

GIÁO DỤC CHO MỌI NGƯỜI

XU HƯỚNG CẢI CÁCH GIÁO DỤC VÀ NHỮNG THÁCH THỨC CHÍNH SÁCH Ở CÁC NHÀ NƯỚC PHÚC LỢI PHÁT TRIỂN VÀ ĐANG PHÁT TRIỂN⁽¹⁾

TOMAS KORPI*

Tóm tắt: Bài viết nghiên cứu, đánh giá về các động lực thúc đẩy của xu hướng mở rộng của giáo dục; phân tích sự khác nhau về đặc tính của các cải cách; nêu bật một số hệ quả không lường trước được phát sinh từ những cải cách gần đây ở các nước phát triển và đang phát triển (Thụy Điển và Việt Nam là hai nghiên cứu trường hợp); thảo luận về sự phát triển ở các nhà nước phúc lợi đã phát triển cao và đang phát triển nhanh.

Từ khóa: Cải cách giáo dục, chương trình giáo dục.

1. Sự mở rộng của giáo dục trên khắp thế giới

Những thập kỷ sau Chiến tranh Thế giới thứ II đã chứng kiến những thay đổi nhanh chóng về chính sách công trên thế giới. Các nước công nghiệp đã mở rộng đáng kể các chương trình bảo hiểm xã hội và dịch vụ xã hội, dựa trên những chương trình có qui mô nhỏ trước chiến tranh. Thời hoàng kim của nhà nước phúc lợi này đã phải tạm ngừng vào giữa những năm 1980. Sự phát triển của các chương trình bảo hiểm xã hội lần đầu tiên bị đình trệ và sau đó là việc cắt giảm trong một thời gian dài trong nhiều trường hợp tiếp theo. Phong trào cắt giảm lan rộng tới các chương trình bảo hiểm và cũng ảnh hưởng đến việc cung cấp tài chính của các dịch vụ. Tuy nhiên, tham vọng cung cấp dịch vụ cho toàn dân dường như vẫn còn, ví dụ liên quan đến việc chăm sóc người cao tuổi, và cung cấp các dịch vụ đã trở nên ổn định hơn.

Ở hướng ngược lại, hoàn toàn vượt qua xu hướng cắt giảm, đầu tư cho giáo dục vẫn tăng lên. Tiếp tục phát triển mở rộng gần như không bị gián đoạn từ đầu thế kỷ XVI, giáo dục đã trở thành một ngành phát triển vượt trội trong chính sách công. Ngày càng nhiều học sinh học tập lâu hơn, đồng nghĩa với việc trình độ học vấn gia tăng không ngừng.

Những phát triển về chính sách đã nêu ở trên liên quan chủ yếu đến các nước công nghiệp. Các nước đang công nghiệp hóa sau đó có sự khác nhau ở

⁽¹⁾ Bài viết là một báo cáo khoa học được thực hiện trong khuôn khổ dự án “Cơ hội cho chính sách bảo trợ xã hội ở Việt Nam: Ứng phó với toàn cầu hóa, thay đổi về dân số và nghèo đói theo kinh nghiệm của Thụy Điển” (2011 - 2013) do Viện Nghiên cứu Tương lai (Thụy Điển) chủ trì tổ chức, với sự phối hợp của Viện Nghiên cứu Châu Âu thuộc Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam, do SIDA tài trợ.

(*) Viện Nghiên cứu Xã hội Thụy Điển (Swedish Institute for Social Research).

nhiều khía cạnh. Tuy nhiên, trong lĩnh vực giáo dục, các nước đang phát triển phần lớn theo xu hướng chung này. Do vậy, đây là một lĩnh vực thể hiện một xu hướng phát triển chung, mặc dù ở các cấp độ và tốc độ khác nhau.

2. Nghiên cứu đặc tính của các hệ thống giáo dục

Trong phân tích chính sách xã hội, việc phổ biến là phân biệt giữa ba khía cạnh của một chương trình cụ thể: cung cấp, che phủ, ngân sách. Nói theo cách thông thường, những khía cạnh này trả lời cho các câu hỏi: cái gì được cung cấp? ai được nhận? và ai trả? Trong trường hợp giáo dục, độ che phủ cũng có thể được biểu thị bởi việc giáo dục có bắt buộc cho tất cả mọi người trong một nhóm tuổi hay không, với việc lấy giáo dục bắt buộc như một tham vọng của chính phủ để gắn kết tất cả mọi người trong chương trình giáo dục. Cung cấp tài chính cũng không phức tạp và cũng nên tính toán nếu, hoặc ở mức độ nào đó, sự tham gia vào một chương trình giáo dục nhận được từ nguồn cá nhân tài trợ (ví dụ như học phí được học sinh hoặc gia đình của họ trả) mà không phải từ ngân sách.

Vấn đề chính là việc cung cấp. Nếu chúng ta bắt đầu từ tiền đề rằng nhiều hơn sẽ tốt hơn, thì tất nhiên một chỉ số của việc cung cấp là độ dài của chương trình giáo dục: chương trình kéo dài lâu hơn sẽ cung cấp giáo dục nhiều hơn. Trong khi chỉ số này chắc chắn có vai trò quan trọng nhưng nó dường như lại bỏ qua những đặc điểm của hệ thống giáo dục đã được chứng minh là quan

trọng cho thành công của học sinh sau này. Một điểm thay thế khác có thể là thực hiện lớp chọn, nghĩa là các học sinh được tách ra để tham gia vào các chương trình khác nhau nhằm học cao hơn hoặc ra trường để đi làm. Sau đó, đây sẽ là chỉ số của các loại hình giáo dục khác nhau được cung cấp. Các hệ thống có thời gian đào tạo tương tự nhau nhưng khác về thực hiện lớp chọn và bằng cấp có thể được cho là có khác biệt trong mức độ đồng nhất của giáo dục. Điều này dường như cũng phù hợp vì nó đã chứng minh có tác động đến, ví dụ như, kết quả học tập và công việc sau đó. Điều này một phần là vì việc thực hiện lớp chọn được kết hợp với sự linh hoạt hạn chế giữa các chương trình giáo dục, cả trong và giữa các cấp. Đó cũng là do thực hiện lớp chọn thường tương quan với sự tồn tại của các chương trình dạy nghề, vốn ảnh hưởng đến công việc sau này. Cuối cùng, khía cạnh thứ ba có thể là mức độ điều hành tập trung vì khía cạnh này dường như có ý nghĩa bổ sung cho mức độ dao động trong các kết quả học tập của học sinh theo học lớp chọn. Ở đây chúng tôi sẽ xem xét sự phát triển ở cả ba khía cạnh này.

Những khía cạnh đó về cơ bản có thể được áp dụng để phân tích mỗi cấp của hệ thống giáo dục, đó là chương trình tiểu học và trung học (cả cơ sở và phổ thông) và giáo dục bậc cao. Tuy nhiên, vì chúng tôi quan tâm đến sự phát triển của các dịch vụ giáo dục cung cấp cho tất cả mọi người nên ở đây chúng tôi sẽ tập trung vào giáo dục bắt buộc. Trên thực tế chúng tôi sẽ nghiên cứu giáo dục

tiểu học và trung học cơ sở, mặc dù ở những nước áp dụng giáo dục bắt buộc dài hơn thì giáo dục bắt buộc bao gồm cả giáo dục trung học phổ thông.

3. Sự lan rộng của giáo dục đại chúng

Giáo dục công đã được mở rộng từ khi nó được khởi xướng trong giai đoạn Cải cách ở một phần của nước Đức ngày nay. Là một phần của ý tưởng về con đường cá nhân đã giác ngộ của Martin Luther vào thế kỷ XVI, ý tưởng này ủng hộ quan điểm tất cả trẻ em được dạy để đọc Kinh thánh, từ đó thúc đẩy việc thành lập các trường công lập ở nhiều khu vực do nhà thờ Tin lành chi phối. Mặc dù đã có những người dân địa phương đi trước, giáo dục công với hình thức hiện nay thường được cho là đã được khởi xướng ở nước Phổ năm 1717 với việc ban hành một đạo luật quy định về giáo dục phổ cập và bắt buộc ở độ tuổi từ 8 đến 14. Học phí vẫn phải trả, mặc dù chi phí của trẻ em từ các gia đình nghèo có thể được chính quyền địa phương chi trả. Việc điều hành được phân cấp, về cơ bản là dưới sự chỉ đạo của các linh mục địa phương.

Các nước khác sau đó cũng đưa ra giáo dục tiểu học và trung học cơ sở, nhưng bước tiến quan trọng tiếp theo trong quá trình mở rộng giáo dục đã diễn ra tại Hoa Kỳ khi có phong trào trường trung học trong những năm đầu thế kỷ XX. Giữa năm 1910 và năm 1940, giáo dục trung học phổ thông cho tất cả mọi người đã nhanh chóng lan rộng ra cả nước nhờ được khởi động bởi nhu cầu về giáo dục nhiều hơn của phụ huynh và học sinh muốn đáp ứng được

yêu cầu về giáo dục ngày càng cao của người sử dụng lao động. Tài chính chủ yếu là ngân sách công, sự điều hành được phân cấp tới các chính quyền địa phương, chương trình giảng dạy được tiêu chuẩn hóa cao hơn.

Tuy trung học phổ thông đã có ở khắp Châu Âu, nhưng vẫn còn giới hạn cho một số ít học sinh và thường liên quan đến học phí. Điều này đã thay đổi nhanh chóng sau Chiến tranh Thế giới thứ II và trường học toàn diện trở nên chiếm ưu thế, ví dụ như ở Vương quốc Anh và các nước Bắc Âu. Động cơ chính đằng sau làn sóng cải cách này dường như là một mong muốn "dân chủ hóa" giáo dục, tức là cung cấp cho sinh viên nền tảng giáo dục khác nhau trong khoảng thời gian, loại và chất lượng tương tự nhau. Ngoài việc mở rộng thời gian học lên khoảng 9 năm, đã có một sự chú trọng ngày càng tăng vào việc điều hành tập trung, chương trình giảng dạy chung và tài chính công hoàn toàn.

Như vậy, sự lan rộng của giáo dục đại chúng liên quan đến việc kéo dài thời gian giáo dục bắt buộc, thay thế tài trợ tư nhân bằng tài trợ công, sự đồng nhất ngày càng cao thông qua sự gia tăng kiểm soát của chính phủ với trường học, ví dụ như chương trình giảng dạy. Mặc dù là một xu hướng chung, sự gia tăng trong tiêu chuẩn hóa lại không đồng đều. Một số quốc gia phát triển với tốc độ chậm hơn hoặc không tiêu chuẩn hóa với cùng mức độ.

Sự phá vỡ xu hướng đồng nhất này xuất hiện vào những năm cuối thế kỷ XX với sự nổi lên của Quản lý công mới

(New Public Management - NPM) như một học thuyết tổ chức. Nói chung, NPM có thể được cho là có liên quan đến việc gia tăng nhấn mạnh mô hình quản lý kinh doanh, tăng cường đa dạng hóa các lựa chọn giáo dục, tăng lựa chọn của học sinh và phụ huynh. NPM cũng thường được kết nối với công tác tuyên truyền về phí sử dụng dịch vụ, mặc dù trong giáo dục có thể ít hơn so với các lĩnh vực khác. Nền tảng của vấn đề này có nhiều mặt. Nó được bắt nguồn một phần trong các điều kiện kinh tế chặt chẽ hơn, phổ biến ở nhiều nước phương Tây sau cuộc khủng hoảng dầu mỏ vào những năm 1970, và một phần là sự phản ánh của một xu thế tư tưởng hướng tới sự tiêu chuẩn hóa ít hơn của các dịch vụ công. Trái ngược với các phong trào cải cách trước đó, các tổ chức quốc tế đóng một vai trò đáng kể trong việc phổ biến thực hiện NPM. OECD và Ngân hàng Thế giới tuyên truyền một cách mạnh mẽ việc thực hiện NPM trong giáo dục, những thứ mà các nước đang phát triển được kỳ vọng sẽ có tác động lớn vì đây là những tổ chức tài trợ chính.

Việc xem xét nhanh những xu hướng cải cách giáo dục này gợi ý sự học hỏi chính sách và điều chỉnh chính sách giữa các quốc gia. Như chúng ta sẽ thấy, rất nhiều trong số những xu hướng này cũng được phản ánh trong hai nghiên cứu trường hợp của chúng tôi - Thụy Điển và Việt Nam.

Thụy Điển

Lịch sử giáo dục của Thụy Điển bắt đầu từ năm 1686 khi các linh mục được

lệnh dạy trẻ em trong giáo xứ của họ đọc và viết. Tuy nhiên, một hệ thống giáo dục công chính thức cho tất cả mọi người vẫn chưa được hình thành cho đến năm 1842, khi mỗi thành phố được yêu cầu tổ chức ít nhất một trường học. Việc thực hiện giáo dục bắt buộc quy định rằng trường học nên miễn phí, song không xác định thời hạn học tập. Vì cho phép việc học tại nhà, nên trẻ em cũng không bị đòi hỏi phải đến trường. Hệ thống sau đó đã phân cấp cao hơn và sự khác biệt về tham vọng cũng như nguồn lực sẵn có đã dẫn đến sự khác biệt lớn trong chất lượng giáo dục.

Sự khác biệt trong chương trình giảng dạy đã giảm phần nào vào những năm 1860 do thực hiện kiểm soát giáo dục chặt chẽ hơn thông qua các quy định điều chỉnh các khoản tài trợ giáo dục có mục tiêu cho các xã và do bản thân các khoản tài trợ cũng đẩy mạnh sự đồng nhất bằng cách chi đều các nguồn lực sẵn có cho giáo dục. Việc tiêu chuẩn hóa lại tiếp tục được thực hiện vào năm 1882 khi giáo dục trở thành bắt buộc và được quy định đến 6 năm.

Tuy nhiên, cùng với hệ thống giáo dục tiểu học bắt buộc này còn tồn tại hệ thống thứ hai là giáo dục tự nguyện với thời gian dài hơn và chương trình giảng dạy rộng hơn. Hệ thống giáo dục kép cơ bản vẫn tồn tại cho đến khi một trường toàn diện ra đời vào năm 1962. Cải cách tạo ra trường học 9 năm bắt buộc, học phí miễn phí với một chương trình giảng dạy tập trung và chỉ có vài yếu tố quy định thực hiện lớp chọn nhỏ.

Xu hướng gia tăng tiêu chuẩn hóa đã dừng lại vào cuối những năm 1970 và đầu những năm 1980. Những cải cách liên tục đã chuyển ngày càng nhiều hơn trách nhiệm về nội dung giáo dục từ chính quyền trung ương sang địa phương. Vào năm 1990, các xã đã được phân bổ một khoản trợ cấp tổng và cùng lúc đó được trao toàn bộ trách nhiệm về cán bộ giảng dạy.

Những phát triển này hướng đến sự đa dạng cho hệ thống giáo dục, nhưng cũng đi cùng với sự trở lại của giáo dục tư nhân. Sau những cải cách vào thế kỷ XIX, giáo dục công dần chuyển thành quy tắc. Tuy nhiên, sau năm 1992, tất cả các trường học, kể cả công và tư, thực hiện các tiêu chuẩn của giáo dục bắt buộc có thể nhận được tài trợ từ địa phương. Sự gia tăng giáo dục tư thực nhưng được chính phủ tài trợ sau đó đã mở ra sự đa dạng hơn nữa cho hệ thống giáo dục.

So với bối cảnh giữa những năm 1980, giáo dục bắt buộc hiện nay đang được miễn phí, kéo dài 9 năm và toàn diện, trong đó học sinh theo học chương trình giảng dạy chung. Tuy nhiên, có khác biệt lớn so với trước đây khi trường học (và giáo viên) được tự do hơn trong việc tổ chức giảng dạy.

Việt Nam

Các trường học ở Việt Nam đã tồn tại từ lâu, nhưng phải đến khi đất nước bị chia cắt vào năm 1955 thì giáo dục bắt buộc cho tất cả mọi người mới bắt đầu được thực hiện. Hệ thống giáo dục bắt buộc ở miền Bắc khi đó đã được mô phỏng dựa trên hệ thống 10 năm của

Liên Xô với 4 năm giáo dục tiểu học, 3 năm trung học cơ sở và 3 năm trung học phổ thông. Các trường học về cơ bản được nhà nước tài trợ; chương trình giảng dạy khá tiêu chuẩn hóa với việc thực hiện lớp chọn ít. Ở miền Nam, một hệ thống theo mô hình của Mỹ từ từ xuất hiện, tức là một chương trình 12 năm với 5 năm tiểu học, 4 năm trung học cơ sở và 3 năm trung học phổ thông.

Sau khi thống nhất đất nước vào năm 1975, một hệ thống 12 năm đã được thực hiện trên cả nước vào năm 1981. Những cải cách sau khi thống nhất đất nước này cũng liên quan đến việc bãi bỏ các trường học tư nhân đã tồn tại ở miền Nam, cũng như tiêu chuẩn hóa các chương trình đào tạo trong cả nước.

Giáo dục bắt buộc về nguyên tắc sẽ được nhà nước tài trợ, nhưng các trường học luôn được biết đến là thiếu tài chính. Cải cách vào năm 1986 đã cố gắng khắc phục điều này bằng cách cho phép thu học phí tại tất cả các cấp sau tiểu học và cũng cho phép các trường học có một phần tài chính từ nguồn tài trợ tư nhân. Những cải cách cũng đưa ra việc thực hiện lớp chọn trong giáo dục bắt buộc, mặc dù đối với bậc tiểu học và giáo dục trung học cơ sở điều này sau đó bị hủy bỏ vào năm 1996. Tuy nhiên, giáo dục trung học cơ sở vẫn được thực hiện lớp chọn, với điều kiện đầu vào là một bài kiểm tra nhập học. Đối với tất cả các mục đích thực tế, giáo dục bắt buộc tại Việt Nam do đó nên được coi là 9 năm.

Học phí đã trở thành một phần của giáo dục Việt Nam và theo ước tính

thường chiếm khoảng 30% đến 40% trong nguồn tài chính của giáo dục tiểu học và trung học. Tuy nhiên, tác động của học phí có thể được điều tiết phần nào bởi sự gia tăng gần đây trong chi tiêu công. Chi tiêu công đã tăng đáng kể từ đầu những năm 1990, dẫn đến giảm nhẹ gánh nặng cho các hộ gia đình. Tỷ lệ các chi phí ở trường tiểu học mà các hộ gia đình phải trả là 55% trong năm 1993 đã giảm xuống còn 27% vào năm 2002. Đây là mức giảm khá đáng kể và tỷ lệ này thậm chí còn cao hơn đối với giáo dục trung học.

4. Trình độ học vấn và những kỹ năng thu được

Việc mở rộng giáo dục trên toàn thế giới như nêu ở trên dẫn đến sự gia tăng tất yếu trình độ học vấn. Dữ liệu so sánh trong một khoảng thời gian dài chủ yếu sẵn có vào thời kỳ hậu Chiến tranh Thế giới lần II. Barro và Lee (2010) ước tính rằng giữa năm 1950 và 2010, số năm giáo dục tăng trung bình từ 3 đến 8 năm trên toàn thế giới. Ở những nước phúc lợi xã hội tiên tiến, mức độ này tăng từ 6 lên 11 năm, trong khi ở những nước đang phát triển thì tăng từ 2 lên 7 năm. Nói cách khác, trình độ học vấn trung bình đã tăng gần gấp đôi kể từ Chiến tranh Thế giới lần II, thấp hơn một chút ở các nước phúc lợi phát triển và cao hơn một chút trong các nước phúc lợi đang phát triển. Các quốc gia tụt hậu về trình độ học vấn đang trong quá trình thu hẹp khoảng cách dần dần.

Thụy Điển

Kể từ khi trường học toàn diện xuất hiện, hệ thống giáo dục dưới 9 năm trở

nên rất hiếm. Trên thực tế, theo số liệu của Barro và Lee (2010), giữa năm 1960 và 2010, số năm học trung bình tăng từ 7 năm lên trên 11 năm. Trình độ học vấn trung bình cơ bản vượt qua 3 năm trung học, trường học phí bắt buộc cũng theo giáo dục bắt buộc.

Một kết quả không kém thú vị liên quan đến việc đánh giá trực tiếp những kiến thức đạt được. Các kỳ thi được chuẩn hóa chỉ có trong mấy thập kỷ gần đây, nhưng vẫn chỉ ra một số phát triển đáng lo ngại. Ví dụ, các kỳ thi toán quốc gia dành cho tuổi 15 cho thấy một xu hướng tăng giữa thập niên 1970 và thập niên 1990. Sự phát triển này sau đó dừng lại và các kỳ thi cho thấy các kỹ năng đang suy giảm.

Các kỳ thi quốc tế có thể so sánh qua thời gian được giới hạn là từ sau năm 1990 và kết quả ở đây phần lớn phản ánh kết quả từ các kỳ thi quốc gia. Ví dụ như điểm số về TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study* - Xu hướng trong Toán học và Khoa học quốc tế), lưu giữ lâu nhất, chỉ ra rằng giữa năm 1995 và 2007 điểm số của học sinh lớp 8 ở Thụy Điển giảm ở cả môn khoa học và toán học. Trong cả hai trường hợp, sụt giảm lớn nhất diễn ra trong giai đoạn giữa năm 1995 và năm 2003, nhưng vẫn tiếp tục vào giữa năm 2003 và năm 2007 (Xem bảng 1 - Kết quả môn toán). Điểm số của các học sinh Thụy Điển trong độ tuổi 15 trong nghiên cứu của PISA giữa năm 2000 và 2006 về cơ bản chứng thực các kết quả TIMSS, mặc dù trình độ đọc hiểu dường như ổn định.

Bảng 1. Vị trí tương đối của Thụy Điển trong Xu hướng Toán học và Nghiên cứu khoa học quốc tế (TIMSS) - Toán học trình độ lớp 8

Quốc gia	TIMSS95	Quốc gia	TIMSS07
Singapore	609	Hàn Quốc	597
Nhật Bản	581	Singapore	593
Hàn Quốc	581	Hong Kong	572
Hong Kong	569	Nhật Bản	570
Thụy Điển	540	Hungary	517
Hungary	527	Canada (Ont.)	517
Nga	524	Anh	513
Australia	509	Nga	512
Canada (Ont.)	501	USA	508
Na Uy	498	Lítva	506
Anh	498	Slovenia	501
Slovenia	494	Australia	496
Scotland	493	Thụy Điển	491
USA	492	Scotland	487
Lítva	472	Na Uy	469
Síp	468	Síp	468
Trung bình	522	Trung bình	520

Nguồn: Skolverket (2009a).

Khi so sánh kỹ năng của học sinh ở các nước khác, học sinh Thụy Điển có xu hướng thực hiện gần như ngang bằng với mức trung bình của học sinh ở các nhà nước phúc lợi phát triển khác. Các xu hướng tiêu cực ngụ ý rằng điểm số của học sinh Thụy Điển đã giảm từ mức trên trung bình khá xuống mức trung bình trong toán học và khoa học. Điểm đọc hiểu một lần nữa lại đi chệch phần nào so với mức điểm số trên trung bình của các

học sinh Thụy Điển ở độ tuổi 15.

Đáng chú ý trong bối cảnh này là xu hướng tiêu cực trong toán học và khoa học được thấy ở cả các sinh viên học tốt nhất và kém nhất ở Thụy Điển. Quả thật, trong một số trường hợp, kết quả giảm sút lại cao nhất ở các học sinh học tốt nhất, việc giảm không đồng đều. Tuy nhiên, hệ quả của sự không đồng đều là khá phức tạp do có sự khác nhau giữa các bài thi và môn thi và do đó khó có

thể biết sự không đồng đều này phát triển như thế nào.

Việt Nam

Thành tựu giáo dục Việt Nam đa dạng hơn Thụy Điển. Số năm học trung bình tăng từ 3 năm vào năm 1960 lên khoảng 6 năm trong năm 2010. Tuy nhiên, kết

quả này đã ảnh hưởng đến sự sụt giảm đáng kể trong những năm 1980. Đến năm 1980, trình độ học vấn trung bình đã đạt 5 năm, nhưng năm 1990 đã giảm xuống còn 4 năm. Trình độ học vấn sau đó bắt đầu phục hồi, nhưng cho đến năm 2005 vẫn không vượt quá được mức năm 1980.

Bảng 2. Tỷ lệ tham gia thực trong giáo dục ở Việt Nam (%)

Cấp học	Năm	Tất cả	20% giàu nhất	20% nghèo nhất	Tỷ lệ giàu/ngèo
Tiểu học	1993	87	93	72	1,3
	2002	90	95	84	1,1
Trung học cơ sở	1993	30	55	12	4,6
	2003	72	86	54	1,6
Trung học phổ thông	1993	7	21	1	21
	2003	42	67	17	3,9

Nguồn: Kokko and Gustavsson Tingvall (2007).

Tỷ lệ tham gia giáo dục tiểu học hiện nay gần đạt 100% và bất chấp việc đóng học phí mang tính phổ biến, tỷ lệ theo học hầu như không phụ thuộc vào thu nhập. Như trong bảng 2, một số khác biệt vẫn tồn tại nhưng đang giảm dần. Điều đáng mừng khác là, tỷ lệ theo học trường trung học cơ sở và trung học phổ thông tăng và bất bình đẳng trong giáo dục giảm đáng kể. Tuy nhiên, sự khác biệt giữa việc đi học của những người có thu nhập cao và thấp là rất khác nhau. Năm 2003 theo học trung học cơ sở của những người có thu nhập cao cao hơn 50% so với những người thu nhập thấp và ở cấp trung học phổ thông thì sự khác biệt này thậm chí còn lớn hơn.

Bảng 3. Học sinh lớp 5 của Việt Nam đứng vị trí 95 trong bảng phân bố kỹ năng xếp theo điều kiện kinh tế - xã hội (SES) (%)

SES	Kỹ năng	
	Đọc	Toán học
1	2,3	2,0
2	2,8	2,4
3	4,6	4,8
4	9,9	9,2

Nguồn: World Bank (2004).

Những khác biệt này tất nhiên liên quan một phần đến chi phí giáo dục do tư nhân tài trợ, chi phí đó có xu hướng tăng lên cùng với cấp độ giáo dục. Sự khác biệt này cũng có hàm ý cho việc thu nhận các kỹ năng được thể hiện bởi các nghiên cứu đánh giá khả năng đọc và làm toán ở

Việt Nam được thực hiện đối với học sinh lớp 5 vào năm 2001. Bảng 3 cho thấy điểm thi trung bình của các em học sinh có hoàn cảnh kinh tế gia đình khác nhau. Rõ ràng là, trẻ em với hoàn cảnh tốt hơn thì làm tốt hơn. Khác biệt như vậy một phần có thể do sự khác biệt về sự tham gia, nhưng cũng là do việc học thêm trong và ngoài trường học. Học thêm khá phổ biến và rõ ràng đi kèm với chi phí. Sự khác biệt kinh tế xã hội vào năm cuối tiểu học được nói đến ở đây tất nhiên có xu hướng bị làm trầm trọng hơn ở mức độ cao hơn, khi chi phí thực trả của tư nhân chiếm tỷ lệ lớn hơn trong kinh phí giáo dục.

5. Kết luận

Mở rộng giáo dục là một quá trình liên tục và hầu như không bị gián đoạn trên toàn thế giới kéo dài gần 5 thế kỷ. Tuy nhiên, các động lực thúc đẩy sự trỗi dậy của giáo dục đại chúng đã thay đổi theo thời gian và giữa các quốc gia. Sự thay đổi đó ban đầu là do sự thay đổi về quan niệm, sau đó là do thay đổi kinh tế cũng như những thay đổi tư duy. Thay đổi ở về sau bao gồm cả thúc đẩy bình đẳng hơn trong những năm 1960 và năm 1970, cũng như mong muốn có được sự đa dạng hơn vào những năm 1980.

Hai nghiên cứu trường hợp, Thụy Điển và Việt Nam, cho thấy tầm quan trọng của việc đưa ra và mở rộng giáo dục bắt buộc là không thể phóng đại được. Tuy nhiên, những cải cách gần đây đã chiếm vị trí nổi bật trong các chương trình nghị sự chính sách ở mỗi quốc gia và đây có thể là một cơ hội để học hỏi lẫn nhau.

Những cải cách của Thụy Điển trong những năm 1990 theo hướng phi tập trung hóa, phân nhánh hơn là theo hướng đồng nhất của hệ thống giáo dục. Những cơ sở giáo dục mới được phép hoạt động đã bổ sung cho các trường công do địa

phương vận hành. Khả năng độc lập lớn hơn cho các chương trình giáo dục địa phương cũng được đưa ra trong chương trình giảng dạy quốc gia. Điều quan trọng trong những cải cách này là miễn học phí, là một hệ thống chi trả từ ngân sách công. Các cải cách diễn ra đồng thời khiến cho khó có thể nhận biết chính xác cải cách nào đã có những kết quả tương ứng và cũng có những thay đổi đồng thời khác có thể mang lại những kết quả. Tuy nhiên, từ vấn đề điểm thi giảm cho thấy rõ ràng chất lượng giáo dục đã bị xuống cấp. Mặc dù việc thiếu dữ liệu cản trở những phân tích tương tự ở Việt Nam, nhưng với kinh nghiệm của Thụy Điển thì điều hiển nhiên là sự phân cấp hơn ở hệ thống giáo dục Việt Nam cần phải được xem xét thận trọng.

Ngược lại, cải cách của Việt Nam trong thời kỳ kinh tế khủng hoảng vào những năm 1980 bao gồm cả sự ra đời của học phí trong giáo dục bắt buộc. Điều này dẫn đến sự sụt giảm đáng kể việc đến trường và thành tích học tập, sự sụt giảm nghiêm trọng này khiến đất nước phục hồi một cách chậm chạp. Hơn nữa, mặc dù thành tích học tập đã được cải thiện trong thời gian gần đây, nhưng rõ ràng là, học phí có tác động tiêu cực lên thành tích học tập và kỹ năng thu được. Trong khi tiền học phí không có trong cải cách của Thụy Điển, vấn đề về học phí “ẩn” vẫn đang là chủ đề tranh luận chính sách ở Thụy Điển. Kinh nghiệm của Việt Nam có thể cảnh báo cho các nhà hoạch định chính sách Thụy Điển trước sự bùng nổ của các loại phí. Phụ huynh đã chuẩn bị một khoản đáng kể trong thu nhập gia đình cho việc học tập của con cái. Nhưng khả năng để làm như vậy đương nhiên sẽ khác nhau và điều đó tạo ra sự bất bình đẳng trong giáo dục trên bước đường thực hiện.

