

BÁO CÁO TÓM TẮT

6

Báo cáo Giám sát Toàn cầu về GDCMN 200



Biết chữ cho cuộc sống

Giáo dục cho Mọi người

Biết chữ cho cuộc sống

BÁO CÁO TÓM TẮT

Những phân tích và kiến nghị về chính sách của Báo cáo này không nhất thiết phản ánh quan điểm của UNESCO. Báo cáo này là một ấn phẩm độc lập được UNESCO uỷ thác, nhân danh cộng đồng quốc tế. Đây là sản phẩm của một cố gắng tập thể gồm nhiều thành viên của nhóm Báo cáo, và nhiều cá nhân, cơ quan, tổ chức, chính phủ. Giám đốc của nhóm viết Báo cáo là người chịu hoàn toàn trách nhiệm về các quan điểm và ý kiến thể hiện trong Báo cáo.

Các tên gọi và tư liệu được sử dụng và trình bày trong ấn phẩm này không ngụ ý diễn đạt bất kỳ một ý kiến nào về phía UNESCO có liên quan đến vị thế pháp lý của bất kỳ một quốc gia, lãnh thổ, thành phố hay khu vực nào, hoặc nhà chức trách của quốc gia, lãnh thổ, khu vực đó hoặc, liên quan đến việc phân định ranh giới, biên giới của quốc gia, lãnh thổ, thành phố khu vực đó.

Nhóm Báo cáo Giám sát Toàn cầu về GDCMN

Giám đốc
Nicholas Burnett

Steve Packer (Phó Giám đốc), Nicole Bella, Aaron Benavot, Lene Buchert, Fadila Caillaud, Vittoria Cavicchioni, Valérie Djoze, Ana Font-Giner, Jude Fransman, Cynthia Guttman, Keith Hinchliffe, Francois Leclercq, Delphine Nsengimana, Banday Nzomini, Ulrika Peppler Barry, Michelle Phillips, Ikuko Suzuki, Edna Yahil, Alison Kennedy (Trưởng ban Giám sát về GDCMN, Viện Thống kê UNESCO), Agneta Lind (Cố vấn Đặc biệt về Biết chữ)

Để biết thêm thông tin xin liên hệ:

Văn phòng UNESCO Hà Nội
Địa chỉ: 23 Cao Bá Quát, Hà Nội, Việt Nam
Điện thoại: (84-4) 747 0275 / 747 0276
Điện nhanh FAX: (84-4) 747 0274
E-mail: registry@unesco.org.vn
Website: www.unesco.org.vn

Đặc biệt cảm ơn dịch giả
bà Đỗ Thị Bình.

Các Báo cáo Giám sát Toàn cầu về GDCMN đã xuất bản

2006. **Education for All - LITERACY FOR LIFE**
2005. Education for All - THE QUALITY IMPERATIVE
2005. Giáo dục cho Mọi người - Yêu cầu khẩn thiết về chất lượng
2003/4. Gender and Education for All - THE LEAP TO EQUALITY
2003/4. Giới và Giáo dục cho Mọi người - Bước nhảy vọt tới sự bình đẳng
2002. Education for All - IS THE WORLD ON TRACK?

Thiết kế đồ họa: Sylvaine Baeyens

Trình bày ảnh: Delphine Gaillard

© UNESCO 2005

Bản tiếng Anh in tại Pháp

Điểm báo cáo

→ Tiến độ đạt được Giáo dục cho Mọi người (GDCMN)

Kể từ 1998 đã có những tiến bộ vững chắc, đặc biệt là về việc đạt mục tiêu phổ cập giáo dục tiểu học (PCGDTH) và ngang bằng giới ở các nước nghèo nhất, song tốc độ đó chưa đủ để đạt được các mục tiêu vào năm 2015 cho 10 năm còn lại.

Những xu hướng đáng khuyến khích phản ánh những thành tích to lớn ở nhiều nước thu nhập thấp:

- Số lượng học sinh vào các trường tiểu học gia tăng nhanh chóng ở cả các nước Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, Tây và Nam Á, với gần 20 triệu học sinh mới ở mỗi vùng.
- Trên toàn cầu, 47 nước đạt được PCGDTH (trong số 163 nước có số liệu).
- Các dự báo cho thấy rằng có thêm 20 nước nữa (trong số 90 nước có số liệu) đang trên đà đạt được PCGDTH vào 2015. 44 nước đang có những tiến bộ khả quan song khó có thể đạt mục tiêu vào 2015.
- Số tuyển sinh tiểu học nữ cũng gia tăng nhanh chóng, đặc biệt ở một vài nước trong số các nước có thu nhập thấp nhất ở Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, Tây và Nam Á.
- Các biện pháp gia tăng chất lượng giáo dục và bình đẳng giới ngày càng được thể hiện trong các kế hoạch giáo dục quốc gia.
- Chi phí công cho giáo dục đã gia tăng như một phần của thu nhập quốc dân ở khoảng 70 nước (trong số 110 nước có số liệu).
- Viện trợ cho giáo dục cơ bản đã tăng hơn gấp đôi từ 1999-2003 và sau Hội nghị thượng đỉnh G8, có thể tăng tới 3,3 tỷ USD mỗi năm vào 2010.
- Sáng kiến Hành động Nhanh (Fast Track Initiative)* đã xuất hiện như một cơ chế phối hợp chủ chốt cho các cơ quan tài trợ.

Những thách thức chủ yếu của GDCMN vẫn còn:

- **PCGDTH không được bảo đảm:**
 - Khoảng 100 triệu trẻ em vẫn không được nhập học ở bậc tiểu học, 55% trong số đó là các em gái.
 - 23 nước có nguy cơ không đạt PCGDTH vào 2015 vì tỷ lệ nhập học thực của họ đang giảm.
 - Học phí ở tiểu học - một rào cản chính cho việc tiếp cận giáo dục - học sinh vẫn phải nộp ở 89 nước (trong số 103 nước được khảo sát).
 - Tỷ suất sinh cao, HIV/AIDS và xung đột vũ trang vẫn tiếp tục gây áp lực lên các hệ thống giáo dục ở các khu vực có những thách thức lớn nhất về GDCMN.
- **Mục tiêu ngang bằng giới (gender parity) vào năm 2005 không đạt được ở 94 nước trong số 149 nước có số liệu:**
 - 86 nước có nguy cơ không đạt ngang bằng giới ngay cả ở năm 2015.
 - 76 nước trong số 180 nước không đạt ngang bằng giới ở bậc tiểu học và chênh lệch giới gần như luôn luôn bất lợi cho nữ (nữ ít hơn nam).
 - 115 nước (trong số 172 nước có số liệu) vẫn có chênh lệch giới ở bậc trung học với số lượng học sinh nam ít hơn nữ ở gần nửa số nước, đối lập rõ rệt với bậc tiểu học.
- **Chất lượng quá thấp:**
 - Số lượng học sinh ở các chương trình chăm sóc và giáo dục mầm non vẫn không gia tăng.
 - Non 2/3 số học sinh tiểu học theo học đến lớp cuối cấp ở 41 nước (trong số 133 nước có số liệu).
 - Ở nhiều nước, số giáo viên tiểu học cần phải tăng lên 20% mỗi năm để giảm tỷ lệ học sinh/giáo viên xuống 40/1 và để đạt được PCGDTH vào 2015.
 - Nhiều giáo viên tiểu học thiếu trình độ chuyên môn cần thiết.
- **Vấn đề biết chữ chưa được chú ý thích đáng:**
 - 771 triệu người tuổi từ 15 trở lên đang sống mà không có các kỹ năng biết chữ cơ bản.
 - Chính phủ và các cơ quan tài trợ chưa cung cấp tài chính và ưu tiên đầy đủ cho các chương trình xóa mù chữ cho người lớn và thanh thiếu niên.
- **Viện trợ cho giáo dục cơ bản vẫn chưa đủ:**
 - Với mức 4,7 tỷ USD năm 2003, viện trợ song phương cho giáo dục - mà 60% trong số đó vẫn dành cho giáo dục sau bậc trung học - đã gia tăng kể từ 1998 song vẫn còn dưới nhiều so với đỉnh cao năm 1990 tổng viện trợ đạt tới mức 5,7 tỷ USD.
 - Tổng viện trợ cho giáo dục cơ bản chỉ chiếm 2,6% tổng Vốn Hỗ trợ Phát triển Chính thức (ODA) mà trong số này, phần cho chương trình xóa mù chữ cho người lớn rất nhỏ.
 - Mặc dù viện trợ cho giáo dục cơ bản sẽ có thể gia tăng cùng với số tổng viện trợ, song phần của nó cần được tăng gấp đôi để đạt được mức dự tính là 7 tỷ USD một năm, cần thiết chỉ để đạt được PCGDTH và ngang bằng giới.
 - Lượng viện trợ song phương lớn hơn vẫn dành cho các nước có thu nhập trung bình với số học sinh vào tiểu học tương đối cao.
 - Vào giữa năm 2005, kết quả của Sáng kiến Hành động Nhanh mới chỉ đạt được các cam kết cho 298 triệu USD.

* Xem chú thích bản Báo cáo 2005, Tiếng Việt - Người dịch (ND)

→ **Biết chữ**

Biết chữ (Literacy) là:

- Một quyền mà gần 1/5 số người lớn trên thế giới vẫn không được hưởng (bị chối bỏ).
- Vấn đề thiết yếu để đạt được các mục tiêu của GDCMN.
- Một hiện tượng xã hội và cá nhân cần được chú ý ở cả hai phương diện (chiều kích).
- Điều quyết định cốt yếu cho sự tham gia và phát triển về kinh tế, xã hội và chính trị, đặc biệt trong các xã hội tri thức hiện nay.
- Điều chủ chốt (chìa khóa) để nâng cao khả năng của con người với các lợi ích rộng rãi bao gồm tư duy phê phán, sức khỏe được cải thiện và kế hoạch hóa gia đình, phòng ngừa HIV/AIDS, sự giáo dục của con cái, giảm đói nghèo và tư cách công dân tích cực.

Thách thức về biết chữ có các khía cạnh tuyệt đối và tương đối đặc biệt ảnh hưởng tới các nhóm người nghèo, phụ nữ và các nhóm bị gạt ra ngoài lề xã hội, và còn lớn hơn nhiều so với những cách đánh giá thông thường đã chỉ ra:

- Xét về con số tuyệt đối, những người không có các kỹ năng biết chữ chủ yếu ở vùng Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, Tây và Nam Á và Thái Bình Dương. Triển vọng đạt được mục tiêu của năm 2015 phụ thuộc phần lớn vào những tiến bộ ở 12 nước nơi có 75% trong tổng số những người không có kỹ năng biết chữ đang sống.
- Về mức độ tương đối, các khu vực có tỷ lệ người biết chữ thấp nhất là Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, Tây và Nam Á và các quốc gia Ả rập, tất cả khu vực này có tỷ lệ người biết chữ chỉ trong khoảng 60%, mặc dù đã có sự gia tăng hơn 10 điểm% kể từ 1990.
- Mù chữ liên quan ở một mức độ lớn lao tới sự nghèo khổ cùng cực.
- Tỷ lệ phụ nữ biết chữ ít hơn nam giới: trên toàn thế giới cứ 100 người lớn là nam giới biết chữ thì chỉ có 88 người lớn phụ nữ biết chữ, và con số này lại thấp hơn nhiều ở các nước có thu nhập thấp như Bangladesh (62 phụ nữ/100 nam giới) và Pakixtan (57/100).
- 132 trong số 771 triệu người không có các kỹ năng biết chữ thuộc lứa tuổi từ 15-24, mặc dù có sự gia tăng về tỷ lệ biết chữ trong nhóm này, từ 75% năm 1970 lên 85%.
- Kiểm tra trực tiếp trình độ biết chữ cho thấy rằng thách thức toàn cầu còn lớn hơn rất nhiều so với những con số thông thường - những số liệu dựa trên các đánh giá (đo đạc) gián tiếp và điều đó ảnh hưởng tới cả các nước phát triển và đang phát triển.

Thách thức về biết chữ chỉ có thể được giải quyết nếu:

- Các nhà lãnh đạo chính trị cấp cao nhất cam kết hành động.
- Các nước thông qua các chính sách rõ rệt về biết chữ để:
 - Mở rộng giáo dục tiểu học và trung học cơ sở (sơ trung) có chất lượng;
 - Tăng cường các chương trình xóa mù chữ cho người lớn và thanh thiếu niên;
 - Phát triển các môi trường biết chữ phong phú (rich literate environments).

Tăng cường các chương trình xóa mù chữ cho người lớn và thanh thiếu niên đòi hỏi:

- Trách nhiệm tích cực của Chính phủ đối với chính sách xóa mù chữ cho người lớn và thanh thiếu niên và cung cấp tài chính cho các chương trình đó như một phần của việc lập kế hoạch cho ngành giáo dục.
- Có các khuôn khổ (khung) rõ ràng để điều phối việc cung cấp các chương trình xóa mù chữ của nhà nước, tư nhân, và các tổ chức đoàn thể nhân dân trong xã hội.
- Gia tăng ngân sách và các khoản phân phối viện trợ. Ở nhiều nước các chương trình xóa mù chữ chỉ nhận được 1% của ngân sách giáo dục. Cần phải có thêm 2,5 tỷ USD mỗi năm kể từ nay đến 2015 mới có được những tiến bộ to lớn để đạt mục tiêu xóa mù chữ của Hội nghị Dakar.
- Xây dựng các chương trình học (curriculum) dựa trên việc tìm hiểu các nhu cầu của người học, đặc biệt là ngôn ngữ mà họ thường sử dụng và động cơ đến lớp của họ, cùng với sự tham vấn ý kiến của các cộng đồng địa phương.
- Các chương trình học dựa trên những nhu cầu này với các mục tiêu học tập đã được tuyên bố rõ và việc cung cấp đầy đủ tài liệu học tập.
- Trả lương đầy đủ, xác định vị thế nghề nghiệp và tạo cơ hội được đào tạo huấn luyện cho các cán bộ giáo dục/giáo viên làm công tác xóa mù chữ.
- Có các chính sách ngôn ngữ phù hợp, vì phần lớn các nước đang có những thách thức nổi cộm về vấn đề xóa mù chữ là những nước có sự đa dạng về ngôn ngữ. Sử dụng tiếng mẹ đẻ là hợp lý về mặt sư phạm song cũng phải có sự chuyển đổi nhẹ nhàng (smooth transition) sang các cơ hội học tập bằng các ngôn ngữ chính thống và khu vực (regional and official languages)*

Phát triển các môi trường biết chữ và các xã hội biết chữ đòi hỏi sự chú ý bền vững tới các vấn đề sau:

- Các chính sách về ngôn ngữ.
- Các chính sách xuất bản sách.
- Các chính sách về phương tiện thông tin đại chúng.
- Tiếp cận thông tin.
- Các chính sách để đưa sách và các tài liệu đọc vào nhà trường và gia đình.

Việc tiếp nhận, cải thiện và sử dụng các kỹ năng biết chữ chỉ diễn ra ở tất cả các bậc/cấp giáo dục, và ở các hình thức chính quy và phi chính quy. Việc đạt được từng mục tiêu của GDCMN phụ thuộc chủ yếu vào các chính sách sẽ làm phát triển (nuôi dưỡng) các xã hội biết chữ và đề ra các chuẩn (standards) cao về biết chữ, nền tảng cho việc học tập cao hơn sau này.

* Những vấn đề/ thuật ngữ có thể gây tranh luận/nhạy cảm, xin được đề nguyên bản tiếng Anh, ở đây regional là vùng/miền và cũng có thể là khu vực so với thế giới. Song có lẽ là khu vực so với thế giới như nói rõ ở Phần IV, trang 30, bản Tiếng Anh - Người dịch (ND)

Giới thiệu

Khi 164 Chính phủ thông qua 6 mục tiêu của GDCMN năm 2000, các nước đã nhất trí về một tầm nhìn chính thể đối với giáo dục, việc học tập phải được diễn tiến từ những năm đầu của cuộc đời cho đến suốt giai đoạn trưởng thành về sau. Trong thực tiễn, đạt Phổ cập giáo dục tiểu học (PCGDTH) với chất lượng tốt và ngang bằng giới (gender parity), hai trong số các Mục tiêu Phát triển Thiên niên kỷ của Liên Hợp Quốc (viết tắt - MTPTTNK) được chú ý nhiều nhất. Khi Thập kỷ Xóa mù chữ của Liên Hợp Quốc mở ra, Báo cáo Giám sát Toàn cầu về GDCMN 2006 nhằm đưa ra một chính sách mạnh mẽ hơn để soi rọi vào các mục tiêu đã bị sao lãng nhiều là biết chữ - một cơ sở không chỉ cho việc đạt được GDCMN, mà rộng hơn, cho việc đạt được mục tiêu tối cao là giảm sự nghèo khổ của con người.

Biết chữ là nền tảng của việc học tập. Mặc dù giáo dục ở nhà trường (giáo dục học đường) là con đường chính để tiếp nhận các kỹ năng đọc, viết, tính toán, song việc chỉ chú trọng hoàn toàn vào giáo dục chính quy cho trẻ em đã bỏ qua các thực tiễn rõ rệt: thứ nhất, có quá nhiều học sinh rời nhà trường mà không nắm được những kỹ năng biết chữ (đọc, viết, tính toán) tối thiểu; thứ hai, 1/5 số người lớn trên thế giới - 771 triệu người lớn đang sống mà không có các công cụ học tập cơ bản* để có được những quyết định dựa trên thông tin, hiểu biết và tham gia đầy đủ vào quá trình phát triển của các xã hội. Phụ nữ chiếm đa số trong tổng số này, nên lại càng làm gia tăng nguy cơ là con gái họ sẽ không được hưởng lợi ích từ giáo dục. Giải quyết các thách thức toàn cầu về biết chữ là một yêu cầu khẩn thiết về đạo đức và phát triển. Nó lại càng trở nên khẩn thiết hơn bởi toàn cầu hóa - làm gia tăng hơn nữa nhu cầu về biết chữ trong khung cảnh đa ngôn ngữ.

Để phù hợp với yêu cầu giám sát rộng rãi của Báo cáo, Phần I của báo cáo tóm tắt này đánh giá tiến độ tổng thể, bao gồm việc đạt được phổ cập giáo dục tiểu học có chất lượng và vấn đề ngang bằng giới, nêu rõ các chiến lược quốc gia trong việc đẩy nhanh tiến độ trong thập kỷ từ nay đến 2015. Phần II định nghĩa và nói rõ về vấn đề biết chữ, về sự ra đời của nó như là một quyền của con người và những lợi ích sâu xa mà nó mang lại cho các cá nhân và xã hội. Phần III vẽ một bản đồ chi tiết về những thách thức to lớn về xóa mù chữ, tập trung vào các khu vực, các nước và các nhóm có nguy cơ cao nhất. Nó cũng ghi nhận một sự chuyển biến đáng ghi nhớ của nhiều xã hội, từ mù chữ đến biết chữ phổ biến rộng khắp; 150 năm trước đây, chỉ có 10% số dân người lớn trên thế giới là biết chữ, so với 80% của hôm nay. Điều đó đã đạt được như thế nào và đưa ra được những bài học nào để đạt được phổ cập biết chữ, điều cốt yếu trong các xã hội tri thức ngày nay?

Dựa trên những bài học sâu sắc này, Phần IV kêu gọi một cách tiếp cận có 3 nhánh đối với biết chữ, bao gồm việc đạt được PCGDTH, gia tăng các chương trình học tập cho người lớn và thanh thiếu niên, và việc phát triển và làm phong phú các môi trường biết chữ. Phần IV, cũng thảo luận những nét cơ bản của một chính sách đúng đắn và vai trò của Chính phủ trong việc gia tăng các chương trình xóa mù chữ cho người lớn. Phần V đánh giá các cam kết quốc tế với giáo dục cơ bản, bao gồm biết chữ, dưới ánh sáng của những kỳ vọng lớn lao chung quanh những cam kết năm 2005 để gia tăng viện trợ một cách đáng kể trong 5 năm tới.

Ấn bản lần thứ IV của Báo cáo Giám sát Toàn cầu về GDCMN này được dựa trên những nghiên cứu mở rộng, những báo cáo được ủy thác (bản tiếng Anh) có trên trang Web (www.efareport.unesco.org) và sự tham vấn - kể cả trực tuyến - với các chuyên gia xóa mù chữ trên toàn thế giới.

■ Mục tiêu GDCMN được Diễn đàn Giáo dục Thế giới Dakar thông qua

1. Mở rộng và cải thiện **chăm sóc và giáo dục mầm non** toàn diện, nhất là cho trẻ thiệt thòi và dễ bị tổn thương.
2. Đảm bảo hết năm 2015 tất cả trẻ em, nhất là trẻ em gái, trẻ em có hoàn cảnh khó khăn và con em dân tộc thiểu số được tiếp cận và hoàn thành **giáo dục tiểu học bắt buộc miễn phí với chất lượng tốt**.
3. Đảm bảo đáp ứng cho mọi nhu cầu học tập của thanh niên và người lớn thông qua tiếp cận bình đẳng với các chương trình học tập và **kỹ năng sống** phù hợp.
4. Đạt mức cải thiện 50% về các trình độ biết chữ của người lớn vào năm 2015, nhất là cho phụ nữ, và tiếp cận bình đẳng với giáo dục cơ bản và giáo dục thường xuyên cho tất cả mọi người lớn.
5. Xóa bỏ chênh lệch giới ở bậc tiểu học và trung học vào năm 2005, và **đạt bình đẳng giới** trong giáo dục vào năm 2015, chú trọng đảm bảo trẻ em gái được tiếp cận đầy đủ và công bằng cũng như hoàn thành giáo dục cơ bản với chất lượng tốt.
6. Cải thiện tất cả mọi khía cạnh **chất lượng giáo dục** và đảm bảo chất lượng tối ưu sao cho tất cả mọi đối tượng đều đạt được các kết quả học tập được công nhận và đo lường được, nhất là về kỹ năng đọc viết, tính toán và những kỹ năng sống thiết yếu khác.

■ Các Mục tiêu Phát triển Thiên niên kỷ có liên quan đến giáo dục

● Mục tiêu 2: Đạt được phổ cập giáo dục tiểu học

Đích 3: Bảo đảm rằng vào năm 2015 trẻ em ở khắp nơi, cả trai và gái, sẽ có khả năng hoàn thành chương trình giáo dục tiểu học đầy đủ.

● Mục tiêu 3: Tăng cường bình đẳng giới và trao quyền cho phụ nữ

Đích 4: Loại bỏ chênh lệch giới trong giáo dục tiểu học và trung học, cố gắng vào năm học 2005, và trong tất cả các cấp học không muộn hơn 2015.

■ Thập kỷ Xóa mù chữ của Liên Hợp Quốc (2003-2015)

Các kết quả mong đợi:

- Tiến bộ có ý nghĩa tiến tới đạt các mục tiêu Dakar vào năm 2015 (3, 4 và 5) đặc biệt, có sự gia tăng có thể nhận thấy được, ở con số tuyệt đối của những người biết chữ trong số các phụ nữ (cùng với việc giảm chênh lệch giới), và về những nhóm người bị gạt ra ngoài lề ở các nước, mà lẽ ra có thể được xem là có tỷ lệ người biết chữ cao, và ở những khu vực có nhu cầu lớn nhất (Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, Nam Á và các nước E-9 (9 nước đang phát triển có dân số đồng nhất).

- Tất cả mọi người học, kể cả trẻ em ở trường học phải đạt được mức độ nắm vững (mastery level) trong học tập, trong đọc, viết, làm tính, tư duy phê phán, các giá trị tích cực về tư cách công dân và các kỹ năng sống khác.

- Các môi trường biết chữ năng động, đặc biệt trường học và các cộng đồng thuộc các nhóm ưu tiên để kết quả của xóa mù chữ được bền vững và vượt qua Thập kỷ Xóa mù chữ.

- Chất lượng cuộc sống được cải thiện (giảm nghèo khổ, thu nhập gia tăng, sức khỏe được cải thiện, sự tham gia của người dân lớn hơn, có nhận thức về tư cách/trách nhiệm công dân và nhạy cảm về giới) ở những người đã tham gia các chương trình giáo dục của GDCMN.

* Ý muốn nói các kỹ năng biết chữ tối thiểu - ND

- Tiến độ vững chắc nhưng chưa đủ từ 1998 đến 2002/2003
 - Có tiến bộ rất nhanh ở những nước với những chỉ số thấp nhất
 - Tiếp cận trường tiểu học vẫn còn là một trở ngại
 - Học phí ở bậc tiểu học vẫn là một rào cản chính cho tiến độ ở gần 90 nước
 - Kết quả học tập thấp là phổ biến

Phần I. Giáo dục cho Mọi người Tiến độ và Triển vọng

- Số học sinh trung học tăng nhanh hơn 4 lần so với số học sinh tiểu học kể từ năm 1998
- Mục tiêu ngang bằng giới vào năm 2005 đã không đạt được và 86 nước có nguy cơ không đạt ngang bằng giới ngay cả vào năm 2015
- HIV/AIDS đe dọa thành tích của GDCMN ở Châu Phi
- Cần một số lượng lớn các giáo viên mới
- Những can thiệp về dinh dưỡng và sức khỏe học đường với giá rẻ cải thiện việc học tập và cần được chú ý hơn
- Chi phí công cho giáo dục đã gia tăng như một phần của thu nhập quốc dân ở 2/3 số nước kể từ 1998-2002

Mỗi năm, *Báo cáo Giám sát Toàn cầu* điểm lại tiến độ hướng tới 6 mục tiêu đã được 164 nước nhất trí tại Diễn đàn Giáo dục Thế giới tại Dakar năm 2000. Năm nay, báo cáo dựa vào các số liệu của năm học 2002-2003 để mô tả những thay đổi kể từ năm 1998 và dự báo các nước có thể đạt được các mục tiêu: Phổ cập giáo dục tiểu học (PCGDTH), ngang bằng giới ở tiểu học và trung học và cải thiện với mức 50% ở tất cả các trình độ biết chữ cho người lớn vào năm xác định là 2015. Mặc dù các dự báo này có thể không phản ánh đầy đủ tác động của những thay đổi gần đây trong chính sách, song chúng vẫn là công cụ giám sát có ích.

Xét chung tất cả các khu vực, tiến độ đạt được trong 5 năm qua là vững chắc song chưa đủ để đạt được các mục tiêu GDCMN hoặc để đến gần hơn nữa các mục tiêu so với tiến độ hiện nay. Tất cả các bằng chứng đã chỉ ra rằng cần phải tiếp tục tập trung tăng cường về chính sách vào các khu vực Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, Tây và Nam Á, và các quốc gia Ả rập; cùng với các nước kém phát triển ở các khu vực khác. Các chiến lược quốc gia tập trung vào các lĩnh vực giới, giáo viên, sức khỏe, và các nhóm bị thiệt thòi nhất, là những chiến lược quan trọng để đẩy nhanh tốc độ thay đổi.

Chỉ số phát triển GDCMN: 4 mục tiêu, 123 nước

Chỉ số phát triển GDCMN (EDI)*, được đưa ra từ 2003, cho biết một đánh giá tóm tắt tình hình của một nước về GDCMN. Nó đề cập đến 4 mục tiêu: PCGDTH, xóa mù chữ cho người lớn, giới và chất lượng giáo dục. Các số liệu không được chuẩn hóa đầy đủ để bao gồm lĩnh vực chăm sóc và giáo dục mầm non (mục tiêu 1) và kỹ năng sống (mục tiêu 3). Mỗi mục tiêu trong EDI đều có một chỉ số đại diện: tỷ lệ tuyển sinh thực (NER) cho PCGDTH, tỷ lệ biết chữ trong số người từ 15 tuổi trở lên cho biết chữ người lớn, chỉ số GDCMN riêng về giới cho mục tiêu giới, và số % học sinh học đến Lớp 5 (tỷ lệ tồn tại) cho chất lượng giáo dục. EDI dao động từ 0 đến 1, với 1 cho thấy đạt được GDCMN. Chỉ số của năm 2002 được tính toán cho 123 nước có số liệu ở cả bốn thành tố. Kết quả cho thấy:

* N/Văn tiếng Anh: The Education for All Development Index: Thuật ngữ này đã khá phổ biến trong các tài liệu của UNESCO, nên để nguyên bản viết tắt bằng tiếng Anh - (ND).



Ở tỉnh Quý Châu, Trung Quốc, một học sinh tiểu học đang chăm chú lắng nghe.

- 46 nước (hơn 1/3 số nước có số liệu) có EDI trên 0,95 và do vậy có thể coi là đạt được GDCMN hoặc gần đạt được. Những nước này hầu hết ở Bắc Mỹ và Châu Âu, nơi giáo dục là bắt buộc trong nhiều thập kỷ đến nay.
- 49 nước, ở tất cả các khu vực có các giá trị EDI từ 0,80 đến 0,94. Chất lượng vẫn còn là một vấn đề, đặc biệt là ở Châu Mỹ La tinh và vùng Caribbean. Ở các quốc gia Arập, tỷ lệ biết chữ người lớn thấp đã kéo EDI xuống.
- 28 nước có giá trị EDI dưới 0,80. Hơn một nửa trong số này ở Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi. Ở các nước này, cả 4 thành tố của EDI đều ở mức thấp. Các nước này khó có thể đạt GDCMN vào 2015 nếu không có những cố gắng to lớn để đẩy nhanh tiến độ, kể cả những cố gắng về hỗ trợ của quốc tế, mặc dù đã có những thay đổi rất nhanh chóng và đáng khích lệ ở nhiều nước trong số các nước có các chỉ số thấp nhất (Bảng 1.1).

Những thay đổi về EDI từ 1998-2002 đều ở mức độ vừa phải. Tính trung bình, các nước gia tăng giá trị chỉ số lên 1,2% và xếp hạng các nước vẫn ổn định. Tiến bộ đáng kể (hơn 10%) ở các nước Campuchia, Êtiôpia và Môđambich. Các nước với EDI thấp có mức độ giảm nghiêm trọng (từ 5% đến 11%) bao gồm

Bảng 1.1: Phân loại các nước theo các giá trị EDI và theo khu vực, 2002

	Còn xa mới đạt GDCMN: EDI d/lời 0,80	Ở vị trí trung điểm EDI ở giữa 0,80 và 0,94	Gần đạt GDCMN: EDI ở giữa 0,95 và 0,97	Đã đạt GDCMN: EDI giữa 0,98 và 1,00
Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi	16	7	1	
Các quốc gia Arập	5	10	1	
Trung Á		2	1	2
Đông Á và Thái Bình Dông	3	7	2	1
Tây và Nam Á	3	1		
Châu Mỹ La tinh/Caribbean	1	20	4	1
Bắc Mỹ/Tây Âu		1	9	8
Trung và Đông Âu		1	12	4
Tổng cộng	28	49	30	16

Nguồn: Xem Chương 2 trong Báo cáo GDCMN toàn văn

Sát, Guyana, Torinidat và Tôbagô, Papua Niu Ghinê, nơi mà tỷ lệ tồn tại đến Lớp 5 bị suy giảm. Trong hơn 3/4 của 58 nước có số liệu về 4 chỉ số đại diện của EDI, ở cả hai năm 1998 và 2002, ít nhất một chỉ số đã từ mức này chuyển sang mức đối lập kia.

Hộp 1.1 Hồi chuông cảnh báo về xung đột và thiên tai

Một trở ngại chính cho việc đạt được GDCMN là số các nước đang chịu hay mới thoát ra khỏi các cuộc xung đột và thiên tai (như trận sóng thần ở Ấn Độ Dương tháng 12/2004) và sự bất ổn về kinh tế.

Năm 2003, có 36 cuộc xung đột vũ trang, hầu hết là nội chiến, ở 29 nước hầu như đều là các nước có thu nhập thấp và 90% nạn nhân là thường dân. Các cuộc xung đột và hậu quả của chúng đã lay chuyển nền tảng của các hệ thống giáo dục, không chỉ tàn phá về mặt thể chất mà còn gây ra những chấn thương và nỗi sợ hãi cho cha mẹ và trẻ em. Một số lớn những người phải di cư trong nước (tàn cư) và tị nạn sang các nước khác là do những cuộc xung đột vũ trang kéo dài. Một nghiên cứu gần đây về 118 trại tị nạn ở 23 nước có người tị nạn đã cho thấy tỷ lệ bỏ học cao trong suốt năm học.



Một em học sinh trong ngôi trường đổ nát ở Galle, Sri Lanka, sau trận sóng thần 12/2004.

Xung đột bạo lực thường xuyên ở các vùng như Cộng hòa dân chủ Công Gô, Burundi, Sômalì, miền Nam Xu Đăng đã làm giảm đáng kể cơ hội tiếp cận giáo dục. Khoảng 95% các lớp học ở Đông Timor, đã bị phá hủy bởi bạo lực sau ngày độc lập. Ở Colombia, 83 giáo viên bị giết trong năm 2003. Giữ cho nhà trường hoạt động bình thường trong các cuộc xung đột và các tình trạng khẩn cấp khác sẽ mang lại sự ổn định, bình thường và hy vọng cho tương lai. Trong một vài hoàn cảnh, các cộng đồng đã tổ chức những trường học thô sơ sau khi phải tản cư trong cuộc xung đột. Công việc của các cơ quan quốc tế và các tổ chức Phi Chính phủ (NGO) - những bộ phận đã có những cố gắng thành công trong việc phân bổ các tài liệu giáo dục và đào tạo giáo viên rất quan trọng trong lĩnh vực này.

Chăm sóc và Giáo dục Mầm non nhận được ưu tiên thấp trong chính sách công

Chăm sóc và Giáo dục Mầm non (CSGDMN), chủ đề chính của Báo cáo 2007, bao gồm một loạt các chương trình, tất cả nhằm vào sự phát triển về thể chất, nhận thức (cognitive), cảm xúc, xã hội của trẻ em trước khi chúng vào trường tiểu học. Giám sát thành tố *chăm sóc mầm non* của CSGDMN đặc biệt khó khăn vì hiếm có số liệu. Các số liệu hiện hành tập trung vào mức độ tham gia vào các chương trình giáo dục trước tiểu học (pre-primary education). Nhiều nước vẫn xem CSGDMN là một lĩnh vực của tư nhân hơn là thuộc về chính sách công. Tiến bộ rất hạn chế từ 1998-2002, với một số ngoại lệ bao gồm Ấn Độ nơi mà tỷ lệ nhập học thô (GER) tăng từ 19,5% lên 34%. Giáo dục trước tiểu học phát triển mạnh mẽ ở khu vực Bắc Mỹ và Châu Âu, cũng như ở một số nước ở Châu Mỹ La tinh và vùng Caribbean, Đông Á và Thái Bình Dương. Đối lập rõ rệt với các khu vực này là Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi (tỷ lệ GER trung bình dưới 10%), các quốc gia Ả rập (gần 18%) Trung Á (29%) và Tây và Nam Á (32%). Chênh lệch giới ở bậc trước tiểu học ít rõ rệt hơn ở các bậc giáo dục khác và thường có xu hướng nữ nhiều hơn nam, trừ các quốc gia Ả rập.

Phổ cập giáo dục tiểu học có chất lượng: Cần hành động mạnh mẽ hơn về các vấn đề tiếp cận, học phí và giáo viên

Tiến độ hướng tới PCGDTH nhìn chung còn chậm kể từ Hội nghị Dakar; tỷ lệ nhập học thực của thế giới chỉ tăng có 1 điểm phần trăm từ 83,6% năm 1998 lên 84,6% năm 2002. Tuy nhiên ở khắp Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, Tây và Nam Á và các quốc gia Ả rập tỷ lệ nhập học đang tăng lên nhanh chóng và khoảng cách giới đang dần khép lại. Song, vẫn còn nhiều nước vừa có tỷ lệ nhập học thấp lại vừa không đủ khả năng thu nạp tất cả trẻ em, do vậy mà cần có những cố gắng về chính sách để mở rộng hệ thống và cải thiện chất lượng.

Tiếp cận trường tiểu học vẫn là một vấn đề: Tỷ lệ lấy vào đánh giá việc vào Lớp 1 giáo dục tiểu học. Tỷ lệ lấy vào thô (GIRs) trên 100% là theo thường lệ hơn là ngoại lệ, có nghĩa là nhiều trẻ em ít hoặc lớn hơn tuổi nhập học chính thức cũng được tuyển vào trường tiểu học. Tỷ lệ GIR cũng có thể phản ánh các trở ngại đối với việc tuyển sinh đúng lúc, như chi phí cao và thiếu trường học; 40% của các nước Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi có tỷ lệ GIR dưới 95%, ngụ ý rằng chỉ riêng tiếp cận tiểu học thôi cũng là một vấn đề, đặc biệt đối với trẻ em nghèo ở vùng nông thôn và nhất là các em gái. Một dấu hiệu tích cực là một vài nước có tỷ lệ lấy vào thấp nhất đã gia tăng được 30% hay nhiều hơn trong khoảng từ 1998-2002 (Ghinê, Nigiê, Xênegan, Cộng hòa thống nhất Tandia và Yêmen).

Khắp vùng Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, Tây & Nam Á và các quốc gia Ả rập, tỷ lệ nhập học đang tăng lên nhanh chóng và khoảng cách về giới đang dần khép lại

Bảng 1.2: Số học sinh được tuyển vào tiểu học tính theo các khu vực, 1998 và 2002

	Tổng số học sinh được tuyển				Tỷ lệ nhập học (tuyển sinh)			Tỷ lệ nhập học thực		
	1998	2002	Chênh lệch (điểm %)		1998	2002	Chênh lệch (điểm%)	1998	2002	Chênh lệch (điểm%)
	(000)	(000)	(000)	%	%	%	%	%	%	
Thế giới	655 343	671 359	16 015	2	101	104	3,1	83,6	84,6	1,0
Các nước đang phát triển	569 072	589 291	20 219	4	100	104	3,6	82,0	83,2	1,2
Các nước phát triển	70 399	67 880	-2 519	-4	102	101	-1,5	96,6	95,6	-0,9
Các nước trong giai đoạn chuyển đổi	15 872	14 187	-1 685	-11	101	106	5,1	85,4	89,1	3,7
Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi	81 319	100 670	19 351	24	80	91	11,2	56,2	63,5	7,3
Các quốc gia Ảrập	34 725	37 137	2 411	7	90	94	4,1	78,1	82,6	4,5
Trung Á	6 891	6 396	-495	-7	99	102	2,7	88,9	89,9	1,0
Đông Á và Thái Bình Dông	217 317	207 054	-10 263	-5	112	111	-0,6	95,7	92,1	-3,7
Tây và Nam Á	158 096	175 527	17 431	11	95	102	7,4	78,6	82,5	3,9
Mỹ La tinh và Caribbean	78 656	69 498	-9 158	-12	121	119	-2,0	94,4	96,4	2,0
Bắc Mỹ và Tây Âu	52 856	51 945	-911	-2	103	101	-1,8	96,3	95,3	-1,0
Trung và Đông Âu	25 484	23 133	-2 351	-9	97	99	2,1	87,2	89,0	1,7

Nguồn: Xem Chương 2 trong Báo cáo GDCMN toàn văn

Việc tham gia vào trường tiểu học tăng dần: Tổng số 671 triệu trẻ em được tuyển vào trường tiểu học năm 2002, đã tăng lên từ 655 triệu năm 1998. Sự gia tăng số lượng tuyển sinh đặc biệt đáng kể ở Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi và Tây và Nam Á; mỗi khu vực tuyển thêm gần 20 triệu trẻ em. Song, tỷ suất sinh cao đang làm trầm trọng thêm thách thức đưa tất cả trẻ em đi học: Ở Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, dân số trong lứa tuổi học sinh có thể tăng lên 34 triệu (32%) trong thập kỷ tới. Đại dịch HIV/AIDS, các bệnh khác và xung đột chính trị có khả năng làm 1/10 của số trẻ em này mồ côi vào năm 2010, đòi hỏi phải có sự can thiệp đặc biệt (Hộp 1.1 và 1.2). Tây và Nam Á và các quốc gia Ảrập có thể chứng kiến sự gia tăng 20% số dân trong độ tuổi đi học trong giai đoạn từ nay tới 2015. Ngược lại, sự sụt giảm con số này có thể thấy ở Đông Á và Thái Bình Dương (phản ánh tỷ lệ sinh giảm của Trung Quốc), ở Trung và Đông Âu (giảm 17%) và Trung Á (23%).

Trong việc đánh giá tiến độ, cần phải xét cả hai tỷ lệ: tuyển sinh (nhập học) thô (GER) và tuyển sinh nhập học thực* (NER) (Bảng 1.2). Tỷ lệ thứ nhất là việc đo khả năng tuyển sinh tổng thể của hệ thống trường học bằng thuật ngữ thuần túy về số lượng. Tỷ lệ thứ hai đề cập đến mức độ mà trẻ em ở nhóm lứa tuổi chính thức cho một bậc học cụ thể nào đấy (ví dụ tiểu học) được tuyển vào. Tỷ lệ NER không tính đến những trẻ em được nhập học năm ngoài nhóm lứa tuổi chính thức theo quy định, vì lý do đi học sớm hoặc đi học muộn hoặc ở lại lớp. Có sự không nhất quán rõ rệt giữa GER và NER ở nhiều nước, cho thấy rằng các trẻ em đã được nhập học không có cùng một tiến độ học tập qua các lớp và cũng hàm ý rằng nguồn lực có thể được sử dụng có hiệu quả hơn. Sự không nhất quán này rất rõ rệt ở nhiều nước Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi cũng như là ở Ấn Độ và Nepal. Một vài nước có GER dưới 100% xa và NER có 50% và còn thấp hơn (như Buốckina Phaxô, Djibouti, Êritoria, Êtiopia, Mali và Nigie).

Khoảng 2/3 các nước có số liệu đã có sự gia tăng về tỷ lệ NER trong khoảng 1998-2002. Phần lớn các nước có NER dưới 80% vào năm 1998 đã có những tiến bộ đáng kể (> 20%) (7 nước Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi cùng với Maroc và Yemen). Trong một vài trường hợp (bao gồm Ghinê, Lêxôthô, và Cộng hòa thống nhất Tandia), các Chính phủ đã xóa bỏ học phí. Ở các nước khác, gồm có Nigie và Bénanh (Benin), đã áp dụng các biện pháp nhằm vào các nhóm đối tượng để gia tăng việc tham gia (đi học) của các em gái ở khu vực nông thôn.

Việc thu học phí vẫn là một rào cản chính cho tiến độ hướng tới PCGDTH: Mặc dù các kết quả có được từ việc xóa bỏ học phí ở cấp tiểu học ngày càng được mọi người công nhận, song 89 trong số 103 nước có thông tin về lĩnh vực này vẫn cứ thu học phí của học sinh, một vài trường hợp thu học phí, một vài trường hợp bất hợp pháp. Ngay cả khi học phí trực tiếp (direct fees) được xóa bỏ, thì các chi phí khác mà các gia đình phải đóng góp cũng vẫn còn cao ví dụ chi phí về đăng ký học, áo quần đồng phục, đi lại và các tư liệu học tập, sách vở. Làm cho việc đi học trở nên khả thi hơn, để phụ huynh có thể xoay xỏa được, bằng cách cắt bỏ những chi phí này và cung cấp miễn phí hoặc với giá rẻ việc đi lại và các bữa ăn tại nhà trường, được xem như một sự khuyến khích mạnh mẽ để cha mẹ cho con tới trường - đặc biệt là con gái.

Trẻ em ngoài nhà trường tiểu học tập trung chủ yếu ở hai khu vực: Mặc dù số học sinh được nhập học có tăng, song khoảng 100 triệu trẻ em thuộc lứa tuổi tiểu học vẫn không được đến trường tiểu học trong năm 2002¹, trong số đó 55% là các em gái, có giảm chút ít so với con số

* NVăn tiếng Anh: Enrolled; thuật ngữ Việt Nam quen dùng là tuyển sinh nhập học, vào học đúng chung cho các bậc học, song với tiểu học thì có nghĩa là vào học không mang tính chất thi tuyển như đối với bậc đại học chẳng hạn hoặc trung học (ở một số nước chưa phổ cập trung học) - ND

¹ Số học sinh ngoài nhà trường khó tính toán chính xác. Con số 100 triệu bao gồm tất cả trẻ em thuộc các lứa tuổi tiểu học không được vào học ở các trường tiểu học, tức là những em ở ngoài nhà trường cộng với những em ở các bậc học khác không phải là tiểu học. Số liệu của Viện Thống kê UNESCO cho thấy có 0,8% trẻ em thuộc lứa tuổi tiểu học ở bậc trước tiểu học và 2,3% ở bậc trung học. Nếu không tính đến số học sinh ở bậc trung học thì con số toàn cầu giảm xuống còn 85,5 triệu.

Hộp 1.2 HIV/AIDS: Tiếng chuông cảnh báo cho các hệ thống giáo dục

Đại dịch HIV/AIDS đang để lại biết bao nhiêu trẻ em mồ côi (cha, mẹ, hoặc cả hai). Nơi đặc biệt chịu tác động là vùng Đông và Nam Phi Châu, nơi có 31% đến 77% số trẻ mồ côi là mồ côi do HIV/AIDS; so với 4% đến 9% ở phần còn lại của Châu Phi. Nếu nhà trường không có sự hỗ trợ đặc biệt cho các em này, thì chúng rất có nguy cơ bỏ học. Đại dịch cũng làm trầm trọng thêm tình trạng thiếu hụt và vắng mặt giáo viên, đặc biệt ở Châu Phi. Trong một kịch bản với trường hợp tốt nhất, thì, Dambia, nước Cộng hòa thống nhất Tandia và Kênia mỗi nước sẽ mất 600 giáo viên vì HIV/AIDS vào 2005. Ở Môđambích, sự vắng mặt của giáo viên có liên quan đến HIV/AIDS có thể làm tổn tới 3,3 triệu USD cho việc đào tạo vào 2005 cộng với 0,3 triệu USD cho việc đào tạo giáo viên bổ sung.

Giáo dục có một tác động rõ rệt đã được chúng minh, đối với đại dịch. Một nghiên cứu ở 32 nước cho thấy rằng phụ nữ biết chữ có khả năng biết những cách chủ yếu phòng tránh HIV/AIDS gấp 4 lần so với phụ nữ không biết chữ. Ở Dambia, tỷ lệ nhiễm HIV giảm xuống gần một nửa trong số các phụ nữ có giáo dục, song chỉ giảm chút ít ở những phụ nữ không được học năm nào ở hệ chính quy. Nhà trường có thể đóng một vai trò tích cực trong việc làm giảm sự lây lan của căn bệnh bằng cách cung cấp các thông tin và tư vấn đáng tin cậy và áp dụng các biện pháp để kéo dài sự giáo dục của các em gái.



Một cán bộ công tác thực tế của Tổ chức Sáng kiến huy động toàn thể Cộng đồng của Bốtsoana, tới thăm một người bà đang phải chăm sóc các cháu mồ côi do HIV/AIDS.

58% ở năm 1998. Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi và Tây và Nam Á chiếm tới 70% tổng số toàn cầu này. 19 nước, mỗi nước có hơn 1 triệu trẻ em ngoài trường tiểu học, 10 nước ở Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, nơi mà các nước với số dân tương đối nhỏ như Buốckina Phaxô, Mali và Nigiê phải đương đầu với những thách thức to lớn.

Không phải tất cả mọi trẻ em đều học đến lớp cuối của trường tiểu học: Một vài chỉ số cung cấp thông tin về chất lượng của giáo dục ở nhà trường và thành tích (kết quả) học tập của học sinh.² Mặc dù các chính sách cho học sinh lên lớp có khác nhau, song ở lại lớp (đúp lớp) là một chỉ số như vậy: Tính trung bình, dưới 3% số học sinh phải ở lại một lớp ở tiểu học vào 2002. Tuy nhiên con số này là hơn 15% ở hơn một nửa số nước của Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, cũng như ở Braxin, Goatêmala, CHDCND Lào, Môritani, Maroc và Nêpan. Các sáng kiến giảm tỷ lệ ở lại lớp đang được thực thi ở một số nước (như Buốckina Phaxô, Mali và Nigiê).

Bảo đảm cho trẻ em ở trường đến lớp cuối của bậc tiểu học là một thách thức lớn nữa. Ở khoảng 1/3 số nước có số liệu, non 2/3 số học sinh được tuyển vào tiểu học, đã theo đến lớp cuối cấp. Vấn đề đặc biệt nghiêm trọng ở Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, và cũng nghiêm trọng ở Băngladét, Campuchia, Ấn Độ, Nêpan và một số nước ở Châu Mỹ La tinh và vùng Caribbean. Hơn nữa, ở hầu hết các nước có số liệu, không phải tất cả mọi trẻ em theo được đến lớp cuối của tiểu học là hoàn thành được bậc học này. Mức độ hoàn thành bậc tiểu học thấp có thể; ở một vài nước,

phản ánh những chính sách tuyển chọn chặt chẽ đang được áp dụng vì số lượng chỗ ngồi hạn chế ở bậc sơ trung (Việt Nam - trung học cơ sở hoặc cấp II). Cải thiện chất lượng giáo dục và mở rộng tiếp cận giáo dục trung học, do vậy, là những điều kiện để phổ cập giáo dục tiểu học (PCGDTH) hoàn toàn đạt được.

Nhu cầu cần nhiều giáo viên hơn và giáo viên được đào tạo tốt hơn: Giải quyết vấn đề thiếu giáo viên và đào tạo giáo viên là ưu tiên hàng đầu của các nước vẫn cần gia tăng đáng kể khả năng chứa đựng* (bao phủ) của hệ thống trường tiểu học. Mặc dù số học sinh/giáo viên đã giảm trong khoảng 1998-2002 ở hơn 2/3 của 143 nước có số liệu, song vẫn còn các trường hợp ngoại lệ. Ở Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, tỷ lệ học sinh/giáo viên (PTR) điển hình vượt quá 40/1 và cao tới mức 70/1 ở một vài nước (như Sát, Cônggô và Môđambích). PTR cũng giảm ở một vài nước đã xóa bỏ hoặc giảm học phí (ví dụ Cộng hòa thống nhất Tandia).

Đã có các dự báo về số giáo viên cần để gia tăng Tỷ lệ Tuyển sinh thô (GER) lên 100% vào 2015 với chỉ tiêu của PTR là 40/1 để bảo đảm chất lượng. Ở một vài nước ở Tây Phi (như Buốckina Phaxô, Mali và Nigiê), số giáo viên gia tăng mạnh, lên 20% mỗi năm. Sự gia tăng tính bằng con số tuyệt đối là một số lượng to lớn; thêm 20.000 giáo viên ở Camorun và 167.000 ở Băngladét. Những con số như vậy có một ảnh hưởng rõ rệt đối với ngân sách lương và đối với việc đào tạo. Những số liệu mới khẳng định rằng một tỷ lệ lớn các giáo viên tiểu học thiếu những trình độ chuyên môn cần thiết: chỉ có 1/4 của gần 100 các nước đang phát triển có số liệu năm 2002 là có tất cả hay hầu như tất cả các giáo viên tiểu học được đào tạo chút ít về sự phạm (phương pháp dạy học). Trong một vài trường

² Để thảo luận rộng rãi về chất lượng giáo dục, xem Báo cáo 2005.

* N/vấn: Coverage: Tuyển sinh mọi trẻ em trong độ tuổi - ND

hợp (ví dụ Nigê), tỷ lệ các giáo viên đủ trình độ đang giảm vì việc thuê các giáo viên tự nguyện để giải quyết nhu cầu tăng nhanh về giáo dục tiểu học. Một vài nước đang giảm số năm cần để đào tạo một giáo viên và đưa ra các chương trình đào tạo sư phạm tăng tốc: ở Môđambích, những biện pháp như vậy đã nâng tỷ lệ giáo viên được đào tạo từ 33% lên 60%. Ruanda gia tăng tỷ lệ giáo viên được đào tạo từ 49% lên 80% mà không hạ chuẩn đầu vào (entrance standards). Ở những khu vực đặc trưng bởi tỷ lệ tuyển sinh thấp (Tây và Nam Á, và Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi), số giáo viên nam tiếp tục vượt trội số giáo viên nữ ở bậc tiểu học và trung học. Ở những khu vực này cố gắng kéo phụ nữ vào nghề dạy học có ảnh hưởng mạnh mẽ đến kết quả học tập của các em gái³.

Giáo dục trung học và đại học: gia tăng nhanh chóng về số lượng tuyển sinh

Số học sinh trung học toàn cầu gia tăng từ 430 triệu năm 1998 lên gần 500 triệu năm 2002, gấp 4 lần số học sinh gia tăng ở bậc tiểu học. Tỷ lệ GER trung học toàn cầu tăng từ 60% lên 65%. Các nước OECD (Tổ chức hợp tác phát triển kinh tế) đã hầu hết đạt phổ cập giáo dục trung học. Tỷ lệ GER trung học cao cũng thấy ở Trung và Đông Âu, Trung Á, Mỹ La tinh và Caribbean. Mức độ tham gia thấp hơn ở các quốc gia Ả rập (nơi trung bình của khu vực là 65%), Đông Á và Thái Bình Dương (71%), Tây và Nam Á (50%) và Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi (28%). Tuy nhiên, tỷ lệ tuyển sinh vào trung học ở Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi cũng tăng hơn 15% ở hơn 1/2 số nước và tăng gấp đôi ở Uganda.

Số sinh viên ở bậc giáo dục đại học tiếp tục gia tăng nhanh chóng, từ con số ước tính 90 triệu năm 1998 lên 121 triệu năm 2002. Tỷ lệ gia tăng này ở các nước đang phát triển, tính trung bình, là hơn gấp đôi ở các nước phát triển.

Kết quả học tập vẫn là một mối quan ngại chưa được giải quyết: Các số liệu mới xuất bản về kết quả học tập cho thấy rằng mức độ thành tích (kết quả) trung bình đã giảm xuống, trong những năm gần đây ở các nước thuộc Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi. Nghiên cứu về Các Xu hướng trong Đánh giá Quốc tế về Toán và Khoa Học (TIMSS) cho thấy rằng hầu hết các học sinh được khảo sát ở Bốtswana, Chilê, Gana, Maroc, Philipin, Ả rập Xêút và Nam Phi không đạt được quy chuẩn thấp nhất trong môn toán.

Kết quả năm 2003 của Chương trình Đánh giá Quốc tế Kết quả học tập của học sinh (PISA) cho thấy rằng hơn 40% của số học sinh 15 tuổi ở các nước có thu nhập trung bình (ví dụ Braxin, Ấn Độ, Mêhicô và Tuynidi) đạt mức độ (trình độ) 1 hoặc dưới 1 của các môn toán, khoa học và của thang điểm môn đọc. Ở 8 trong số 26 nước và lãnh thổ có thu nhập cao tham gia vào nghiên cứu đánh giá, 20% hoặc nhiều hơn trong

số học sinh 15 tuổi đạt mức độ 1 hoặc dưới 1 về thang điểm đọc. Ở môn toán, số học sinh có kết quả thấp chiếm tới 1/4 hoặc 1/3 ở Hy Lạp, Ý, Bồ Đào Nha và Hoa Kỳ. Các nghiên cứu cũng chỉ ra rằng học sinh gái có kết quả tốt hơn học sinh trai, ở các nước nơi tiếp cận bình đẳng nhà trường được thực hiện, bất kể mức thu nhập của nước đó.

Những can thiệp về sức khỏe học đường với giá rẻ có thể hạ tỷ lệ bỏ học và nâng cao thành tích của nhà trường

Những can thiệp về sức khỏe trong nhà trường cải thiện học tập: Báo cáo 2005 đã phân tích các nhân tố chủ chốt có tác động tích cực đối với kết quả của học sinh; từ việc phải có giáo viên đủ trình độ, chương trình học (curriculum) phù hợp với các tài liệu dạy học thích hợp cho đến đủ thời gian học tập và các phương pháp dạy học khuyến khích sự tương tác. Một môi trường học tập an toàn và chào đón cũng không kém phần quan trọng. Bằng chứng đã cho thấy rõ rằng sức khỏe tốt và dinh dưỡng đầy đủ là những tiền đề cho việc học tập có hiệu quả. Thiếu sắt do bị sốt rét và giun móc câu xảy ra ở 50% tổng số trẻ em ở các nước đang phát triển, và nhiễm giun sán ở 25% - 30% tổng số trẻ. Những can thiệp với giá rẻ có thể có tác động rõ rệt đối với những tổn thất về con người và giáo dục này, nâng chỉ số IQ (chỉ số thông minh) lên từ 4 đến 6 điểm và tỷ lệ đi học đều lên 10% cũng như thành tích tổng thể của nhà trường. Việc chuyển giao đại trà các dịch vụ như tẩy giun, bổ sung Vitamin A, I ốt và sắt có thể giảm tỷ lệ bỏ học, và đưa đến kết quả là thêm 2,5 năm tiểu học cho mỗi học sinh và do vậy có tác động lớn đến học tập.

Khoảng cách giới đang dần khép lại

Cả chương trình nghị sự của GDCMN và Mục tiêu Phát triển Thiên niên kỷ đều kêu gọi đạt ngang bằng giới (gender parity) trong tuyển sinh cho các em trai và gái ở bậc tiểu học và trung học vào 2005, và bình đẳng giới (gender equality) ở tất cả các bậc của giáo dục vào 2015. Có tất cả 104 nước trong số 180 nước có số liệu năm 2002 đã đạt ngang bằng giới ở bậc tiểu học. Những chênh lệch giới chủ yếu gây cản trở cho trẻ em gái tập trung ở các quốc gia Ả rập, Tây và Nam Á và Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi. Đã có những tiến bộ rất nhanh đạt được ở một vài nước nghèo với tỷ lệ tuyển sinh thấp, đáng chú ý có Ápganixtan, Bênanh, Sát, Êtiôpia, Gambia, Ghinê, Ấn Độ, Maroc, Nêpan và Yêmen. Tuy nhiên, ngay cả có sẵn các số liệu trước 2005, thì cũng có một điều rõ ràng là mục tiêu 2005 đã không đạt được ở trên 70 nước.

Ở **bậc tiểu học**, chênh lệch giới nảy sinh đầu tiên và trước hết từ sự bất bình đẳng về tiếp cận trường học. Ở bậc học này, có 40% của 159 nước có số liệu không đạt được ngang bằng giới. Trong đa số trường hợp, các em gái là những người chịu sự phân biệt đối xử. Tuy nhiên, đã có những thay đổi quan trọng diễn ra ở một vài nước Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi cho thấy rằng những tiến bộ to lớn trong thời gian từ 1998-2002. Tây

³ Để bàn sâu về các vấn đề giới và giáo dục, xin xem Báo cáo 2003/4

và Nam Á trình bày một bức tranh đa dạng. Pakixtan có một trong những khoảng cách lớn nhất trong việc tiếp cận trường học, với chỉ số ngang bằng giới (GPI)⁴ là 0,73, trong khi đó ở Ấn Độ và Nêpan thì hầu như số học sinh nam và nữ bằng nhau trong năm đầu.

Ở bậc tiểu học, chênh lệch giới nảy sinh đầu tiên và trước hết từ bất bình đẳng về tiếp cận trường học. Trong đa số các trường hợp các em gái là người phải chịu sự phân biệt

Ở **bậc trung học**, chỉ có 57 trong số 172 nước đạt ngang bằng giới vào 2002. Chênh lệch giới ở bậc này có thể nghiêng về nam hoặc nữ. Ở 56 nước trong 115 nước còn lại, nữ sinh được tuyển nhiều hơn nam. Khi tiếp cận trường học không bị hạn chế bởi những khó khăn về nguồn học, thì có nhiều em gái tham gia hơn, đặc biệt ở bậc cao trung (trung học phổ thông hay cấp III ở Việt Nam) và các em có kết quả học tập tốt hơn. Chênh lệch giới nghiêng về nam có khoảng cách rộng* và hầu như chỉ có ở các nước có thu nhập thấp. Chênh lệch giới nghiêng về nữ thường có khoảng cách thu hẹp và thấy ở một số lớn các nước có mức bình quân thu nhập đầu người theo tổng sản phẩm quốc dân (GNP) khác nhau, từ Lêxôthô cho tới Đan Mạch. Trong số 79 nước có khả năng không đạt ngang bằng giới ở giáo dục trung học vào 2015, 42 nước có tỷ lệ tuyển sinh nam thấp hơn nữ. Điều này đòi hỏi sự chú ý về chính sách; nó giải thích tại sao một vài nước phát triển (bao gồm Đan Mạch, Phần Lan, Niu Dilân và Vương quốc Anh) lại có nguy cơ không đạt ngang bằng giới ở bậc trung học vào năm 2015. Vấn đề tỷ lệ nam thấp hơn nữ cũng ngày càng phổ biến ở các nước có thu nhập trung bình đặc biệt là các nước ở Châu Mỹ La tinh và vùng Caribbean.

Ngang bằng giới là trường hợp ngoại lệ ở **bậc giáo dục đại học** chỉ thấy ở 4 trong số 142 nước có số liệu năm 2002. Mở rộng bậc học này kể từ 1998 đặc biệt có lợi cho nữ giới, và chênh lệch giới nghiêng về nữ lại còn xuất hiện nhiều hơn ở bậc trung học. Chênh lệch giới nghiêng về nam có ở hầu hết các nước Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, Tây và Nam Á và ở vài quốc gia Arập, và một số nước Trung Á.

Các chiến lược tích hợp tập trung cùng một lúc vào các hành động trong nhà trường, ở các cộng đồng và ở mức độ rộng lớn hơn ngoài xã hội đã có tác động ở những nước mà các em gái ít có cơ hội tiếp cận trường học, hoặc phải bỏ học sớm. Báo cáo Giám sát Toàn cầu 2003/04 đã trình bày chi tiết về ngang bằng giới và những cách thức (đã được chứng minh bằng tư liệu) để gia tăng điều đó. Giáo viên nữ, đi học không phải đóng học phí, trường học gần nhà hơn với các điều kiện vệ sinh cơ bản và nhà vệ sinh (Toilet) riêng bảo vệ các em

khỏi bị xâm hại tình dục và sự ủng hộ của cộng đồng cho giáo dục cho trẻ em gái là những yếu tố cơ bản, thiết yếu của một chiến lược nhằm đạt bình đẳng giới cao hơn nữa. Việc bảo đảm rằng giáo viên, chương trình học và tài liệu học tập không nhấn mạnh những thành kiến rập khuôn về giới mà tạo ra các mô hình về vai trò tích cực cho các em gái, có thể ảnh hưởng lớn đến kết quả học tập. Học bổng (có mục tiêu cho nhóm đối tượng) ở giáo dục trung học khuyến khích các em gái tiếp tục việc học tập của mình. Chiến lược của Nigiê nhằm xóa bỏ định kiến về giới trong giáo dục ở nhà trường đã tích hợp 8 phương diện, từ hành động của địa phương ở các vùng nông thôn để đẩy mạnh việc tuyển sinh các em gái đến việc tập huấn về các vấn đề giới cho giáo viên và trao phần thưởng cho các em gái đạt loại giỏi trong các môn khoa học.

Nói một cách rộng rãi hơn, các chính sách công phải đi xa hơn các sáng kiến chỉ nhằm vào mỗi tỷ lệ tuyển sinh, mà còn phải đẩy mạnh các cơ hội bình đẳng trong xã hội và thị trường lao động. Mục đích này cho thấy rằng bình đẳng giới không chỉ đơn giản là khái niệm số học về sự ngang bằng mà là mục tiêu để các nước phải phấn đấu đạt được.

Triển vọng cho việc đạt được PCGDTH và ngang bằng giới

Tiến độ tới mục tiêu PCGDTH được đặc trưng bởi tổng tỷ lệ tuyển sinh thực (NER) ở tiểu học. Trong số 163 nước có số liệu 2002, 47 nước đã đạt được PCGDTH. Dự báo có thể tiến hành cho 90 nước trong số 116 nước còn lại, trên cơ sở của các xu hướng đã quan sát được từ 1990-2002⁵ (Bảng 1.3). Các số liệu cho thấy rằng:

- Chỉ có thêm 20 nước nữa có thể đạt PCGDTH vào 2015 ngoài 47 nước đã đạt PCGDTH vào 2002.
- 44 nước, phần lớn trong số này có mức độ tuyển sinh thấp, có thể không đạt được PCGDTH, dù có những tiến bộ nhanh chóng. Ví dụ tuyển sinh thực (NER) của Buốckina Phaxô tăng từ 26% lên 36% trong thời gian từ 1990 - 2002, song vẫn là rất chậm. NER của Băngladét tăng từ 78% năm 1990 lên 88% năm 1998, song lại dừng ở đó.
- 20 nước có nguy cơ không đạt mục tiêu vì giảm trong tỷ lệ NER. Phần lớn là các nước ở giai đoạn chuyển đổi ở Trung và Đông Âu và Trung Á nơi các hệ thống trường học vẫn chưa hồi phục sau sự tan vỡ của Liên Xô.
- 3 nước có nguy cơ nghiêm trọng không đạt mục tiêu PCGDTH vào năm 2015: Adécbaigian, Papua Niu Ghinê và Arập Xêút có NER dưới 80% và đang giảm nữa.

Triển vọng đạt được ngang bằng giới của các nước được đánh giá trên cơ sở các xu hướng 1990-2002 ở tỷ lệ tuyển sinh thô (GER) theo giới ở tiểu học và trung học. Những dự báo này được thực hiện cho cả năm 2005 và 2015 cho 149 nước (Bảng 1.4).

⁴ Tỷ lệ giá trị nữ đối với nam của một chỉ số cho trước. GPI từ 0,97 đến 1,03 cho thấy có sự ngang bằng giữa hai giới.

* Ý muốn nói số học sinh Nam lớn hơn Nữ rất nhiều - ND

⁵ Các nước đã đạt được PCGDTH không kể đến trong phân tích triển vọng này.

Bảng 1.3 Triển vọng đạt PCGDTH vào năm 2015

Khoảng cách tỷ lệ tuyển sinh thực NER 100% năm 2002	Gần đến hoặc ở vị trí giữa	CUNG PHẦN TƯ I Có nguy cơ cao không đạt mục tiêu 20 nước Anbani, Bénanh, đảo Virgin thuộc Anh, Cộng hòa Séc, Ghinê Xích đạo, Êtiôpia, Georgia, Côoét, Curoguxtan, Mandivo, Malaixia, Paragoay, Antile thuộc Hà Lan, Palextin, Maxêđônia, Rumani, Xiôvakia, Nam Phi, Urugoay, Việt Nam	CUNG PHẦN TƯ II Cơ hội đạt mục tiêu cao 20 nước Angiêri, Bêlarút, Bôlivia, Campuchia, Bungari, Côlômbia, Cuba, Goátêmalá, Inđônêxia, Ailen, Giamaica, Jordan, Lêxôthô, Lithuania, Manta, Môrixô, Maroc, Nicaragua, Vanuatu, Vênêxuêla
	Ở giữa hoặc còn xa	CUNG PHẦN TƯ IV Nguy cơ cao không đạt mục tiêu 3 nước Adécbaigian, Papua Niu Ghinê, Arập Xêút	CUNG PHẦN TƯ III Cơ hội đạt mục tiêu thấp 44 nước Băngladét, Bénanh, Bôtxoana, Buốckina Phaxô, Burundi, Sát, Chilê, Còxta Rica, Bờ Biển Ngà, Crôatia, Djibouti, Ai Cập, En Xanvando, Êritoria, Êtiôpia, Gâmbia, Gana, Ghinê, Cộng hòa hồi giáo Iran, Kênia, Lào, Látvia, Libăng, Macao (Trung Quốc), Madagaxca, Mali, Môritani, Mông Cổ, Môđambích, Mianma, Namibia, Nigiê, Ôman, Cộng hòa Mônđôva, Xanh Vixen và Grênađin, Xênegan, Xoadilen, Thái Lan, Tôrinđát và Tôbagô, Các tiểu Vương quốc Arập thống nhất, Tandania, Yêmen, Dâmbia, Dimbabuê
		Cách xa mục tiêu	Tiến tới mục tiêu
Thay đổi trong giai đoạn 1990-2002			

Bảng 1.4: Triển vọng đạt ngang bằng giới ở tiểu học và trung học vào năm 2005 và 2015

		Ngang bằng giới ở giáo dục trung học				Số các n ^h ớc
		Đạt năm 2002	Có thể đạt năm 2005	Có thể đạt năm 2015	Có nguy cơ không đạt mục tiêu vào năm 2015	
Ngang bằng giới ở giáo dục tiểu học	Đạt vào năm 2002	Anbani, Ănggôla, Ácmênia, Ôxtrâyliá, Adécbaigian, Bahamát, Bắcbadôt, Bêlarút, Bungari, Canada, Chilê, Trung Quốc, Crôatia, Síp, CH Séc, Êcuado, Pháp, Georgia, Đức, Hy Lạp, Hunggari, Inđônêxia, Ixraen, Ý, Giamaica, Nhật, Gióocđani, Cadácxtan, Curoguxtan, Látvia, Lithuania, Manta, Môrixô, Niu Dilân, Na Uy, Ôman, CHDCND Triều Tiên, CH Mônđôva, Rumani, Liên bang Nga, Xêcbia và Mônênegô, Xâysen, Xiôvakia, Xiôlenia, Maxêđônia, Ucraina, Các tiểu Vương quốc Arập thống nhất, Hoa Kỳ, Udobêkixtan	Áo, Bôlivia, Guyana, Kênya	Thụy Sĩ, Ăchentina, Bêlixê, Bôtxoana	Gâmbia, Môritani, Mianma, Pêru, Ba Lan, Ruanda, Uganda, Dimbabuê, Baren, Băngladét, Bỉ, Brunây, Côlômbia, Còxta Rica, Đan Mạch, CH Đôminican, Phần Lan, Aixelen, Ailen, Côoét, Lêxôthô, Lúcxâmbua, Malaixia, Mandivo, Mêhicô, Mông Cổ, Namibia, Antile thuộc Hà Lan, Niu Dilân, Nicaragua, Các vùng tự trị Palextin, Philippin, Cata, Xanh Luxia, Xanh Vixen và Grênađin, Xamoa, Tây Ban Nha, Xurinam, Tônga, Tôrinđát và Tôbagô, Vương quốc Anh, Vanuatu, Vênêxuêla	100
		49	4	4	43	
	Có thể đạt năm 2005	Extônia	Cộng hòa hồi giáo Iran	Gana, Arập Xêút	Ấn Độ, CH Arập Xy-ri, Lêbanon, Panama, Tuynidi	9
		1	1	2	5	
	Có thể đạt năm 2015	Cuba	Ai Cập		Nêpan, Xênegan, Tátgikixtan, Tôgô, Dâmbia, Braxin, Bồ Đào Nha	9
	1	1		7		
Có nguy cơ không đạt mục tiêu vào năm 2015	En Xanvando, Xoadilen, Paragoay		Camorun, Macao (Trung Quốc), Nam Phi, Việt Nam	Bénanh, Buốckina Phaxô, Burundi, Campuchia, Sát, Cômô, Bờ Biển Ngà, Djibouti, Eritrea, Êtiôpia, Goátêmalá, Lào, Malaui, Mali, Maroc, Môđambích, Nigiê, Papua Niu Ghinê, Xuđăng, Thổ Nhĩ Kỳ, Yêmen, Angiêri, Aruba, Đảo Virgin thuộc Anh	31	
	3		4	24		
Số các n ^h ớc	54	6	10	79	149	

Chú thích: Các nước nằm trong màu xanh có chênh lệch giới trong tuyển sinh bất lợi cho nam ở bậc trung học.



AFP

Bé gái 9 tuổi làm bài tập ở nhà trong khi bán hoa quả ở trên vỉa hè Calcutta, Ấn Độ

Có 3 phạm trù sau đây xảy ra:

- 49 nước đạt được ngang bằng giới trong tuyển sinh ở cả tiểu học và trung học. Tất cả các khu vực phân theo GDCMN đều có mặt, và các nước châu Á lớn như Trung Quốc và Ấn Độ đều thuộc phạm trù này. Thêm 6 nước nữa có thể đạt cả 2 mục tiêu này vào 2005 và 8 nước khác vào 2015.
- 43 nước đạt được ngang bằng giới ở giáo dục tiểu học (và thêm 12 nước nữa có thể đạt được mục tiêu vào 2005 hoặc 2015) song có lẽ không đạt được mục tiêu đó ở giáo dục trung học vào thời gian đã định. Ở hầu hết các nước này chênh lệch về giới nghiêng về nữ. Tuy nhiên, cũng có những nước như Ấn Độ, nơi mà số tuyển sinh nữ tăng nhanh chóng ở bậc tiểu học song tỷ lệ nữ chuyển tiếp lên bậc trung học vẫn còn chậm.
- 24 nước không có khả năng đạt ngang bằng giới ở cả hai bậc vào 2015. Ở các nước này chênh lệch nghiêng về nam và hệ thống nhà trường kém phát triển ở cả bậc tiểu học và trung học⁶.

Do vậy, trong 100 nước không đạt được ngang bằng giới ở tiểu học hoặc trung học, hoặc cả hai vào 2002, chỉ có 6 nước có khả năng đạt ở cả 2 bậc vào 2005 và thêm 8 nước nữa vào 2015, trong khi 86 nước có nguy

cơ không đạt ngang bằng giới vào 2015, mười năm sau mục tiêu 2005 (7 nước ở tiểu học, 55 ở trung học và 24 ở cả hai bậc).

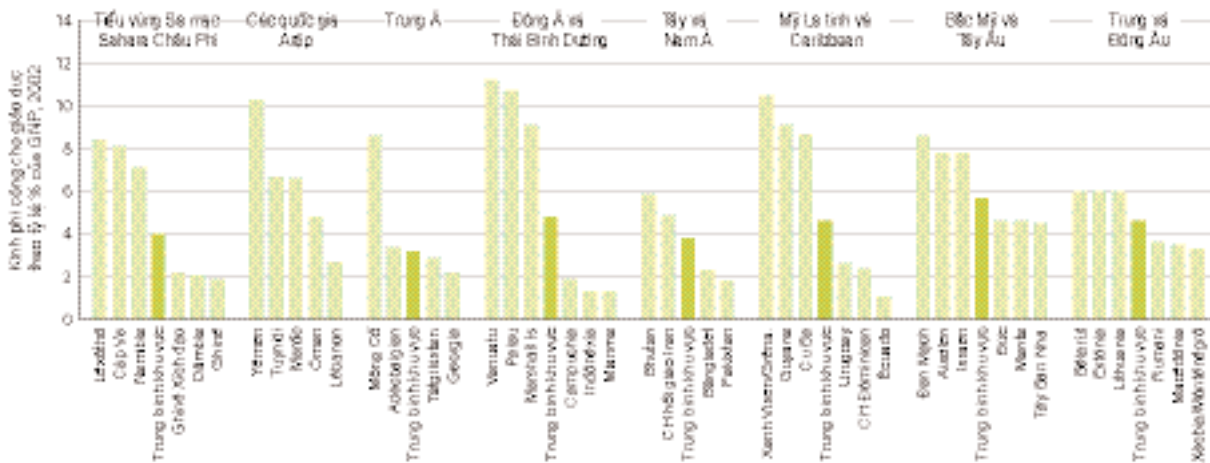
Lập kế hoạch và cung cấp tài chính của quốc gia để đạt GDCMN

Đẩy nhanh tốc độ thay đổi để đạt được các mục tiêu GDCMN trong thời gian 10 năm tới, đòi hỏi sự chú ý cấp thiết và bền vững đối với việc lập kế hoạch, các chiến lược giải quyết vấn đề tiếp cận và chất lượng và việc phân bổ đầy đủ nguồn lực trong nước. Các nước phấn đấu để đạt được các mục tiêu GDCMN tới mức độ nào được phản ánh trong việc đặt kế hoạch và cung cấp tài chính công. Một nghiên cứu gần đây về các kế hoạch giáo dục quốc gia của 32 nước cho thấy rằng các nước ở Nam Á và Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, đặt ưu tiên hàng đầu lên việc đạt PCGDTH. Ở những nước có tỷ lệ tuyển sinh tương đối cao, người ta rất chú trọng đến các nhóm đối tượng bị thiệt thòi nặng nề. Cả 32 nước đều có các chiến lược cải thiện chất lượng (ví dụ việc đào tạo giáo viên tốt hơn), song chỉ có 18 nước trình bày chi tiết các biện pháp gia tăng cơ hội tiếp cận giáo dục cho các em gái và phụ nữ. 25 nước chú ý đến vấn đề xóa mù chữ. Chỉ có 7 nước có các kế hoạch đề cập đến cả 6 mục tiêu của GDCMN, có thêm 8 nước nữa cũng chú ý rõ rệt đến ít nhất 5 trong 6 mục tiêu này.

Nghiên cứu cũng chỉ ra rằng có thể toàn bộ các mức tài chính cũng không đáp ứng được các mục tiêu

⁶ Cũng có 7 nước đạt được ngang bằng giới ở trung học hoặc có thể đạt được vào 2015, mà không có khả năng đạt được điều đó ở bậc tiểu học.

Hình 1.1 Kinh phí công cho giáo dục theo tỷ lệ % của GNP, 2002



Nguồn: Xem Chiđng 3 trong Báo cáo GDCMN toàn văn

giáo dục quốc gia đầy tham vọng của các nước. Đối với 30 nước có số liệu, 10 nước chi dưới 3% GDP (tổng sản phẩm quốc nội) cho giáo dục, 14 nước chi trong khoảng từ 3% đến 5% và 6 nước từ 5% đến 9%. Một so sánh về báo cáo của các nước được chuẩn bị cho các phiên họp 2001 và 2004 của Hội nghị Giáo dục Quốc tế cho thấy rằng hầu như tất cả các nước đều kiên định chú ý đến PCGDTH và chất lượng giáo dục, và một sự gia tăng đáng kể trong việc quan tâm chú ý đến vấn đề giới và các vấn đề hòa nhập và HIV/AIDS.

Mặc dù mức độ chi phí phù hợp phụ thuộc vào nhiều nhân tố, song rõ ràng là có một mức độ tối thiểu mà dưới mức đó thì kinh phí của Chính phủ không thể "chìm xuống" mà lại không có những hậu quả nghiêm trọng cho chất lượng. Chi phí công cho giáo dục so với thu nhập quốc dân cho thấy rằng trung bình khu vực cao nhất là ở Bắc Mỹ và Tây Âu, và ở Đông Á & Thái Bình Dương. Ở 9 nước, gồm có Inđônêxi và Pôcxxtan, phần chi phí cho giáo dục dưới 2% của Tổng sản phẩm quốc dân (GNP). Con số này vượt quá 6% ở khoảng 1/4 các nước có số liệu. Chi phí công cho giáo dục như là một phần của thu nhập quốc dân gia tăng trong thời gian từ 1998 đến 2002 ở khoảng 2/3 các nước có số liệu, trong một vài trường hợp gần như tăng gấp đôi (ví dụ Camôrun, Malaixia và Mađagaxca). Phần được phân bổ của giáo dục trong ngân sách quốc gia, chỉ ra xếp hạng của nó trong các lĩnh vực kinh phí quốc gia khác thường dao động từ 10% đến 30%. Hơn 1/2 số nước ở Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi có số liệu chi hơn 15% ngân sách Chính phủ cho giáo dục. Các nước mà ngân sách cho giáo dục chiếm 1/4 hoặc hơn nữa của toàn bộ ngân sách Chính phủ gồm có Bôtxoana, Ghinê, Mêhicô, Maroc, Thái Lan và Yemen. (Hình 1.1)

Các mức độ kinh phí quốc gia cao hơn tự bản thân chúng cũng không bảo đảm việc thực hiện tốt và chất lượng tốt. Muốn biết nguồn lực được sử dụng có hiệu quả như thế nào trong hệ thống giáo dục, cần có sự quan tâm, chú ý lớn hơn nữa. Nguồn lực trung ương từ bộ giáo dục không phải lúc nào cũng đến được các

Chi phí công cho giáo dục như là một phần của thu nhập quốc dân gia tăng từ 1998-2002 ở khoảng 2/3 số nước có số liệu

trường học: các nghiên cứu chỉ ra rằng chỉ có 16% nguồn lực không thuộc tiền lương đến được các trường đã được chỉ định ở Xênegan và ở Dambia, chỉ có 40%. Buộc các cán bộ giáo dục* phải có trách nhiệm trong công việc của mình có thể giúp làm giảm sự thâm thủng về tài chính. Ví dụ Uganda đã tiến hành một cuộc khảo sát năm 1996 xem xét về kinh phí công, xuất bản và phát thanh rộng rãi số lượng tiền đã chuyển giao cho các trường hàng tháng. Bản đánh giá chiến dịch này cho thấy có sự cải thiện lớn trong khoảng thời gian từ 1995 - 2001 về việc chuyển giao tới các trường số tiền được nhận theo mỗi đầu trường. Công bằng cũng là một phương diện quan trọng khác cần xem xét trong bất cứ phân tích nào về tình hình chi phí công; một tình trạng rất thường xuyên là; kinh phí công được phân bổ không đồng đều giữa các khu vực xét theo địa lý hoặc thu nhập. Ví dụ, ở Môđambích, thủ đô là nơi cư ngụ của 6% dân số song nhận được gần 1/3 của tổng chi phí công cho giáo dục. Những chiến lược hòa nhập (bao gồm) mọi trẻ em và người lớn bất kể hoàn cảnh của họ như thế nào là những chiến lược rất quan trọng trong việc đẩy nhanh tiến độ đạt GDCMN. ■

* Education stakeholders: Tức là những người có liên quan, có tham gia, có lợi ích v.v. trong ngữ cảnh này là những người làm công tác ở các cơ quan giáo dục liên quan đến việc phân bổ nguồn lực v.v. tạm dịch như trên - ND.

■ **Biết chữ là một quyền và là chìa khóa mở ra cho các quyền khác**

■ **Có nhiều cách hiểu và định nghĩa về biết chữ, được diễn đạt về phương diện kỹ năng (như đọc, viết và tính toán), thực hành (các cách sử dụng của biết chữ) và sự biến đổi (do biết chữ mang lại cho cá nhân, xã hội và chính trị)**

■ **Biết chữ được hiểu một cách đúng đắn nhất như là một quá trình phát triển* của các kỹ năng hơn là một sự phân chia rành rọt đơn thuần giữa "biết chữ" và "mù chữ"**

■ **Biết chữ không những chỉ nói về cá nhân mà còn cả về các cộng đồng và xã hội biết chữ**

Phần II. Tại sao biết chữ có tầm quan trọng như vậy

■ **Biết chữ quan trọng vì hàng loạt những mục đích của cá nhân và các mục tiêu xã hội**

■ **Các khuôn khổ pháp lý phải thừa nhận quyền được biết chữ**

■ **Đầu tư cho các chương trình xóa mù chữ người lớn cũng như cho trường học mang lại ý nghĩa về kinh tế**

Mục tiêu 4 của Khuôn khổ Hành động Dakar kêu gọi các nước đạt '50% cải thiện về các mức độ biết chữ của người lớn vào 2015, đặc biệt cho phụ nữ và công bằng về tiếp cận giáo dục cơ bản và thường xuyên cho tất cả người lớn'. Mặc dù mục tiêu 3 không đề cập rõ ràng đến vấn đề biết chữ, song cam kết đáp ứng nhu cầu học tập của tất cả thanh thiếu niên và người lớn 'qua bình đẳng và tiếp cận với các chương trình học tập và chương trình kỹ năng sống phù hợp' cũng hàm ý có nhu cầu cho biết chữ cơ bản. Phần này trình bày những cách hiểu về biết chữ đã tiến triển như thế nào, xác nhận biết chữ là một quyền và là chìa khóa để mở ra các quyền khác, cung cấp bằng chứng về các lợi ích mà việc được biết chữ đã mang lại cho cá nhân, xã hội và kinh tế. Tuy nhiên, chỉ riêng việc biết chữ không bảo đảm được các quyền khác v.v. cũng như bất cứ một lợi ích nào. Những điều này phụ thuộc vào việc thực thi các luật và chính sách phù hợp ở từng nước cụ thể.

Sự phát triển của các định nghĩa phản ánh các chiều kích mở rộng của biết chữ

Biết chữ được diễn giải và định nghĩa theo nhiều cách. Những cách giải thích và định nghĩa này đã tiến triển theo thời gian, chịu ảnh hưởng bởi các nghiên cứu về học thuật, chương trình nghị sự quốc tế về chính sách và các ưu tiên của quốc gia. Một sợi chỉ cơ bản xuyên suốt những cách hiểu đó là: biết chữ bao hàm các kỹ năng đọc và viết. Tính toán thường được hiểu như là một bộ phận bổ sung hay là một thành tố của biết chữ.

Nhận thấy những hạn chế của quan điểm xét biết chữ thuần túy về các kỹ năng, trong nửa sau của thế kỷ 20, các nhà nghiên cứu đã cố gắng tập trung vào việc sử dụng và ứng dụng các kỹ năng này bằng những cách 'có ý nghĩa'. Trong những năm 60 và 70, quan niệm "biết chữ hành dụng"*** đã được phát triển và nhấn mạnh các mối liên quan giữa biết chữ, năng suất lao động và toàn bộ sự phát triển kinh tế xã hội.

Các quan điểm gần đây cũng bao hàm các cách mà trong đó biết chữ được sử dụng và thực hành trong các khung cảnh xã hội và văn hóa khác nhau. Nhiều nhà sư phạm đã đi đến quan điểm xem biết chữ như là một quá trình học tập tích cực giúp người học có nhận thức về xã hội và tư duy phê phán, những thứ có thể trao quyền (empower) cho các cá nhân và các nhóm để thúc đẩy thay đổi trong xã hội. Công trình của nhà giáo dục Braxin Paulo Freire đã tích hợp các quan niệm về học tập tích cực trong khuôn khổ của các hoàn cảnh xã hội văn hóa cụ thể. Như ông đã viết: "Bất cứ việc đọc từ nào cũng phải được đi trước bằng việc đọc (hiểu) được thế giới xung quanh".

Thuật ngữ biết chữ đã được mở rộng để trở thành một ẩn dụ (metaphor) cho nhiều loại kỹ năng. Một vài học giả đã gợi ý rằng khái niệm các loại biết chữ "Multiple literacies"**** - có liên quan tới các nội dung như công nghệ, y tế, thông tin, phương tiện đại chúng, thông tin/tài liệu nhìn (qua thị giác - visual), khoa học và các nội dung khác - phù hợp hơn với cuộc sống ở thế kỷ 21. Không những chỉ nhấn mạnh vào đọc và viết, mà còn cả vào các kỹ năng và những việc làm (thực hành) phù hợp với các động lực đang thay đổi của đời sống cộng đồng.

* Continuum: Quá trình tiệm tiến - ND

** Functional literacy: Thuật ngữ thường dùng trong giáo dục thường xuyên, hàm ý biết thực hành vận dụng những gì đã học vào đời sống và sản xuất - ND

*** Như trong các trường hợp nói: "mù chữ hoặc xóa mù ngoại ngữ, tin học, âm nhạc", v.v. (ND).



Quidha Noe / Gamma

Công nghệ mang lại niềm phấn khởi cho người dân ở một vùng nghèo khổ gần Dakar, Xênegan.

Kể từ những năm 50, các tổ chức quốc tế đặc biệt là UNESCO đã đóng một vai trò quan trọng trong việc phát triển các chính sách về biết chữ, dựa trên các hiểu biết về khái niệm mới xuất hiện. Sau Chiến tranh Thế giới Thứ II, UNESCO đã ủng hộ việc phát triển rộng khắp biết chữ cho người lớn như một phần của một nỗ lực phối hợp nhằm thúc đẩy giáo dục cơ bản. Cuộc khảo sát toàn cầu lần thứ nhất về tình hình biết chữ của người lớn cho hơn 60 nước, đã được xuất bản năm 1957, vào thời điểm mà các nhà làm chính sách đang bắt đầu xem xét vấn đề giáo dục và biết chữ có thể giúp các cá nhân tham gia vào và hưởng lợi ích từ một nền kinh tế đang được hiện đại hóa một cách có hiệu quả hơn như thế nào.

Ấn phẩm này và các ấn phẩm khác đã góp phần tạo ra một định nghĩa chuẩn về biết chữ (a standard definition of literacy), đã được Đại hội UNESCO thông qua năm 1958.

Một người biết chữ là người có thể, với hiểu, biết đọc và viết một câu ngắn, đơn giản về cuộc sống hàng ngày của anh/chị ta. Định nghĩa này đã trở thành thước đo (cột chỉ đường) để đánh giá trình độ biết chữ trong các cuộc điều tra dân số quốc gia

Trong những năm 60 và 70, cộng đồng chính sách quốc tế đã nhấn mạnh vai trò của biết chữ trong sự tăng trưởng kinh tế và phát triển của quốc gia, đặc biệt ở các nước mới độc lập. Phản ánh cách hiểu mới xuất hiện này Đại hội của UNESCO năm 1978 đã thông qua định nghĩa biết chữ

hành dụng vẫn còn được sử dụng cho tới ngày nay. 'Một người được gọi là biết chữ theo cách hành dụng khi người đó có thể tham gia vào tất cả những hoạt động mà ở đó cần phải biết chữ để thực hiện có hiệu quả nhiệm vụ/chức năng của nhóm hay cộng đồng của anh/chị ta và cũng để anh/chị ta có thể tiếp tục sử dụng đọc, viết và tính toán cho sự phát triển của riêng mình và của cộng đồng*'. Trong khi đó, lý thuyết "luong tâm hóa" (conscientization) của Freire, xem biết chữ như hàm chứa nhận thức xã hội và tư duy phê phán và như một nhân tố không thể thiếu được cho những thay đổi trong xã hội được "dân chúng tán đồng ở các nước đang phát triển và ảnh hưởng tới các tuyên bố chính trị".

Trong giai đoạn từ những năm 80 đến 90, các định nghĩa về biết chữ được mở rộng để bao hàm cả các thách thức của toàn cầu hóa gồm tác động của nền công nghiệp về phương tiện thông tin đại chúng mới, và của sự ra đời của các nền kinh tế tri thức. Ở những nước có tỷ lệ biết chữ cao, việc đánh giá các kỹ năng biết chữ của người lớn trong các thị trường lao động đang phát triển và các xã hội tri thức đã được chú trọng. Vấn đề một hay nhiều ngôn ngữ dùng để học hay thực hành biết chữ cũng đã được chú ý nhiều hơn.

Phản ánh những mối quan tâm này, Tuyên bố Thế giới về Giáo dục cho Mọi người, được thông qua ở Jomtien, Thái Lan, năm 1990 đã đặt những thách thức của vấn đề biết chữ trong một khung cảnh rộng lớn hơn là đáp ứng các nhu cầu học tập cơ bản của mọi trẻ em thanh thiếu niên và người lớn. Tuyên bố phát biểu: "Những nhu cầu này bao gồm các công cụ học tập thiết yếu" (như đọc, viết, diễn đạt nói, làm tính và giải quyết các vấn đề) và nội dung học tập cơ bản (như kiến thức,

* N/vấn functional literacy: định nghĩa về thuật ngữ này của UNESCO (mà ở Việt Nam khu vực giáo dục thường xuyên quen dùng là biết chữ hành dụng) đã diễn giải đầy đủ rõ ràng hơn cách giải thích là "thực hành vận dụng". Chính xác hơn phải dịch là 'biết chữ để thực hiện tốt chức năng/nhiệm vụ... để phát triển'. Song vì quá dài nên tạm chấp nhận cách văn dùng với nội hàm như định nghĩa trên - (ND).

kỹ năng, giá trị và thái độ) mà con người cần có để có thể tồn tại, phát triển đầy đủ mọi khả năng để sống và làm việc trong phẩm giá, tham gia đầy đủ trong phát triển để cải thiện chất lượng cuộc sống của mình, có những quyết định dựa trên hiểu biết và tiếp tục học tập’.

Khuôn khổ Hành động Dakar và Nghị quyết của Đại Hội đồng Liên Hợp Quốc 2002 về Thập kỷ Xóa mù chữ của Liên Hợp Quốc 2003-2012 công nhận rằng biết chữ nằm ở tâm điểm của học tập suốt đời. Nghị quyết đã chỉ ra ‘biết chữ có vai trò quyết định đối với việc tiếp nhận các kỹ năng sống cơ bản của mọi trẻ em, thanh thiếu niên và người lớn, các kỹ năng có thể giúp họ giải quyết được những thách thức mà họ phải đương đầu trong cuộc sống và là một bước chủ yếu để người dân tham gia có hiệu quả trong các xã hội và nền kinh tế của thế kỷ 21’. Cộng đồng quốc tế đã nhấn mạnh hơn nữa phương diện xã hội của biết chữ trong nghị quyết, công nhận rằng ‘biết chữ ở trọng tâm của giáo dục cơ bản cho mọi người, tạo ra các môi trường và xã hội biết chữ là điều cần thiết để đạt được các mục tiêu xóa nghèo đói, giảm tỷ lệ tử vong trẻ em, hạn chế gia tăng dân số, đạt bình đẳng giới và bảo đảm phát triển bền vững, hòa bình và dân chủ’.

Quyền được biết chữ

Quyền được biết chữ tiềm ẩn trong quyền được giáo dục đã được Tuyên bố Thế giới về Quyền con người năm 1948 công nhận. Kể từ đó, các công ước và tuyên bố quốc tế đã nhắc lại quyền này. Công ước chống phân biệt đối xử trong giáo dục năm 1960 đã đề cập cụ thể đến vấn đề những người không đi học tiểu học hoặc không hoàn thành tiểu học. Công ước Xóa bỏ mọi hình thức phân biệt đối xử đối với Phụ nữ năm 1979 và Công ước về Quyền trẻ em 1989 công nhận biết chữ, chứ không chỉ giáo dục, là một quyền. Cả hai công ước này đều nói rõ đến việc đẩy mạnh biết chữ. Các tuyên bố quốc tế chủ chốt cũng có giá trị như là những cột mốc chính trị. Tuyên bố Persepolis 1975 miêu tả biết chữ như là một quyền con người cơ bản, một phát biểu đã được Tuyên bố Hamburg 1997 nhắc lại.

Một vài văn kiện khác nhấn mạnh về ngôn ngữ để học chữ. Hiệp ước Quốc tế về quyền dân sự và chính trị năm 1966 đề cập đến quyền được sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ của các nhóm dân tộc ít người. Công ước về Các dân tộc bản địa và bộ lạc của Tổ chức Lao động Quốc tế (ILO) đã phát biểu rằng bất cứ ở nơi nào có thể thực hiện được, phải dạy trẻ con đọc và viết bằng ngôn ngữ bản địa (indigenous language) của chúng. Và cần phải áp dụng đầy đủ các biện pháp để bảo đảm rằng chúng có cơ hội để có được sự trôi chảy (fluency) trong ngôn ngữ chính thức (official language).



Một người mẹ giúp con gái học đọc ở Dhaka, Bangladesh.

Nhiều tài liệu cho phép việc giải thích mở rộng về biết chữ vượt ra ngoài các kỹ năng đọc và viết để, ví dụ như, tiếp cận với kiến thức khoa học kỹ thuật, thông tin về luật pháp, văn hóa và phương tiện đại chúng.

Cuối cùng, và là một vấn đề quan trọng biết chữ được công nhận như là một cơ chế để theo đuổi các quyền con người khác. Tuyên bố Vienna năm 1993 kêu gọi các quốc gia xóa mù chữ, gắn những nỗ lực này với một phạm trù lớn hơn là bảo vệ quyền con người và sự tự do của cá nhân.

Lợi ích của biết chữ: xét về các mặt: con người, xã hội, chính trị, kinh tế

Biết chữ đem lại hàng loạt lợi ích cho cá nhân gia đình, cộng đồng và quốc gia. Song không phải cứ thắng bằng để trình bày dựa trên các bằng chứng về những lợi ích này. Phần lớn các nghiên cứu không tách các lợi ích của biết chữ do tự bản thân nó (per se) ra khỏi những lợi ích có được do việc đi học ở trường hoặc tham gia vào các chương trình xóa mù chữ cho người lớn đơn thuần. Mà, cũng có ít những đánh giá về các chương trình xóa mù xét về kết quả về nhận thức* và những tác động lâu dài. Hơn nữa những lợi ích như nhận thức chính trị, sự trao quyền và tự do phê phán, thực chất mà nói khó đánh giá, đo đạc được.

Những lợi ích về mặt con người của biết chữ có liên quan mật thiết với sự tự tin của cá nhân, sự tin tưởng và sự trao quyền (empowerment) cho cá nhân

Với những phân tích dẫn trước như vậy, có thể xác định được các lợi ích liên quan đến biết chữ như sau. Thứ nhất là **những lợi ích về mặt con người** (human benefit), có liên quan mật thiết với sự tự tin của cá nhân, lòng tin và sự trao quyền. Những lợi ích như vậy mang ý nghĩa về không gian lớn hơn cho các hành động của cá nhân và tập thể. Ví dụ như, các học viên ở Namibia, nói về sự tự lực cánh sinh và mong muốn không bị lừa như là những lý do làm họ muốn theo học các lớp xóa mù chữ. Cũng như vậy, người ta nhận thấy trách nhiệm công dân gia tăng - như là việc tham gia gắn bó với các hoạt động của công đoàn, của cộng đồng hay các hoạt động chính trị - có mối tương quan với việc tham gia vào các chương trình xóa mù cho người lớn. Ở En Xanvađo, những phụ nữ mới biết chữ ở các vùng nông thôn tỏ ra sẵn sàng lên tiếng hơn trong các cuộc họp. Ở Nepal, những phụ nữ

* NVN: Cognitive achievement: kết quả hay thành tích về nhận thức; nhận thức (cognition) như đã đề cập nhiều ở Báo cáo 2005 về chất lượng giáo dục, là một thuật ngữ giáo dục/tâm lý học có nội hàm rộng và sâu. Có thể tóm tắt như sau: quá trình nhận thức gồm các bước biết, hiểu, tổng hợp/khái quát, đánh giá. Kết quả hay thành tích về nhận thức phải được xét ở nội hàm này. Tránh nhầm với nhận thức như trong nhận thức xã hội, chính trị v.v.. mà tiếng Anh là Awareness - ND

được tuyển vào học ở các lớp xóa mù chữ do nhà nước quản lý đã tỏ ra hiểu biết hơn về tình hình chính trị của địa phương và quan tâm hơn tới việc chạy đua để giành một vị trí chức sắc nào đấy. Các chương trình xóa mù chữ cũng có thể có tác động tới hòa bình và hòa giải ở những nơi xung đột. Ở Còlombia, một dự án, xóa mù chữ của Tổ chức Phi Chính phủ (NGO) đã khuyến khích khoảng 900 người lớn, những người di cư đến Medelline từ những vùng nông thôn bị ảnh hưởng bởi xung đột vũ trang sáng tác các bài khóa dựa trên kinh nghiệm của họ, và giúp họ chấp nhận, chịu đựng được chấn thương.

Phụ nữ tham gia vào các chương trình xóa mù chữ có hiểu biết tốt hơn về sức khỏe và kế hoạch hóa gia đình, và để có khả năng chấp nhận các biện pháp y tế phòng ngừa hơn

Các lợi ích văn hóa khó nhận diện rõ hơn. Các chương trình xóa mù chữ có thể đòi hỏi người học tỏ rõ thái độ qua việc phát triển kỹ năng tư duy phê phán, nét đặc trưng theo quan điểm của nhà sư phạm Freire. Việc tiếp cận đọc và viết của phụ nữ có thể mang lại những thái độ và chuẩn mực mới. Ví dụ như ở Pakixtan các nghiên cứu về 2 cộng đồng ở nông thôn đã cho thấy các phụ nữ trẻ đã tạo ra thời gian riêng để đọc và viết, và trong quá trình đọc, viết đó, họ đã biết chất vấn/nghi ngờ những giá trị và vai trò nào đó. Sự đa dạng về văn hóa được nâng cao nhờ các chương trình xóa mù chữ bằng ngôn ngữ của các dân tộc ít người (thiểu số), cải thiện khả năng của người dân trong việc gắn kết với nền văn hóa riêng của họ là những vấn đề quan sát được ở các chương trình từ Malaixia cho tới Niu Dilân, trong đó, học viên đã sáng tác các câu chuyện dựa trên những truyền dân gian của dân tộc họ.

Cải thiện vấn đề biết chữ mang lại những **lợi ích xã hội** tiềm tàng to lớn. Nghiên cứu ở một vài nước gồm Bôlivia, Nêpan và Nicaragua, cho thấy rằng phụ nữ tham gia vào các chương trình xóa mù chữ có kiến thức tốt hơn về sức khỏe và kế hoạch hóa gia đình, và để có khả năng chấp nhận các biện pháp y tế phòng ngừa hơn như tiêm chủng phòng dịch hoặc tìm kiếm sự giúp đỡ của y tế cho bản thân mình và con cái. Mỗi tương quan giữa giáo dục và tỷ suất sinh đã được chúng minh rõ ràng, mặc dù ít có nghiên cứu về tác động của các chương trình xóa mù chữ cho người lớn đối với hành vi sinh sản. Cha mẹ có giáo dục - dù qua con đường học tập chính quy hay các chương trình cho người lớn - để có khả năng cho con đi học và giúp chúng về bài vở.

Phần lớn các chương trình xóa mù chữ đều tập trung vào phụ nữ hơn là vào cả hai giới, do vậy đã hạn chế những cách thức mà qua đó các vấn đề về bình đẳng giới có thể được giải quyết trực tiếp. Việc tham gia vào các chương trình xóa mù chữ người lớn có thể giúp



UNESCO / Dominique Roquet



phụ nữ tiếp cận và đòi hỏi những lĩnh vực thường là độc quyền của nam giới ví dụ như được học các ngôn ngữ chính thức hoặc quản lý tài chính của gia đình. Qua các chương trình xóa mù chữ, người học có xu hướng có tiếng nói mạnh mẽ hơn trong gia đình nhờ kinh nghiệm phát biểu trước lớp. Mặc dù các rào cản xã hội có thể ngăn cản phụ nữ được hưởng bình đẳng thực sự, song có nhiều ví dụ về các chương trình xóa mù chữ đã đảm trách các vấn đề giới ở cấp độ cộng đồng, như là các chiến dịch ở Ấn Độ chống lại việc tiêu thụ rượu mạnh ở nam giới và việc áp dụng biện pháp pháp chế để giải quyết tình trạng nghiện ngập.

Lợi ích kinh tế của giáo dục đã được nghiên cứu rộng rãi, đặc biệt xét về gia tăng thu nhập cá nhân và sự tăng trưởng kinh tế. Mặc dù số năm học ở nhà trường vẫn là một biến số được sử dụng thường xuyên nhất, song những nghiên cứu gần đây cũng đã đề cập đến các đánh giá về kỹ năng nhận thức (cognitive skills), điển hình là điểm kiểm tra/trắc nghiệm các môn đọc, viết và tính toán. Chúng cho thấy rằng trình độ (đọc, viết) đã có một tác động tích cực tới thu nhập vượt hơn tác động do số năm học ở nhà trường đem lại. Nghiên cứu về tác động tới sự phát triển kinh tế của các chương trình xóa mù chữ cho người lớn hiếm hơn nhiều.

Một vài nghiên cứu đã cố gắng tách tác động của biết chữ tới sự tăng trưởng kinh tế ra khỏi tác động của giáo dục nói chung. Sử dụng các số liệu của Khảo sát Quốc tế về Biết chữ Người lớn, một nghiên cứu đã kết luận rằng chênh lệch (sai số) về mức độ kỹ năng trung bình ở các nước OECD đã giải thích 55% của những chênh lệch trong tăng trưởng kinh tế giai đoạn 1960 - 94, hàm ý rằng đầu tư vào việc nâng cao các mức độ kỹ năng trung bình có thể mang lại lợi ích lớn về kinh tế. Một nghiên cứu về 44 nước Châu Phi cho thấy biết chữ nằm trong số những biến số có tác động tích cực lên sự tăng trưởng bình quân đầu người tính theo GDP, trong khi đó một khảo sát 32 nước đang phát triển chủ yếu là Hồi giáo kết luận rằng cả hai: các mức độ biết chữ của người lớn và số lượng tuyển sinh ở nhà trường đều có tác động tích cực đối với tăng trưởng kinh tế. Một nghiên cứu khác cho thấy rằng tỷ lệ biết chữ ít nhất là 40% là một tiền đề cho sự tăng trưởng kinh tế nhanh chóng được bền vững.

Lợi ích của việc đầu tư vào Giáo dục cơ bản cho người lớn có thể so sánh như thế nào với lợi ích của việc đầu tư vào giáo dục nhà trường chính quy? Việc mục tiêu biết chữ là một trong những mục tiêu GDCMN bị sao lãng nhiều hơn cũng phần nào bởi một giả định cho rằng giáo dục tiểu học có hiệu quả về chi phí (cost effective) hơn là các chương trình cho thanh thiếu niên và người lớn. Song, tuy nhiên, cho dù có ít bằng chứng cũng vẫn chứng tỏ rằng lợi ích của đầu tư vào các chương trình biết chữ cho người lớn nhìn chung cũng sánh được và còn trội hơn so với lợi ích của đầu tư vào giáo dục tiểu học. Ví dụ, một khảo sát về các dự án xóa mù chữ ở Bangladesh, Gana và Xênegan ước tính rằng: chi phí cho một học viên người lớn thành công dao động từ 13%-33% của chi phí cho 4 năm học tiểu học. ■

- **Khoảng 18% số người lớn đang sống mà không có những kỹ năng biết chữ**
 - **Số người mù chữ lớn nhất tập trung ở Tây và Nam Á, Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, Đông Á và Thái Bình Dương**
 - **Tỷ lệ biết chữ thấp nhất ở Tiểu vùng Sa mạc Sahara và Châu Phi, Tây và Nam Á, và các quốc gia Ả rập**
 - **Châu Phi và Nam Á không đạt được mục tiêu biết chữ 2015**

Phần III. Biết chữ Từ quá khứ đến hiện tại

- **Cứ 100 người lớn nam giới biết chữ thì mới có 88 người lớn phụ nữ biết chữ**
- **Đã có những tiến bộ rõ ràng hướng tới biết chữ đại chúng trong số người từ 15-24 tuổi**
- **Người dân bản địa và người khuyết tật vẫn đứng ngoài lề xã hội**
- **Suy nghĩ lại thống kê về biết chữ: các biện pháp thông thường đã đánh giá thấp mức độ các thách thức về biết chữ**
- **Các xã hội đã chuyển sang biết chữ phổ biến như thế nào; vai trò chủ chốt của giáo dục nhà trường và tác động của các chiến dịch xóa mù chữ**

Gảm đáng kể tất cả các dạng mù chữ và giúp thanh thiếu niên và người lớn phát triển các kỹ năng biết chữ và thực hành biết chữ là những thách thức chủ chốt mà mục tiêu biết chữ của GDCMN đặt ra. Để giải quyết các vấn đề này, các nhà làm chính sách cần những kiến thức hiện đại, cập nhật nhất về những nơi đã đạt tỷ lệ biết chữ cao hơn hoặc những nơi thấp hơn, việc đó đã được đánh giá và giám sát (và có thể làm tốt hơn) như thế nào và tại sao có một số nhóm đã tiếp nhận thành công những kỹ năng biết chữ vững chắc, còn những nhóm khác lại không được như vậy.

Biết chữ đã được đánh giá theo lệ thường như thế nào

Các số liệu về tình hình biết chữ người lớn cần được thận trọng xem xét. Cho đến tận gần đây, các đánh giá về tình hình biết chữ, được sử dụng trong các so sánh xuyên quốc gia vẫn dựa trên các số liệu chính thức của điều tra dân số quốc gia. Trong thực tiễn, các chuyên gia xác định trình độ biết chữ của một cá nhân bằng một trong 3 phương pháp sau: (1) tự khai báo, người trả lời báo cáo trình độ biết chữ của họ theo bảng câu hỏi

(questionnaire) của điều tra dân số (2) đánh giá của bên thứ ba, cần một người khác, thường là chủ hộ gia đình - khai báo về trình độ biết chữ của các thành viên trong hộ; và (3) xét trình độ giáo dục, trong đó số năm học hoàn thành ở nhà trường được dùng làm chỉ số đại diện để phân biệt "biết chữ" với "không biết chữ" (non - literate). Mỗi phương pháp đều có những hạn chế nghiêm trọng và có xu hướng theo quan điểm phân chia rạch ròi, xác định cá nhân là "biết chữ" hay "mù chữ" (illiterate).

Kể từ những năm 80, các mối quan ngại về số liệu thống kê về biết chữ đã gia tăng. Những số liệu này đáng tin đến mức độ nào và có thể so sánh như thế nào? Những đánh giá không dựa trên các trắc nghiệm (kiểm tra - test) trực tiếp có xu hướng mô tả trình độ biết chữ của các cá nhân một cách không chính xác. Những ước tính dựa trên số năm học ở nhà trường ngày càng thấy có vấn đề vì ngày càng có nhiều bằng chứng về vấn đề chất lượng giáo dục.*

Một vấn đề quan trọng hơn là, không phải tất cả các nước đều sử dụng cùng một định nghĩa để phân loại một người là biết chữ, mà ngay cả định nghĩa cho số dân

* Với chất lượng giáo dục thấp thì số năm học ở nhà trường không đem lại kỹ năng biết chữ thực sự cho người đọc - ND.



AFP PHOTO / Tzella GORCHEV

Một phụ nữ Gioócdani đăng ký bầu cử bằng cách điểm chỉ tại một trạm bầu cử, năm 2003.

người lớn cũng không giống nhau. Tuy nhiên, các định nghĩa Viện Thống kê UNESCO đã soạn thảo từ 105 nước cho thấy rằng đa số các nước quan niệm biết chữ là khả năng đọc và viết những câu đơn giản bằng ngôn ngữ quốc gia hoặc ngôn ngữ bản địa.

Cũng giống như sự khác nhau về định nghĩa, sự đúng lúc của các cuộc điều tra dân số cũng khác nhau, điều tra dân số cứ mười năm một lần là chuẩn mực ở các

nước phát triển, song ở nhiều nước đang phát triển không phải như vậy. Do vậy, thống kê về biết chữ dựa trên điều tra dân số có thể lạc hậu tới 2 thế kỷ. Hơn nữa, trong nhiều trường hợp, ngôn ngữ dùng để đánh giá các kỹ năng biết chữ động chạm đến những vấn đề nhạy cảm, thường gây tranh cãi.

Lập bản đồ những thách thức về biết chữ

Theo số liệu có được theo các phương pháp đánh

Bảng 3.1: Những ước tính về số người lớn mù chữ và tỷ lệ biết chữ theo khu vực, 1990 và 2000-2004

	Số người mù chữ (000)		Tỷ lệ biết chữ (%)		Thay đổi từ 1990 đến 2000-2004 trong:		
	1990	2000-2004	1990	2000-2004	Số người mù chữ (000)	Tỷ lệ biết chữ (%)	Tỷ lệ biết chữ (Điểm phần trăm)
Thế giới	871 750	771 129	75,4	81,9	-100 621	-12	6,4
Các nước đang phát triển	855 127	759 199	67,0	76,4	-95 928	-11	9,4
Các nước phát triển	14 864	10 498	98,0	98,7	-4 365	-29	0,7
Các nước trong giai đoạn chuyển đổi	1 759	1 431	99,2	99,4	-328	-19	0,2
Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi	128 980	140 544	49,9	59,7	11 564	9	9,8
Các quốc gia Ả rập	63 023	65 128	50,0	62,7	2 105	3	12,6
Trung Á	572	404	98,7	99,2	-168	-29	0,5
Đông Á và Thái Bình Dương	232 255	129 922	81,8	91,4	-102 333	-44	9,6
Tây và Nam Á	382 353	381 116	47,5	58,6	-1 237	-0,3	11,2
Mỹ La tinh và Caribbean	41 742	37 901	85,0	89,7	-3 841	-9	4,7
Trung và Đông Âu	11 500	8 374	96,2	97,4	-3 126	-27	1,2
Bắc Mỹ và Tây Âu	11 326	7 740	97,9	98,7	-3 585	-32	0,8

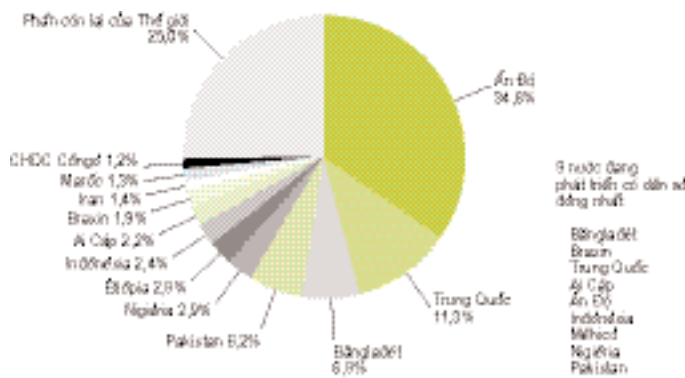
Chú thích: Các con số cộng lại có thể không bằng tổng số của thế giới do làm tròn số.
 Nguồn: Xem Chương 2 trong Báo cáo GDCMN toàn văn

giá thông thường do các nước báo cáo trong những năm gần đây trong giai đoạn 2000-2004, thế giới có 771 triệu người lớn mù chữ, khoảng 18% số dân người lớn. Kể từ 1990, số người mù chữ đã giảm 100 triệu chủ yếu do việc giảm rõ rệt (94 triệu) ở Trung Quốc (Bảng 3.1).

Đại đa số của 771 triệu người lớn thiếu những kỹ năng biết chữ tối thiểu này sống ở 3 khu vực: Tây và Nam Á, Đông Á và Thái Bình Dương, và Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi. Mặc dù Đông Á và Thái Bình Dương có tỷ lệ biết chữ cao nhất khu vực, song số dân to lớn của nó có nghĩa là khu vực đó vẫn là nơi cư trú của 17% số người mù chữ thế giới. Phần người mù chữ của thế giới sống ở Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, Tây và Nam Á, và các quốc gia Ả rập đã gia tăng đáng kể từ 1970, một phần vì tỷ lệ gia tăng dân số tương đối cao, tỷ lệ biết chữ của các khu vực này vào khoảng 60%.

3/4 số người mù chữ thế giới chủ yếu sống ở 12 nước, trong số đó 8 nước thuộc nhóm E-9 chín nước có dân số cao. Việc đạt được các mục tiêu Dakar phụ thuộc vào tiến bộ ở các nước này (Hình 3.1)

Hình 3.1 Phân bố dân số người lớn mù chữ toàn cầu, 2000-2004.



Nguồn: Xem Chương 7 trong Báo cáo GDCMN toàn văn

Ở Bangladesh, Êtiôpia, Maroc và Pakixtan, con số tuyệt đối những người mù chữ tăng trong giai đoạn 1990 đến 2000-2004, cho dù có sự cải thiện trong tỷ lệ biết chữ người lớn cho thấy rằng tiến bộ không đủ để bù lại tác động của sự gia tăng dân số liên tục.

Tỷ lệ biết chữ người lớn - số người biết chữ tính theo % của tổng số người lớn - đã gia tăng từ 56% năm 1950 lên 70% năm 1980. 75% năm 1990 và 82% năm 2000-2004. Theo các xu hướng gần đây, tỷ lệ biết chữ người lớn sẽ đạt khoảng 86% vào 2015.

Tính trung bình, tỷ lệ biết chữ trên thế giới gia tăng với tốc độ nhanh hơn ở những năm 70 so với những thập kỷ sau. Trong khi tỷ lệ biết chữ người lớn nâng cao ở tất cả các khu vực, thì nó vẫn tương đối thấp ở Tây và Nam Á, Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi và các quốc gia Ả rập. Cũng có những chênh lệch đáng kể giữa các nước trong các khu vực. Tây và Nam Á có tỷ lệ biết chữ thấp nhất trong các khu vực (59%) chủ yếu vì các nước Bangladesh (41%) và Pakixtan (49%). Trong số các nước nói riêng thì Buockina Phaxô, Nigiê và Mali có tỷ lệ biết chữ người lớn thấp nhất thế giới (dưới 20%) (Bảng 3.2).

Ở Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, Tây và Nam Á, và các quốc gia Ả rập, tỷ lệ biết chữ gia tăng 10% trong khoảng 1990-2000. Một vài nước có tỷ lệ biết chữ từ 50% đến 65%, gồm Angiêri, Burundi, Cộng hòa dân chủ Công gô, Nigiêria và Ôman, đã có những tiến bộ to lớn song vẫn khó có thể đạt được mục tiêu biết chữ của GDCMN vào 2015.

Phụ nữ vẫn tiếp tục chiếm đa số người mù chữ trên thế giới: 64%, không thay đổi từ 1990. Mức độ toàn cầu, chỉ có 88 phụ nữ biết chữ so với mỗi 100 đàn ông biết chữ. Các khu vực với chỉ số ngang bằng giới (GPI) tương đối thấp là Tây và Nam Á (0,66). Các quốc gia Ả rập (0,69) và tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi (0,76%). Đông Á và Thái Bình Dương, Mỹ La tinh và Caribbean, GPI cao hơn trung bình của thế giới, là 0,88. Tất cả các khu vực khác đều đạt ngang bằng giới trong biết chữ người lớn (Hình 3.2).

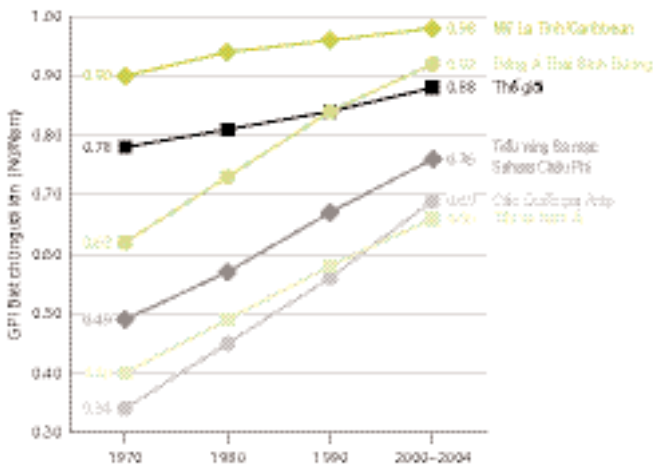
Bảng 3.2: Thách thức biết chữ tăng thêm: Nhiều người mù chữ, tỷ lệ biết chữ người lớn thấp 2000-2004*

	Tỷ lệ biết chữ người lớn < 63%	Tỷ lệ biết chữ người lớn > 63%
Số người mù chữ lớn hơn 5 triệu	Bangladesh; Ai Cập; Êtiôpia; Gana; Ấn Độ; Maroc; Môđambích; Nêpan; Pakixtan; Xudăng; Yêmen	Âpganixtan; Angiêri; Braxin; Trung Quốc; CHDC Cônggô; Indônêxia; Irắc; Iran; Mêhicô; Nigiêria; Thổ Nhĩ Kỳ; Tandia
Số người mù chữ từ 1 đến 5 triệu	Bênanh; Buockina Phaxô; Burundi; CH Trung Phi; Sát; Bô Biễn Ngà; Haiti; Mali; Nigiê; Papua Niu Ghinê; Xênegan; Xiêra Lêôn; Tôgô	Ănggôla; Campuchia; Camrôn; Goátêmalá; Kênia; Madagaxca; Malaui; Malaixia; Mianma; Pêru; Ruanda; Ả rập Xêút; Nam Phi; CH Ả rập Xy-ri; Tuynici; Uganda; Dambia
Số người mù chữ dưới 1 triệu	Cômo; Libêria; Môritani	Baren; Bêlixê; Bôlivia; Bôtxoana; Cáp Ve; Cônggô; CH Đôminican; En Xanvado; Ghinê Xích đạo; Ôndurát; Giamaica; Giôócđani; Cooét; Lào; Lêxôthô; Libi; Manta; Môrixo; Namibia; Nicaragoa; Ôman; Cata; Xurinan; Xoadilen; Các tiểu Vương quốc Ả rập thống nhất; Vanuatu

* Con số 63% để phân biệt giữa các tỷ lệ biết chữ người lớn thấp và cao dựa trên một khảo sát về phân loại tất cả các nước có tỷ lệ dưới 95% và một tính toán về trung bình có trọng lượng

Nguồn: Xem Chương 7 trong Báo cáo GDCMN toàn văn

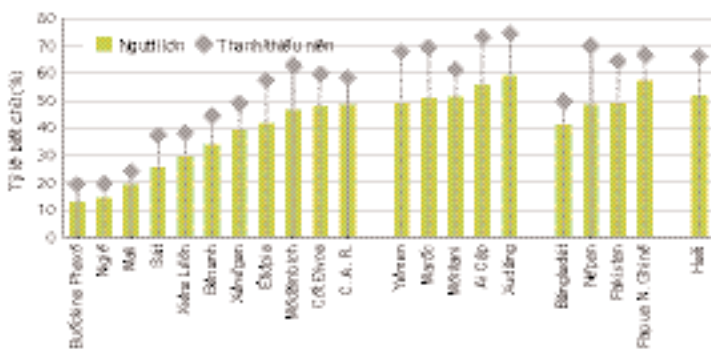
Hình 3.2: Các xu hướng toàn cầu và khu vực về ngang bằng giới trong tỷ lệ biết chữ người lớn, 1970 đến 2000-2004.



Nguồn: Xem Chương 7 trong Báo cáo GDCMN toàn văn

Tiến bộ hướng tới biết chữ phổ biến đặc biệt thấy rõ ở nhóm tuổi 15-24 nơi mà việc mở rộng tiếp cận giáo dục chính quy ở nhà trường đã giúp nâng tỷ lệ biết chữ toàn cầu từ 75% lên 88% trong khoảng thời gian từ 1970 đến 2000-2004, tỷ lệ gia tăng này ở các nước đang phát triển là 66% lên 85%. Một điều thú vị là, ngang bằng giới nghiêng về phụ nữ trẻ trong lứa tuổi 15-24 đã thấy ở ngày càng nhiều nước, một xu hướng thấy rõ nhất ở Mỹ Latinh và Caribbean, Đông & Nam Phi và ở các nước có tỷ lệ biết chữ cao. Tuy nhiên, trên toàn thế giới, hơn 132 triệu thanh thiếu niên vẫn không thể đọc và viết dù ở mức tối thiểu (Hình 3.3).

Hình 3.3: Tỷ lệ biết chữ người lớn và thanh/thiếu niên ở một số nước chọn lựa, 2000-2004



Nguồn: Xem Chương 7 Báo cáo GDCMN toàn văn

Những mối tương quan chặt chẽ giữa mù chữ và nghèo khổ

Trong hầu hết các trường hợp, nơi nào tỷ lệ đói nghèo cao hơn thì nơi đó tỷ lệ biết chữ thấp hơn. Điều đó đúng với các nước và trong phạm vi các nước. Mù chữ có xu hướng hoành hành ở những nước có thu nhập thấp nơi mà tình trạng nghèo khổ cùng cực là phổ biến. Ví dụ,

ở Bangladesh, Êtiôpia, Gana, Ấn Độ, Môdambích và Nêpan nơi có 78% dân số hoặc cao hơn sống dưới mức 2 USD/1 ngày, tỷ lệ biết chữ người lớn dưới 63%, và số người lớn mù chữ vượt quá 5 triệu ở mỗi nước.

Mối liên quan giữa sự nghèo khổ và mù chữ cũng có thể được nghiên cứu ở cấp hộ gia đình, các bằng chứng từ 30 nước đang phát triển cho thấy rằng biết chữ có mối tương quan với sự giàu có, sung túc. Ở 7 nước Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi có toàn bộ các tỷ lệ biết chữ đặc biệt thấp, khoảng cách về biết chữ giữa hộ gia đình nghèo nhất và hộ gia đình giàu nhất là hơn 40 điểm phần trăm và khoảng cách hầu như luôn lớn hơn đối với nữ (so với nam). Ngay cả ở các nước mà tổng tỷ lệ trên 90% thì vẫn có chênh lệch về biết chữ tính theo sự giàu có của hộ gia đình.

Tỷ lệ biết chữ có xu hướng thấp hơn ở vùng nông thôn so với khu vực thành thị. Ở các nước mà tỷ lệ biết chữ tương đối thấp, có sự chênh lệch lớn: 44% ở nông thôn so với 72% ở thành thị ở Pakixtan, và 24% ở nông thôn so với 83% ở thành thị ở Êtiôpia. Ngoài ra, người ta còn thấy có sự chênh lệch trong phạm vi các khu vực nông thôn và thành thị. Số dân du mục, chăn cừu có hàng triệu người ở các vùng đất khô cằn, sa mạc ở Châu Phi, Trung Đông và một số nơi ở châu Á thường có tỷ lệ biết chữ thấp hơn tỷ lệ của số dân ở vùng nông thôn khác. Ví dụ, ở vùng Afar của Êtiôpia, năm 1999, toàn bộ tỷ lệ biết chữ người lớn là 25%, nhưng tỷ lệ ở vùng dân du mục là 8%. Ở khu vực thành thị, các nghiên cứu về Trung Quốc và Ai Cập đã cho thấy dân di cư từ nông thôn ra thường có tỷ lệ biết chữ thấp hơn so với dân chính gốc thành phố.

Các nhóm bị gạt ra ngoài lề xã hội

Vì những lý do văn hóa, xã hội hay chính trị mà một số nhóm dân cư nào đấy thấy mình bị gạt ra ngoài lề xã hội, một hiện tượng thường dẫn đến việc giảm thiểu tiếp cận giáo dục chính quy và các chương trình xóa mù chữ. Thông tin về trình độ biết chữ của họ rất hạn chế vì những nhóm này thường bị bỏ sót trong các cuộc điều tra dân số hay các đánh giá về hộ gia đình, song đó lại chính là điều làm cho tỷ lệ biết chữ thấp hơn ở các nhóm này, họ bao gồm:

- **Dân bản địa:** Gần 300-350 triệu dân bản địa trên thế giới nói bằng 4000 đến 5000 ngôn ngữ khác nhau và sống ở hơn 70 nước. Các bằng chứng đã cho thấy rằng có sự chênh lệch lớn giữa số dân bản địa (indigenous) và không phải bản địa. Hạn chế về tiếp cận giáo dục chính quy rõ ràng là một nhân tố. Ví dụ, tỷ lệ biết chữ ở Êcuado là 91% (số liệu dân số 2001) song tỷ lệ biết chữ của dân bản địa là 72%. Ở Việt Nam, tỷ lệ biết chữ toàn quốc là 87%, ngược lại với 4% ở một vài nhóm dân bản địa (dân tộc ít người). Nhóm dân tộc thiểu số Đalít ở Nêpan có tỷ lệ biết chữ người lớn thấp hơn nhiều so với các nhóm đa số. Rôma ở Trung Á có các kỹ năng biết chữ yếu hơn nhiều so với các nhóm đa số. Phụ nữ dân tộc thường có tỷ lệ biết chữ đặc biệt thấp.

Di cư, ra nước ngoài và trong nước làm nảy sinh nhu cầu về các kỹ năng biết chữ ở bản thân những người di cư và các thành viên gia đình còn ở lại

- Nhóm người khuyết tật:** Trên 600 triệu người (khoảng 10% dân số thế giới), 2/3 trong số đó sống ở các nước có thu nhập thấp, phải chịu khuyết tật dưới dạng này hay dạng khác. Người ta ước tính rằng 35% của tổng số trẻ em ngoài nhà trường bị khuyết tật, và chỉ có dưới 2% trẻ khuyết tật được nhập học và hơn 90% trẻ khuyết tật ở Châu Phi không bao giờ đến trường. Ngay cả Canada và Ôxtrâyliya, hơn 40% trẻ khuyết tật chỉ mới hoàn thành bậc tiểu học. Ngoài ra, số liệu ít ỏi cho thấy rằng chênh lệch giới trong tỷ lệ biết chữ lớn hơn đối với người khuyết tật.
- Dân di cư:** Di cư, ra nước ngoài hay ở trong nước đã tăng nhanh chóng trong những thập kỷ gần đây. Điều này đã làm nảy sinh đòi hỏi về các kỹ năng biết chữ ở bản thân những người di cư và các thành viên gia đình còn ở lại. Những người di cư trong nước thường phải đối mặt với những khó khăn to lớn khi chuyển từ vùng này tới vùng khác; Một người di cư biết chữ từ một cộng đồng nông thôn ra có thể trở thành người mù chữ, ở cộng đồng thành thị nơi mà người dân sử dụng các ngôn ngữ viết khác và các hệ thống truyền thông tiên tiến hơn.

Dự báo tình hình biết chữ người lớn

Cách viết "mục tiêu biết chữ" đã có vấn đề: nghiêm túc mà nói, cải thiện 50% các mức độ biết chữ của người lớn là không có khả năng xảy ra với những nước đã có tỷ lệ biết chữ trên 67%. Vì vậy báo cáo này giải thích mục tiêu 4 là hàm ý giảm 50% tỷ lệ mù chữ để nhất quán với cách dùng của Hội nghị Jomtien 1990 - Hội nghị đã phát động phong trào GDCMN. Trong phân tích sau đây, các nước có tỷ lệ biết chữ hơn 97% được coi như đã đạt phổ cập biết chữ. Không có nước nào ở các quốc gia Ả rập, Tây và Nam Á hoặc Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi gần đạt mục tiêu này (Bảng 3.3).

Có sự phân biệt giữa các nước có tiến độ tương đối chậm và các nước đang tiến nhanh tới tỷ lệ biết chữ cao. Có thể tiến hành dự báo cho 92 nước, kể cả 19 nước có tỷ lệ biết chữ trên 97% (Phần lớn các nước này ở Châu Âu và Trung Á). 73 nước còn lại có tình hình như sau:

- 23 nước có cơ hội đạt mục tiêu 4 tương đối cao vì tỷ lệ biết chữ đã tương đối cao của họ đang tăng nhanh.
- 20 nước, nhiều nước trong số này ở Mỹ La tinh và Caribbean, có nguy cơ không đạt mục tiêu, với tốc độ gia tăng tỷ lệ biết chữ hiện tại của họ, cho dù các tỷ lệ đó cũng đã khá cao.
- 30 nước có nguy cơ nghiêm trọng không đạt mục tiêu vào 2015 vì tỷ lệ biết chữ của họ rất thấp và mức gia tăng quá chậm. Phần lớn các nước này ở Châu Phi, song Ấn Độ, Nêpan, Pakixtan và một vài nước Châu Mỹ La tinh cũng ở trong số 30 nước này.

Bảng 3.3: Triển vọng các nước đạt mục tiêu biết chữ người lớn 2015.

Mức độ của tỷ lệ biết chữ người lớn	Tỷ lệ biết chữ cao (Từ 80%-97%)	CUNG PHẦN TỬ I Có nguy cơ không đạt mục tiêu. 20 nước Braxin, Côlômbia, CH Đôminican, Êcuado, Ôndurát, Malaixia, Môrixơ, Mianma, Namibia, Panama, Pêru, Philippin, Cata, Xanh Luxia, Xri Lanka, Xurinam, Xoadilen, CH Ả rập Xy-ri, Thổ Nhĩ Kỳ, Việt Nam	CUNG PHẦN TỬ II Cơ hội đạt mục tiêu cao 20 nước Baren, Bôlivia, Bôxnia và Hecxegôvina, Brunây, Chilê, Trung Quốc, Síp, Ghinê Xích đạo, Hy Lạp, Ixraen, Giôocđani, Macao (Trung Quốc), Mandiwo, Mêhicô, Các vùng tự trị Palestín, Paragoay, CH Mônđôva, Ả rập Xêút, Xécbia và Môntênêgrô, Xingapo, Thái Lan, Maxêđonia, Vênêxuêla
	Tỷ lệ biết chữ thấp (dưới 80%)	CUNG PHẦN TỬ IV Nguy cơ nghiêm trọng không đạt mục tiêu 30 nước Angiêri, Ănggôla, Bêlixê, Bênanh, Burundi, Campuchia, CH Trung Phi, Sát, Bô Biễn Ngà, CHDC Côngô, En Xanvađo, Goátêmalá, Ấn Độ, Kênia, Lào, Mađagaxca, Môritani, Nêpan, Nicaragua, Nigiê, Pakixtan, Papua Niu Ghinê, Ruanda, Xênegan, Xiêra Lêôn, Xuđăng, Tôgô, Tuynidi, Tandania, Dãmbia	CUNG PHẦN TỬ III Cơ hội đạt mục tiêu thấp Không
		Các nước có tiến độ chậm	Các nước có tiến độ nhanh
Gia tăng trong khoảng thời gian 1990 và 2000-2004			

Phương pháp đánh giá trực tiếp về trình độ biết chữ: một bức tranh chính xác hơn

Các thống kê được đưa ra từ trước tới nay hầu như dựa hoàn toàn vào các đánh giá gián tiếp về biết chữ vừa được mô tả ở trên dưới dấu đề: "Biết chữ được đánh giá theo lệ thường như thế nào?" (trang 18) Các phương pháp đánh giá thay thế nhằm đưa ra một bức tranh chính xác hơn và có sắc thái rõ rệt hơn. Chúng kết hợp các đánh giá trực tiếp với trắc nghiệm (kiểm tra) các kỹ năng biết chữ theo các thang đối chiếu (sliding scales) hơn là theo lối phân chia rạch ròi (giữa mù chữ và biết chữ) và quan niệm biết chữ như là một hiện tượng đa chiều kích (multidimensional phenomenon), bao quát nhiều lĩnh vực kỹ năng khác nhau.

Các đánh giá trực tiếp cho thấy rằng các phương pháp đánh giá thông thường, thường nói không đúng sự thực (nói quá lên) về trình độ biết chữ. Ở Maroc, 45% người trả lời trong một mẫu (điều tra) khai là biết chữ, song chỉ có 33% thể hiện được năng lực cơ bản về biết chữ. Cũng tương tự như vậy ở Bangladesh, Êtiôpia, Nicaragua và Cộng hòa thống nhất Tandia. Trong số các phụ nữ Êtiôpia có 1 năm học ở nhà trường, 59% được coi là biết chữ theo đánh giá của hộ gia đình, song chỉ có 27% vượt qua được một bài trắc nghiệm đơn giản về đọc. Đánh giá trực tiếp về biết chữ chỉ ra rằng ngưỡng giáo dục để đạt được tỷ lệ biết chữ quốc gia 90% khác nhau rất xa, dao động từ 4 đến 9 năm học ở trường, và ở hầu hết các trường hợp, nó phản ánh chất lượng giáo dục (mà người học được nhận). Đúng vậy, ngưỡng giáo dục nhà trường để đạt biết chữ phổ biến (widespread literacy) dường như cao hơn các mức giả định trước kia, mặc dù tính biến thiên của chất lượng khiến khó đánh giá được ngưỡng này.

Khảo sát Quốc tế về Biết chữ người lớn, được tiến hành ở khoảng 20 nước phát triển trong 3 giai đoạn (1994, 1996 và 1998), có quy mô chưa từng có. Nó đánh giá mức độ thành thạo của biết chữ trong ba lĩnh vực đọc, viết văn xuôi, tài liệu và làm tính* và biên soạn các thông tin về hoàn cảnh kinh tế xã hội của các cá nhân. Các bài trắc nghiệm kiểm tra được dùng có thể đánh giá, chẳng hạn như, khả năng hiểu một chỉ dẫn/hướng dẫn hay một câu chuyện có tin tức, diễn đúng thông tin vào một đơn xin việc, và tính số lãi của một món vay vốn. Khảo sát xếp các cá nhân thành 5 trình độ (mức độ biết chữ) trên một thang điểm từ 0-500 điểm, chứ không phải việc phân định là 'biết chữ' hay 'mù chữ'. Các phát hiện cho thấy rằng, có một tỷ lệ khá lớn trong số dân người lớn có các kỹ năng đọc viết và tính toán tương đối yếu (Hình 3.4).

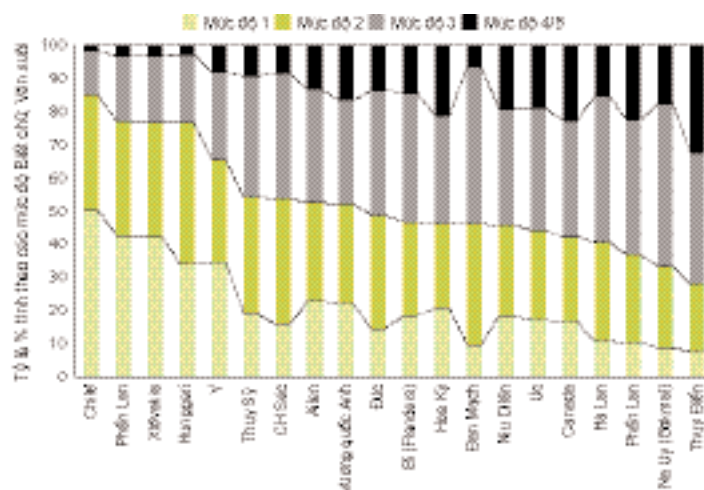
Một vài nước đang phát triển đang thiết kế các khảo sát về biết chữ để cung cấp các thông tin chính xác hơn về tình trạng biết chữ. Khảo sát Biết chữ người lớn của Trung Quốc đã thông báo về trình độ kỹ năng của các nhóm dân cư trong lực lượng lao động ở thành phố. Nó chọn ra các lĩnh vực mà ở đó dân di cư và phụ nữ bị phân biệt đối xử trong thị trường lao động và tìm ra các con đường để gia tăng cơ hội học tập suốt đời. Ở Braxin, 4 cuộc khảo sát đã được thực hiện kể từ năm 2001 để đánh giá các mức độ biết chữ người lớn dựa trên việc kiểm tra các kỹ năng, nhằm mục đích làm nhà nước cam kết mạnh mẽ về vấn đề biết chữ. Bồtxoana tiến hành hai khảo sát quốc gia như đánh dấu mốc trong nỗ lực cung cấp cho các nhà ra quyết định một

cơ sở dữ liệu đáng tin cậy. Viện thống kê UNESCO đang thiết kế một dự án đánh giá trực tiếp biết chữ, Chương trình Giám sát và Đánh giá biết chữ (LAMP), nhằm cung cấp thông tin/kiến thức cho việc làm chính sách bằng việc cung cấp các đánh giá đáng tin cậy, có thể so sánh được về các kỹ năng biết chữ hành dụng và tính toán. Các dự án thí điểm LAMP đang được thực hiện ở một vài nước đang phát triển. Khi được thực thi đầy đủ, LAMP sẽ được dùng để thay thế đánh giá gián tiếp (indirect assessment) về biết chữ trong các cuộc điều tra dân số hoặc khảo sát hộ gia đình.

Những phê phán/chỉ trích chung về các đánh giá thay thế có quy mô lớn là nhằm vào chi phí cao và ý thức về 'quyền làm chủ' của các cơ quan địa phương và quốc gia bị hạn chế. Thời gian được yêu cầu để tiến hành các đánh giá như vậy không cho phép các chính phủ và các nhà ra quyết định đáp ứng được các nhu cầu về biết chữ bằng các chính sách đúng lúc. Song, tuy nhiên rõ ràng là, rất cần cải thiện việc đánh giá tình hình biết chữ, chủ yếu bằng tăng cường đánh giá các kỹ năng biết chữ, và việc thực hành các kỹ năng đó, và nâng cao khả năng chuyên môn (kỹ thuật) có liên quan. Các Môđun để giám sát các xu hướng biết chữ hiện đang được phát triển có thể được đưa vào các khảo sát hộ gia đình đang thực hiện ở các nước đang phát triển. Cần có nhiều hơn các đánh giá trực tiếp và tiến hành thường xuyên hơn để giúp các nước có được những quyết định về chính sách dựa trên các thông tin và kiến thức, song chúng phải tương đối đơn giản, nhanh chóng và không đắt tiền.

Các đánh giá trực tiếp cho thấy rằng phương pháp đánh giá thông thường luôn nói quá về trình độ biết chữ

Hình 3.4: Phân loại người lớn theo các mức độ thành thạo của biết chữ trong lĩnh vực văn xuôi, 1994-1998



Chú thích: Hình này cho thấy sự phân loại người lớn theo mức độ thành thạo (proficiency) văn xuôi (đọc/viết văn xuôi), được xem như khả năng hiểu và sử dụng thông tin trong các văn bản, ví dụ như bài báo có tin hay truyện v.v.. Các kết quả được xếp thành 5 mức độ khác nhau (1 là thấp nhất và 5 là cao nhất) dựa trên một phân tích về các kỹ năng tiêu biểu cho từng loại bài tập được người học hoàn thành đầy đủ. Các nước được xếp theo thứ tự đi lên dựa trên kết quả trung bình về biết chữ văn xuôi.

Nguồn: Xem Chương 7 trong Báo cáo GDCMN toàn văn.

Chuyển sang giai đoạn biết chữ phổ biến biết chữ: Điều đó đã diễn ra như thế nào?

Tỷ lệ biết chữ người lớn, được đo đạc theo phương pháp thông thường, đã liên tục tăng lên trong những thập kỷ gần đây. Ngày nay, hơn 80% dân số thế giới lứa tuổi trên 15 được thông báo là có những kỹ năng đọc, viết tối thiểu. Điều này phản ánh một sự biến đổi xã hội chưa từng có kể từ giữa thế kỷ 19, khi chỉ có khoảng 10% dân số thế giới có thể đọc hay viết. Sự gia tăng lớn lao này tương ứng về tỷ lệ biết chữ của người lớn đã xảy ra bất chấp dân số thế giới tăng gấp 5 lần, từ 1,2 tỷ năm 1850 đến hơn 6,4 tỷ ngày nay.

Việc mở rộng giáo dục nhà trường chính quy là nhân tố quan trọng nhất đưa đến tình trạng phổ biến biết chữ trên toàn thế giới trong hai thế kỷ qua

Điều gì đã đưa đến sự biến đổi này? Việc phát triển giáo dục nhà trường chính quy, các chiến dịch và chính sách xóa mù chữ được tổ chức chặt chẽ tạo cơ hội học tập cho người lớn đã đóng một vai trò quan trọng trong việc mở rộng tiếp cận biết chữ. Một nội dung xã hội rộng lớn hơn cũng không kém phần quan trọng: động cơ trở thành người biết chữ và duy trì điều đó, có liên quan chặt chẽ đến chất lượng của các môi trường biết chữ (literate environments) ở gia đình, ở nơi làm việc và ở xã hội. Các chính sách về ngôn ngữ cũng có một ảnh hưởng quyết định đối với việc mở rộng biết chữ.

Nhà trường là nhân tố chủ chốt

Việc mở rộng giáo dục nhà trường chính quy là nhân tố đơn lẻ quan trọng nhất đưa đến tình trạng phổ biến biết chữ trên toàn thế giới trong 2 thế kỷ qua và đặc biệt là 50 năm qua. Tác động của nó trải dài qua các giai đoạn lịch sử và các vùng địa lý. Nhà trường vẫn là và tiếp tục là nơi mà hầu hết mọi người tiếp nhận các kỹ năng biết chữ cốt lõi.⁷

Ở một số các nước Bắc Âu và một số khu vực ở Đức, cũng như ở Scotland và nhiều khu vực kiểu dân Bắc Mỹ, Nhà thờ tin lành đã khuyến khích cha mẹ dạy con đọc và viết. Ở thế kỷ 18, các cộng đồng ở Bắc Âu thành lập các trường địa phương với chương trình học chủ yếu về tôn giáo. Trong thế kỷ thứ 19 và đầu thế kỷ 20 các hệ thống giáo dục nhà trường bắt buộc cho dân chúng được thiết lập ở Châu Âu, Đông Âu muộn hơn một chút so với Tây Âu. Các quốc gia mới thành lập cũng thông qua các luật về giáo dục bắt buộc. Do giáo dục chính quy ở nhà trường lan rộng và số học sinh nhập học gia tăng nên tỷ lệ người lớn biết chữ cũng bắt đầu gia tăng.

Các nước ở Trung và Nam Mỹ đã thông qua các luật về giáo dục bắt buộc ở thế kỷ 19 và 20, song thường không thi hành. Ở châu Á, Châu Phi và thế giới Arab, rất nhiều hình thức giáo dục chính quy khác nhau đã được thiết lập hàng ngàn năm trước khi tiếp xúc với phương Tây. Định hướng chủ yếu về giảng dạy tôn giáo và văn hóa truyền thống, các hình thức giáo dục này được biến đổi, đồng hóa hoặc bị tiêu diệt vì các nhà truyền giáo và chính quyền thực dân đã đưa vào các mô hình giáo dục Âu Châu. Ở một số khu vực của châu Á, các nước đang hiện đại hóa đã áp dụng các mô hình của Châu Âu và sửa đổi cho nó thích hợp với hoàn cảnh nước mình (ví dụ Nhật Bản và Hàn Quốc trong giai đoạn cuối thế kỷ 19). Mặc dù, các cuộc tiếp xúc (giữa các mô hình giáo dục Châu Âu và bản xứ) là những quan hệ không cân sức, song lịch sử vẫn ghi lại rằng chúng đã khởi xướng quá trình mở rộng tiếp cận giáo dục chính quy. Có một bằng chứng đáng thuyết phục là; trong khoảng thời gian 1880-1940 việc thành lập và mở rộng các hệ thống giáo dục chính quy đã góp phần làm gia tăng trình độ biết chữ người lớn.

Các chiến dịch xóa mù chữ (biết chữ) cho đại chúng và các chương trình quốc gia để đẩy mạnh việc học tập của người lớn

Nhiều nước đã tổ chức các chiến dịch quần chúng, kéo dài nhiều năm để đẩy mạnh biết chữ, thường là trên nền tảng xây dựng đất nước, biến đổi xã hội và đôi khi là phi thực dân hóa. Các Chính phủ xã hội chủ nghĩa/cộng sản đặc biệt tích cực: vào cuối chiến dịch Xô Viết 1919-39, một ví dụ sớm sửa trong vấn đề này, 85% dân số đã biết chữ so với 30% trước đây. Trung Quốc và Việt Nam đã mở hàng loạt chiến dịch từ những năm 1940 đến 80, tương đối có hiệu quả khi đến được một bộ phận lớn người lớn mù chữ. Ở nước Cộng hòa thống nhất Tandia, tỷ lệ người lớn biết chữ hầu như tăng gấp đôi từ 33% năm 1967 lên 61% năm 1975, cùng với việc mở rộng nhanh chóng giáo dục tiểu học. Chiến dịch đó đã tiến hành tuyển lựa giáo viên/hướng dẫn viên xóa mù chữ, phân phối hơn 1 triệu đôi kính mắt cho học viên và in một số lớn sách và tài liệu. Chiến dịch xóa mù chữ quốc gia của Ethiopia từ 1979 đến 1983 đã xây dựng 450.000 trung tâm xóa mù chữ và đến với hơn 22 triệu người, trong số đó hơn 20 triệu người đã vượt qua được một bài kiểm tra về biết chữ cho người mới bắt đầu. Các nước không phải xã hội chủ nghĩa đã tiến hành các chiến dịch quần chúng bao gồm Thái Lan, nơi mà chiến dịch đầu tiên trong một vài chiến dịch xóa mù chữ thành công, đã diễn ra từ 1942 đến 1945 và Braxin, nước đã tiến hành vài chiến dịch với quy mô lớn trong thế kỷ 20 cùng với việc mở rộng bền vững hệ thống giáo dục công lập.

Các chiến dịch ngắn hạn hơn cũng đáng được nói đến. Các chiến dịch này thường do các chế độ mới được thành lập ở các nước có một ngôn ngữ chính cho đa số, khởi xướng ra, đôi khi chúng cũng giảm được một số lượng lớn người mù chữ. Chiến dịch 1961 của Cuba, với mong muốn đem lại công bằng xã hội, đã giúp 700.000 người biết chữ trong 1 năm. Các tỷ lệ biết chữ tăng từ 76% lên 96%. Ở Việt Nam tỷ lệ đó tăng từ 75% lên 86% nhờ kết quả của chiến dịch 1976-1977, ở

⁷ Việc nhấn mạnh vào tác động quyết định của học đường không có nghĩa là phủ nhận các nhân tố kinh tế, chính trị văn hóa và dân số học, kể cả tác động của đô thị hóa mà Báo cáo này công nhận song không đi sâu khảo sát.

Nicaragua, từ 50% lên 77%, trong giai đoạn 1979-80 của đất nước. Nhiều chiến dịch ngắn đã đưa đến các sáng kiến tiếp theo nhằm cung cấp cho người lớn các cơ hội học tập thường xuyên.

Ở những hoàn cảnh khác, các Chính phủ đã mở rộng tiếp cận với các cơ hội học tập của người lớn mà điển hình là việc hoàn thành và duy trì PCGDTH. Những chương trình như vậy luôn là một phần của các chính sách rộng lớn hơn của Chính phủ để giải quyết các mục tiêu phát triển. Các dự án có quy mô nhỏ hơn nhiều so với các chiến dịch quần chúng đã nhằm các bộ phận dân thường bị gạt ra ngoài lề trong số dân người lớn. Ví dụ, một vài nước Châu Phi đã thực thi các chương trình xóa mù chữ bằng ngôn ngữ địa phương để phù hợp hơn với người học. Ở Peru, một vài tổ chức Phi Chính phủ (NGO) đã thông qua một hệ thống giáo dục biết chữ (literacy education) bắt đầu bằng thổ ngữ Quechua rồi mới dần chuyển sang tiếng Tây Ban Nha.

Biết chữ phổ biến (đại trà) không bao giờ được coi là một sự nghiệp đã giành được (đã chiến thắng - won cause). Sự suy giảm về kinh tế và khủng hoảng về chính trị có thể dẫn tới sự đình trệ trong giáo dục nhà trường và biết chữ, ngay cả ở những nước có các chỉ số giáo dục cao (Hộp 3.1). Các cuộc xung đột vũ trang kéo dài có thể gây những hậu quả khốc liệt cho hệ thống giáo dục (Hộp 1.1).

Ngoài ra vẫn có những điểm mù chữ* tồn tại dai dẳng ở các xã hội có trình độ biết chữ và học vấn cao. Các khảo sát quốc tế cho thấy rằng ngay cả ở những nước phát triển, nơi hầu hết người lớn có kết quả tốt (ví dụ ở các nước Bắc Âu), vẫn còn khoảng 10% có các mức độ kỹ năng chỉ cao hơn mức ngưỡng tối thiểu, do những nhân tố như nghèo khổ, vị thế kinh tế xã hội thấp, sức khỏe kém và

Hộp 3.1 Sự đình trệ về tỷ lệ biết chữ ở các nước trong giai đoạn chuyển đổi

Trước khi Liên Xô tan vỡ vào 1991, các nước ở khu vực bên kia Cápcado và Trung Á có tỷ lệ biết chữ cao. Sự sụt giảm về sản lượng công nghiệp dẫn đến việc cắt giảm mạnh chi phí về y tế và giáo dục, làm gia tăng nghèo khổ và những bất bình đẳng về kinh tế. Ở một vài khu vực, xung đột sắc tộc và quân sự đã làm trầm trọng thêm cuộc khủng hoảng. Các luật mới chú trọng vào việc dùng ngôn ngữ quốc gia làm tiếng Nga mất vị thế, song những người nói bằng ngôn ngữ quốc gia lại trở thành, xét về mặt tương đối - 'mù chữ hành dụng', vì ngôn ngữ của họ thường thiếu các thuật ngữ chuyên môn hóa, các hệ thống kỹ thuật, dịch giả và các tài liệu giáo dục cần thiết để nhanh chóng thay thế tiếng Nga trong hàng loạt các lĩnh vực kinh tế xã hội. Cũng tương tự như vậy, Mông Cổ đã trải qua một cuộc khủng hoảng kinh tế sâu sắc ở đoạn đầu thập kỷ 90 khi nó bắt đầu chuyển đổi từ một nền kinh tế tập trung. Chi phí cho giáo dục công giảm xuống, và nhiều trẻ em vùng nông thôn phải bỏ học để giúp gia đình chăm sóc bầy gia súc mới được tư nhân hóa. Năm 2000 tỷ lệ biết chữ của số người trẻ tuổi (15-29 tuổi) còn thấp hơn tỷ lệ này ở người Mông Cổ lớn tuổi hơn. Chính phủ đã khởi xướng một vài chương trình, áp dụng học tập mở và từ xa để đến với những học viên ở vùng nông thôn thưa thớt.

bị khuyết tật. Những người lớn nào mà tiếng mẹ đẻ khác với ngôn ngữ dạy học thì cũng thường có trình độ biết chữ thấp hơn. Những cơ hội để có được các kỹ năng biết chữ vững bền đã bị bỏ lỡ trong thời kỳ thơ ấu và vị thành niên, lại có thể tiếp tục bị bỏ lỡ trong thời kỳ trưởng thành, đặc biệt trong số những người có cơ hội việc làm hạn chế.

* N/Văn: Pockets of illiteracy: các ổ mù chữ - ND.

Một nhóm người lớn ở Peru tham gia vào một lớp xóa mù chữ do Chính phủ tài trợ



■ Thay đổi bắt đầu bằng sự cam kết chính trị mạnh mẽ. Các Chính phủ cần có các chính sách rõ ràng về biết chữ, tập trung vào nhà trường, các chương trình biết chữ cho người lớn và môi trường biết chữ*

■ Cần có sự lãnh đạo chặt chẽ, với vai trò điều phối của Chính phủ, kết hợp tất cả các bộ, ngành có liên quan, hòa nhịp với sự thực thi của địa phương và quyền làm chủ của cộng đồng

■ Quan hệ đối tác giữa Chính phủ trung ương và địa phương và các tổ chức, đoàn thể trong xã hội rất cần để đưa vấn đề biết chữ lên tất cả các chương trình nghị sự

■ Các chương trình cho người lớn phải hiểu người học sử dụng các kỹ năng biết chữ của họ như thế nào, và đáp ứng được các ưu tiên của người học

Phần IV. Chính sách tốt, thực đáp ứng thách thức về biết chữ

■ Chuyên nghiệp hóa, trả lương và đầu tư vào cán bộ/giáo viên làm công tác xóa mù chữ là một yêu cầu khẩn thiết

■ Chính sách ngôn ngữ, bao gồm chính sách đa ngôn ngữ, rất quan trọng

■ Tài liệu in có ảnh hưởng tích cực đối với thành tích về biết chữ

■ Cần có các chiến lược tài chính quốc gia, bao gồm gia tăng chi phí công

Một phụ nữ tích cực học tập trong một lớp xóa mù chữ ở Vênêxuêla.



AFP / Juan Barreto

Như Báo cáo này đã chỉ ra, các nước phải đương đầu với một nhiệm vụ vô cùng khó khăn nếu họ phải thực hiện các cam kết của mình một cách nghiêm túc; gần 800 triệu người không có khả năng thực thi quyền được biết chữ và các số liệu khảo sát đã cho thấy con số đó có thể còn cao hơn nhiều. Một số lớn người chỉ có các kỹ năng biết chữ kém cỏi sau vài năm học ở trường, hoặc mất luôn các kỹ năng đó sau một thời gian. Ngay cả ở các nước rất phát triển, những nhóm người bị thiệt thòi nào đó có thể bị kìm hãm bởi trình độ giáo dục thấp. Ở cả các nước phát triển và đang phát triển, toàn cầu hóa, và sự phát triển của các nền kinh tế tri thức đang đòi hỏi các kỹ năng biết chữ mới. Ngoài chỉ tiêu định lượng của mục tiêu biết chữ của GDCMN, nhấn mạnh vào các kỹ năng của cá nhân, cần phải hiểu biết chữ với một nội dung rộng lớn hơn, một mục đích rộng lớn hơn là xây dựng các xã hội biết chữ.

Biết chữ còn hơn là một mục tiêu đơn lẻ: nó ở trung tâm của toàn bộ nỗ lực GDCMN. Vì vậy, Báo cáo này đã kêu gọi một chiến lược có ba nhánh, bao gồm (a) giáo dục nhà trường có chất lượng cho trẻ em, (b) tăng cường các chương

* Literate environment: Môi trường tạo điều kiện cho việc biết chữ, tạm dịch như trên cho nhất quán với cách dùng của nhiều thuật ngữ trong Báo cáo này, còn có thể hiểu là môi trường có chữ, có học v.v.. Nội hàm của thuật ngữ này được mô tả đầy đủ trong Báo cáo toàn văn Chương 8, trang 207 như sau: "Nội dung cụ thể của các môi trường biết chữ khác nhau ở từng hoàn cảnh. Ví dụ trong các hộ gia đình, một môi trường khích lệ việc biết chữ cần phải có nhiều tài liệu đọc (như sách, tạp chí, báo) hoặc là các phương tiện truyền thông, điện tử (radio, điện thoại di động, TV hay máy tính). Ở hàng xóm hay cộng đồng, một môi trường biết chữ phong phú cần phải có các loại biển báo, áp phích, quảng cáo hay các tờ quảng cáo phát tay (tờ rơi) cũng như các cơ sở thúc đẩy việc biết chữ như nhà trường, cơ quan, tòa án, thư viện ngân hàng, và các trung tâm đào tạo. Không chỉ có vậy, các môi trường biết chữ còn hơn cả là những nơi tạo điều kiện tiếp cận với tài liệu in, ghi chép dạng chữ viết, tài liệu nhìn (visual materials) hay các công nghệ tiên tiến, mà theo lý tưởng, các môi trường đó phải tạo điều kiện cho việc tự do trao đổi thông tin và cung cấp các cơ hội cho học tập suốt đời. Đúng vậy, dù ở nhà, ở khu vực lân cận, hay nơi làm việc hoặc cộng đồng, các môi trường biết chữ không chỉ ảnh hưởng tới những ai trực tiếp tiếp cận với chúng mà còn cả những thành viên khác của xã hội. - ND

Biết chữ còn hơn là một mục tiêu đơn lẻ; nó nằm ở trung tâm của toàn bộ nỗ lực GDCMN

hiện tốt

trình xóa mù chữ cho thanh thiếu niên và người lớn, và (c) phát triển các môi trường tạo điều kiện cho việc sử dụng các kỹ năng biết chữ một cách có ý nghĩa. Cách tiếp cận này công nhận cả hai chiều kích của biết chữ: chiều kích cá nhân và chiều kích xã hội rộng lớn hơn. Đối với các nước nghèo nhất, sự đầu tư vững bền vào phổ cập giáo dục tiểu học có chất lượng là một điểm quan trọng. Song, chỉ chờ hoàn thành PCGDTH thôi thì chưa đủ. Các chương trình biết chữ* cho người lớn và thanh thiếu niên cũng cần phải tăng cường. Cần có các chính sách về thông tin, phương tiện, sách và ngôn ngữ thích hợp để xây dựng các môi trường mà ở đó việc biết chữ có thể phát triển mạnh mẽ và được đánh giá cao.

Các yêu cầu khẩn thiết và chiến lược

Cam kết chính trị bền vững và mạnh mẽ với chiến lược 3 nhánh về biết chữ là điểm khởi đầu để đẩy nhanh tiến độ. Báo cáo này kêu gọi các Chính phủ phát triển các chính sách rõ ràng về biết chữ cho cả 3 nền tảng của biết chữ, và đặt vấn đề biết chữ vững chắc trong các kế hoạch của ngành giáo dục, và các chiến lược giảm đói nghèo. Chỉ đến khi đó thì những nguồn lực cần thiết về thể chế, con người và tài chính mới có khả năng được cung cấp.

Các chính sách rõ ràng ngụ ý đã có cam kết chính trị (political commitment). Đó là một yêu cầu khẩn thiết cho các chương trình biết chữ cho người lớn và thanh thiếu niên ngoài các hệ thống nhà trường chính quy. Cho dù động cơ của người học có tích cực đến đâu, song việc tham dự đều đặn vào các chương trình xóa mù chữ sẽ không duy trì được nếu không có sự hỗ trợ liên tục của nhà nước. Ở nơi nào đạt được các thành tích to lớn về trình độ biết chữ nơi đó các lãnh đạo địa phương và quốc gia đã nhấn mạnh giá trị của biết chữ đối với việc xây dựng và phát triển quốc gia. Cam kết chính trị, sự nhiệt tình của dân chúng và sự chú ý tới ngôn ngữ đang học - tất cả đã góp phần vào sự thành công của các chiến dịch xóa mù chữ cho quần chúng. Các chính sách rộng lớn hơn và mối quan hệ đối tác có sự phối hợp chặt chẽ cũng là những nhân tố quan trọng góp phần tạo nên kết quả tích cực. Song dù chọn con đường nào, thì việc tăng cường các chương trình biết chữ phải là một phần trong một nỗ lực chủ yếu của quốc gia. Công việc vẫn tiến hành như thường lệ là chưa đủ. Có ít Chính phủ có những chính

sách quốc gia lâu dài gắn kết về biết chữ bao gồm sự chú ý tới việc điều hành/quản lý, thiết kế và chuyển giao chương trình, nguồn lực con người và tài chính, và việc thúc đẩy một môi trường mà ở đó các cá nhân được khích lệ để trở thành biết chữ và duy trì các kỹ năng biết chữ của họ.

Sự lãnh đạo mạnh mẽ: Bộ Giáo dục có trách nhiệm chủ chốt quan trọng nhất đối với chính sách biết chữ; họ ở vị trí tốt nhất để tích hợp các chương trình xóa mù chữ vào các chiến lược của ngành giáo dục, thúc đẩy việc học suốt đời, điều phối các chương trình do nhà nước cung cấp tài chính và các mối liên quan đối tác (partnerships) và điều hành các hệ thống kiểm định và cấp bằng. Trong thực tiễn trách nhiệm trong vấn đề xóa mù chữ thường do vài bộ cùng đảm nhiệm.

Bổtxoana, Eritrea, Namibia và Thái Lan ở trong số các nước mà Bộ Giáo dục đã thiết lập các đơn vị giáo dục người lớn, hay giáo dục không chính quy để phụ trách các chương trình xóa mù chữ - Buốckina Phaxô, Maroc đã thành lập các đơn vị riêng thuộc nhà nước phụ trách xóa mù chữ và giáo dục không chính quy để điều phối chính sách tốt hơn. Ở nhiều nước, các cơ quan quản lý được phi tập trung hoá (decentralized) để nhằm phối hợp tất cả các cơ quan/tổ chức cung cấp các chương trình xóa mù chữ cho nhân dân như nhà nước, tư nhân và các tổ chức/đoàn thể nhân dân trong xã hội**. Ở các nước khác có các cơ quan độc lập của nhà nước phụ trách xóa mù chữ cho người lớn. Sự chỉ đạo và điều phối của trung ương phải hòa nhịp (khớp) với sự thực thi của địa phương và quyền làm chủ của cộng đồng.

Khỏi xương các chiến dịch xóa mù chữ, các chương trình quốc gia, các mối quan hệ đối tác rộng lớn là một vấn đề phức tạp: phải thiết lập các cơ cấu quản lý cấp quốc gia, vùng và địa phương phải soạn thảo, phát triển tài liệu, phải tuyển lựa và đào tạo các điều phối viên và hướng dẫn viên/giáo viên. Chiến dịch xóa mù chữ tổng thể cấp huyện/quận của Ấn Độ, phát động năm 1992 là một ví dụ thành công của chương trình có quy mô quốc gia lớn với mục tiêu tập trung. Nó đã huy động các nguồn lực của công đồng và thiết lập các trung tâm cung cấp giáo dục thường xuyên. Vào tháng 3/2003, 98 triệu người lớn đã biết chữ nhờ chiến dịch này. Tuy nhiên ở hầu hết các nước, các hoạt động xóa mù chữ có quy mô nhỏ và do các tổ chức Phi Chính phủ (NGO) điều hành, kể cả các tổ chức tôn giáo. Họ cũng gặp phải các thách thức tương tự như các thách thức của các chương trình lớn hơn về mặt tài chính, giáo viên, tài liệu dạy học và sự hỗ trợ của cộng đồng. Tăng cường việc thực hiện tốt tại địa phương là một điều đặc biệt khó khăn. Ví dụ như ở Gana, một chương trình đào tạo mở rộng cần có sự liên kết hỗ trợ của Chính phủ và các tổ chức NGO, đã không thể cung cấp tài chính cho những khuyến khích như phụ cấp đi lại và bữa ăn, những thứ rất quan trọng mà các chương trình thí điểm đã chỉ ra.

Mối quan hệ đối tác rất cần thiết. Đó là mối quan hệ đa dạng lôi cuốn sự tham gia của các nhóm tôn giáo, công đoàn, công ty tư nhân, trường đại học, phương tiện thông tin đại chúng và chính quyền địa phương. Tuy nhiên, mối quan hệ này thường bị đe dọa bởi sự phân tán, chia rẽ và thậm chí cả sự cạnh tranh. Ví dụ như ở Uganda, trong khi chính phủ khuyến khích đa nguyên (pluralism) trong việc

* NV/vấn: Literacy programmes: Ở Việt Nam hay quen dùng là các chương trình xóa mù chữ mà tiếng Anh là illiteracy eradication, song "biết chữ" chính xác hơn và có nội hàm rộng hơn, ví dụ literacy skills phải là các kỹ năng biết chữ chứ không thể là các kỹ năng xóa mù chữ, tuy nhiên trong một số trường hợp "literacy" có thể được dùng với nghĩa "xóa mù chữ" cho phù hợp trong văn cảnh. Đây là một thuật ngữ rất linh hoạt và khi vận dụng trong tiếng Việt cần hiểu đầy đủ nội hàm như Báo cáo đã nêu (Phần II) - ND

** NV/vấn: Civil society hay civilsociety organizations (COSs) là những tổ chức, đoàn thể hiệp hội v.v.. làm các công tác phục vụ nhân dân cộng đồng trong xã hội như các tổ chức Phi Chính phủ (NGO), các tổ chức tôn giáo v.v.. - ND

cung cấp chương trình xóa mù chữ, thì nhiều sáng kiến lại hoạt động đơn lẻ, không hợp tác tham khảo lẫn nhau và có chiều hướng giới hạn phạm vi hoạt động. Mô hình 'cùng nhập cuộc' (Faire-faire) của Xênegan được quản lý bởi một cơ quan được thành lập để khuyến khích các tổ chức NGO và các doanh nghiệp nhỏ tham gia cung cấp các chương trình xóa mù chữ. Mặc dù có những vấn đề nghiêm trọng về chất lượng của chương trình *, song phương thức này đang được phổ biến ở các nước Tây Phi khác. Ở Braxin, Chương trình Braxin biết chữ của Chính phủ dựa vào sự hợp tác chặt chẽ với các chính quyền địa phương và các tổ chức NGO lớn có kinh nghiệm trong công tác xóa mù chữ cho người lớn. Ở nhiều nước châu Á, các trung tâm học tập cộng đồng kết hợp giáo dục với các hoạt động phát triển cộng đồng tạo điều kiện cho mối quan hệ hợp tác xây dựng giữa Chính phủ và các tổ chức/đoàn thể trong xã hội. Đưa việc biết chữ vào chương trình nghị sự của tất cả mọi người, làm rõ vai trò và trách nhiệm của các cơ quan khác nhau, và thiết lập các cơ chế điều phối quốc gia trong và giữa các nhà cung cấp chương trình (providers) là điều cần thiết cho việc thực thi có hiệu quả các chương trình xóa mù chữ.

Những vấn đề cơ bản của các chương trình biết chữ cho người lớn và thanh thiếu niên

Các chương trình học tập người lớn cần tìm hiểu về kiến thức và nguyện vọng của người học - và đó phải là điểm khởi đầu của các chương trình này - một tiên đề không được áp dụng một cách đồng nhất. Cho dù mục tiêu các chương trình này là gì, chúng cũng cần phải chú ý tới chương trình học (curriculum) và phương pháp dạy/học (phương pháp sư phạm - pedagogy), thời gian biểu của người học, việc đào tạo và vị thế của cán bộ/giáo viên dạy biết chữ, công nghệ học tập được sử dụng và ngôn ngữ học tập, cũng như môi trường rộng hơn, ở đó người học thực hành các kỹ năng biết chữ của họ. Sau đây là một vài phương diện cốt yếu để thực hiện tốt.

* Được giải thích rõ trong Báo cáo toàn văn (full report) Chương 9, trang 233 như sau: Sự thành công ban đầu ở Xênegan chủ yếu là do sự cam kết mạnh mẽ của Chính phủ với phương thức 'Nhà nước - tư nhân' này và với việc xóa mù chữ. Và nó khng thể thay thế cho sự tham gia của Nhà nước. Sau đó vì có một số nhà cung cấp chương trình quan tâm tới việc nhận tiền hơn là việc cung cấp các chương trình xóa mù chữ với chất lượng cao nên đã có những vấn đề về chất lượng v.v. - ND

1. Chương trình học và phương pháp dạy học: sự phù hợp, tài liệu học tập và sự tham gia của học viên

Một chương trình học phù hợp sẽ mang lại kết quả học tập tốt hơn. Chương trình học phải tôn trọng và dựa trên nhu cầu của người học và các hoàn cảnh đa dạng của họ. Sự nhạy cảm với nền tảng văn hóa, tiếng mẹ đẻ và kinh nghiệm sống của học viên lớn tuổi cũng là một điều cần thiết.

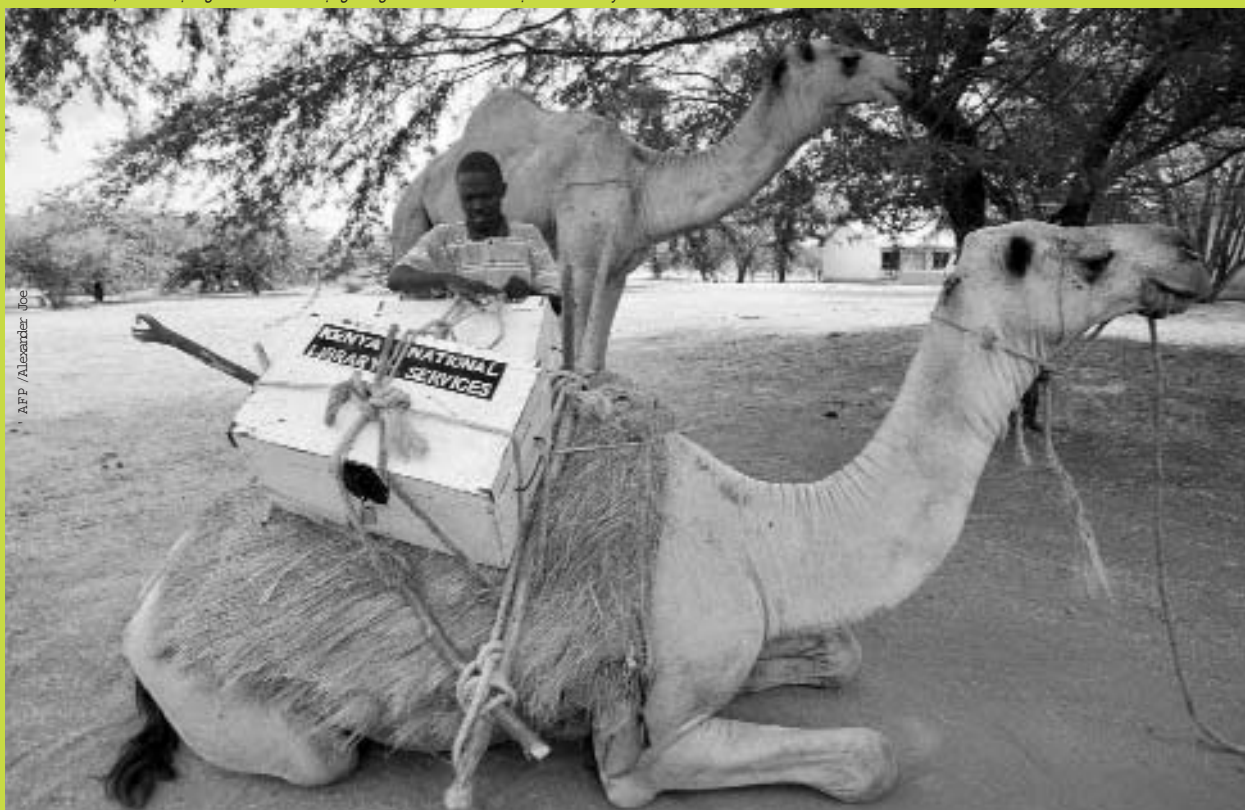
Hiểu được học viên nam và nữ sử dụng các kỹ năng biết chữ của họ trong các hoàn cảnh khác nhau như thế nào có thể đem lại những hiểu biết sâu sắc có giá trị để xây dựng các chương trình xóa mù chữ thích hợp. Ví dụ, một nghiên cứu mới đây ở Gana cho thấy rằng học viên thường sử dụng các kỹ năng biết chữ mới tiếp thu được trong các công việc sau; giúp con làm bài tập, thực hiện đúng theo chỉ dẫn của đơn thuốc, giao tiếp với cơ quan Chính phủ, viết thư, đọc các bài kinh (tôn giáo) và mở tài khoản tiết kiệm.

Để đáp ứng các nhu cầu và động cơ đa dạng này, các mục tiêu rõ ràng, phù hợp và thực tiễn cần xác định vấn đề 'tại sao' (why) của chương trình học. Sau đó là đến vấn đề 'cái gì' (what) - những mục tiêu học tập cụ thể đưa ra những tuyên bố với ý định rõ ràng cho người học, được diễn đạt bằng thuật ngữ kỹ năng (skill) việc áp dụng các kỹ năng đó và việc tham gia trong khung cảnh xã hội rộng lớn hơn. Chương trình cũng phải đạt được cân bằng giữa sự phù hợp với hoàn cảnh địa phương và việc tiếp cận với các cơ hội rộng lớn hơn. Một lỗi thường gặp là lồng ghép việc tập huấn các hoạt động gia tăng thu nhập quá nhanh vào các chương trình xóa mù chữ (literacy education - giáo dục biết chữ) và sử dụng hướng dẫn viên/giáo viên không đủ trình độ thực hiện cả 2 việc này.

Việc dạy biết chữ thường bị cản trở bởi việc thiếu tài liệu học tập. Ở Xênegan, một nghiên cứu cho thấy rằng nhiều lớp xóa mù chữ chỉ được dạy miệng. Các sách xóa mù chữ cho người lớn thường có nội dung và hình thức nghèo nàn. Chúng có thể còn chứa đựng những hình ảnh và chủ đề dường như đề cao sự bất bình đẳng, ví dụ như trường hợp các sách võ lòng nhấn mạnh đến vai trò nội trợ của phụ nữ và bỏ qua sự tham gia của họ trong nông nghiệp và thị trường lao động.

Các phương pháp cùng tham gia, tập trung vào

Ở Garissa, Kênia một người thủ thư lưu động đang dỡ sách ra từ con lạc đà chở đầy sách



người học rất cần thiết đối với người lớn: Phương pháp sư phạm phê phán lập luận rằng để việc học tập thật sự xảy ra, tiếng nói của các nhóm dân bị gạt ra ngoài lề xã hội phải được nghe, và họ phải được tham gia đầy đủ vào quá trình học tập. Tuy nhiên chuẩn mực thì vẫn lại là một cách tiếp cận chính quy dựa trên các kỹ năng cơ bản với sự nhấn mạnh vào việc nắm vững các kỹ năng đọc viết và làm tính trong phạm vi thời gian quy định.

2. Tổ chức các nhóm học tập

Vì học viên người lớn phần lớn là tự nguyện, nên nhu cầu của gia đình, thời vụ nông nghiệp và các hoàn cảnh khác có thể ảnh hưởng tới việc đi học đều đặn. Để giảm thiểu khó khăn này, các chương trình cần phải có thời gian biểu hợp lý, sử dụng các địa điểm thích hợp và nhạy cảm với các vấn đề về giới và tuổi tác (ví dụ để đi học các lớp xóa mù, phụ nữ phải được sự đồng ý của ông chủ gia đình). Chiến lược của Uganda tập trung đào tạo 40.000 hướng dẫn viên xóa mù, ít nhất 1/2 là nữ để đối phó với tình hình mà 70% người mù chữ là phụ nữ trong khi đó hầu hết các giáo viên xóa mù chữ lại là nam. Ở Buockina Phaxô, còn có dịch vụ chăm sóc trẻ để các bà mẹ có thể tập trung trong khóa học. Ở Ấn Độ, chương trình Mahila Samakhya ở Bang Uttar Pradesh và chương trình phát triển của phụ nữ ở Rajasthan đã điều hành các trại xóa mù chữ lưu trú để phụ nữ có thể được giải phóng khỏi áp lực công việc gia đình trong khi học.

Hầu hết các chương trình xóa mù chữ được thực hiện từ 300-400 giờ trong một thời gian trung bình là hai năm. Tuy nhiên, một cuộc khảo sát của Chương trình hỗ trợ hành động (ActionAid) và Chiến dịch Toàn cầu vì Giáo dục (GCE) cho thấy rằng để đạt được biết chữ vững bền*, cần khoảng 600 giờ học, được thực hiện hai buổi một tuần mỗi buổi từ 2-3 giờ. Thiếu tiền và phụ thuộc vào các nhà tài trợ nước ngoài đã làm cho nhiều chương trình khó theo được phương thức này.

Thư viện là một nơi lý tưởng để cung cấp các chương trình xóa mù chữ cho toàn gia đình, vì nó cung cấp tài liệu đọc cho tất cả các nhóm lứa tuổi và các trình độ đọc. Mặc dù luôn thiếu nguồn lực tài chính, song thư viện và các trung tâm học tập cộng đồng có thể tạo không gian cho các lớp học cũng như các tài liệu đọc. Ở Botsuana, các phòng đọc của thôn/làng đã được thành lập để mở rộng các dịch vụ thư viện tới những người đã tốt nghiệp chương trình xóa mù chữ.

3. Cán bộ giáo viên làm công tác xóa mù chữ, cần cải thiện vị thế của họ

Giáo viên/hướng dẫn viên rất quan trọng cho thành công của các chương trình xóa mù chữ song họ được trả công rất ít, nếu gọi là có một khoản thù lao thường xuyên nào đó, thiếu bảo đảm về việc làm, ít có cơ hội được đào tạo, và hiếm khi được hưởng lợi từ sự hỗ trợ chuyên môn thường xuyên. Nhiều người không có kinh nghiệm dạy học từ trước. Nếu vấn đề phát triển chuyên môn và nghề nghiệp cho giáo viên xóa mù chữ và các cán bộ đào tạo họ không được giải quyết nghiêm túc thì những tiến bộ hướng tới các xã hội biết chữ hơn sẽ bị cản trở nghiêm trọng. Vấn đề này cần được sự chú ý của nhà nước trong chính sách và việc thực hiện chính sách đó. Nó không thể là cái gì đó thêm vào nếu nguồn lực cho phép.

Đào tạo giáo viên xóa mù chữ, nếu có, thì thường là bằng ngôn ngữ quốc gia chính thức, trong khi đó công

việc của họ lại được tiến hành bằng ngôn ngữ địa phương. Đào tạo giáo viên dạy làm tính lại càng đặc biệt hiếm và không đầy đủ. Hầu hết các khóa đào tạo không chính quy chỉ kéo dài 1 đến 2 tuần, không có đánh giá và cũng thường không cấp chứng chỉ. Ví dụ ở Uganda, những người làm công tác xóa mù chữ trong một chương trình biết chữ hành dụng cho người lớn của Chính phủ chỉ được đào tạo ít ngày và ít có sự giám sát. Đào tạo và tập huấn cho cán bộ/giảng viên của giáo viên xóa mù chữ cũng là một vấn đề bị sao lãng, ít được chú ý; nếu có thì thường là quá chính quy, bài bản, không chú ý đến thực hành. Các chương trình đào tạo chính quy cho cán bộ/giáo viên xóa mù chữ** thường từ 1 đến 3 năm. Được thực hiện ở cơ sở nhà trường hay qua việc học mở và từ xa, những khóa học như vậy đều được cấp bằng/chứng chỉ và rất phổ biến ở các nước Nam Phi, một vài vùng ở Mỹ La tinh và đang bắt đầu ở châu Á. Sự đóng góp của các chương trình này vào việc chuyên môn hoá nghề nghiệp cho giáo viên xóa mù chữ là rất đáng kể, song chúng quá dài dòng không thể gia tăng nhanh chóng các chương trình xóa mù chữ.

Song, cũng có những cách tân tốt về đào tạo. Môđambích tạo điều kiện cho hướng dẫn viên xóa mù chữ có trình độ Lớp 7 phổ thông được nâng cấp trình độ của họ và sau đó tuyển họ làm giáo viên chuyên nghiệp trong các chương trình xóa mù chữ. Ở Braxin, có một số khóa học cấp chứng chỉ như là các giáo viên chuyên về giáo dục người lớn, thanh thiếu niên. Một vài chương trình bao gồm sự hỗ trợ thường xuyên sau khi đào tạo. Trong số 60 chương trình mà báo cáo này đã khảo sát, chỉ có hơn 1/3 có các hoạt động tiếp theo.

Cán bộ/giáo viên làm công tác xóa mù chữ được trả công rất ít, thiếu sự bảo đảm về việc làm ít có cơ hội được đào tạo, và hiếm khi hưởng lợi ích từ việc hỗ trợ chuyên môn thường xuyên

Trên toàn thế giới, điều kiện làm việc của giáo viên xóa mù chữ cho người lớn rất nghèo nàn, đặc biệt so với điều kiện làm việc của giáo viên trong giáo dục chính quy. Tình hình này đã dẫn đến hiện tượng thường xuyên phải bỏ sung giáo viên mới (thay thế cho các giáo viên bỏ dạy), với những hệ lụy nghiêm trọng đến chất lượng của chương trình. Khảo sát của chiến dịch Toàn cầu cho Giáo dục/Hỗ trợ hành động (GCE/Action AID) đã nghiên cứu 67 chương trình trên thế giới, cho thấy rằng một nửa số cán bộ/giáo viên làm công tác xóa mù chữ được trả thù lao, 25% được trả lương tối thiểu của nhà nước và khoảng 20% không được trả công. Hầu hết các chương trình trả khoảng 1/4 cho đến 1/2 mức lương cơ bản của giáo viên tiểu học. Những người được khảo sát cho biết rằng trả lương khá hơn, đào tạo giáo viên xóa mù chữ và có thêm nhiều tài liệu đọc, cần được coi là những mối quan tâm đầu tiên.

4. Công nghệ học tập mới: Có những hạn chế nhất định

Học tập từ xa và công nghệ truyền thông và thông tin (ICT) có thể cung cấp các cơ hội học tập để biết chữ theo con đường không chính quy (non-formal) và không chính thức (informal - hiện có nơi dùng là không chính tắc - ND) cho người lớn, mặc dù tiếp cận công nghệ là một vấn đề rất khác nhau giữa các nước. Trung Quốc, Ấn Độ và Mêhicô tiến hành giáo dục cơ bản cho người lớn sử dụng

** NV/Vấn: Literacy educators: tức là những người làm công tác giáo dục xóa mù chữ, chưa phải là giáo viên chính quy (Teacher) được đào tạo như giáo viên phổ thông. Tạm dịch là cán bộ/giáo viên làm công tác xóa mù chữ - ND

*NV/Vấn: Lasting literacy: Ý muốn nói không bao giờ bị tái mù chữ nữa - (ND)

phát thanh trên radio và vô tuyến truyền hình. Giảng dạy tương tác qua radio do địa phương sản xuất và radio của cộng đồng có thể xúc tiến việc trao đổi giữa người học và người cung cấp chương trình, đặc biệt cho những cộng đồng sống thưa thớt hay lưu động như dân du mục. Nam Phi đang thực hiện phần mềm máy tính để dạy biết chữ, song đó không phải là một lựa chọn khả thi cho quy mô lớn với tỷ lệ biết chữ rất thấp. Chương trình "Yo, si puedo (Vâng, tôi có thể - Yes, I can) của Cuba sử dụng radio và video để việc dạy biết chữ thêm phong phú, đã được áp dụng ở một vài nước Mỹ La tinh và Niu Dilân. Với những hạn chế về tiếp cận, ICT và học tập từ xa có tiềm năng trước mắt là giúp phát triển chuyên môn cho cán bộ/giáo viên xoá mù chữ hơn là cho chính các chương trình xoá mù chữ này.

Mặc dù một bộ phận lớn dân số trên thế giới chưa tiếp cận được với truyền hình (Tivi) song nó đã thực sự đến với một số người dân ở nhiều nước. Tiềm năng của nó như là một kênh để đẩy mạnh biết chữ rất to lớn.

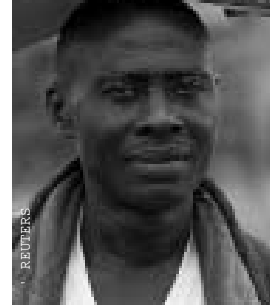
5. Phát triển các chính sách đa ngôn ngữ

Ngôn ngữ và biết chữ liên quan mật thiết với nhau, không thể tách rời. Phần lớn những nước đang phải đối mặt với những thách thức nổi cộm về xoá mù chữ là những nước có sự đa dạng về ngôn ngữ. Nhà trường dạy học và các chương trình người lớn sẽ được tiến hành bằng ngôn ngữ nào? Cả hai cần tích hợp chính sách đa ngôn ngữ để nâng cao triển vọng biết chữ cho người lớn như thế nào? Những quyết định về ngôn ngữ phải cân bằng các yếu tố; sự nhạy cảm về chính trị và vấn đề dân tộc, sự hiệu quả về phương pháp dạy/học, chi phí và khuynh hướng lựa chọn của người học.

Việc chỉ định một hay các ngôn ngữ chính thức và việc chọn các ngôn ngữ để dạy ở nhà trường và các chương trình học tập cho người lớn là những vấn đề nhạy cảm. Những nét đặc trưng cơ bản của một ngôn ngữ ảnh hưởng đến cách học tập của học sinh. Cần có các kỹ năng khác nhau để nắm vững các hệ thống chữ viết khác nhau (ví dụ hệ chữ cái alphabet đối lập với hệ chữ tượng hình). Các hình thức nói và viết của một ngôn ngữ có thể dùng để phục vụ các mục đích riêng biệt. Ví dụ, tiếng Ả-rập chuẩn, hiện đại được dùng ở nhiều nước như là ngôn ngữ quốc gia hay ngôn ngữ chính thức song lại khác với các dạng khác nhau của ngôn ngữ Ả-rập nói. Thiếu sự tương ứng giữa các ngôn ngữ nói và viết có thể đặt ra một khó khăn đặc biệt cho người học.

Giáo dục ban đầu bằng tiếng mẹ đẻ được đồng đảo mọi người công nhận là có tác động tích cực đối với sự phát triển nhận thức của trẻ em. Học viết và đọc bằng tiếng mẹ đẻ tạo thuận lợi cho tiếp cận, đọc, viết bằng các ngôn ngữ khác. Sự đa dạng ngôn ngữ không nhất thiết là một rào cản cho biết chữ; ở Papua Niu Ghinê, nơi mà người dân nói hơn 800 ngôn ngữ, học sinh tiểu học bắt đầu sự giáo dục của mình bằng tiếng mẹ đẻ rồi sau đó dần dần chuyển sang tiếng Anh.

Việc sử dụng thổ ngữ trong các chương trình



người lớn là hợp lý về mặt sư phạm (phương pháp dạy/học) nó khuyến khích sự vận động cộng đồng và sự phát triển xã hội, và tạo điều kiện cho tiếng nói chính trị. Tuy nhiên, chỉ sử dụng tiếng địa phương làm phương tiện học tập có thể cản trở việc tham gia vào đời sống chính trị kinh tế và xã hội của đất nước. Chính bản thân học viên người lớn cũng bày tỏ nhu cầu muốn biết chữ bằng ngôn ngữ của khu vực hoặc là ngôn ngữ quốc gia. Ở Cộng hoà Tandanania, các chương trình xoá mù chữ bằng tiếng Swahili được quần chúng ưa thích hơn nhiều so với các chương trình bằng tiếng địa phương.

Cân bằng những nhân tố này không dễ. Đặc trưng chủ chốt của một chính sách đa ngôn ngữ hoà nhập cần dựa trên:

- Các nghiên cứu về tình hình ngôn ngữ học và ngôn ngữ học xã hội, bao gồm thái độ của các cộng đồng đối với những ngôn ngữ họ sử dụng và đối với các ngôn ngữ chính thức.
- Sự tư vấn với các cộng đồng địa phương như là đầu vào cho việc học tập và việc quản lý/điều hành các chương trình người lớn.
- Các tài liệu dạy học do địa phương viết và sản xuất.
- Bổ sung thêm ngôn ngữ thứ hai (và thứ ba) có chú ý đến năng lực và kiến thức của người học.

Chi phí gia tăng do việc đào tạo giáo viên và soạn thảo tài liệu bằng các ngôn ngữ khác nhau có thể làm tăng thêm khó khăn, song cần phải cân nhắc các mặt lợi hại với thực tế là dạy bằng những ngôn ngữ mà người học không hiểu thì cũng không đem lại hiệu quả gì.

6. Các môi trường biết chữ: nuôi dưỡng việc học tập

Tài liệu in và nhìn (Tranh/ảnh v.v. không có chữ - visual material) ở trong gia đình, hàng xóm, trường học, nơi làm việc hay cộng đồng khuyến khích các cá nhân trở nên biết chữ và giúp họ áp dụng các kỹ năng sống vào cuộc sống hàng ngày. Các nghiên cứu so sánh về thành tích giáo dục và mức độ thành thạo trong biết chữ cho thấy rằng số lượng và việc sử dụng các nguồn lực biết chữ có vai trò quan trọng. Một nghiên cứu gần đây ở 35 nước cho thấy rằng việc tiếp xúc với các hoạt động biết chữ tại gia đình có mối quan hệ tích cực với kết quả đọc của Lớp 4. Khảo sát Quốc tế về Học tập người lớn phát hiện rằng mức độ đọc sách, báo, đến các thư viện công cộng và xem tivi của người được khảo sát có liên quan đáng kể đến trình độ biết chữ ở khoảng 20 nước OECD.

Trong khi nghiên cứu chỉ rõ rằng các môi trường biết chữ ở nhà và gia đình góp phần đáng kể vào kết quả đọc và ngôn ngữ, thì nhiều học sinh phải lớn lên trong các môi trường biết chữ nghèo nàn, thiếu cả mức tối thiểu về tài liệu viết. Theo Hiệp hội Nam Phi về Giám sát Chất lượng Giáo dục, ít nhất có 70% học sinh nói rằng chỉ có dưới 10 quyển sách ở nhà. Ở tất cả, trừ 4 nước chỉ có 20-40% số trường có thư viện. Nhiều học sinh Lớp 6 nói rằng lớp của chúng chẳng có quyển sách nào cả. Ở các cộng đồng xa xôi của châu Á, Mỹ La tinh và Châu Phi, việc phát hành sách, báo và tạp chí thường bị hạn chế nghiêm trọng.

Các chính sách liên quan đến việc xuất bản sách, các phương tiện thông tin đại chúng và tiếp cận thông tin tác động đến môi trường biết chữ và liên quan mật thiết tới việc xây dựng các xã hội biết chữ. Nhiều nước đã khai thác tiềm năng của tài liệu in và phương tiện phát thanh

để thúc đẩy biết chữ. Khả năng nhiều nước đã phát triển các ấn phẩm đặc biệt cho các cá nhân có những kỹ năng biết chữ tối thiểu và để mở rộng xóa mù chữ bằng các ngôn ngữ địa phương. Các nước khác sử dụng radio và tivi cùng với các chương trình xóa mù chữ và thành lập các nhóm nghe đài để tăng cường tối đa tác động của các buổi phát thanh chuyên biệt.

Cung cấp tài chính cho các chương trình xóa mù chữ: chi phí của việc tăng cường

Người dân ở các nước thu nhập thấp rất hạn chế về khả năng chi trả cho các hoạt động giáo dục. Việc tăng cường các chương trình biết chữ cho người lớn đòi hỏi, trước tiên là một chiến lược cung cấp tài chính quốc gia có sự điều phối. Phân bổ ngân sách cho xóa mù chữ phải gia tăng song không được gây thiệt hại cho đầu tư vào chất lượng của giáo dục nhà trường. Đầu tư vào môi trường biết chữ rộng lớn hơn để thúc đẩy việc sản xuất ra các tài liệu phù hợp cho các độc giả mới cũng là một vấn đề quan trọng. Thứ hai, cần phải có các cơ chế để huy động nguồn lực địa phương, chú ý bảo đảm rằng không có ai trong cộng đồng phải chịu đựng ngoài các chương trình xóa mù chữ chỉ vì chi phí. Thứ ba, Chính phủ và các tổ chức Phi Chính phủ (NGOs) trong nước có thể xây dựng quan hệ đối tác với khu vực tư nhân, cơ quan tài trợ và các tổ chức NGO quốc tế.

Mặc dù hiếm có các số liệu đáng tin cậy về cung cấp tài chính cho các chương trình xóa mù chữ cho thanh thiếu niên và người lớn, song bằng chứng cho thấy rằng mức độ cung cấp rất thấp ở hầu hết các nước đang phát triển, cả về tính tổng số và về ưu tiên cho xóa mù chữ trong ngân sách quốc gia và ngân sách giáo dục. Ở nhiều nước, các chương trình xóa mù chữ chỉ được 1% của tổng ngân sách giáo dục cho quốc gia. Tính toán toàn bộ hỗ trợ tài chính là một việc khó, vì các Chính phủ có thể phân bổ cho vài Bộ và các chương trình có thể do các NGO, các người chủ và nhà tài trợ điều hành.

Thảo luận về cung cấp tài chính lâu dài trước hết phải đánh giá một vài thông số cơ bản của các chương trình xóa mù chữ có chất lượng tốt. Bao gồm chi phí bắt đầu, phí đào tạo, phát triển và in các tài liệu học, trả lương cho cán bộ/giáo viên xóa mù chữ và chi phí hoạt động. Tất cả đều khó có thể chuẩn hóa. Trong một mẫu khảo sát 29 chương trình xóa mù chữ gần đây, chi phí trung bình cho mỗi học viên là 47 USD ở Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, 30 USD ở châu Á và 61 USD ở Mỹ La tinh. Mức trung bình cho mỗi học viên 'thành công', tức là người đã hoàn thành chương trình - là lần lượt theo thứ tự trên: 68 USD, 32 USD và 83 USD. Trong chương trình xóa mù chữ và giảm đói nghèo ở Xênegan, chi phí đơn vị cho một học viên người lớn là 50 USD, tương đương với chi phí cho một năm học trường tiểu học.

Các nhà làm chính sách cần bắt kịp các số liệu cơ bản để mở rộng đáng kể các chương trình quốc gia. Điều cần xem xét chủ yếu là lương và chi phí đào tạo cho các giáo viên xóa mù chữ. Dựa vào những người tình nguyện không phải là một giải pháp lâu dài. Nghiên cứu hỗ trợ hành động của GCE khuyến nghị rằng giáo viên xóa mù chữ phải được trả ít nhất cũng tương đương với lương tối thiểu của giáo viên tiểu học, cho tất cả các giờ làm việc. Quy chuẩn này đặt ra các vấn đề khó khăn vì các Chính phủ vốn đã chịu áp lực của việc phải trả lương tử tế cho giáo viên tiểu học. Một yêu cầu nữa là phải có thời gian đào tạo tối thiểu; nghiên cứu trên cũng

đề nghị rằng các hướng dẫn viên xóa mù chữ cần phải có ít nhất 14 ngày đào tạo ban đầu và các buổi bồi dưỡng thường xuyên sau đó. Những chi phí này đòi hỏi một sự đầu tư lớn - một sự đầu tư không những chỉ có Chính phủ phải đáp ứng mà cả các khu vực tư nhân và các nhà tài trợ nữa. Sản xuất các tài liệu học là một chi phí quan trọng thứ ba, mức độ chi phí khác nhau đáng kể tùy thuộc vào phương pháp dạy học được sử dụng. Mức độ sẵn sàng đầu tư vào việc cấp phát miễn phí hoặc trợ giá cho báo, các ấn bản tài liệu bằng ngôn ngữ địa phương và ngôn ngữ quốc gia và việc cung cấp các thư viện lưu động của Chính phủ và các cơ quan khác cũng đáng xem xét. Các mục khác bao gồm quản lý và các chi phí điều hành khác, cũng như chi phí cho giám sát và đánh giá, những vấn đề quá hiếm hoi trong các chương trình xóa mù chữ.

Trên đây là việc khái quát sơ bộ về mức độ các chi phí gia tăng phải thực hiện nếu muốn có những tiến bộ nhanh chóng để đạt được mục tiêu biết chữ Dakar, được giao cho báo cáo này. Nó cho biết rằng cần 26 tỷ USD trong 13 năm nữa cho tới 2015 để giúp hơn 550 triệu người (gồm nửa số người ở Tây và Nam Á) hoàn thành chương trình xóa mù chữ trong 400 giờ. Thách thức về tài chính lớn nhất ở Tây và Nam Á, trong khi chi phí tương đối cao nhất ở các quốc gia Ả rập. Nghiên cứu cũng đưa ra một khuôn khổ để khuyến khích việc luận bàn về chính sách ở các nước, mà các giả định có thể khác nhau tùy thuộc từng hoàn cảnh.⁸ Các con số và kết luận cần được thận trọng xem xét vì số liệu hạn chế và có nhiều giả định cơ bản được đưa ra. Phạm vi của các ước tính rất rộng rãi. Khoảng từ 10 tỷ USD đến 50 tỷ USD trong 10 năm tới. Vì báo cáo này tính các chi phí kể từ 2002, nên giờ đây ít nhất cũng có thể phải cần đến 2, 5 tỷ USD mỗi năm - một nhiệm vụ khó khăn cho cả các nước lẫn cộng đồng quốc tế.

Hầu hết các nước cần tích cực hơn nữa trong nghiên cứu, cung cấp tài chính, mở rộng và phối hợp chính sách và việc thực hiện xóa mù chữ ở trường học, các chương trình xóa mù chữ cho người lớn và thanh thiếu niên và môi trường rộng hơn. Các quy chuẩn do Chiến dịch Toàn cầu vì Giáo dục (GCE) và Chương trình Hỗ trợ Hành động có thể khuyến khích việc luận bàn về chính sách. Việc đó bao gồm sự chú ý đến công tác điều hành/quản lý, đánh giá, cán bộ/giáo viên, phương pháp dạy học và cung cấp tài chính, tất cả các việc thảo luận nói trên. Cho dù chọn theo cách tiếp cận nào, thì cam kết chính trị (political commitment) vẫn phải là điều kiện tiên quyết bắt buộc để đạt được các mục tiêu đầy tham vọng mà các Chính phủ đã đề ra cho đất nước mình. Rồi sau đó, phải dựa vào khả năng chuyên môn (kỹ thuật) việc cung cấp tài chính đầy đủ, và sự hỗ trợ của quốc tế như được thảo luận dưới đây. ■

Từ nay đến 2015, cần phải có 26 tỷ USD để giúp cho hơn 550 triệu người có thể hoàn thành một chương trình xóa mù chữ với 400 giờ

⁸ Một bản trình bày năng động của nghiên cứu này, có trên website Báo cáo Giám sát Toàn cầu về GDCMN từ 9/11/2005 sẽ giúp người sử dụng sửa đổi các giả định về chi phí cho từng nước và soạn thảo những con số ước tính phù hợp về chi phí để đạt được mục tiêu biết chữ Dakar.

- Viện trợ song phương gia tăng, nhưng phần dành cho giáo dục lại giảm
- Viện trợ cho giáo dục cơ bản gia tăng, song cần phải gia tăng gấp đôi những cam kết viện trợ hiện tại
- Giáo dục sau trung học vẫn nhận viện trợ song phương nhiều gấp 2 lần giáo dục cơ bản
- Các nhà tài trợ ít chú ý đến vấn đề xóa mù chữ

Phần V. Cam kết quốc tế: đã đến lúc hành động

- Những nước nghèo nhất lại không nhất thiết được nhận viện trợ
- Bất chấp các nhu cầu cần viện trợ, Tây và Nam Á chỉ được các nhà tài trợ ưu tiên thấp
- Viện trợ lâu dài, có thể dự báo trước có thể giúp các Chính phủ giải quyết các chi phí thường xuyên về giáo dục
- Sáng kiến Hành Động Nhanh được sự ủng hộ chính trị mạnh mẽ song chậm trong huy động nguồn lực
- Cần thảo luận cách thức phối hợp sự giúp đỡ về kỹ thuật (chuyên môn) trong giáo dục

Cuối ngày học, trẻ em rời khỏi các lớp học được dựng trong những chiếc xe buýt cũ của trường ở Qunu, Nam Phi



APF PHOTO / Alexander JCE

Một vài cuộc họp cấp cao năm 2005 đã đưa ra kỳ vọng rằng cộng đồng quốc tế sẽ đẩy nhanh hỗ trợ để giảm đáng kể đói nghèo và đạt Mục tiêu Thiên niên kỷ vào 2015. Dấu hiệu là cũng có vài bước đột phá to lớn. Các nước G-8 đồng ý xóa nợ cho một vài nước nghèo nhất trên thế giới. Các nhà tài trợ đưa ra các cam kết có thể làm gia tăng tổng viện trợ lên hơn 50% vào 2010. Giáo dục sẽ được hưởng lợi nhờ sự gia tăng này, song số tiền cấp vẫn cứ thiếu cho những gì cần để đạt ngay cả một số ít các mục tiêu của GDCMN ở những nước nghèo nhất thế giới.

Xu hướng gia tăng chậm

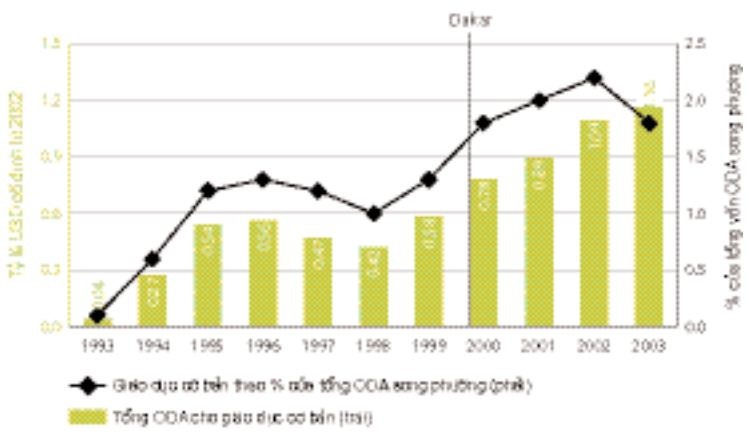
Hỗ trợ phát triển chính thức (ODA) gia tăng thực sự 4% từ 2002-2003, và các số liệu sơ bộ cho thấy có sự gia tăng thêm 5% ở năm 2004. ODA hiện ở mức cao nhất từng được ghi nhận, mặc dù nếu tính là một phần của toàn bộ tổng thu nhập quốc dân của các nước tài trợ (0,25%), thì mức này vẫn kém xa mức trung bình đạt được đầu những năm 90 (0,33%) và so với mục tiêu của Liên Hợp Quốc là 0,7%. Tính tổng thể, các nước kém phát triển nhất nhận khoảng 1/3 của tổng vốn ODA. Trừ một vài ngoại lệ đáng chú ý, đó là những nước có chỉ số GDCMN kém nhất.

Viện trợ song phương cho giáo dục tăng lên 4,65 tỷ USD năm 2003, nhưng tăng 31% so với năm 2000 chỉ có 3,55 tỷ USD nhưng còn thua xa năm 1990 cao tới 5,7 tỷ USD (tất cả tính theo giá cố định ở 2002). Mức phân bổ năm 2003 chiếm 7,4% của tổng viện trợ song phương, giảm từ 8,8% ở năm trước và là mức thấp nhất trong 10 năm. Viện trợ song phương cho giáo dục cơ bản hầu như tăng gấp 3 trong khoảng từ 1998-2003 song vẫn chỉ chiếm có dưới 2% tổng vốn ODA song phương (Hình 5.1 và Bảng 5.1).

Các cơ quan viện trợ đa phương chính cam kết 15,9 tỷ USD tính trung bình mỗi năm từ 1999-2003, trong đó giáo dục được 9,3%, giáo dục cơ bản nhận khoảng 60% số tiền này. Ngân hàng thế giới (WB) là nhà tài trợ đa phương quan trọng nhất cho giáo dục (543 triệu USD mỗi năm từ 1999-2003 tương đương với hơn 40% của toàn bộ các cam kết đa phương). Ủy ban Châu Âu là một nhà tài trợ ngày càng quan trọng cho giáo dục với mức 347 triệu USD mỗi năm, trong thời gian qua. Kết hợp viện trợ song phương và đa phương, tổng viện trợ cho giáo dục cơ bản lên tới 2,1 tỷ USD năm 2003, chỉ chiếm 2,6% của toàn bộ viện trợ.

Việc xóa nợ chiếm 5,9 tỷ USD của số 16,6 tỷ USD gia tăng trên danh nghĩa của tổng viện trợ song phương từ 2001-2003. Để được xóa những món nợ không thể thu hồi được, các nước phải luôn chứng minh rằng họ đã xây dựng các chính sách và mục tiêu để đạt được các mục tiêu về giáo dục cơ bản, trong số các cải cách xã hội khác. Ví dụ như xóa bỏ học phí, áp dụng các biện pháp để thuê giáo viên và cung cấp sách giáo khoa. Một vài nước nghèo mắc nợ nặng nề đã gia tăng kinh phí cho việc giảm nghèo đói và cho biết rằng họ sẽ sử dụng 40% số tiền xóa nợ cho giáo dục. Theo một

Hình 5.1: Cam kết viện trợ song phương cho giáo dục cơ bản 1993-2003



Nguồn: Xem chương 4 trong Báo cáo GDCMN toàn văn.

Bảng 5: Tổng viện trợ ODA cho giáo dục và giáo dục cơ bản 1999-2003

	Trung bình của 1993-2003		2003	
	Giáo dục	Giáo dục cơ bản	Giáo dục	Giáo dục cơ bản
Các nhà tài trợ (Các nước DAC)	4,22	0,91	4,65	1,16
Các nhà tài trợ đa phương chính	1,31	0,59	1,66	0,94
Tổng vốn ODA	5,53	1,50	6,31	2,10

Chú thích: Phần của viện đa phương cho giáo dục và giáo dục cơ bản được tính như sau 'tổng ODA' trừ đi phần hỗ trợ cho ngân sách chung và 'tổng ODA' cho giáo dục trừ đi phần giáo dục, cấp chưa định rõ. (Theo phần phụ lục trang 409 (Báo cáo toàn văn): Viện trợ cho giáo dục trong số liệu của DAC bao gồm các cấp giáo dục cơ bản, trung học và sau trung học và một lĩnh vực phụ gọi là "giáo dục cấp không định rõ" lĩnh vực phụ này bao gồm viện trợ cho nghiên cứu và chính sách giáo dục cũng như cho việc xây dựng và đào tạo giáo viên trong đó không định rõ cấp giáo dục nào - ND).
 DAC: Các nước thuộc Ủy ban Hỗ trợ Phát triển.
 Nguồn: Xem Chương 4 trong Báo cáo GDCMN toàn văn.

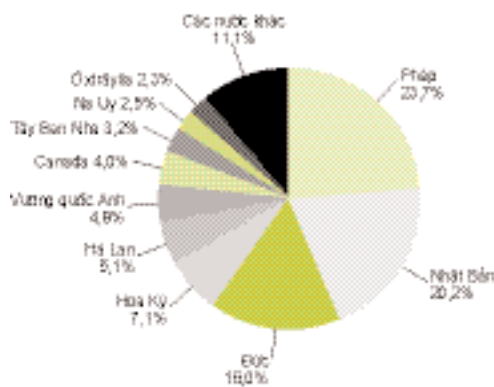
phương thức khác, một vài Chính phủ Mỹ La tinh đang đẩy mạnh việc trao đổi nợ (debt swaps) bằng cách trực tiếp cung cấp tài chính cho các chương trình giáo dục. Argentina đã đàm phán với Tây Ban Nha về việc chuyển giao 100 triệu USD, thay vì trả nợ (cho Tây Ban Nha) để giúp 215.000 học sinh ở một vài nơi nghèo nhất của đất nước hoàn thành giáo dục sơ trung (Việt Nam: trung học cơ sở).

Đối với nhiều nhà tài trợ, giáo dục cơ bản không phải là một ưu tiên

Giáo dục cơ bản không được chú ý lắm trong các luồng viện trợ song phương mặc dù gần đây có gia tăng. Tính trung bình, các nước phân bổ 9,7% của viện trợ song phương của họ cho giáo dục, các tỷ lệ này dao động từ 2,8% (Hoa Kỳ) đến 35,7% (Niu Dilân). Tính toàn bộ, gần 60% của các cam kết viện trợ song phương cho giáo dục vẫn dành cho bậc sau trung học, gấp 2 lần so với phần của giáo dục cơ bản. Phần của giáo dục cơ bản so với tổng viện trợ cho giáo dục tính trung bình chỉ có 28,3%, dao động từ 1,4% (Ý) đến 66,6% (Đan Mạch) 67,4% (Hoa Kỳ) 78,4% (Hà Lan) và 88,6% (Vương quốc Anh).

Hình 5.2 và 5.3 cho thấy các ưu tiên tương đối cho giáo dục và giáo dục cơ bản như là một phần của tổng viện trợ song phương cho 2 lĩnh vực đó của các nước thành viên Ủy ban Hỗ trợ Phát triển DAC OECD. Từ 1999 đến 2003, Pháp, Nhật và Đức chiếm hầu như 60% của tổng viện trợ song phương cho giáo dục, trong khi đó Hoa Kỳ, Hà Lan, Pháp, Vương quốc Anh chiếm 62% của viện trợ song phương cho giáo dục cơ bản. Chỉ có Đan Mạch, Hà Lan, Hoa Kỳ và Vương quốc Anh phân bổ hơn 60% tính theo trung bình của viện trợ giáo dục của họ cho giáo dục cơ bản từ 1999-2003. Một vài nhà tài trợ lớn, như Pháp, đang thiết kế lại các chương trình viện trợ để đẩy mạnh việc đạt được các mục tiêu Thiên niên kỷ và đang chuyển nhiều nguồn lực hơn cho giáo dục cơ bản.

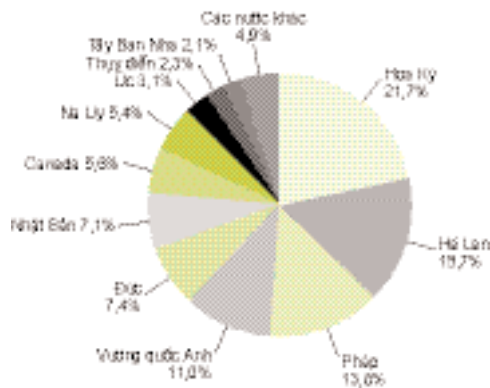
Hình 5.2: Đóng góp của từng nước DAC cho tổng viện trợ song phương cho giáo dục 1999-2003



Chú thích: Các nước khác là: Áo, Bỉ, Đan Mạch, Phần Lan, Ý, Hy Lạp, Ý, Ai-len, Niu Dilân, Bồ Đào Nha, Thụy Điển, Thụy Sĩ... các nước này mỗi nước đóng góp dưới 2% của tổng viện trợ song phương cho giáo dục; số liệu để so sánh của Lúcxâmbua không có.

Nguồn: Xem Chương 4 Báo cáo GDCMN toàn văn.

Hình 5.3: Đóng góp của từng nước DAC cho tổng viện trợ song phương cho giáo dục cơ bản 1999-2003



Chú thích: Các nước khác là: Áo, Bỉ, Đan Mạch, Phần Lan, Ý, Niu Dilân, Bồ Đào Nha và Thụy Sĩ, mỗi nước đóng góp dưới 2% cho tổng viện trợ song phương cho giáo dục cơ bản. Không có số liệu để so sánh của Lúcxâmbua, Hy Lạp và Ai-len.

Nguồn: Xem Chương 4 Báo cáo GDCMN toàn văn.

Phân bố của các khu vực về viện trợ song phương phản ánh các nhân tố chính trị và lịch sử cũng như chính sách viện trợ chung. Các nước với chỉ số Phát triển giáo dục thấp nhất không nhất thiết được hưởng ưu tiên. Lượng viện trợ song phương lớn hơn vẫn đổ về các nước thu nhập trung bình với các chỉ số xã hội tương đối tốt, bao gồm tỷ lệ nhập học ở tiểu học. 9 nước phân bổ hơn 40% viện trợ của họ cho Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi, Ôxtrâyli-a, Niu Dilân và nhất là ưu tiên cho Đông Á và Thái Bình Dương. Nổi bật nhất, chỉ có Na Uy, Thụy Sĩ và Anh chi hơn 20% viện trợ của họ cho Tây & Nam Á, khu vực có những thách thức lớn nhất về GDCMN xét về số dân; 16 nhà tài trợ phân bổ dưới 10% viện trợ giáo dục của họ cho khu vực này.

Biết chữ: một công cụ để đạt các mục đích khác

Vấn đề biết chữ không được đặt ở vị trí cao trong chương trình nghị sự của hầu hết các cơ quan tài trợ quốc tế, nằm ngoài sự ủng hộ mạnh mẽ cho việc đạt phổ cập giáo dục tiểu học. Ít nhà tài trợ song phương và ngân hàng phát triển đề cập rõ về biết chữ trong chính sách viện trợ của họ. Hầu hết nói đến biết chữ như là một công cụ để đạt các mục đích khác. Xóa mù chữ trong cuộc chiến xóa đói nghèo đã nhận được sự chú ý (ví dụ, từ Ủy ban Châu Âu, Na Uy, Niu Dilân). Hầu hết các cơ quan tài trợ thông qua GDCMN mà không nói gì tới biết chữ, mặc dù một vài nước xem nó là mục tiêu cơ bản để đạt giáo dục nhà trường tốt (ví dụ Canada, Ủy ban Châu Âu và Vương quốc Anh) hay như là một kỹ năng trọng tâm của giáo dục cơ bản (ví dụ, Thụy Điển, Hoa Kỳ). Nhật Bản công nhận tầm quan trọng của biết chữ trong việc thúc đẩy các dự án phát triển.

Những tuyên bố như thế này biến thành việc phân bổ viện trợ như thế nào là một việc khó đánh giá. Các số liệu về viện trợ cho các chương trình xóa mù chữ cho người lớn thường có xu hướng rơi vào phạm trù 'kỹ năng cơ bản cho thanh thiếu niên và người lớn' trong sơ sở dữ liệu của các nhà tài trợ OECD - DAC. Rất ít cơ quan có số liệu giải ngân về biết chữ, và những nơi nào có, thì lại thường ít có các số liệu chính xác.

Đã đến lúc phải có một cuộc đối thoại mới của quốc tế về biết chữ bao gồm vị trí của nó trong các chính sách của các nhà tài trợ và các cuộc thảo luận song phương và đa phương với các Chính phủ.

Gia tăng tiềm năng của viện trợ

Mặc dù cung cấp tài chính cho giáo dục là trách nhiệm đầu tiên của Chính phủ các nước, song những nước nghèo nhất trên thế giới vẫn cần sự trợ giúp lâu dài, có thể dự báo trước để thực hiện các cuộc cải cách chính sách cơ bản. Sự viện trợ như vậy đặc biệt cần thiết để giải quyết các chi phí thường xuyên - lương, sách giáo khoa, tài liệu học tập, các chi phí hành chính hàng ngày - ở các nước mà thu nhập quốc gia không đủ để cung cấp tài chính cho các bước đi cần thiết nhằm đạt được GDCMN.

Lượng viện trợ song phương lớn hơn vẫn cứ đổ về các nước có thu nhập trung bình với các chỉ số xã hội tương đối tốt bao gồm tỷ lệ nhập học tiểu học

Viện trợ có thể hỗ trợ các Chính phủ trong việc trang trải các chi phí về xóa học phí - một bước đi quan trọng trên đường tới PCGDTH. Nó có thể đẩy mạnh các phân bổ về ngân sách công bằng hơn cho giáo dục cơ bản và cung cấp tài chính cho việc phát triển nghề chuyên môn của giáo viên mà sẽ cần phải tuyển số lượng lớn nếu muốn đạt GDCMN vào 2015. Lập luận cho rằng cần phải trì hoãn viện trợ cho những nước không thể giải quyết được dòng tiền có thêm chảy tràn vào nước mình là một luận điểm không thúc đẩy sự nghiệp giáo dục. Cần phải có một cách tiếp cận xây dựng hơn để bảo đảm rằng viện trợ giúp các nước nâng cao năng lực để quản lý những cuộc cải cách giáo dục cần thiết.

Để có hiệu quả, viện trợ cần được điều phối tốt hơn như các báo cáo trước đã không ngừng nhấn mạnh. Một bước đi tích cực hơn đã được thực hiện năm 2005 khi hơn 100 nước thông qua Tuyên bố Pari về Hiệu Quả Viện Trợ. Được xây dựng để cải cách các phương thức chuyển giao và quản lý viện trợ, tuyên bố nhấn mạnh yêu cầu phối hợp viện trợ chặt chẽ hơn nữa với các chiến lược phát triển quốc gia, điều phối công việc của các nhà tài trợ cho hài hòa và nhấn mạnh hơn vào việc quản lý vì hiệu quả. Trong lĩnh vực giáo dục, nỗ lực cung cấp viện trợ nhiều hơn và tốt hơn được phản ánh ở công việc của Sáng kiến Hành động nhanh (Fast Track Initiative FTI), gồm việc cộng tác chặt chẽ với DAC. Mặc dù FTI là một ví dụ quan trọng về sự phối hợp giữa các nhà tài trợ, song nó vẫn chưa huy động được các nguồn lực bổ sung cho GDCMN (Hộp 5.1).

Các nhà viện trợ đang thử nghiệm các phương thức khác để làm cho viện trợ có hiệu quả hơn: các mối quan hệ đối tác thẩm lạng là một ví dụ; đó là các hoạt động diễn ra gần đây trong giáo dục, khi một nước rót tiền viện trợ qua một cơ quan song phương khác. Điều này giúp làm giảm gánh nặng về các thủ tục viện trợ và không mất chi phí về nhân sự cho 'đối tác thẩm lạng'. Ví dụ, ở Malauy, Hà Lan chuyển tiền cho Bộ Phát triển Quốc tế của Vương quốc Anh để hỗ trợ kế hoạch ngành giáo dục nước này. Canada, Pháp, Na Uy và Thụy Điển đang thăm dò các quan hệ đối tác tương tự như vậy ở vài nước Tiểu vùng Sa mạc Sahara Châu Phi.

Đầu tư vào kỹ năng

Sự giúp đỡ về kỹ thuật là một phần cần thiết của viện trợ. Nó giúp tăng cường kiến thức và kỹ năng của những người chịu trách nhiệm quản lý các cuộc cải cách của ngành giáo dục. Có thể áp dụng cho những lĩnh vực như đào tạo giáo viên, xây dựng chương trình học và sách giáo khoa, quản lý nhà trường và phi tập trung hóa việc cung cấp giáo dục (decentralization of

Hộp 5.1 Sáng Kiến Hành Động Nhanh; thông qua nhanh chóng, song chậm cam kết cấp tiến

Được thành lập năm 2002 để đẩy nhanh tiến độ đạt được PCGDTH vào 2015, FTI là sự hợp tác toàn cầu giữa các nước đang phát triển và phát triển. Nó là một câu trả lời trực tiếp cho lời hứa tại Dakar rằng "không có nước nào đã cam kết nghiêm túc với GDCMN mà lại phải chịu cản trở trong việc đạt mục tiêu này vì thiếu nguồn lực..." FTI được xây dựng trên sự tương hỗ chịu trách nhiệm. Các nhà tài trợ được kêu gọi để gia tăng viện trợ theo một cách thức có thể dự đoán trước, phối hợp sự hỗ trợ quanh một kế hoạch giáo dục và kết hợp hài hòa các thủ tục tiến hành. Các nước đối tác đồng ý xây dựng các chương trình hợp lý cho ngành giáo dục qua sự tham vấn rộng rãi, chứng minh kết quả dựa trên các chỉ số chủ chốt về kết quả và sử dụng quyền lãnh đạo trong việc thực thi chương trình. FTI giờ đây đã mở ra cho tất cả các nước có thu nhập thấp. Vào giữa 2005, 13 nước đã có kế hoạch giáo dục được thông qua và nhận được sự hỗ trợ của FTI. Năm 2005, Dự án Thiên niên kỷ của Liên Hợp Quốc, Ủy ban Châu Phi của Vương quốc Anh và Thông cáo Gleneagles của Hội nghị thượng đỉnh G8 đã ủng hộ mạnh mẽ sáng kiến này.

Mặc dù FTI xuất hiện như là một cơ chế điều phối chủ chốt cho khoảng 30 cơ quan viện trợ song phương và đa phương trong giáo dục, song nó không đem đến một sự gia tăng đáng kể về viện trợ. 6 nhà tài trợ cam kết viện trợ tổng số 292 triệu USD cho Quỹ xúc tác FTI cho 2003-2007. Quỹ này được thành lập để cung cấp viện trợ ngắn hạn nhằm giúp thu hẹp khoảng cách về cung cấp tài chính cho các nước có ít nhà tài trợ. Chỉ có 7,5 triệu USD được cấp trong số 98 triệu USD cam kết cho 2003-2005. Quỹ Phát triển Chương trình Giáo dục nhằm giúp các nước không có kế hoạch giáo dục, thu hút được 6 triệu USD. Mức độ cung cấp tài chính khiêm tốn này đã hạn chế việc giải quyết những thiếu hụt về tài chính của GDCMN.

education provision). Mặc dù 1/4 số tiền viện trợ song phương cho các nước Châu Phi là dành cho việc tăng cường năng lực, song kết quả ghi nhận về sự hợp tác kỹ thuật không mấy thành công. Các nỗ lực để phối hợp viện trợ cần phải chú ý một cách có hệ thống đến sự trợ giúp và hợp tác kỹ thuật, đặc biệt ở cấp độ các nước, nơi các nguồn kiến thức chuyên môn vẫn tiếp tục phát triển. Những nghiên cứu gần đây cho thấy giá trị của việc cùng góp tiền cho trợ giúp kỹ thuật, một việc làm vẫn còn quá hiếm. Cần có sự khuyến khích việc cải thiện cơ sở kiến thức và chia sẻ kiến thức giữa các nước có các vấn đề tương tự. Cần có một cuộc thảo luận quốc tế mạnh mẽ hơn về việc làm thế nào để điều phối tốt hơn sự trợ giúp kỹ thuật trong giáo dục.

Kết luận

Chỉ còn 10 năm nữa để đạt các mục tiêu của GDCMN. Đã có sự thay đổi tích cực kể từ Dakar hướng tới PCGDTH và ngang bằng giới ở bậc tiểu học, đặc biệt ở những nước nghèo nhất. Tài chính công cho giáo dục như là một phần của Tổng sản phẩm quốc dân (GNP) tăng lên ở phần lớn các nước và viện trợ cho giáo dục cơ bản đang gia tăng, dù vẫn chỉ chiếm có 2,6% tổng viện trợ.

Tuy nhiên, các nhu cầu vẫn vô cùng to lớn ở tất cả các cấp giáo dục, chính quy và không chính quy. Biết

chữ, như Báo cáo này đã nêu ra, phải trở thành một ưu tiên chính trị đặt ngay ở tâm điểm của GDCMN. Nếu sử dụng các phương pháp trực tiếp để đánh giá các kỹ năng biết chữ thì số người lớn có các kỹ năng kém, hoặc không có kỹ năng sẽ còn vượt quá con số đã đủ làm choáng người là 771 triệu theo cách đánh giá thông thường. Tình hình này là một sự vi phạm nghiêm trọng các quyền và một cản trở cho tất cả các lĩnh vực của phát triển.

Thập kỷ Xóa mù chữ của Liên Hợp Quốc là lời kêu gọi đặt vấn đề xóa mù chữ, đặc biệt xóa mù chữ cho người lớn lên chương trình nghị sự của mọi người. Điều này đang bắt đầu diễn ra, song còn rất xa việc phổ biến toàn cầu. Trong những năm gần đây, một vài nước trong đó có Braxin, Buốckina Phaxô, Indônêxia, Maroc, Môdambích, Nicaragua, Ruanda, Xênegan và Vê-nê-xuê-la đã gia tăng chú ý tới xóa mù chữ cho người lớn, cùng với các nước này có Băng-ladét, Trung Quốc và Ấn Độ đang đạt được những kết quả đầy ấn tượng như là kết quả của các nỗ lực trong suốt những năm 90.

Cam kết chính trị với một chương trình nghị sự về quyền con người (a rights agenda), tập trung vào việc cải thiện chất lượng cuộc sống của mọi công dân là xuất phát điểm cho việc xây dựng các chính sách quốc gia cụ thể về biết chữ ở tất cả các cấp giáo dục, với sự nhấn mạnh đặc biệt về các nhóm thiệt thòi nhất trong trẻ em, thanh thiếu niên và người lớn. Những chính sách như vậy phải được hỗ trợ bởi một tầm nhìn về những xã hội biết chữ năng động - môi trường khuyến khích các cá nhân tiếp nhận các kỹ năng biết chữ và sử dụng chúng suốt đời.

sách công và các trách nhiệm về tài chính của họ, và nếu muốn các cán bộ/giáo viên xóa mù chữ được trả lương và chuyên môn hóa nghề nghiệp của họ.

Các nhà tài trợ phải tôn trọng các cam kết Dakar của họ. Giả định rằng phần tiền rót cho giáo dục cơ bản vẫn cố định, thì tổng nguồn viện trợ gia tăng theo cam kết ở Hội nghị thượng đỉnh G8 sẽ đem lại vào năm 2010 - một tổng số hàng năm chỉ có 3,3 tỷ USD cho giáo dục cơ bản. Số tiền này vẫn còn thua xa với số tiền dự tính 7 tỷ USD một năm cần để đạt riêng PCGDTH và ngang bằng giới, chưa nói gì đến số tiền hỗ trợ cho xóa mù chữ người lớn và chăm sóc giáo dục mầm non. Tăng gấp đôi viện trợ cho giáo dục cơ bản vượt hơn số dự đoán hiện nay sẽ đưa cộng đồng quốc tế đến gần hơn việc thực hiện các cam kết của họ và để đạt các mục tiêu GDCMN vào năm 2015. Một vấn đề quan trọng là cần phải có những hành động tiếp theo mạnh mẽ cho GDCMN sau các quyết định của G8 và Hội nghị thượng đỉnh thế giới của Liên Hợp Quốc. Sự viện trợ này phải đến với các nước có những thách thức nặng nề nhất về giáo dục cơ bản và phải được điều phối chặt chẽ hơn để tạo ra sự khác biệt rõ rệt. Sự hỗ trợ to lớn để giảm 1/2 số người cực kỳ nghèo khổ trong thập kỷ tới cần phải biến thành những cam kết lâu dài để công nhận vai trò không thể thiếu được của giáo dục với biết chữ là tâm điểm của nó, trong việc mang lại cuộc sống tốt đẹp hơn cho cá nhân, cộng đồng và đất nước. ■

Xóa mù chữ chỉ nhận 1% ngân sách giáo dục quốc gia, một tỷ lệ cần phải gia tăng nếu muốn đạt được mục tiêu biết chữ Dakar

Mục tiêu ngang bằng giới của 2005 đã không đạt được, song bây giờ là lúc phải dựa vào những tiến bộ đã đạt được, và khẳng định lại cam kết với nó và tất cả các mục tiêu của GDCMN bằng cách chú ý đặc biệt đến các vấn đề về tiếp cận giáo dục (xóa bỏ học phí), chất lượng (đào tạo tốt hơn cho nhiều giáo viên hơn) và môi trường học tập (trường học an toàn, có sách cho học sinh, các sáng kiến về y tế học đường và các chương trình cho người lớn phù hợp với nhu cầu của học viên người lớn). Những mối liên quan chặt chẽ giữa sự giáo dục của cha mẹ và giáo dục ở nhà trường của con cái càng làm tăng thêm yêu cầu khẩn thiết về ưu tiên cho các chương trình biết chữ cho người lớn ở các nước phát triển và đang phát triển.

Để thực hiện cam kết, chi phí công cho giáo dục cơ bản phải tiếp tục gia tăng và được phân bổ hiệu quả hơn, với sự chú ý đặc biệt đến công bằng. Xóa mù chữ thường chỉ nhận được 1% ngân sách giáo dục quốc gia, một tỷ lệ cần phải gia tăng nếu muốn đạt được mục tiêu biết chữ Dakar, nếu các Chính phủ muốn thực hiện chính

Chế bản in tại Công ty La Bàn (Compass Co., Ltd) _ ĐT: (04) 251 3191

In 2000 cuốn khổ 20,5 x29,5 cm theo số đăng ký kế hoạch xuất bản số 368 - 2006/CXB/6-76/LĐXH

Mã số: $\frac{6-76}{8-5}$ do NXB Lao động Xã hội cấp ngày 05/09/2006

BÁO CÁO TÓM TẮT

6

Biết chữ là một quyền và là nền tảng cho tất cả sự học tập sâu hơn sau này. Biết chữ cho con người công cụ, kiến thức và niềm tin để cải thiện các phương thức kiếm sống của họ, để tham gia tích cực vào xã hội và có được những lựa chọn dựa trên hiểu biết. Trong các nền kinh tế tri thức ngày nay các kỹ năng biết chữ càng cần thiết hơn bao giờ hết.

Song, biết chữ vẫn là một quyền mà khoảng 771 triệu người lớn không được hưởng, làm tăng thêm tình trạng bị gạt ra ngoài lề xã hội của nhiều người. Bản tóm tắt này của Báo cáo Giám sát Toàn cầu lần thứ tư, đánh giá tiến độ hướng tới 6 mục tiêu của Giáo dục cho Mọi người (GDCMN), với sự nhấn mạnh về thách thức toàn cầu trong công cuộc xóa mù chữ. Báo cáo đã xác định các phương diện chủ chốt của vấn đề chính sách phù hợp và đặt mục tiêu gia tăng tỷ lệ biết chữ vào năm 2015 trong khung cảnh rộng lớn hơn của việc xây dựng các xã hội biết chữ mà ở đó, tiếp cận thông tin dạng chữ viết được thúc đẩy và đánh giá cao.

Các mục tiêu phát triển do đa số các quốc gia trên thế giới đề ra sẽ ít có cơ hội được thực hiện, trừ khi các Chính phủ và cộng đồng quốc tế nhanh chóng mở rộng các cơ hội học tập cho thanh thiếu niên và người lớn đồng thời bảo đảm giáo dục với chất lượng tốt cho mọi trẻ em.

Ảnh bìa:

Điền vào phiếu bầu cử ở Peru, 2000

© JUAN MANUEL CASTRO PRIETO/AGENCEVU

Người dịch: Đỗ Thị Bình

ED.2005/PI/01



Báo cáo Giám sát Toàn cầu về GDCMN 2006