RAND CORPORATION

OBJECTIVE ANALYSIS. EFFECTIVE SOLUTIONS.

兰德公司是一家致力通过研究与分析来改善政策和决策的非营利性研究机构。

作为兰德公司的一项公共服务，本电子文档可在 www.rand.org 下载。

转至文档

更多信息

请浏览兰德公司网站 www.rand.org

浏览 文件详情（英文）

有限电子版发行权

本文件和文中所载商标受后文通知中所提及法律的保护。本电子文档的知识产权归兰德公司所有，不得用于商业用途。未经授权，严禁在非兰德公司所属网站发布兰德公司的电子文档。兰德公司的电子文档受版权法的保护。未经许可，不得复制或以其他形式将兰德公司的任何研究文献用于商业用途。有关翻印和链接授权的信息，请查询兰德公司涉及 授权许可 的网页。

不定期报告

教育与亚洲之崛起

中国与印度的教育体制比较

Charles A. Goldman, Krishna B. Kumar,
Ying Liu

已核准，可公开发行
This is a Chinese translation (simplified characters) of “Education and the Asian Surge” (OP-218)

亚太政策中心

兰德国际项目

此报告涉及的研究项目由兰德（RAND）亚太政策中心发起，由兰德国家安全研究部门（NSRD）的国际项目资助。国家安全研究部门为美国国防部长办公室、联合参谋部、联合司令部、国防机构、海军部、海军陆战队、美国海岸警卫队、美国情报部门、以及盟国政府和基金等提供调查和分析服务。

兰德公司是一家非营利性研究机构，为全世界公共和私人机构所面临的挑战提供客观分析和有效解决方案。兰德的出版物未必代表其研究客户和赞助商的观点。

RAND® 是兰德公司的注册商标

版权所有© 2012 兰德公司
版权所有，违者必究。未经兰德公司书面授权，此文件任何部分概不得以包括电子或机械方式在内的任何形式（包括复印、录音或信息存储与检索）进行复制。

2012年 兰德公司出版
1776 Main Street, P.O. Box 2138, Santa Monica, CA 90407-2138
1200 South Hayes Street, Arlington, VA 22202-5050
4570 Fifth Avenue, Suite 600, Pittsburgh, PA 15213-2665
公司网址：http://www.rand.org/
欲定购兰德公司文献或获取其他信息，请联系分销服务部门：
电话：(310) 451-7002
传真：(310) 451-6915
电子邮箱：order@rand.org

序言

过去几十年中，中国与印度经济的飞速增长吸引了学术界的广泛关注，人们将研究的目光投向了两国在各领域发展情况的对比研究。然而，针对两国教育体制的分析性比较研究却无人问津。考虑到教育对经济和社会发展起到的重要作用，以及两国都拥有世界上规模最大的教育体制，这成为一个关键的研究缺口。对两国教育发展所取得的成果和所面临的挑战进行比较评估，能够帮助我们深入了解两国采用的不同教育策略所产生的不同效果，这不仅对两国来说十分有益，而且能够帮助世界其他发展中国家。

本项研究以中印两国的教育体制为研究对象，系属兰德亚太政策中心综合性研究项目的一部分。该综合性研究项目又称“中印比较研究项目”，即比较中印两国在人口、教育、基础设施和信息产业方面的发展情况。这一不定期研究报告与整个项目一样，都通过兰德公司的持续性自主研究计划完成。部分研究经费来自社会捐赠，另一部分来自兰德与美国国防部订立的合作合同（受联邦政府资助的研发中心）中的独立研发拨款。

兰德亚太政策中心是兰德公司国际项目的一部分，其旨在通过向政策决策者和公众提供严谨而客观的研究来改善公共政策的制定。亚太中心研究主要针对影响亚洲发展和美国与亚洲关系的关键政策问题。

有关兰德亚太政策中心的其他信息，请联系中心负责人Michael Lostumbo。以下是他的联系方式：电子邮箱：lostumbo@rand.org；电话：703-413-1100; 地址：RAND, 1200 South Hayes Street, Arlington, VA, 22202。有关兰德公司的更多信息，请登录官网www.rand.org进行查询。

目录

序言 iii
图形 vii
表格 ix
摘要 xi
鸣谢 xiii
缩略语 xv

第一部分
导言 1

第二部分
历史回顾 3
中国 4
早期发展阶段（二十世纪四五十年代） 4
文化大革命时期（1966年–1976年） 4
改革开放时期（1976年至今） 5
当前教育体制 6
印度 7
独立初期（1948年–1964年） 7
科塔里委员会时期（1964年–1985年） 7
新国民教育政策（1986年） 7
当前教育体制 8

第三部分
入学、教学质量、办学、资源：综合分析 11
入学 12
流量和成果：基础教育 12
流量和成果：高等教育 14
成人教育 16
入学机会不平等 17
资源：教育经费 21
经费与拨款 21
大学教育 23

教学质量 23
辍学率 24
教师素质 24
相关性 25
办学 26
教学设施 26
技术 26
治理和实施 26

第四部分
结论和未来发展方向 29
显著优势 30
重大挑战 31
重大机遇 31
未来发展方向 32

参考文献 35

图形

2.1. 中国教育体制（按ISCED97分类） 6
2.2. 印度教育体制（按ISCED97分类） 9
3.1. 中小学毛入学率 13
3.2. 识字率 13
3.3. 大学毛入学率 15
3.4. 公共教育支出 21

表格

2.1. 中国和印度：教育发展史 9
4.1. 中国和印度：教育概况 29

摘要

在产业急剧转型和社会快速变革的过程中，中国和印度在教育方面的处境和所面临的挑战十分相似。二十世纪四十年代后期，处境相似的两国都启动了国民教育体制的建设工作。然而，由于政策、战略以及历史环境的不同，两国教育体制的构建思路截然不同。就中小学教育而言，中国在入学、教学质量和办学方面的指标都优于印度。印度则在高等教育方面较中国更具竞争力。近年来，印度在幼儿园至十二年级阶段的教育上已经开始赶超中国，与此同时，中国也已经在大学入学率和毕业生数量方面超过印度。中国和印度在各自教育体制建设中的成就以及所面临的挑战，为中印两国和全世界其他发展中国家提供了宝贵的经验启示。

鸣谢

谨此感谢兰德公司对该自主研究项目提供的支持，同时感谢Cathy Stasz和Ashlesha Datar对早期的编纂工作提出宝贵意见，以及Susan Everingham和Bill Overholt的长期支持和意见反馈。

缩略语

GDP	指	国内生产总值
ISCED97	指	国际教育标准分类—1997年版
K–12	指	幼儿园至十二年级
NGO	指	非政府组织
PPP	指	购买力平价
Rs.	指	卢比
UNESCO	指	联合国教育、科学和文化组织

第一部分

导言

中国和印度两国的人口约占世界总人口的五分之二。就人类福祉而言，近年来两国经济的高速增长和社会经济条件的不断改善确实令人振奋。1980年至2000年期间，中国和印度的人均国内生产总值（GDP，即衡量人民生活水平的基本经济指标）分别增长了两倍多和一倍多。

当中印这两个贫穷的、以农业为主的大国走上大规模经济和社会转型道路时，人们很自然地会比较它们的发展战略。虽然中印面临着许多共同的挑战，但两国在社会、经济和政治结构以及公共政策上存在很大差异。对两国截然不同的转型方式进行比较评估，不仅可以反映不同发展战略对中印两国发展分别产生的效果，更可能揭示出对世界其他发展中国家的意义。本不定期报告比较了中国和印度在教育这一重点发展领域的状况。

教育与经济快速增长以及随之而来的社会变革相互影响、相互作用。尽管教育本身不足以引发经济转型，但教育是促进经济转型所必不可少的因素之一。在中印经济腾飞之前，东亚经济增长的“奇迹”就是建立在坚实的教育基础之上。研究表明，通过教育汲取的人力资本会增加新技术的应用和提高劳动者的生产力，从而推动经济增长。教育同时也影响着政治经济制度的演变。同样地，经由教育回报率的改变，对未来经济发展的预期也会影响到入学率和学历（Benhabib和Spiegel，1994年；Kumar，2003年；Glaeser等人，2004年）。

中印两国教育体制的规模分别位列世界前两位。两国小学适龄儿童人数占世界总数的45%（Rao、Cheng和Narain，2003年）。在经历产业结构快速转型的过程中，尽管两国的政治和组织结构截然不同，但所面临的问题和挑战却相仿。二十世纪四十年代后期，两国转型之初的情况有些相似，但由于两国有着不同的政策、重心以及历史环境，导致在社会经济发展速度上产生了差异。二十一世纪初期，可以说中国在教育领域的很多指标上都优于印度。尽管印度正在追赶中国，特别是在小学入学率方面，但在教育方面新增的投入仍需多年时间才能起到提高全民受教育水平的作用。

对中国和印度来说，要实现成为世界级经济体的雄心壮志，关键是要构建世界级的教育体制。因此，对中国和印度的教育体制，包括两国各自取得的成就和所面临的挑战进行比较研究有着非凡意义。这项研究有助于深入了解影响两国教育体制的投入与产出因素，并揭示出两国未来所面临的需求和挑战。作为全球一体化中的经济体，中印两国培养了大量的技术工人，这也将对欧美工业化经济体的劳动力状况产生影响。而这也是开展这项研究的另一个动机所在。

我们致力于通过系统化的视角来研究中国和印度的教育体制及成绩，进而对两国教育发展现状和未来发展前景展开全面评估。据我们所知，还没有人做过同样的对中印两国教育状况的比较分析。但是，我们所引用的参考文献中包含对中印某些具体教育问题进行比较的内容，如Rao、Cheng和Narain（2003年），Acharya、Baru和Nambissan（2001年），以及Rao 和Cheng（2002年）等参考文献。同时，我们还引用了两国教育部和其他政府部门发布的众多相关报告中的内容，以及政府统计机构和联合国教育、科技和文化组织（简称UNESCO，即联合国教科文组织）提供的数据。

在本文第二部分，我们首先对中印两国教育体制的发展历史进行简单介绍。这是为了明确某些对后来教育事业发展产生影响的历史事件，而不是展开全面的历史分析。在第三部分，我们分析了来自中国和印度的数据，并据此归纳出两国教育体制的优势以及所面临的挑战。第四部分对此项研究进行总结，在概括分析之余，列举了两国各自独有的机遇并确定了未来可深入研究的一些问题。

世界银行（1999年）将入学、教学质量和办学称为“优秀教育体制的三大支柱”（第47页）。入学—教学质量—办学这一框架具有综合性、优先性和简易性的优点，因此，我们在第三部分中按照该框架结构进行分析。（关于使用该框架结构的范例，参见Goldman、Christina和Benard [2005年]。）在该框架之下，我们的研究围绕以下问题展开：教育体制是否面向全体公民？何种办学和治理机制？用什么方式筹集教育经费？然而，与任何分类体系一样，这种分析结构也存在局限性，即某些问题可能同时归属于不同范畴。在这种情况下，我们将有关问题归属到相关度最高的范畴中进行探讨。

第二部分

历史回顾

为了比较中国和印度在教育事业上的发展状况，了解两国当前的优势与劣势，有必要对两国教育体制发展史展开研究。作为世界上两大文明古国和最大的发展中国家，中国和印度在教育发展方面既有许多共同点，也表现出明显的差异。

中印在建设现代国民教育体制的过程中，体现出三个重要的共性特征。第一，长久以来，两国领导人都将教育看作经济发展的有机组成部分。印度的开国总理贾瓦哈拉尔•尼赫鲁（Jawaharlal Nehru ）宣布必须对（印度的）教育体制进行革新，以顺应民众的需要并将印度建设成为一个民主的、国家主导的计划经济体国家（Ghosh,2000年）。在中国，邓小平提出了一个相似的理念，即著名的“三个面向”：教育要面向现代化，面向世界，面向未来。

第二，两国都拥有两千多年的精英教育传统。因此，在二十世纪四十年代末期，两国都开始将高等教育作为教育事业发展的重心。

第三，由于深受前苏联发展模式的影响，两国的课程设置都偏向于科学和技术方面的科目，特别是在高等教育课程的设置上。这一战略性选择为两国积攒了大量的科学和技术人才资源。2004年，中国和印度共授予463,000人工程、计算机科学和信息技术学士学位，这一数字是美国的三倍多（Gereffi和Wadhwa，2005年）。

自二十世纪六十年代末开始，两国的发展道路出现分歧。在中国，文化大革命（1966年-1976年）的爆发中断了早期中国在中等和高等教育方面前进的步伐，但是却在无意中扩大了小学教育的普及范围。这一变化以及共产主义本身所包含的平等主义理想有效地解决了高文盲率的问题。二十世纪七十年代末，当中国着手进行土地和经济改革时，接近总人口一半的民众都接受了小学或更高程度的教育。

相反，印度以高等教育为重点的教育发展道路却未因平等主义或社会革命而受到影响。这使得印度成为世界上高等教育体系规模最大的国家之一，同时还是科技人力资源规模世界第三的国家。然而，在二十世纪八十年代，当印度开始谨慎地实施经济自由化时，虽然得益于高等教育的发展使其跻身全球知识经济之列，却只有约30%的人口受过任何正式教育。直到1986年，印度才意识到基础教育的重要性，然而，基础教育起步较晚导致印度在教育竞赛中远远落后。

在本节的其余部分，我们将细致回顾中印两国自二十世纪四十年代末到二十一世纪初的教育发展情况。其主要目标并非提供全面的史实资料，而是为了更深入地了解影响两国教育决策的因素，以及两国教育政策所产生的预期和非预期结果。

中国

过去五十年，中国教育发展的特点可以概括为“大胆举措、重大变革和逆转”（Tsang，2000年）。新中国成立后的最初15年，年轻的共产主义政府试图在人民中普及基础教育，同时通过高等教育培养“治理精英”。然而，当1966年文化大革命爆发时，这些宏伟的计划很快随之流产。当时大学教育被中止，培养具有共产主义理想的干部成为各层级教育的主要目标。直到邓小平成为国家领导人并于1978年实行改革开放，中国才重新走上发展教育的道路。

早期发展阶段（二十世纪四五十年代）

在经历了半个世纪的社会动乱和战争后，中华人民共和国于1949年成立。由于新中国是社会主义国家，自然以前苏联为经济和教育发展的榜样。整个五十年代，新中国政府主要致力于重组教育体制。综合性大学被拆分成各类专业院校和理工类大学。结果，高等院校和高校学生的数量都经历了快速的增长。

基础教育在初期经历了快速发展，但从1958年起因“大跃进”运动[1]而导致的经济危机使得基础教育的发展逐渐放缓。五十年代末期，中国断绝了与前苏联的来往，中国政府开始摆脱苏联模式，转而采用一种双层模式以求在传统儒家教育与现代西方教育之间达到平衡。

文化大革命（1966年-1976年）

二十世纪六十年代发生的一系列政治动乱，致使毛泽东认为中国新生的精英阶层是社会主义政权的绊脚石。双层教育体制因其重视少数精英阶层的教育和培养，而忽视广大人民群众的教育利益也被视为绊脚石之一。“正常”学校中的管理人员被看作是维护这种精英体制的自私自利一族（Surowski，2000年）。1966年8月，毛泽东正式发动了旨在唤醒中国年青一代革命精神的文化大革命。

---

1 “大跃进”运动是指1958年至1962年初，由毛主席发动的，由中国共产党实施的社会主义建设运动。但该运动的实施未达到预期效果，反而导致大范围的经济混乱。无论是在中国还是在海外，“大跃进”都被广泛视为一场因政策失误而引发的经济灾难。

这场声势浩大的无产阶级革命给教育行业带来了毁灭性的变革。国民教育的首要目标由以往培养技术工人转变成为共产党干部提供政治和思想准备。在之后的三年中，大学被红卫兵、解放军、工人和农民轮流掌管。这导致课程全部终止。小学教育受到的影响最小，并且在1967年秋，大部分的小学开始复课。小学教育由过去的六年缩短至四到五年，中学教育由以往的六年缩短至三年。教授课程也进行了重新设置，物理、化学、历史、地理和文学等许多科目都让位给工业技术和其他实际操作的课程。1966年6月，高考制度终止，少数高校基于政治素养来选拔和接收新学生。来自工人、农民和部队家庭的学生被认为具有最高的“道德素养”。（Chen，2001年）

对中国社会和教育来说，文化大革命时期十分混乱且极具破坏性，它摧毁了中国教育的基础设施。具有讽刺意味的是，这一阶段的教育也有收获：平等主义的革命理念和在农村集体监督下创立的“公社学校”为众多学龄儿童提供了基础教育（Surowski，2000年）。中国教育的精英主义被扭转。

改革开放（1976年至今）

随着毛泽东的去世和邓小平的上台，教育政策恢复到了二十世纪六十年代早期的状况。学术标准再度被器重。尽管在文化大革命之前强调入学率，文革后更注重质量，而非数量。为了避免精英主义的出现，1985年出台了九年义务教育制度，并在1993年得到巩固。

在小学教育阶段，由于学校的关闭和合并，在一些人迹稀少的农村地区已经停办学校，这导致入学率下降。在大部分省份，1978年的小学入学率要高于1985年或1992年。在土地和其他农业改革之后，许多家庭发现，让孩子们在农场和家中干活比送他们去学校上学所获得的经济效益更高。

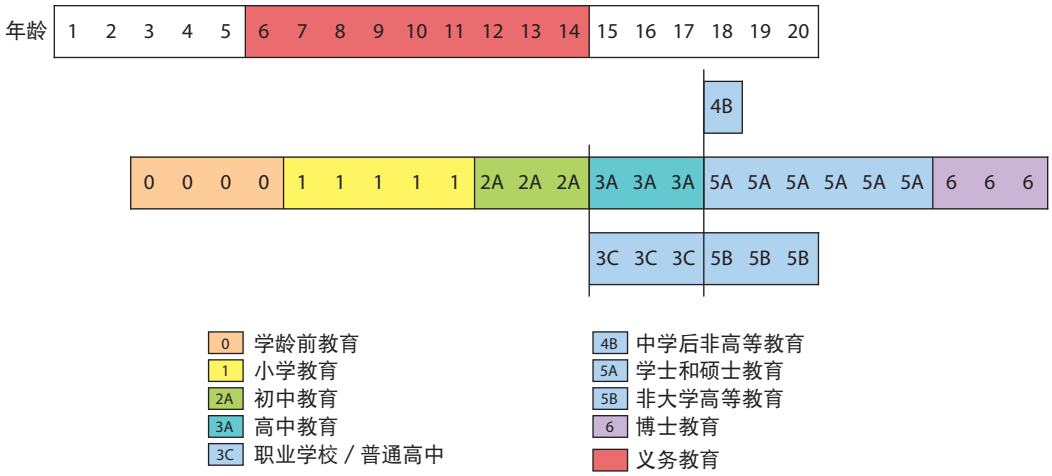
在中学教育阶段，学校被划分为从“重点”学校到职业学校共四个等级，学术性依次递减。为了使得高等教育的社会需求减少，职业教育得到大力提倡。职业教育作为中学教育的一部分，其比率从1980年的18%上升到1989年的45%（Tsang，2000年）。然而，自二十世纪九十年代早期开始，越来越多的中国学生选择普通中学教育，这提高了获得高等教育的机会，而职业教育入学率则持续下降。

在高等教育阶段，1977年恢复了国家统招大学入学考试。1985年5月出台的题为《中共中央关于教育体制改革的决定》（中华人民共和国教育部，日期不详）的文件确立了学术标准的指导原则和服务社会重建的教育目的。该文件提倡增加国民教育基金，扩大职业教育，提高高等学校的自主权。自此之后，课程设置开始得到拓展，并且越来越接近于美国高等学校，同时大学作为工作分配者的角色也逐渐褪去。根据1985年文件中提出的政策大纲，1995年中国人民代表大会通过《中华人民共和国教育法》，承诺既要普及全民教育以培养技术工人，同时也要发展高等教育以培养学者和科学家。

当前教育结构

图2.1是中国当前学校教育体制的分类示意图。中国基础教育（小学教育）包括6个年级（一到六年级），或少数情况下为5个年级（一到五年级）。中学教育分为初中阶段（七到九年级）和高中阶段（十到十二年级）。除了普通高中之外，还有许多职业高中，这为那些更倾向于早日就业的学生提供了以技术为基础的教育。大学阶段，许多高校提供四年制本科学士学位教育。同时也有一些大专院校提供两年制专科教育。中国的研究生学习分为两个阶段：两年制硕士阶段和三年制博士阶段。过去，大部分博士课程只接收已拥有至少一个硕士学位的学生。近些年来，一些大学开始尝试实施五年制硕博连读课程，这与美国相似。

图2.1
中国教育体制（按ISCED97分类）



资料来源：联合国教科文组织（2000年）

RAND OP218-2.1

印度

与中国教育体制的动荡剧变相比，印度教育的发展相对稳定。独立后的印度继承了在英国殖民时期发展良好的高等教育体系，并一直坚持发展。小学教育几乎未得到政策决策者的任何关注和资金支持。而中学教育也只是培养大学精英的垫脚石。自1986年起，小学教育才开始获得越来越多的政策重视。

独立初期（1948年-1964年）

在1948年印度获得独立之后，印度开国总理贾瓦哈拉尔•尼赫鲁宣布要革新教育体制以满足国家对科学、技术和其他人力资源的需要，并以此来发展中央计划经济。1948年，政府成立大学委员会，并委任S. Radhakrishnan为主席。四年之后，政府又建立中学教育委员会，并委任A. L. Mudaliar为主席。该委员会提出了很多建议，重组中学教育作为大学教育的基础。

最初，与小学教育相比，印度更加重视高等和中学教育。这两个阶段都获得了大量资金支持，并经历了快速、无计划和无节制的扩张。许多高等学府相继成立，例如，印度理工学院和印度管理学院。然而，由于技术基础设施未能及时补充，这些学院的很多毕业生都选择移民，或是加入到失业队伍。更重要的是，大众的文盲问题依旧被忽视。

科塔里委员会时期（1964年-1985年）

为了消除不同层级教育发展的不平衡性，印度政府建立了由D. C. Kothari领导的委员会，并出台一系列国民教育政策。经过回顾印度独立后的教育发展状况，该委员会在1966年得出结论称，国民教育的目标应该是为建立一个自力更生的现代化印度而服务。为达到这一目标，委员会提倡政府为14岁以下的儿童提供免费义务教育，倡导使用印度语，并优先发展科学教育和研究。尽管这些建议极具远见，但其中大多数未获得能保证其严格执行的必要资源。只有对科学技术教育的重视得到持续强化（Ghosh，2000年）。

新国民教育政策（1986年）

1986年，时任印度总理拉吉夫•甘地（Rajiv Gandhi）宣布实施新的国民教育政策。这一政策要求增加教育财政支持和组织支持，以此来改善弱势群体的受教育状况，例如，妇女、社会底层人民（特指由政府界定的“在册种姓”和“在册部落”）以及农村人口，并通过完善标准来提高教育质量。最后，政府准备在私营行业寻求资金支持，以补充政府的教育资金投入。推进私有化、强调政教分离和科学成为这项新政策的重要遗产（Lall，2005年）。然而，或许这一政策最重要的成果是，政府终于意识到不能再忽视面向大众的基础教育。

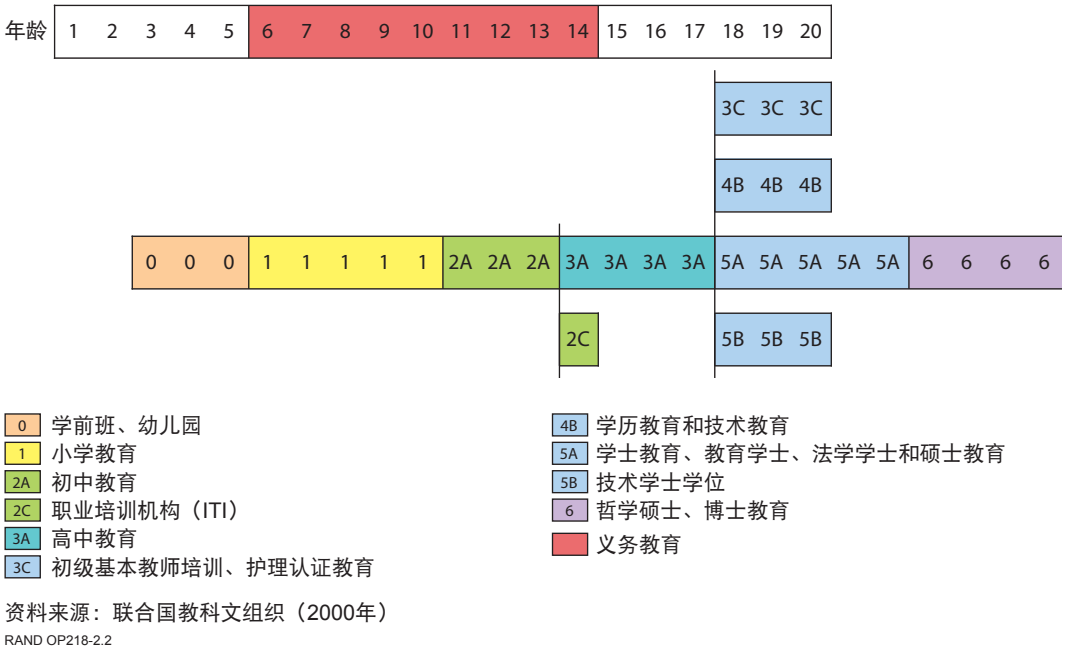
自国民教育政策出台以来，一些用以解决教育质量低下问题的措施得以实行：

- “黑板行动”（1987年-1988年）旨在改善小学可用的人力和物质资源。
- “师范教育的重组与重建”（1987年）为教师知识和能力的不断提升营造资源。
- “最低学习水平”（1991年）对学生在不同教育阶段和的学习成绩水平划分等级，并修改教科书。
- “全国小学教育营养支持计划”（1995年）每天为公办和地区学校的小学生提供午餐。该计划旨在通过降低接送儿童的感知成本来提高入学率。
- “地区小学教育计划”（1993年）强调分散规划和管理，改善教学材料，并提高学校的效能。
- “全民教育运动”（2000年）是通过微观规划和学校辐射计划的实施，在2010年前实现普及小学教育，以此消除性别歧视和社会差距。
- “基本权利运动”（2001年）提倡实施免费义务教育，并将其定为6到14岁儿童的基本权利。
- 近年颁布的《国家最低共同纲领》再次强调和推动上述措施的实行，特别是提供免费午餐。

当前教育体制

图2.2是现今印度教育体制的分类示意图。尽管和中国一样，印度的大学前教育也分为12个年级，然而两者的结构却不尽相同。尽管各邦对小学教育和初中教育的具体分类有所不同，但各邦都遵循“10+2+3”体制：10年普通教育，2年大学预科或高中教育，及（在大部分情况下）3年本科学士教育（Clark，2006年）。印度典型的小学教育是5年制（一到五年级），之后是3年高小教育（六到八年级），初中教育包括九和十年级，而高中教育包括十一和十二年级，在每个阶段结束时均有统一考试。职业培训机构在八年级之后为打算提早就业的学生提供为期一年的职业培训。和中国一样，印度的义务教育是9年。高等教育的分类复杂多样。大部分本科教育只需要3年（与中国和美国需要4年时间不同），包括教师培训和护理认证项目。然而，工程、农业和牙科专业需要4年，而医学专业需要5年半。大部分硕士学位需要学习2年，而博士学位需要获得硕士学位后再学习2到3年。

图2.2
印度教育体制（按ISCED97分类）



资料来源：联合国教科文组织（2000年）
RAND OP218-2.2

表2.1总结了上述中国与印度在历史上的重要发展成果。

我们在下个章节分析中印的教育成果，阐明历史和政策演变所带来的全面影响。

表2.1
中国和印度：教育发展史

时期	中国	印度
二十世纪四十年代后期到六十年代中期	高等教育具有优先发展权 小学教育规模先增后减	高等教育具有优先发展权 小学教育被忽视，发展缓慢
二十世纪六十年代中期到七十年代后期	高等教育发展中止 小学教育迅速扩张	持续重视高等教育 持续忽视小学教育
二十世纪八十年代早期到二十一世纪早期	高等教育重建和扩展 职业中专教育增长但随后重要性下降 小学教育持续发展	政府将优先发展权由高等教育转向小学教育

第三部分

入学、教学质量、办学、资源: 综合分析

本部分分析来自中国和印度的数据，评估它们的教育实力和所面临的挑战，并鉴别各自在未来的发展机遇。我们特别关注教育、经济以及人口统计资料之间的相互联系。

诚如第一部分所述，我们在分析的过程中运用入学—教学质量—办学这一研究框架。如世界银行（1999年）所阐述，该框架集合了简洁性和综合性的优点。

- **入学**，就教育结构和支持高品质学习体验的环境而言，是为社会成员提供学习机会的系统。享有受教育权利、各层级教育机会均等、供应和物资充足、领导层重视教育、以及支持性的学习环境等许多因素，都归于该范畴。
- **教学质量**贯穿于教育的投入、过程和产出之中，尤其关注课程设置、师资力量以及课堂教学。课程设置灵活、传授能适应全球经济的知识、享受良好待遇和充分职业机会而干劲十足的工作人员和教师，以及为保证高质量而进行监督等因素，都归于该范畴。
- **办学**是指为确保所有人能够享有优质教育而设立组织机制。重要的办学要素包括治理和信息管理。职责和问责制、适当分权、监督以及对计划实施的反馈等因素，都归于该范畴。

尽管在最初的框架中，“资源”被划归在办学范畴，但由于财政和其他资源的可用性和分配会影响入学、教学质量和办学的部分组成要素，因此我们将资源单独划分为另一范畴。中国和印度等发展中国家对资源的需要尤其重要。公共资金的规模水平和分配情况、私人出资的水平以及资源的使用效率等因素，都归于该范畴。

以下是部分注意事项。在分析的过程中，我们遇到两国数据的可比性问题，这与其他研究者所遇到的问题相似。例如，Bardhan（2003年）指出，中国提供的数据可靠性和内部统一性检验次数均不如印度。更重要的是，在入学—教学质量—办学等范畴中的数据可用性并不均衡，大部分数据都与入学相关。

入学

以下我们将展开讨论不同教育层级的教育流量（入学率）和成果（受教育年限、受教育人口比例、识字率）数据。我们以性别、地域、种族、收入和年龄为基础讨论入学机会不平等的问题。

流量和成果: 基础教育

首先我们将回顾中印两国的教育流量和存量。教育流量通过入学率和新生就读率来衡量，在此基础上建立起来的教育“存量”则通过识字率、受教育年限以及受教育成人比例来衡量。

如图3.1所示，中国当前的小学毛入学率已超过100%，并且早在1985年就达到。[1] 而印度在2000年才达到这个水平。中国的净入学比毛入学率略低，而印度则更低（中国为95%，印度为82%）。两国在1985年时候的中学入学率都在40%左右，但其后逐年增长。然而，就增长率而言，中国远快于印度。在2002到2003年期间，中国的中学入学率为70%，而印度仅为53%（联合国教科文组织，日期不详）。

对比显示，韩国（被联合国教科文组织认定为取得丰硕教育成果的东亚经济体（Mehrotra，1998年））的小学毛入学率早在二十世纪六十年代就已超过100%。其小学和中学的合计毛入学率近年来也已达到98%。

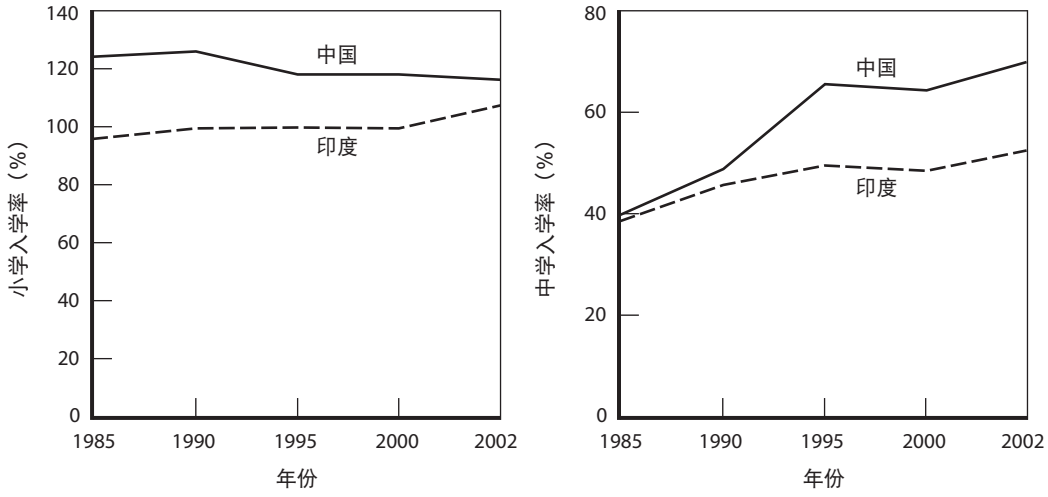
图3.1显示，中印两国的毛入学率等指标逐步接近。近年来，这种接近趋势在新生毛就读率上也很明显。新生毛就读率按照小学一年级新入学的人数（不考虑实际年龄）占达到小学理论入学年龄的人口的百分比计算。印度的小学新生毛就读率在2002到2003年期间达到惊人的132%，而中国为99%（联合国教科文组织，日期不详）。

需要指出的是，许多发展中国家都在小学毛入学率上经历了由最初的增长到之后下降的过程。当一个国家在教育方面取得一定的进步，小学阶段的适龄儿童和超龄儿童就有机会入学，因此便会推动毛入学率的增长。随着越来越多的学生在小学阶段按时入学，毛入学率会下降至接近100%。在中国，小学毛入学率在1990年达到最高峰（120%），并从那时起逐渐回归至100%。相反，印度的小学毛入学率一直呈现上升趋势。

1 毛入学率是按照某个教育阶段入学学生的数量（不考虑实际年龄）占理论入学年龄人口的百分比计算。对于许多发展中国家，很多学生总是比某个阶段的理论年龄晚几年才开始接受该阶段的教育。因此，毛入学率有时超过100%。大学教育的毛入学率采用超过高中毕业年龄五年的学生数量来计算。这里我们选择毛入学率而不是净入学率，原因是无法从公开渠道获得净入学率。

小学入学差距逐渐缩小，推动印度在过去十几年中逐渐缩小其在青少年识字率上与中国的差距。如图3.2所示，两国之间的成人识字率差距自1985年起几乎维持相同水平，

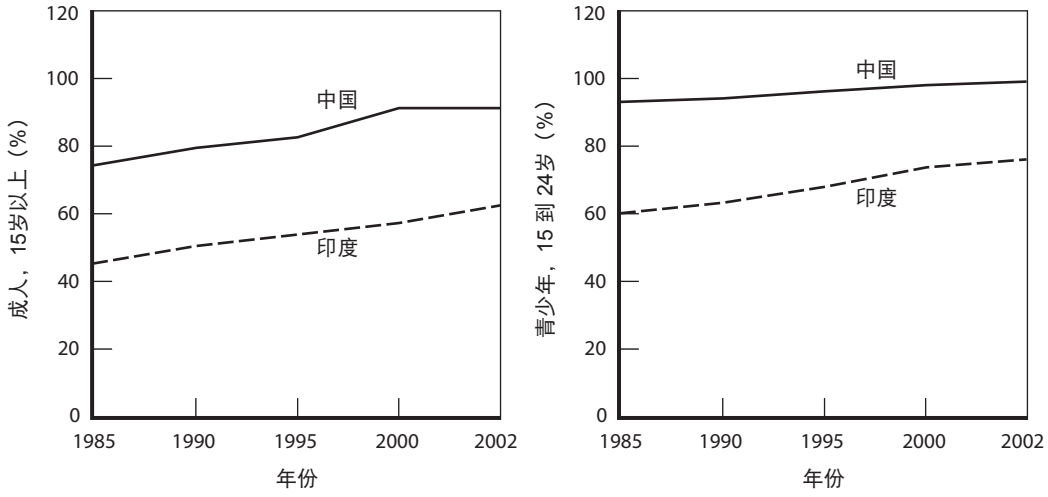
图 3.1
中小学毛入学率



资料来源：联合国教科文组织统计研究所

RAND OP218-3.1

图3.2
识字率



资料来源：联合国教科文组织统计研究所

RAND OP218-3.2

而在青少年人群[2]中有所缩小。但在受教育人口的存量上，中国仍具有竞争优势。中国的整体识字率在2000年为91%，而印度只有61%。[3]

除识字率外，平均受教育年限通常是另一个用来衡量教育成就的指标。据Barro和Lee（2001年）的报告显示，2000年，中国年龄为15岁及以上人口的平均受教育年限为6.35年，而印度为5.06年。考虑到该平均值代表的是庞大及多样化的人口，这种差异十分显著。2000年，中国15岁以上未受教育人口占总人口的18%，而总人口中33.9%的人只受过小学教育，45.3%的人受过中学教育，仅2.8%的人受过大学教育。相反，印度在2000年未受教育人口的比例高达43.9%，受过小学教育的占28.2%，受过中学教育的占23.8%，受过大学教育的占4.1%。

如果仅从当前的流量（如小学入学率）角度看，而认为印度已赶上中国，这其实是一种误解。考虑到在教育存量建设方面的严重滞后，印度要想赶上中国需要在今后几年内保持入学流量的持续增长。

据推断，拥有大量的受教育劳动力是推动中国对外开放的重要因素之一，在吸引和留住大型制造业工厂方面，中国占很大优势。1999年，中国从事服务和制造业的雇员占其总劳动力的47%，而印度为32%。印度超过60%的劳动力从事农业，而中国为47%（基于国际劳工组织的数据以及作者的计算）。

流量和成果: 高等教育

诚如第二部分所述，印度有着重视高等教育的历史。自1947年独立以来，印度大学的数量增长了16倍，学院增长了20倍。二十世纪六七十年代高等教育机构的年增长率约为13%，但在八十年代中期下降至4.5%（联合国教科文组织，2004年）。印度共有320多所大学，15,000所学院和高等教育机构，入学总人数超过了9,400,000。

二十世纪八十年代，世界银行和其它相关机构曾批评印度优先发展高等教育，而非中小学教育。1985年，2.8%的成年人受过高等教育，而中国仅为1.2%（Barro和Lee，2001年）。不可否认这个比率很低。然而，考虑到巨大的人口基数，印度培养出来的大学教育程度的国民、技术工人和会讲英语的劳动力存量，帮助其在过去二十几年中充分利用持续下降的通讯和计算成本的优势，为软件外包热潮提供了充足的人力资源（Li和Gao，2003年）。

2 根据联合国教科文组织的资料，尽管不同国家对识字能力的定义有所不同，但形式通常如下“[人名]是否能够使用[一种或几种语言]阅读和书写简单的句子。”

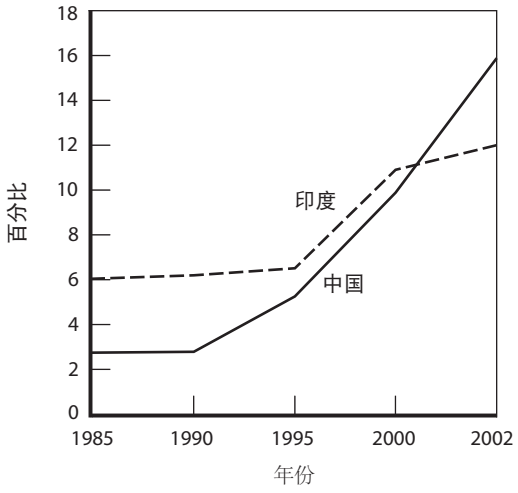
3 Rao、Cheng和 Narain（2003年）提示：中国统计小学入学人数的方法夸大了入学人数，尤其是女孩；数据是在年初收集，无法反映实际入学人数。然而，中印两国识字率的差别程度（30%）显示出，中国持续较高的入学率不是统计上的差错可以解释的。

中国也一直在努力发展高等教育。如图3.3所示，中国高等教育的毛入学率在2000年超过印度，尽管在2002到2003年期间中印两国的比例分别为16%和12%，还远不及日本（50%）和韩国（85%）。2000年，印度受过高等教育的15岁以上成年人占总人口的4.1%，而中国仅为2.8%。然而，如果察看完成高等教育的人口比例，情况就截然不同：印度为2.2%，中国为2.1%。（Barro和Lee，2001年）

这种差异导致中印两国面临不同挑战。正如下文所述（见**“资源：教育经费”**，第21-23页），中国的大学生已经开始承担日益增长的教育开销，因此他们需要更好的筹资渠道。对印度来说，所面临的挑战是平衡长期被忽视的中小学教育的财政投入，同时又不能危及高等教育的优势。印度已宣称是全球知识经济的参与者，因此若造成其在高等教育上的优势下降，这既不实际，也不明智。对印度教育体制的批评现在又回到了原起点，而现在要关注的是其大学教育程度劳动力的数量及素质。Altbach（2005年）的研究结果尤声声在耳：“近年来，印度在高等教育方面的系统性撤资导致学术界频出庸才，无法培养出世界级的研究者或者推动高科技发展所需的大量高素质学者、科学家或管理者。”

随着小学入学率接近100%和中学入学率平稳提高，中印两国还需努力满足大学教育必备的基础设施需求。

图3.3
大学毛入学率



资料来源：联合国教科文组织统计研究所
RAND OP218-3.3

关注科技。中国和印度的高等教育都十分关注科技。2002年，中国的工科类毕业生为219,000人（美国不足60,000人），占大学毕业生总数的39%。如果把理科生包括进来，该数字将会达到60%（美国为17%）（Gross和Heinold，2005年）。在2002到2003年期间，印度经认可工科院校的新生人数为360,000。理工科学生人数占院校录取人数的30%以上。

随着高等教育浪潮袭来，中国已经开始挑战印度在高等教育上的优势。Saxenian和Quan（2005年）的报告指出：仅在1995到2000年期间，中国大学授予的理工科博士学位数量增长了140%，从518人增加到1247人，并在1997年超过印度，尤其是计算机科学领域迅速吸引了大量师生。然而，Farrell和Grant（2005年）指出，这种增长最终可能幻灭，因为仅有不到10%的中国大学毕业生有能力在高端服务行业工作。导致比例如此低下的原因是糟糕的英语以及实践知识的不足。

考虑到中国和印度这两个经济体持续增强的尖端技术和雄心壮志，两国空前重视科学和技术。但是目前尚不清楚是否有必要将高等教育的特定领域设定为目标。比如说，因为要利用当前的外包潮流而过分强调信息技术的研究，可能在这种潮流发生改变时产生事与愿违的后果。那么，这两个国家就会陷入掌握不相干技能人员过多的窘境。高等教育是否应将特定学科作为目标，是不是私营教育机构在满足劳动力市场需求方面更具优势，都值得进一步研究。

除迎合当地劳动力需求外，大学有可能成为出口收益的重要来源，尤其在吸引邻近新兴经济体的学生方面，因为美国和欧洲这样的传统高等教育大国的费用昂贵。尽管拥有发展良好的高等教育体系，印度的大学和学院目前仅有约8,000名外国留学生。根据教育部的数据，2004年中国的学院和大学有110,844名外国留学生。探索两国的大学要采取什么做法来跻身世界级别进而吸引更多学生，这是个十分有趣的课题。中国大学通过引进在国外受过高等教育的教师，试图达到世界级别（French，2005年），是值得称道的做法。

成人教育

尽管目前的教育指标有所完善，却主要体现在青少年的入学率和识字率得到提升。如何让大量未受过教育的成年人积极参与日益现代化的经济，是中印两国面临的艰巨任务。仅仅让这些人识字尚不能完成上述任务，而且即便以此标准，也只有61%的印度成年人具备读写能力。

中国已经聘请大量的全职或兼职教师（1998年达到45,000人）为成年人提供识字教育。成人教育呈现出地域化的特点，超过50%的教学资源都由临时设立的相关机构提供（中华人民共和国教育部，2001年）。然而，对于为这9,000万不识字的成年人提供教育，尚未引起足够的关注。中印两国在国际教育会议上递交的报告很少关注这一重要问题（中华人民共和国教育部，2001年；联合国教科文组织，2004年）。

印度面临的挑战更为严峻。印度7岁以上的不识字人群高达2.6亿。各地都在开展识字运动，尤其是教育水平落后的地区，例如，比哈尔邦、中央邦、北方邦和拉贾斯坦邦。他们推崇“志愿精神”，这种精神让喀拉拉邦的埃尔纳古勒德地区的识字运动卓有成效（印度政府人力资源发展部，2000年）。然而，仅靠这种精神不能解决如此严峻的问题。印度还需要更加明朗化的公共政策和稳健的项目融资。不幸的是，用于解决这个问题的为数不多的资源正变得愈发稀少：根据印度教育部提供的数据，1990到1999年期间投入到成人教育的资金在GDP中的占比由0.05%减少至2000至2001年期间的0.01%（联合国教科文组织材料，未更新）。[4]

中国和印度各自的人口状况给成人教育带来不同挑战。Wilson和Purushothaman（2003年）的研究表明，中国的人口增长率呈现明显的下降趋势，而印度的人口增长率虽然也在下降，但仍比中国高。联合国教科文组织刊发的《世界教育指标》曾对2015年时候5到14岁学龄儿童的人口指标变化做出预测，其中将2000年的指标设为100。1990年至2015年期间，印度的指标从88上升到101，而中国则从1990年的91下降到2015年的82。这种预测模式对30岁以下的各个年龄段人群都适用。最后，由于两国民众的健康状况得到持续改善，寿命在不断延长，他们在经济上也将一直活跃，直至年老。据国际劳工组织的统计，1991年，中国和印度60岁以上但仍活跃于经济领域的人数分别为2,760万和2,210万。Pang、de Brauw 和Rozelle（2004年）也指出，中国60到70岁的农村人口中超过三分之二仍是正常工作的劳动力，因此，有必要在中国农村开展更大力度的成人教育。

以上数据显示，即使继续忽视成人教育，印度仍然能够通过教育日益增多的学龄儿童来培养大量能满足经济需要的受教育人群。鉴于学龄儿童数量下降，中国在推迟对成人教育的关注这方面的余地显得更小，故而必须提升现有人口的技能。

缺乏明确的成人教育计划及经实践检验的成功战略经验，是中印两国教育规划中最严重的缺点。对两国的决策者和政策研究者来说，当前的中心工作是研究出能够推广成人教育、识字运动和职业培训的有效方法。

入学机会不平等

整体教育指标有时会掩盖性别、地区和族群之间的巨大差距。在本节，我们会分析中印两国在这些方面的不平等。

性别。中国女性的小学净入学率及净就读率均略高于男性。[5]女性和男性的小学入学率分别为95%和94.3%，而净就读率分别为66.7%和65.7%。性别不平等指数（女性与男性入学比例）从1991年的0.982稳步升至1998年的0.999。（女性与男性人口的整体比例略低于50%。）不平等指数逐年下降，缩小了识字率的差距：目前，15岁以上的女性识字率为87%，而男性为95%（联合国教科文组织，日期不详）。总体中学入学率差距同样较小：女性为69%，而男性为71%。

4 成人教育还有助于提高人们对艾滋病的防范意识。中国方面承认，如果现在的艾滋病蔓延趋势持续下去，那么到2010年，中国的艾滋病感染者和患者将达到撒哈拉以南非洲的水平（世界银行，2002年）。

5 净就读率指达到官方小学入学年龄的小学一年级新生人数占该年龄人口的比例。

多项因素有助减少中国教育的性别不平等。在二十世纪六七十年代，共产党政府奉行追求高度平等主义的社会政策，包括在学校和工厂提倡性别平等政策。中央和地方政府在农村推出多项活动来提升性别平等。自二十世纪七十年代末以来，“独生子女政策”的出台进一步缩小了性别差距。由于一般家庭只能生一个孩子，父母在决定子女教育时，性别基本上无关紧要。

印度因为不够重视平等，所以性别状况并不乐观。虽然情况有所改善，但女性小学净入学率仅为75.7%，低于男性的88.5%。中学毛入学率同样存在显著差距：47%对58%。[6] 这个存在多年的差距造成识字率出现悬殊。1991至2001年期间，女性的识字率升幅（14.4个百分点）确实高于男性（11.2个百分点），但差距仍然较大。女性识字率为48%，而男性为73%。*这使得印度的女性识字率比中国低近40个百分点。*

女性识字率对经济和社会有着广泛的影响。研究显示，女性识字率上升会降低生育率（Drèze和Murthi，2001年）、婴儿死亡率（Sufian，1989年）和提高子女教育程度和经济增长率（Behrman等人，1999年；Burchfield等人，2002年）。有鉴于此，印度需要采取措施提高女童入学率，以及为育龄妇女提供成人教育和识字培训。尽管印度在这方面已颁布合理的政策计划，例如《国家最低共同纲领》有意通过优待女童和提供学校午餐来改善入学机会，但相关政策的成功取决于有效落实。

地区。在中国，经济较发达的东部沿海地区的义务教育普及率和其它教育指标远高于西部。九年制义务教育的普及率从东部九省的100%降至中部七省的65–85%。小学入学率从东部省份的近100%降至中部省份的98.8%和西部省份的98%。中学入学率稍低，并呈现出更大差距：东部为96.5%，中部为81.9%，而西部为42.3%。东部的辍学率、转学率和合资格教师比例等质量指标均高于西部。西部的识字率要低于东部，其中西藏和青海等省份的女性文盲率高于50%（中华人民共和国教育部，2001年）。中国的发展重心偏向沿海地区，似乎造成地区成为国家教育最不平等的方面。

6 受可用数据限制，小学教育使用净入学率，而中学教育使用毛入学率。

在印度，虽然城市和农村识字率之间的绝对差距从1991年（农村：44.7%，城市：73.1%）到2001年（农村：59.2%，城市：80.1%）逐步缩小，但差距仍然很大。

同样，虽然识字率较低的各邦（比哈尔邦、恰蒂斯加尔邦、贾坎德邦、中央邦、拉贾斯坦邦、北方邦和北安查尔邦[现称北阿坎德邦]）在上述期间取得长足进展，但差距依然较大。举例来说，比哈尔邦的识字率为47.5%，而印度全国识字率超过60%。（联合国教科文组织，2004年）。这无疑反映出这些邦的入学率较低（尽管在过去几年已所有改善）。例如，北方邦1997–1998年度的小学净入学率为46.8%，而全国平均入学率为71.1%；辍学率为40.4%，而全国平均辍学率为25.8%（印度政府人力资源发展部，2000年）。

地区教育不平等部分是由于各邦教育支出的差距巨大所致。印度的教育支出是“共同”问题；这是中央政府和邦政府的共同责任。[7]实际上，教育经费主要由邦拨款。例如1996–1997年度，中央邦每名学生的小学教育支出为881卢比，喀拉拉邦为1,909卢比，而当年全国平均水平为1,207卢比（印度政府人力资源发展部，2000年）。中央邦的教育保证计划（应一定人数的家长要求而在农村地区设立学校）和拉贾斯坦邦的非政府组织倡议项目，对于减少地区教育不平等是个好开始（联合国教科文组织，2004年）。然而，中央政府也许需要在各邦缺乏资金时施以援手。

印度的非政府组织发展蓬勃，为政府、私营部门和非政府组织携手合作提供了机会，以便为不断扩大的群体提供更好的受教育机会。探索可促进此类合作的机制，值得进一步研究。

少数民族和族群。中国有55个少数民族，占人口的8.41%。[8]与印度相比，中国的人口较为单一，而印度人口在语言、宗教和种姓方面十分多元化。这一实际情况和政府统筹工作使得中国少数民族的教育不平等程度较低，而事实上，七个少数民族的文盲率实际上低于全国平均水平（中国联合国教科文组织全国委员会，2004年）。

中国也拥有大量流动人口，他们为了寻找工作机会而往返农村地区和城市中心。最近针对流动人口最多的六大城市中心（北京、上海、天津、深圳、浙江和河北）进行的一项研究发现，流动人口子女入学率的差距显著，天津最低，为89.3%，而河北最高，达100%。但是，这些估计数字可能太乐观，因为独生子女政策促使人们少报子女数目。此外，大部分流动人口并没有可让子女入读城市学校所需的城市户口。因此，上述调查数据不大可能计入这些儿童。

7 我们在第21页至23页的**资源：教育经费**详细研究教育经费。

8 汉族是中国最大的民族，占人口总数约92%。

印度社会在历史上分为多个称为“种姓”的子群。这些种姓拥有不同的社会地位、受教育机会和其它特权。过去在印度受到歧视的种姓被印度政府赋予特殊地位，并归入在册种姓或在册部落类别。1961到2001年期间，在册种姓的识字率从10.27%上升至54.7%，而在册部落的识字率则从8.53%上升至47.1%，但二者还是低于全国平均水平，特别是被女性的低识字率拉低。

印度设有一个广泛的肯定性行动项目，名为“保留名额”。公办院校的入学名额和国营公司的职位空缺，有不少被在册种姓或在册部落保留。但是，如果连基础教育的入学机会也无法保证，此类增加高等教育机会的项目能有多大效果，难以知晓。凭借保留名额入学而准备不足的学生，或会发现难以应付高等教育的要求。印度在这方面的挑战在于及早帮助弱势群体，以便他们享受保留名额所带来的好处。将美国已实施的“肯定性行动”的研究成果应用在印度上，可能是有益的努力。[9]

总括而言，尽管中国面临城市居民与农村流动人口之间的教育差距，但民族更多元化的印度所面临的差距更加严重。

收入。收入与入学率紧密关联。在中国和印度，地区教育差距与收入差距一致。举例来说，入学率较低的中国内陆地区和印度中北部各邦，其收入也低于入学率较高的地区。然而，同一地区内的收入差距同样较大，需要特别关注。收入差距作为一项独立指标对印度而言更为紧要，因为印度缺乏中国所具有的经济平等取向。比起印度，中国的不平等程度较轻，但其农村地区的不平等程度要比城市地区严重，这种现象十分罕见。[10] 1999年中国农村和城市的基尼系数分别是0.34和0.29，而1997–1998年度印度的基尼系数分别为0.40和0.42（Bardhan，2003年）。

接受教育的激励主要是经济因素，而在资本市场不完善的发展中国家，教育主要受制于收入（示例请见Caucutt和Kumar（2007年）的报告）。低入学率地区的教育经费必须重点增加。在印度，中央政府需要支援无法增加支出的低收入邦。

贫困家庭通常希望子女在地里劳作或充当童工为家庭赚取收入。送子女读书的主要成本是要放弃这些收入。类似墨西哥*Progresa*项目（补贴直接学费和儿童可赚收入）的教育计划是否能提升中印两国的贫困儿童入学率，值得进一步关注。

9 有关此类比较分析的尝试请见Kumar, Malik和Tanner（2006年）的报告。

10 一个可能的解释是中国试图通过“户口”等政策控制其人口分布。“城市”居民的定义要比其它国家所用者狭窄：许多在城市工作生活但没有正式“户口”的人仍算作“农民”。因此这整个社会经济范畴的人口全部划归为农民。相比之下，城市人口较为单一。

年龄。正如前文所述，中印两国都有大量未受教育的人口，特别是年龄较大的人口。随着两国的经济发展和年轻工人教育水平的提高，年龄较大的未受教育人群会发现在劳动力市场竞争越发困难。尽管这个问题尚未得到应有的重视，两国的决策者应当关切当前教育和人口趋势可能引致各年龄群体收入不平等。置之不理将导致社会冲突，并且民众会对经济进一步自由化和经济开放普遍不满。这一问题进一步凸显了两国推广成人教育的重要性。

资源：教育经费

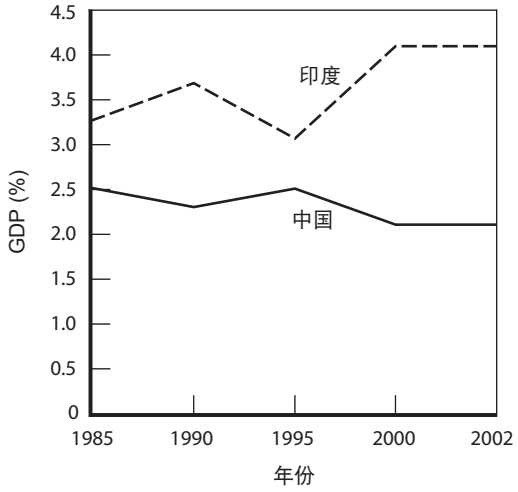
下面我们讨论各级教育上的公共和个人支出。我们会同时考察总支出占GDP的比例和学生人均支出。

经费与拨款

按占GDP的比例计算，过去20年印度的公共教育支出要高于中国（见图3.4）。

中国教育经费越来越依赖学费和杂费而非公共财政。在1991年，学费和杂费仅占4.4%。到1998年，该比例上升到12.5%（中华人民共和国教育部，2001年）。根据联合国教科文组织统计研究所提供的数据，计入公共资源拨款后，有55.8%的教育支出来自公共资

图 3.4
公共教育支出（占GDP百分比）



资料来源：教科文组织统计研究所。

RAND OP218-3.4

源; 其余44.2%来自个人。[11]各级教育都存在这一差距。相比之下，印度有96.2%的经费来自公共资源，而3.8%来自个人。（作为对比，美国有25%的支出来自个人。）

中国的个人教育出资占比较高存在多种原因。首先，过去20年，中央政府将提供义务教育（小学一年级到初中三年级）的责任转到地方政府，而地方政府则依赖开征新税和向学生收取更多学费和杂费。其次，学费已成为大学教育的主要收入来源之一。向学生收取的学费金额从二十世纪九十年代初的接近于零，上涨到1998年的平均890美元（Woodard，2000年）。最后，不少公办大学开办财务独立的学院或学校，通过提供成人教育赚取额外收入。

考虑到上述情况，以小学学生人均购买力平价*总*支出（公共*和*个人）进行比较，可能更加合适。1999年，中国的这一支出（372美元）要高于印度（303美元）。中国的中学支出（833美元）是印度（295美元）的两倍有多。

2001年，中国的民办教育仅占小学入学人数的1.5%、中学入学人数的3%和职业学校入学人数的9%。如此低的民办小学入学人数比例可与韩国的2%相提并论，虽然韩国的中学和职业教育的数字分别为38%和86%，比中国高得多。换言之，中国的学校教育主要由政府*提供*，但其*经费*却日趋由个人提供。

印度的情况恰好相反。那里的非政府组织管理着51%的中学，包括58%的高中学校（联合国教科文组织，2004年）。甚至就小学而言，Kingdon（1996年）认为官方统计数据不能代表邦政府没有资助的民办学校，而在城市地区，这些学校占所有学校总数的17%。她也给出了一个经常被引用说明印度民办教育蓬勃发展的原因：公办学校质素欠佳（另请见Da（2002年）的报告）。

这些趋势对两国构成不同的挑战。如果有人认为民办教育机构更创新、更高效、更灵活，更多民办学校提供教育服务可能是印度的优势。这可让教育体制更好地适应劳动力市场状况。但是，这给公共财政带来重担，并造成巨额债务，特别是存在巨额预算赤字期间；印度各邦和中央政府的预算赤字总额达到其GDP的10%以上。

尽管中国在这方面根基更稳健，但家庭须承受更重的教育负担，因此若要保证入学，可能必须提供针对性补贴和教育贷款等筹资渠道。

11 Chow和Shen（2006年）对联合国教科文组织和《中国统计年鉴》的数据进行了比较，结论是联合国教科文组织报告所用的“个人”包括以下各类：(1) 预算外“政府教育拨款”，这又包括(a)地方政府征收的教育税，(b)企业教育资金，(c)来自学校支持产业、勤工俭学和社会服务的资金，以及(d)其它资金；(2)“社会组织和公民办学资金”，(3)“办学捐款和筹款”，(4)“学费和杂费”，以及(5)“其它教育资金”。

大学教育

正如先前所述，两国都将面临更高的大学教育需求，原因是中小学的入学和毕业人数增长，以及经济发展所需的技术水平不断提升。

大学教育远比中小学教育昂贵：以中国为例，1999年大学的学生人均支出是人均GDP的161%、中学支出的7倍和小学支出的15倍以上。这意味着大学教育支出总额大幅增长。鉴于学费比例不断升高，这项支出的40%以上需由学生及其家庭承担。因此，大学教育迫切需要筹资渠道。

基于中国较低的公共教育支出，Heckman（2002年）认为，中国侧重于投资实物资本，而忽略了人才资本。中国的实物资本投资比率超过40%。实物资本和人才资本是产出的互补性投入，因此倾向前者的政策不大可能高效。Heckman的批评指出了中国大学教育一个可能的公款来源：将资金从实物投资转向教育。

印度曾经侧重高等教育而忽视基础教育，这种做法招致广泛批评。为此，印度削减了前者占支出的比例。在1996–1997年度前，中央政府对高等教育的支出比例一直高于小学教育，但按占总教育支出的比例计算，中央政府和邦政府小学教育上的总支出更高。高等教育占比从1985–1986年度的高位14%降至1996–1997年度的11.5%，而同期小学教育占比从46.3%升至50.1%。相比之下，1998年中国将15.6%的教育支出投入大学教育。印度削减高等教育的经费，似乎导致高等教育机构增速下滑以及入学率（在**流动和素质：高等教育**（见第15页）一节阐述）停滞。虽然印度早该重视基础教育，但鉴于其已押注信息技术、生物技术和其它知识型经济行业，印度无法承受失去高等教育的优势。

教学质量

下面我们会审视学生的辍学率和重读率，借此研究教学质量。我们还会调查教师素质，因为有研究发现教师素质是学生成绩的重要决定因素。鉴于中印学生较少参加国际成绩测验，这些数据是我们可用来评估质量的唯一标准。即便如此，并非总能获得最近几年的数据。但是，辍学率和重读率确实可反映质量的一个重要方面，即顺利完成学业的概率，而这又会影响入学决定。因此，审视这些数据可让我们了解中印两国教育体制的质量，以及这对入学概况（在入学一节阐述）有何影响。

举例来说，Caucutt 和Kumar（2007年）阐述家庭在作出入学决定时，如何将顺利完成学业的概率以及所感知到的收益（工资提高）考虑在内。（另请见PROBE（1999年）的报告。）他们还认为，不去改善学校质量，而仅执行义务教育法将儿童统统送进学校，这种做法将无济于事。提升教育质量可让童工数量自动减少，因为他们的父母可更快地感觉到送子女读书的好处。（印度有1,400万名童工，而中国法律严禁使用童工。）虽然这是针对撒哈拉以南非洲作出的结论，但类似的考虑因素也适用于中印两国，特别是学校教育质量低下的印度。

辍学率

即使印度成功让所有学生入读小学，但如果辍学率保持现状，那就只有83%的学生能够升上五年级。辍学率常常用作教育体制的质量指标。[12]虽然印度小学男生的辍学率从1960年的60%以上降至1998年的约38%（印度政府人力资源发展部，2000年），但这一比例仍然过高。要确保小学教育所获额外资源得到有效运用，印度仍然任重道远。政策论述的重点需要放在升学率等质量加权指数上，而非原始入学率。

中国在小学教育上做得更好，2002–2003年度的五年级升学率达99%。早在1990年，中国的小学辍学率也仅为15%，轻松胜过印度的38%。到1998年，中国小学辍学率降至0.9%，而初中辍学率则降至3.2%。中学方面，2002年中国的重读率为0.3%，而印度则为4.8%。换句话说，中国原始入学率的上升与辍学率和重读率的下降同步。

与中印两国相比，早在1989年，韩国升上六年级的小学生比例就已经接近100%。

教师素质

研究显示，教师素质是学生成绩的重要决定因素（例如Rivkin, Hanushek和Kain，2005年）。虽然教师素质的衡量标准并无共识，但对于中国和印度等新兴国家来说，教师培训、教育和资格认证均是重要指标。在中国的全体小学教师中，持有国家规定的资格证书的教师比例从1991年的80.7%升至1998年的94.6%。其余教师据称符合“部分”资格。同期，初中合资格教师比例从46.6%升至80.5%。2002–2003年度中国的师生比例为1:21，是印度42的一半。中国设立国家教育督导团负责监察学校，并且教师工资结构包括定额部分和基于学生成绩的部分，这无疑在中国维持和提升教学质量中发挥了重要作用。

12 示例请见Caucutt和Kumar（2007年）的报告。

在中国，学生通常可以灵活选择学校，并可以入读离家较远的学校。所选学校会向学生收取择校费，其中部分用于给教师支付奖金。由于学生依据表现选择学校，所以即使没有民办学校，公办学校之间也会存在竞争。

根据印度国家教育研究和培训协会进行的1986年第五次全印度教育调查，印度约有87%的小学教师取得为期一到两年的小学教师培训证书或教育学学士学位（印度国家教育研究与培训委员会，1992年）。另外，58%的初高中教师拥有研究生学历，33%拥有本科学历，而9%拥有较低资格。但是，这些统计数据掩盖了印度一个普遍问题：教师旷课。如果一个教师不去上课，任何程度的资格证书也只是废纸一张。根据Kremer等人（2004年）的研究，在全国代表性小学样本中，印度有25%的教师不上课；在提供数据的国家列表中，只有乌干达拥有更高的旷课率(27%)。印度各邦的教师旷课率介于14.6%到41.9%之间，旷课率随着各邦的收入而下降。比起薪酬或地方控制，改善基础设施（例如道路）让学校交通更便利，以及加大检查频率更能降低旷课率。鉴于检查可降低旷课率，许多农村地区设立的乡村教育委员会所扮演的监察角色显得特别重要。顺带一提，Kremer等人（2004年）的发现表明，除人口状况外，基础设施也会影响教育。

按占GDP的比例计算，印度的教育支出要高于中国甚至韩国。辍学率和教师旷课率居高不下，表明印度的教育支出并未得到有效运用。提高教育体制质量，是印度面临的最大挑战之一。对于中国保持高质量的基础教育而言，较高的教师素质、较低的生/师比、更好的监察和择校带来的竞争似乎都发挥了重要作用。

相关性

这两个经济体传授给学生的教育是否相关？对于经济多元化的国家，体制必须提供与经济所需不同职业相关的各种教育选择。然后，学生会根据个人兴趣、能力和收入自行选择合适的教育。正如前文所述，鉴于两国力求融入现代全球经济，它们的高等教育应当注重科学技术。

职业教育或技能教育可作为大学教育的替代方案，并直接满足劳动力市场的需求。在中国，用于职业教育的公共教育支出比例从1991年的3%升至1997年的11.7%。1978年，技术和职业教育的在校学生人数仅占在校学生总数的5%。但到了1994年，在继续求学的初中毕业生中，56%入读专业技术职业学校，学生总数超过300万（中华人民共和国教育部，2001年）。1988年以来，印度在7,300所学校中开设了20,600个科目，能够为100万名学生提供高中教育的替代选择，而高中教育更为偏向为大学做准备（联合国教科文组织，2004年）。

在缺乏职业教育详细供求数据的情况下，难以评定上述教育是否足够。但是，可以合理地推定随时可及的职业教育可促进成人教育和培训，而正如前文所述，成人教育和培训对中印两国而言均是迫在眉睫的要求。

办学

教学设施

中小学入学人数不断增加，以及这对大学入学所带来的压力，证明中印两国需要增加教育基础设施。中华人民共和国教育部（2001年）确认“教育投入严重不足”是中国教育面临的主要问题之一。尽管制定了多项改善学校设施的计划（例如1987年的“黑板行动”），印度的情况更为糟糕，特别是农村地区。虽然不应过分强调设施问题，但那些连基础设施都缺乏的学校，不大可能吸引学生入学和完成学业。[13]

囿于经费限制，中印两国或需寻找有创意的问题解决方案。例如与私营部门携手合作和“轮班”利用现有基础设施来满足所需。

技术

中印政府均报告其教育的技术含量得到提升（联合国教科文组织，2004年）。事实上，人们认为印度课程所融入的技术水平过高，以至于过犹不及（Konana和Balasubramanian，2002年）。除了整合到课程外，技术也需要被视为向大部分学生普及的*工具*。电脑和通信（包括电视广播）成本的持续下跌为远程学习提供了机会，特别是在农村地区。更令人鼓舞的是，印度高等教育的所有入学学生中有20%在接受远程教育（联合国教科文组织，2004年）。如何以最好的方式在中印两国提供远程教育，在提供更多受教育机会的同时克服缺乏面对面接触的缺点，这个领域值得深入研究。

治理和实施

人们普遍认为，中小学教育由地方治理会更好（示例请见Welsh和McGinn（1999年）的报告）。这样就能充分了解地方的需要，并有效和高效地提供教育。以美国为例，虽然课程是由各州制定的，学校的管理监督由地方学区负责。

具有讽刺意味的是，作为统一计划的经济体，中国下放学校治理权的时间远早于印度。在二十世纪七十年代末市场化改革起步时，村镇政府获得了小学教育的管理权。地方政府在国务院领导下管理中学教育。Achary、Baru和Nambissan（2001年）的研究表明，权力下放是中国基础教育突飞猛进的主要原因之一。

13 Rao和Cheng（2001年）的报告指出数学成绩与教学设施毫无关系，并称在农村地区开办提供急需教育的临时学校要好于没有学校。

印度对权力下放的尝试一直进展缓慢，特别是在小学教育方面，而印度的学院和大学一直享有高度自治。直到1986年，印度的决策者才意识到，正是基础教育的匮乏导致国家发展的落后。当时，学校的治理权就被下放到街区和乡村层级。（Acharya、Baru和Nambissan，2001年；Rao、Cheng和Narain，2003年）。印度民办教育机构日趋盛行，应有助于权力下放和课程创新更进一步。[14]

中国的治理问题在于臃肿的官僚机构。中国政府的年度统计数据显示，2003年高等教育机构的员工中只有约半数是专职教师，中专学校为57%，略好一些。其余员工都是管理人员、后勤人员和辅助教师。

14 有关为何需要课程和治学创新的阐述来自于Rao和Cheng（2001年）的研究。他们观察了样本学校的数学教学，结论是印度的教学更以教师为导向，而不像中国那样以学生为中心。此外，Das（2002年）指出印度民办学校已普遍兴起，已经不再是城市的专有现象。

第四部分

结论和未来发展方向

我们在表4.1概括了上文所述的教育指标，它们显示出中印两国存在巨大差距。

中国在改善基础教育上取得令人瞩目的成就。印度起步较晚，但近几年在基础教育上取得了长足进展。两国的中学入学率远不及100%，特别是在印度。大学入学率方面出现重大逆转，中国的入学率在二十一世纪初一举超越印度。但是，两国必须密切关注成年人口的教育问题，以及提升学院和大学的质量，以抗衡工业化国家的学府。

中国在性别平等上大有进步。印度的性别不平等很严重，特别是在考虑到成人识字率时更是如此。中国的主要差距在于地区方面，沿海地区人口所受教育要好于内陆地区。印度农村人口和经济落后的各邦居民，其所受教育大大少于城市地区和经济发达的各邦。中国民族较为单一，而印度很多元，而在册种姓和在册部落在入学率和成绩方面均较落后。

表4.1
中国与印度: 教育状况

类别	指标	中国	印度
入学机会	小学净入学率 (2002–2003)	95%	82%
	中学毛入学率 (2002–2003)	70%	53%
	大学毛入学率 (2002–2003)	16%	12%
	成人 (15岁以上) 识字率(2000–2001)	合计: 91% 男性: 95% 女性: 87%	合计: 61% 男性: 73% 女性: 48%
资源	公共教育支出 (占GDP比例, 2000–2001)	2.1%	4.1%
	1999年学生人均购买力平价公共和个人支出 美元 (1999)	小学: 372 中学: 833	小学: 303 中学: 295
质量	五年级升学率 (2001–2002)	99%	84%
	小学生/教师比例: (2002–2003)	小学: 21	小学: 41

资料来源: 所有数据均来自联合国教科文组织的教育统计数据或世界教育指标。

按占GDP的比例计算，中国的教育支出要低于印度，但有证据显示中国的资源利用效率更高。在印度，辍学率居高不下，教师旷课蔚然成风。中国的学校主要由国家营办，但学校治理权的下放程度要高于印度。由于公办学校质量欠佳，印度的基础教育多由民办学校提供。

显著优势

基于以上分析，我们总结认为中国与印度的教育体制存在以下主要优势。

中国

- 有着追求平等和减少贫穷历史的中国，其在小学教育上取得令人瞩目的成就，小学入学率接近100%。这让中国大部分人口得到制造和服务业的工作机会，从快速发展的经济中获益。在这种意义上，中国近期注重高等教育，是从初期注重中小学教育自下而上“自然”发展的顶点。
- 性别教育差距的缩小同样令人印象深刻。鉴于女性教育和识字率对经济发展的重要性，中国已为持续增长和发展奠定稳固基础。各民族的教育平等同样令人振奋。
- 学校管理权的下放（尽管学校多为公办和臃肿的官僚机构），加上激励型教师工资结构和择校都有助于提供优质教育。

印度

- 高等教育的传统优势和英语教学，协助印度登上全球经济舞台。这让印度能够将自身定位于侧重信息技术和生物技术的知识型经济。
- 印度对于不能忽视小学教育的后知后觉，已经取得了成绩，小学入学率和成绩双双得到提升。
- 民办教育的盛行为印度提供了一个灵活的平台，可实施课程和其它改革，即使印度尚未充分实现这一优势。创新趋势（例如中央邦的按需设校计划）预示着印度教育拥有光明的前景。

重大挑战

中国

- 教育近9,000万成人文盲并协助他们融入现代经济，是一项艰巨的挑战。并且，由于生育率下降和人口老龄化，这是一项不容忽视的要务。鉴于内陆地区文盲更多，地区不平等指标远比性别和民族不平等指标严重。
- 中学入学率和教育质量均需要进一步改善。要赶上韩国等其它东亚国家，中国还有很长一段路要走。生产力的强劲增长对于经济持续发展至关重要；而这需要受过更好教育的劳动力。
- 随着教育重心转向大学教育，以及经费来源转向学费和杂费，需要为学生及其家庭提供更好的筹资渠道。中国开放金融业与制造业的步伐并不一致；金融业需要进一步开放，以便提供学生贷款等渠道。

印度

- 为女孩提供教育和提高年轻成年女性的识字率成为重中之重。这有利于降低生育率、婴儿死亡率、提升教育和加强艾滋病意识等。
- 如果质量指标毫无改善，提升入学率也无济于事。解决辍学、重读和教师旷课问题十分关键。必须制定激励型教师工资结构和更密切地监察学校。
- 性别、地区和民族各方面的不平等都需要减少。如果缺乏受过统一良好教育的劳动力，印度年轻人口的“人口红利”仍将是纸上谈兵。基础广泛的教育更有可能建立起经济自由化的共识，因为更多人会从全球化中受益。

重大机遇

中国

- 凭借小学教育的卓越成就，中国有机会推动教育更进一步，通过增加中学和大学教育，迎头赶上韩国等经济体的水平。
- 通过扩展大学教育和英语教育，中国能够扩大相关劳动力基础，成为知识型行业的全球外包目的地，与印度展开竞争。
- 随着国内大学的扩展，中国不仅能留住想到欧美上大学的本国学生，还能够吸引外国学生慕名而来。

印度

- 凭借高等教育的显赫名声，印度可将自身定位为留学目的地，服务那些希望修读优质廉价大学的外国学生，从而增加外汇收入。
- 印度的信息技术专长和不断改善的通信基础设施，可用于增加偏远农村地区的受教育机会。
- 民办教育已在印度广泛流行，其可进行扩展以提供因应市场需求的优质教育。

未来发展方向

我们在第三部分的分析中提到了值得进一步关注的问题，在此概述如下：

- 中印两国都锐意成为技术大国，这自然引出了一个问题，那就是它们是否应把高等教育的焦点放在特定领域。实际上，有证据显示两国都在集中精力培养更多的信息技术专业毕业生。这种战略有何利弊？民办教育机构对应付两国劳动力市场需求起着什么作用？
- 非政府组织在印度教育及其它行业占据优势。如何以最佳方式组织政府、私营部门和非政府组织之间的合作，来为不断扩大的群体提供更好的受教育机会？
- 在这方面，中国虽然缺乏民办学校，但其通过允许自由选择公办学校，培养了各所学校的竞争精神。印度则是民办学校占据优势，家长们择优让子女入读。这两种模式在改善受教育机会和质量方面有何异同？这两个国家的公办和民办学校在教育上的合作范围有多大？
- 类似墨西哥Progresa项目（补贴直接学费和儿童可赚收入）的教育计划能否适应印度的状况，从而提高贫困儿童的入学率？
- 远程教育有望为中印两国偏远农村地区增加受教育机会。如何及在什么级别上提供远程教育？这种战略有何利弊？
- 除了为本国公民提供教育外，中印两国输出高等教育服务，特别是以发展中国家为对象，是否有利可图？
- 美国曾实施肯定性行动项目，因而了解其在学业周期哪个阶段可能收效最大。对于设有广泛肯定性行动项目的印度来说，美国的经验是否适用？

中国与印度在教育上取得的进展将会吸引全世界的热切关注。经济改革让两国数以百万计的劳动力有了用武之地，而处于技能范畴两端的全球劳动力市场已感受到由此带来的影响。工业化国家的低端制造岗位和高端技术岗位都面临来自中印两国的激烈竞争。同样，这一巨变可能激发的海量发明和创新，对占全球人口近五分之二的中印两国人民以及全世界来说都意义重大。

参考文献

Acharya, Alka, Rama V. Baru和Geetha B. Nambissan — 《国与人的发展》，刊载于G. P. Deshpande和A. Acharya编著的《跨越梦想之桥：中印五十年》，新德里：Tulika，2001年，第203页至267页。

Altbach, Philip G. — 《缺乏世界级高等教育的世界级国家：印度二十一世纪之困》，刊载于《国际高等教育》第40期，2005年夏。

Bardhan, Pranab K.，《卧虎笨象：中印对比》，刊载于K. Basu, P. Nayak和R. Ray编著的《市场与政府》，新德里：牛津大学出版社，2003年。

Barro, Robert J.和Jong-Wha Lee — 《教育成绩的国际数据：更新和影响》，刊载于《牛津经济论文集》第53期第3号，2001年7月，第541页至563页。

Behrman, Jere R., Andrew D. Foster, Mark R. Rosenzweig和Prem Vashishtha — 《女性的学校教育、家庭教育和经济增长》，刊载于《政治经济学杂志》第107期第4号，1999年8月，第682页至714页。

Benhabib, Jess和Mark M. Spiegel — 《人才资本在经济发展中的作用：各国整体数据的证据》，刊载于《货币经济学杂志》第34期第2号，1994年10月，第143页至173页。

Burchfield, Shirley, Haiyan Hua, Dyuti Baral和Valeria Rocha — 《与女性参与尼泊尔社会经济发展相关的综合扫盲和基础教育项目的纵向研究》，美国国际开发署，2002年。

Caucutt, Elizabeth M.和Krishna B. Kumar — 《全民教育：非洲的正道？》，刊载于《经济动力学评论》第10期第2页，2007年4月，第294页至326页。

Chen, Jiazhen — 《1966年：中国文化大革命带来重大教育变革》，刊载于Daniel Schugurensky编著的《教育史：二十世纪的选定瞬间》，2001年。截至2008年1月14日：http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1966chinarev.html

中国联合国教科文组织全国委员会 — 《中国教育发展》，2004年。

Chow, Gregory C.和Yan Shen — 《中国教育需求》，刊载于《国际经济杂志》第20期第2号，2006年6月，第129页至147页。

Clark, Nick — 《印度教育》，刊载于《世界教育消息与评论》第19期第1号，2006年2月。

Das, Gurcharan — 《象的范式：印度应对变革》，新德里：Penguin，2002年。

Drèze, Jean和Mamta Murthi — 《生育率、教育和发展：印度的证据》，刊载于《人口与发展评论》第27期第1号，2001年3月，第33页至63页。

Farrell, Diana和Andrew J. Grant — 《中国浮现的人才短缺》，刊载于《麦肯锡季刊》第4期，2005年。

French, Howard W. — 《中国吸引学者建设优秀大学》，刊载于《纽约时报》，2005年10月28日。

Gereffi, Gary和Vivek Wadhwa — 《框定工程设计外包争论：让美国与中国和印度公平竞争》，刊载于杜克大学工作论文，2005年。

Ghosh, Suresh Chandra — 《现代印度教育史：1757–1998》，新德里：东方朗文，2000年。

Glaeser, Edward L., Rafael La Porta, Florencio Lopez-de-Silanes和Andrei Shleifer — 《制度可否引发增长？》，刊载于《经济增长杂志》第9期第3号，2004年，第271页至304页。

Goldman, Charles A., Rachel Christina和Cheryl Benard — 《教育》，刊载于兰德巴勒斯坦国研究组《建设成功的巴勒斯坦国》第八章，加利福尼亚州圣莫妮卡：兰德公司，MG-146-DCR，2005年。

Gross, Ames和Loren Heinold — 《2005中国人力资源趋势》，Pacific Bridge, Inc.，2005年5月。截至2008年1月17日：

http://www.pacificbridge.com/publication.asp?id=53

Heckman, James J. — 《中国人才资本投资》，国家经济研究局第9296号工作论文，2002年。

Kingdon, Geeta Gandhi — 《印度民办学校教育：规模、性质和公平效应》，伦敦经济学院工作论文，1996年。

Konana, Prabhudev和Sridhar Balasubramanian — 《印度作为知识型经济：理想与现实》，刊载于《前线》第19期第2号，2002年1月19日至2月1日。

Kremer, Michael, Karthik Muralidharan, Nazmul Chaudhury, Jeffrey Hammer和F. Halsey Rogers — 《印度教师旷课：掠影》，哈佛大学工作论文，2004年。

Kumar, Krishna B. — 《小型开放经济体中的教育和技术采用：理论和证据》，刊载于《宏观经济动力》第7期第4号，2003年9月，第586页至617页。

Kumar, Krishna B., Rehan Malik和Jeffery C. Tanner — 《私营部门的肯定性行动：美国和马来西亚的可能关乎印度的发现》（未发表的兰德公司研究资料），2006年。

Lall, Marie — 《印度教育体制的挑战》，送交英国皇家国际事务研究所亚洲项目部的论文，2005年4月。截至2008年1月14日：

http://www.chathamhouse.org.uk/publications/papers/view/-/id/263/

Li, Mingzhi和Ming Gao — 《中国软件产业发展战略》，刊载于《信息技术与国际发展》第1期第1号，2003年秋，第61页至73页。

Mehrotra, Santosh — 《全民教育：成功国家的政策经验》，刊载于《国际教育评论》第44期第5/6号，1998年，第461页至484页。

中华人民共和国教育部 — 《中共中央关于教育体制改革的决定》（日期不详）。截至2008年2月8日：http://www.moe.gov.cn/edoas/website18/info3318.htm

———《中国全民教育发展》，提交于2001年日内瓦第46届国际教育会议。

印度政府人力资源发展部 — 《全民教育：印度2000年评估报告》，2000年。

印度国家教育研究与培训委员会 — 第五次全印度教育调查，新德里国家教育研究和培训协会，1992年。

Pang, Lihua, Alan de Brauw和Scott Rozelle — 《鞠躬尽瘁：中国农村老人雇用行为》，威廉姆斯学院工作论文，2004年。截至2008年1月14日：http://www.williams.edu/Economics/wp/debrauwrozelle_cj_elderly.pdf

PROBE — 《印度基础教育公开报告》，新德里：牛津大学出版社，1999年。

Rao, Nirmala和Kai-Ming Cheng — 《数学教学受到的社会背景影响：印度课堂的经验》，在第11届世界比较教育大会上提交的论文，2001年。

———《了解教学和成绩的社会背景：中国与印度小学比较》，香港大学工作论文，2002年。

Rao, Nirmala, Kai-Ming Cheng和Kirti Narain — 《中国与印度小学教育：了解社会背景因素如何影响国家的角色》，刊载于《国际教育评论》第49期第1–2号，2003年，第153页至176页。

Rivkin, Steven G., Eric A. Hanushek和John F. Kain — 《教师、学校和学术成绩》，刊载于《计量经济学》第73期第2号，2005年3月，第417页至458页。

Saxenian, AnnaLee和X. Quan — 《中国》，刊载于Simon Commander编著的《新兴市场的软件产业》，英国切尔滕纳姆：Edward Elgar，2005年，第73页至132页。

Sufian, Abu Jafar Mohammad — 《预期寿命和出生的社会经济关联：发展中国家的状况》，刊载于《人口和健康研究杂志》第9期第2号，1989年，第214页至226页。

Surowski, David B. — 《中国教育体制历史》，国际教育研究项目委托论文，2000年。截至2008年1月14日： http://www.math.ksu.edu/~dbski/publication/history.html

Tsang, Mun C. — 《中国1949年以来的教育和国家发展：政策摇摆和困境持续》，刊载于Lau Chung-ming和Jianfa Shen编著的《2000年中国评论》，香港：香港中文大学出版社，2000年。

联合国教科文组织 — 《教育统计数据》，联合国教科文组织统计研究所（日期不详）。截至2008年1月14日： http://www.uis.unesco.org

———《东南亚：地区报告》，联合国教科文组织统计研究所，2000年。

———《印度：国家教育发展报告》，提交于日内瓦第47届国际教育会议，2004年9月8至11日。截至2008年1月14日： http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/india.pdf

Welsh, Thomas和Noel F. McGinn — 《教育分权：为何、何时、什么和如何？》，联合国教科文组织：国际教育规划研究所，1999年。截至2008年1月14日：http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120275e.pdf

Wilson, Dominic和Roopa Purushothaman — 《与金砖四国一起梦想：通往2050年的道路》，高盛全球经济报告第99号论文，2003年。

Woodard, Colin — 《全球学费上涨令学生走上街头》，《高等教育纪事》，2000年5月5日。截至2008年1月17日：

http://chronicle.com/weekly/v46/i35/35a00101.htm

世界银行 — 《教育业战略》，华盛顿特区：世界银行，1999年。

———《构建知识型社会：大学教育的新挑战》，华盛顿特区：世界银行，2002年。