能在普通学校接受教育。图 1.4 显示了在能提供数据的 12 个国家中学习困难学生分布在哪些教育场所接受教育。在德国，大多数学习困难学生在特殊学校学习；在法国，学习困难学生则是进入特殊班级。荷兰差不多均等地使用这两种形式对学习困难学生进行教育。在其他国家，学习困难学生在普通学校接受教育是最通常的模式，而且，即使可能使用普通学校中的特殊班级对“学习困难”学生进行教育，这些国家所收集的数据也常常显示不出这种细分。

图 1.4 1999 年义务教育阶段各个受教育场所中获得额外资源的学习困难学生的百分比



1. 特殊班级的学生被包括在特殊学校中。

2. 特殊班级的学生被包括在普通班级中。

资料来源：根据附录中的分类（B类）。详细资料参见 OECD（2003）。

图 1.4 的数据见第 35 页。

## 学习困难学生的性别差异

表 1.2 反映了被界定为“学习困难”（跨国分类 B）的学生的性别比例，该表根据各国所制定的计划中学习困难学生的受教育场所进行分类，分别说明各教育场所学生的

性别差异。与残障学生的情况一样，学习困难学生中，男性多于女性，男性的比例通常在 60% 与 70% 之间。

**表 1.2 性别与学习困难：1999 年义务教育阶段不同教育场所中获得额外资源的学习困难学生中男生的百分比**

	特殊学校	普通学校的特殊班级	普通班级
比利时（弗兰芒地区）	69	m	m
加拿大（阿尔伯塔省）	a	a	67
加拿大（新不伦瑞克省）	a	a	69
捷克	57	66	74
芬兰	66	76	65
法国	m	59	m
德国	64	x	m
卢森堡	66	55	60
墨西哥	67	62	60
荷兰	68	59	m
西班牙	m	x	59
瑞士	m	62	m
英国	68	x	69

a: 数据不适用，因为没有使用这种分类。

m: 无法获得该数据。

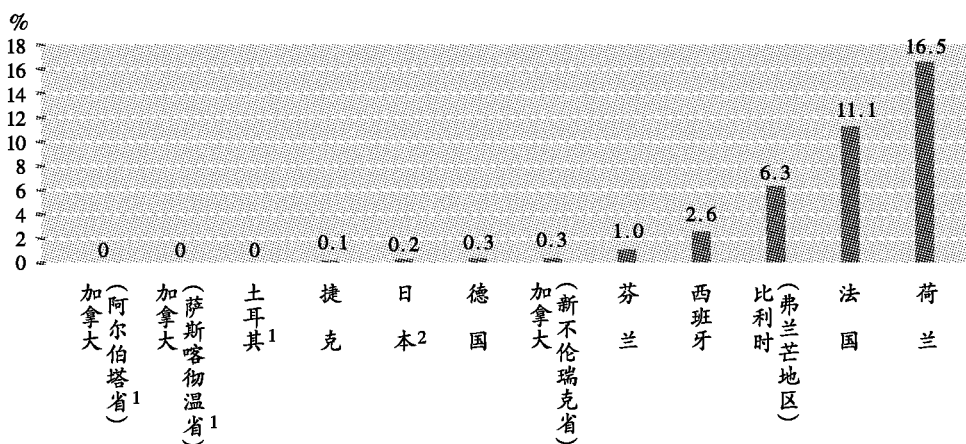
x: 数据包括在另一列：德国和西班牙，数据被包括在特殊学校这一列；英国，数据被包括在普通班级这一列。

资料来源：根据附录中的分类（B 类）。详细资料参见 OECD（2003）。

### 3.3 处境不利学生

图 1.5 显示了不同的国家在义务教育阶段被归入“处境不利”这一类（跨国分类 C）的获得额外资源的学生比例。没有学生被归入这一类的国家也列入图中，它们的统计数据是“0”。在义务教育阶段，所有学生中 C 类学生的中间百分比为 0.3%。四分位距是从 0 到 4.5%。这个中间百分比显著低于残障学生和学习困难学生的中间百分比（分别是 2.1% 和 2.3%）。图中这些国家中有 9 个国家提供了为跨国分类 C（处境不利学生）提供额外资源的数据，如果将数据分析仅局限于这 9 个国家，那么中间百分比为 1.0%，四分位距是从 0.2% 到 8.7%。这些统计数据中法国（11.1%）和荷兰（16.5%）的数值尤其高。这些数字表明，当“处境不利”这一种类的学生被纳入到国家制度中时，获得额外资源的学生数量就相当多。

图 1.5 1999 年义务教育阶段获得额外资源的处境不利学生在全部学生中所占的百分比



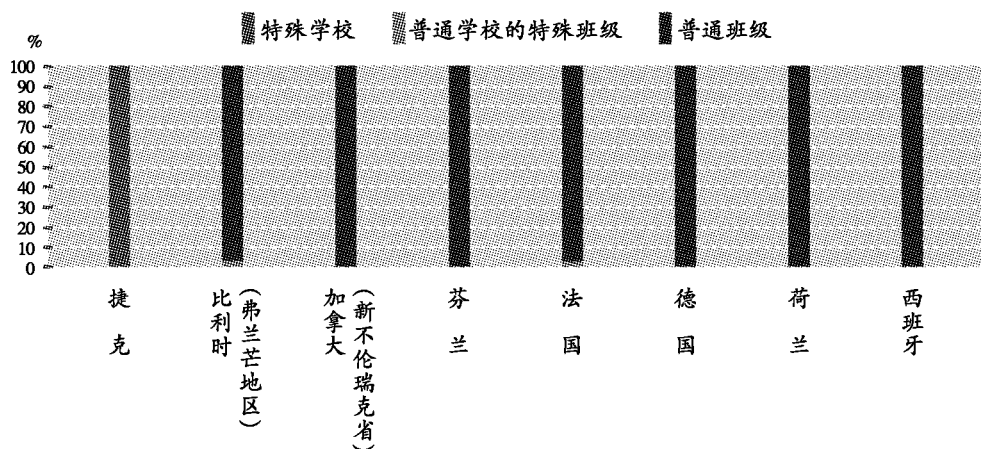
1. 本国分类中没有属于“处境不利”这种跨国分类。

2. 日本的数据仅仅指公立学校的学生。

资料来源：根据附录中的分类 (C 类)。详细资料参见 OECD (2003)。

图 1.6 显示在提供这项数据的 8 个国家中，获得额外资源的处境不利学生的受教育地点的分布情况。在大多数国家，所有这些处境不利学生是在普通班级接受教育。只有在捷克，这些学生是在特殊学校接受教育。尽管比利时（弗兰芒地区）和法国大多数处境不利学生是在普通班级里接受教育，但这两国也有一些普通学校的特殊班级容纳他们。

图 1.6 1999 年义务教育阶段不同场所中获得额外资源的处境不利学生的百分比



资料来源：根据附录中的分类 (C 类)。详细资料参见 OECD (2003)。

图 1.6 的数据见第 35 页。

## 处境不利学生的性别差异

表 1.3 显示了在义务教育阶段接受额外资源的处境不利学生（跨国分类 C）的性别比例。表中分别显示了在不同的教育场所处境不利学生的性别比例。在不同的教育场所中，处境不利学生的性别差异确实存在，而且数据也可以收集到。对于所有有关的国家，各国所制定的计划中，处境不利学生中的男性多于女性。男性的比例通常在 50% 与 60% 之间，但是，与残障学生（表 1.1）和学习困难学生（表 1.2）中的男生比例（通常至少是 60%）相比较，这算是一个比较均匀的分佈。

**表 1.3 性别与处境不利：1999 年义务教育阶段不同受教育场所中获得额外资源的处境不利学生中男生的百分比**

	特殊学校	普通学校的特殊班级	普通班级
比利时（弗兰芒地区）	m	m	51
加拿大（新不伦瑞克省）	a	a	57
捷克	68	m	m
芬兰	m	m	53
法国	m	56	m
爱尔兰	53	m	m
卢森堡	m	58	m
墨西哥	52	x	m
荷兰	m	m	51
西班牙	m	x	55
瑞士	m	51	m

a: 数据不适用，因为没有使用这种分类。

m: 无法获得该数据。

x: 数据包括在另一列：墨西哥和西班牙，数据被包括在特殊学校这一列。

资料来源：根据附录中的分类（C类）。详细资料参见 OECD（2003）。

这些数据表明，对于所有这三种跨国分类，男性比例通常超过女性比例，男性与女性的比率是3:2。在学习困难学生群体（种类 B）中，男性的比例尤其高。以下是可能造成这种情况的部分原因，其中每个原因都起了一定的作用：

- **男性儿童更易于染上疾病和遭受外伤。**有证据表明，在整个发育阶段，男性比女性更脆弱，更易染上疾病和遭受外伤。例如，在出生时重量低的婴儿中，女婴存活几率大于男婴（Lemons at al., 2001）。因此，男生在学校中有更多的“自然”需求，要求获得额外的支持。从男性客观地需要更多的支持这个角度来说，把更多的资源分配给男生将被视为是公平的。
- **在学校中，男生比女生更加公开地将他们的“感受”外化。**男生希望自己在学校中更受到注意，他们因此更易于被贴上“标签”。最近男生在学校中的一些极端暴力行为使这个观点更突出了。



- **学校教育越来越“女性化”**。女教师比例尤其是初等教育阶段的比例很大，这一点已经被很好地证明（OECD，2001b）。而且，一些国家越来越强调需要学术学习而不是实践技能，这可能会使学校教育发生转向，学校不再是男生活动的这种传统类型。最终结果可能就是男生在学校中有更多的困难；与残障学生和处境不利学生相比，“学习困难”学生中的男生比例通常要更高，这个事实（前面已经阐述了）便反映了学校教育越来越“女性化”这一问题。
- **与女性相比，男性教育被给予了更多的优先权**。如果这个观点确实被接受，并且导致国家提供更多的资源帮助有需要的男性而不是女性，这样造成的结果很明显是不公平的。

各国需要开展更多的工作，以分析造成性别差异的原因，并研究性别差异是否导致了男生和女生之间不公平的供给系统。对残障学生、学习困难学生和弱势学生的供给系统而言，性别差异是足够显著的。当国家研究如何为学生制定适合他们的不同的计划，并分析学生参与这些计划的长期结果时，学生的性别差异就是一个优先关注点。

### 3.4 特殊学校的供给系统

前文数据显示，在残障学生被安排在特殊学校学习的程度上，不同的国家有显著的差别（参见图 1.2）。关于这个问题，表 1.4 提供了另外一种视角，它以每 100 000 名接受义务教育的学生中设立的特殊学校的数目来说明国家之间的差别。表 1.4 证实了前面图中提供的关于教育场所设置的数据所反映出来的结果。加拿大（新不伦瑞克省）在义

表 1.4 义务教育阶段特殊学校的数量和规模

	义务教育阶段每 100 000 名注册学生中 特殊学校的规模	特殊学校的规模 (注册学生的平均数)
比利时（弗兰芒地区）	37	132
加拿大（新不伦瑞克省）	0	0
捷克	58	70
芬兰	45	45
法国	22	65
德国	29	121
意大利	1	26
墨西哥	82	12
荷兰	50	99
波兰	15	71
西班牙 <sup>1</sup>	11	35
瑞典	62	17
瑞士	46	37
土耳其	2	68
英国	16	64

1. 西班牙的数据指所有阶段的学校

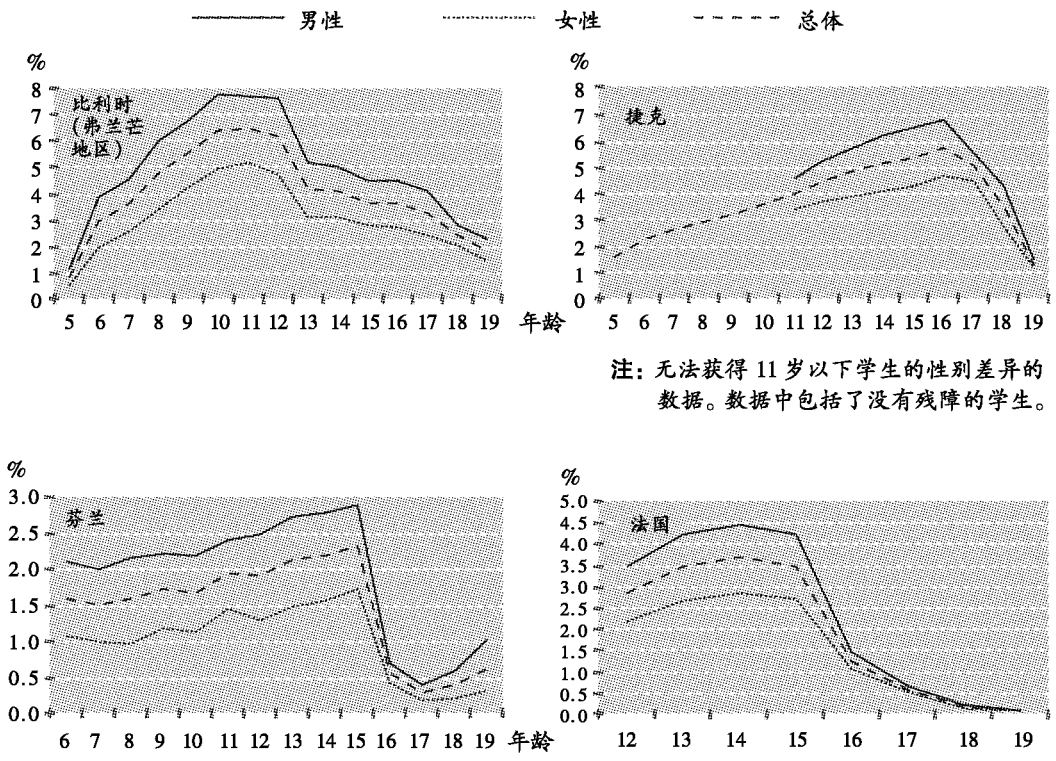
资料来源：OECD（2003）。

务教育阶段没有特殊学校,意大利仅有少数的特殊学校。而在捷克、墨西哥和瑞典,特殊学校相对较多,每100 000名接受义务教育的学生中,特殊学校分别有 58、82 和 62 所。

为了避免误导,进行分析时,必须考虑到这些特殊学校的规模。例如,如表 1.4 所显示的,瑞典特殊学校的数目相对较多(每100 000名学生中设立了 62 所特殊学校),但学校规模小(平均每所学校只有 17 名学生)。与之相比,法国特殊学校的数目相对较少(每100 000名学生中设立了 22 所),但学校规模相对较大(平均每所学校有 65 名学生)。有两个国家特殊学校规模相对较大:德国(平均每所学校有 121 名学生)和荷兰(99 名学生),而恰好这两个国家的特殊学校中学习困难学生的比例也较大。这些例子进一步说明了国家之间的显著差别有助于提出关于特殊需要供给系统的问题,而且,国家之间实质性的差异有利于评价各国所采用的不同措施的效果。

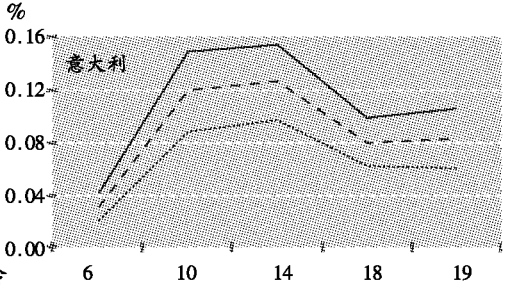
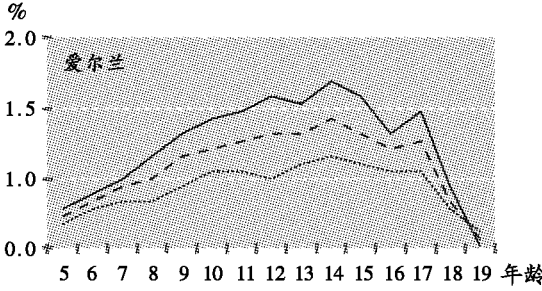
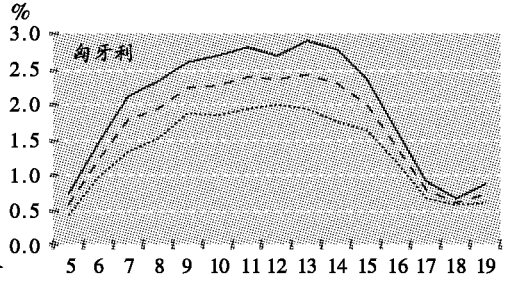
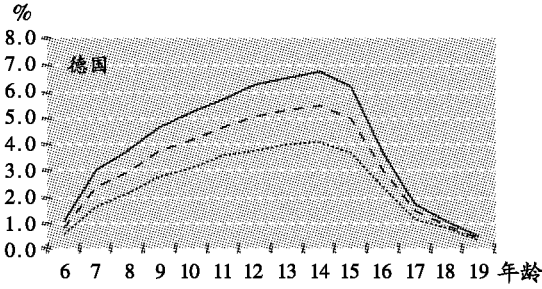
图 1.7 显示了 15 个国家中,进入特殊学校学生的年龄分布。一般来说,在大多数国家,5—6 岁的学生仅有约 1% 是在特殊学校学习,从大约 8 岁开始,进入特殊学校的学生比例开始上升,到 12—15 岁左右,达到最高水平,然后就迅速下降。特殊学校学生比例的显著增长(在德国,从 6 岁到 15 岁,进入特殊学校学生的比例增长了 6 倍),或许反映了接受额外资源的学生从普通学校和特殊班级向特殊学校转移。15 岁左右以后,该比例的下降最有可能反映了这个事实:义务教育之后,大多数接受额外资源的学生不再继续学习。这一结论通常得到对学生残障的种类进行调查所获得的数据的支持(OECD, 2003)。

图 1.7 1999 年各年龄阶段获得额外资源的特殊学校学生在全部学生中所占的百分比

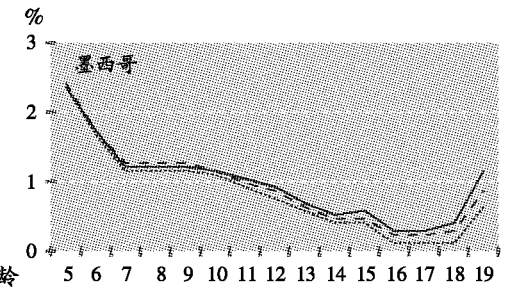
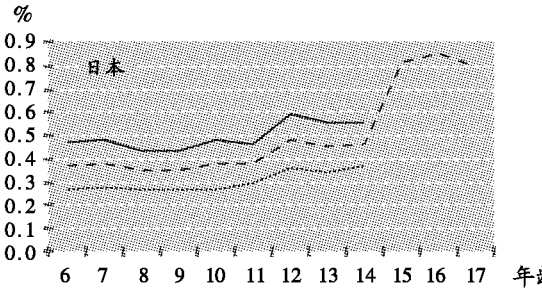


注：无法获得 11 岁以下学生的性别差异的数据。数据中包括了没有残障的学生。

(续)

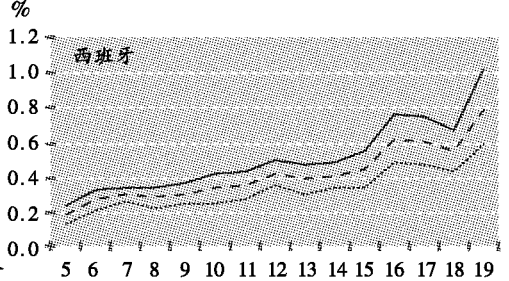
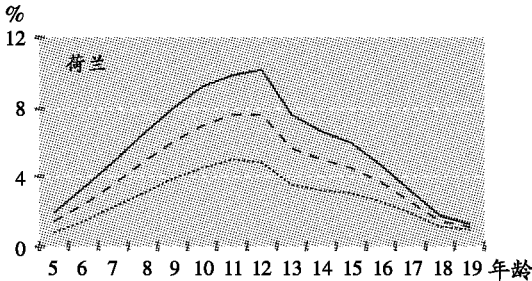


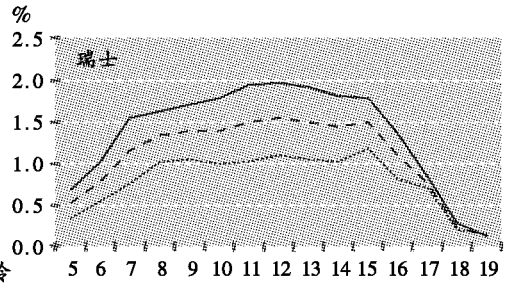
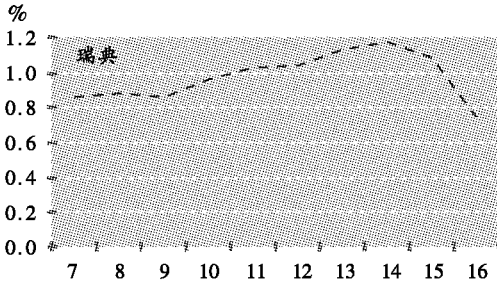
注：3—5岁以下年龄组的儿童被纳入6岁年龄组中，7—9岁年龄组的学生被纳入10岁年龄组中，11—13岁年龄组的学生被纳入14岁年龄组，15—17岁年龄组的学生被纳入18岁年龄组。



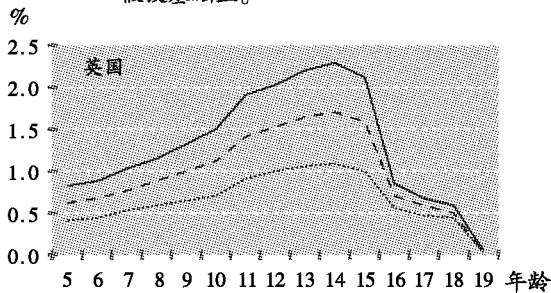
注：15—17岁年龄段，没有进行性别分类

注：19岁年龄组学生的数据包括19岁及19岁以上的学生





注:瑞典没有为6岁及6岁以下的儿童提供支持系统;未获得17岁及17岁以上学生的相关数据。未获得关于性别数据。数据估算建立在学年与学生的年龄相对应这一假设基础上。



注:不同的国家,纵轴的比例不同。

资料来源:数据由各国教育部提供。

图 1.7 的数据见第 36—37 页。

图 1.7 所显示的一般模式中,有一些明显的例外情况。日本特殊学校学生的数量在 14—15 岁上升迅速呈现一个平稳的梯度变化曲线。墨西哥特殊学校学生的比例一直在下降,18 岁学生的比例才有微小的上升。西班牙特殊学校学生人数随学生年龄增长而增加。就墨西哥而言,很难解释图中所反映的特殊学校学生人数下降的原因,除非是学生重新回到普通班级或完全离开教育系统。日本的统计数据值得作进一步评论,因为它的模式与其他 OECD 成员国很不相同。它的数据显示,进入特殊学校学生的比例在 6 到 14 岁之间仅有微小的增长,而且,日本报告仅有很小比例的学生被界定为是残障学生(参见图 1.1)。

## 4. 教育公平的实现

前面几部分提供了关于残障学生、学习困难学生和处境不利学生的一些基本数据,而且已经分别对它们进行了分析讨论,以便能突显出重要的政策问题,如为各年龄阶段的学生提供供给系统的程度,以及对残障学生全纳的程度。

为越来越多样化的学生提供公平的教育并不是一件很容易完成的任务,而且由于人



























































































































































































































