

LES PERSPECTIVES DE LA TRANSITION ET  
L'EVOLUTION DE LA POLITIQUE EDUCATIVE AU VIET NAM

Jean-Yves Martin  
CEPRH - ORSTOM

Tout au long de sa longue histoire, le Viet Nam a montré combien les vertus d'une éducation nationale étaient précieuses, que ce soit pour la construction de la nation, son indépendance ou sa libération. Aujourd'hui, face aux perspectives de l'industrialisation, projetée dans une économie plus ouverte au marché et à la concurrence internationale, l'institution éducative se trouve à la croisée des chemins. En effet, impliquée elle aussi dans la transition, elle est forte de ses acquis du dernier demi-siècle et de ce fait toujours investie de grandes espérances par la nation. Cependant, tout en ayant pris aussi la mesure de ses décalages et de ses insuffisances quant aux enjeux auxquels on lui demande de trouver une réponse, elle doit faire des choix d'orientation et de méthode d'action dans un contexte transformé. Les nouvelles règles établies depuis 1986 ne concernent pas que l'économie, même si depuis lors les changements les plus spectaculaires ont à voir avec la production, la circulation et la consommation des biens. En fait, c'est toute la société qui est en mouvement, et l'on assiste actuellement à une évolution radicale -bien que toujours ambivalente- des modalités d'encadrement social et des relations entre l'Etat et les citoyens. Un processus d'individualisation est à l'oeuvre dans le rapport non seulement à la propriété, la richesse, le groupe social, la résidence et le travail, mais aussi à l'éducation, la santé et la protection sociale. Alors que l'Etat tient à garder les rênes de l'économie et de la société, « non seulement l'ensemble de la population entreprend une réorientation de son système de valeur, sa vision du monde et ses perspectives idéologiques, mais on attend de chaque citoyen qu'il devienne plus indépendant pour trouver un emploi, acquérir des qualifications, adapter ses habitudes de travail et satisfaire à ses besoins fondamentaux » (Hainsworth, 1993). L'enjeu contemporain n'est-il pas de construire une base technologique compétitive pour entrer dans la concurrence du marché mondial, d'innover dans l'exploitation des ressources pour accroître le potentiel du pays, de développer l'initiative individuelle pour s'enrichir, tout en conservant les qualités militantes, le souci du bien-être collectif, les équilibres sociaux et toutes les vertus du



socialisme ? La politique éducative est confrontée à ces interrogations, et nous allons nous attacher ici à commencer à poser les termes de ce débat. Nous examinerons tout d'abord l'itinéraire de la politique éducative et ses résultats depuis 1945. Nous verrons comment certains handicaps structurels sont attribuables à l'héritage colonial et à la guerre. Nous examinerons ensuite l'impact particulier des changements actuels sur le système d'enseignement ainsi que les atouts et les contraintes qui sont les siens, pour terminer en évoquant les enjeux de la transition éducative.

### 1. Le volontarisme historique de la politique éducative

C'est à la fois une croyance profonde dans la force de l'éducation et une volonté remarquable d'en tenir les objectifs politiques, économiques et idéologiques qui caractérisent la politique éducative du Viet Nam depuis 1945. Trois grandes réformes en ponctuent l'évolution, chacune d'entre elles venant en écho des étapes successives de la reconquête du territoire national. Toutes trois visaient à atteindre des buts qui dépassaient largement les limites du seul horizon scolaire et qui n'ont jamais varié dans leur orientation générale ni dans leur connotation combative : l'indépendance politique et culturelle, l'unité nationale, la lutte pour le progrès économique et social. Chacune de ces réformes était pleinement mûrie et le moment de son application dûment programmé dans le cadre d'une stratégie politique globale.

Ainsi, à partir de 1945, la République Démocratique du Viet Nam s'est lancée dans une politique d'éducation « de guerre et de construction du socialisme » (Le Thac Can, 1993). Cette politique, issue de la volonté de rattraper le retard éducatif légué par la période coloniale française qui laissait derrière elle une élite brillante mais très restreinte et près de 90% d'analphabètes, s'est appuyée sur les mots d'ordre de Ho Chi Minh : généraliser l'alphabétisation, lutter contre les envahisseurs étrangers et contre la famine. Après environ un siècle de domination étrangère, partant du principe qu'une nation ignorante est une nation faible, conçue dans un contexte de luttes populaires dans lequel l'inexistence d'une armée de métier impliquait une protection et un encadrement particulier des enfants des combattants (c'est dès cette époque que sont apparus les crèches et jardins d'enfants), élaborée selon les préceptes socialistes, cette politique fut fondatrice de la nouvelle éducation nationale vietnamienne.

La première réforme éducative (Pham Minh Hac, 1991), préparée par un Conseil Consultatif de l'Education à partir de 1945, ne fut, du fait de la guerre de résistance, adoptée et mise formellement en oeuvre qu'à partir de 1950 dans les zones libérées ou contrôlées par la guérilla, pendant que le système français d'enseignement continuait à fonctionner dans les zones

encore sous domination coloniale. Cette réforme instituait, à la place du système français qui portait sur 12 ans, un cursus d'enseignement général sur 9 ans en trois niveaux : niveau I (4 ans), niveau II (3 ans), niveau III (2 ans). De plus elle mettait en place un cursus complet équivalent pour les adultes (en commençant par l'alphabétisation), un cycle d'enseignement professionnel et un cycle d'enseignement supérieur (médecine, pédagogie, génie civil). C'est dès cette époque aussi que s'est instaurée une coopération étroite avec les pays de l'Europe de l'est pour une formation dans les disciplines scientifiques et techniques que l'état de guerre ou l'absence de spécialistes vietnamiens ne permettaient pas d'organiser sur place. Le premier contingent d'étudiants vietnamiens s'est envolé pour l'Union Soviétique en 1951.

La seconde réforme, celle de 1956, a réalisé une première unification du système d'enseignement général en instaurant un parcours de 10 ans (le niveau III est passé de 2 à 3 ans) dans l'ensemble du territoire de la RDV. Les objectifs fondamentaux de la politique d'éducation ont par ailleurs été réaffirmés, les objectifs proprement scolaires n'étant pas dissociés des objectifs de la lutte politique : édifier le socialisme dans le pays et achever en même temps la réunification nationale sur la base de l'indépendance et de la démocratie. Enfin une planification éducative stricte, à rythme annuel et quinquennal, a été mise en place. Les plans de formation professionnelle, en particulier du secondaire et du supérieur, étaient construits en référence aux besoins en ressources humaines du plan socio-économique et aux prévisions de sorties de diplômés du système d'enseignement général (Le Thac Can, 1991).

La troisième réforme date de 1979. Elle fut élaborée à partir du bilan réalisé à partir de la fin de la guerre. Ce bilan était très contrasté. D'une part on prenait acte que les objectifs fondamentaux, ceux-là mêmes qui étaient partie intégrante de la politique éducative depuis 1945, étaient atteints : l'indépendance, l'unification du territoire, la paix. Mais d'autre part ces objectifs avaient été réalisés au prix fort, y compris sur le strict plan des progrès éducatifs, et le pays était à reconstruire, physiquement, techniquement, politiquement et bien sûr, humainement. Ce furent les grandes motivations de la réforme de 1979, avec la reprise des efforts à tous les niveaux d'une éducation enfin totalement nationale (avec un cursus d'enseignement général en 12 ans - 5+4+3) : généraliser graduellement la prise en charge des enfants de l'âge défini dans les crèches et les jardins d'enfants, permettre à toute la génération des 6-18 ans de faire l'ensemble du cursus d'enseignement général, faire des efforts enfin pour généraliser l'éducation des adultes, ouvriers comme paysans et sans oublier les ressortissants des minorités ethniques.

Le recensement de 1989 a pu mesurer, quarante quatre ans après son lancement, les résultats extrêmement positifs de cette politique. Deux chiffres en témoignent : le taux d'alphabétisation de la population âgée de 10 ans et plus était de 88% et le taux brut de

scolarisation primaire de 100%. Ces avancées quantitatives ont été permises par l'institution au profit de la jeune génération d'un continuum éducatif qui part du système de crèches (de l'âge de 6 mois à 3 ans) et de jardins d'enfants (de 4 à 5 ans) jusqu'à l'enseignement supérieur. S'y ajoute un « filet » éducatif, l'éducation complémentaire et continue, mis en place au profit des adultes. Ce double système, avec en particulier l'enseignement pré-primaire pour les tout jeunes et l'enseignement post et périscolaire pour les adultes, a fait longtemps la force et l'originalité du Viet Nam. En 1980, le taux brut de scolarisation pré-primaire était de 35% au Viet Nam, 23% en Malaisie, 13% à Singapour et en Chine, 12% en Indonésie, 10% en Thaïlande et 4% aux Philippines (UNESCO, 1993). Cette large couverture éducative, appliquée dès le plus jeune âge, a induit une scolarisation en profondeur du pays. Outre la précocité d'entrée qui facilite l'acculturation scolaire et assure donc une bonne prévention des échecs et abandons, la gratuité et la gestion rapprochée de l'enseignement par les collectivités préservait de plus une égalité d'accès à toutes les couches sociales.

## 2. L'impact des changements des années 1980

Cette politique avait atteint son apogée, et les changements amorcés en 1986, s'ils ont été facilités, en particulier sur le plan économique, par les progrès éducatifs précédents, ont eu un retentissement négatif sur le système d'enseignement lui-même. Cette répercussion a été d'autant plus importante que la crise économique du début des années 1980 avait déjà commencé à faire sentir ses effets.

L'état dégradé du pays en 1975, avec en particulier le retard du Sud en matière d'éducation (et de santé) et la volonté de le remettre à niveau, a entraîné un alourdissement très important des charges du budget de l'Etat (B.M., 1993). Physiquement, il n'a plus été en mesure de maintenir pour tout le pays un effort éducatif équivalent à celui des décennies précédentes. Cet appauvrissement du secteur éducatif a été aggravé par le tarissement de l'aide internationale à partir de 1978 et la crise économique du début des années 1980. Fragilisé par la diminution de ses ressources avec de graves conséquences sur le niveau de salaire des enseignants, les équipements scolaires et donc les conditions matérielles et pédagogiques du fonctionnement scolaire, le système d'enseignement s'est trouvé de moins en moins en mesure de maintenir la qualité de son offre éducative.

La nécessité de trouver une solution à la crise économique a conduit l'Etat vietnamien, à partir de 1986, à inaugurer un processus de restructuration socio-économique (*Doi Moi*). Dans le but « de créer les conditions et l'environnement nécessaires pour faire jouer à plein l'élément humain dans la construction nationale et le développement » (Nguyen Tuong Lai et Nguyen

Thanh Bang, 1991), de nouveaux concepts ont été définis pour le système de propriété, les formes d'organisation du commerce, les mécanismes de l'économie de marché et l'organisation du pouvoir d'Etat. Ce processus de restructuration a induit de profondes transformations de l'économie et de la société, dont la moins importante n'a pas été la modification du rôle de l'Etat, en particulier dans le sens d'un désengagement sélectif dans ses interventions. Le système d'éducation-formation, déjà marqué par la raréfaction de ses ressources, s'est progressivement trouvé non seulement en décalage dans ses structures, ses orientations et ses produits, mais de plus fragilisé et amoindri dans ses capacités propres. La principale désorientation est venue de l'introduction d'une amorce de régulation de l'économie par le marché et de la déconnexion entre plans éducatifs et plans économiques dont les objectifs respectifs étaient auparavant liés dans le système de la planification centralisée. Ce décalage et cette fragilisation ont été accentués par le déplacement des repères sociaux provoqué par les changements idéologiques et la modification des pratiques de l'Etat. Ainsi les inflexions apportées au régime de la gratuité de l'enseignement à différents niveaux, tout comme la brèche ouverte par les pouvoirs publics eux-mêmes dans le monopole éducatif au profit d'un embryon d'enseignement privé, ont eu des incidences sur les deux registres de l'économie et des représentations de l'Etat et de l'institution scolaire. Une offre scolaire qui ne peut plus offrir le même niveau de qualité et qui en outre apparaît comme de plus en plus soumise elle aussi aux mécanismes du marché ne pouvait qu'avoir des incidences sur le niveau et la nature d'une demande scolaire jusque là vive et relativement homogène. L'effervescence économique et les possibilités nouvelles créées par le marché, parallèlement à la disparition de l'ancien mode centralisé d'attribution d'emploi pour les diplômés de l'enseignement supérieur, ont accentué les changements dans cette demande qui, déjà réticente, a pu devenir à l'occasion divergente. Ont été ainsi notés aussi bien des abandons inattendus en cours de scolarité secondaire que des départs du service public pour des emplois dans le secteur privé.

Tous ces facteurs liés à cette dialectique nouvelle de l'offre et de la demande scolaires ont ouvert une phase de stagnation de certains grands programmes éducatifs comme l'alphabétisation et même une déscolarisation relative à différents niveaux du système. On peut en repérer les premiers signes dès le début des années 1980 dans l'enseignement secondaire (MOET-UNDP-UNESCO, 1992) et l'enseignement supérieur. Les effectifs des crèches baissent régulièrement depuis 1988, ceux des jardins d'enfants ont fortement chuté en 1989 pour remonter en 1993 à un niveau qui reste encore inférieur à celui de 1988. L'enseignement primaire, après avoir enregistré un pic de ses effectifs en 1978 (8 286 000 élèves) (Vietnam Courier and Ministry of Education, 1982), ne retrouve un niveau équivalent qu'en 1985 et poursuit depuis sa progression quantitative (9 778 700 élèves en 1993), sans pouvoir suivre

toutefois le rythme de la progression démographique. Les secteurs les plus marqués par les changements socio-économiques sont l'enseignement technique et la formation professionnelle. Ces secteurs connaissent une régression importante depuis 1980, en particulier pour la formation professionnelle qui a vu sa population diminuer de moitié de 1980 à 1992 (MOET-UNDP-UNESCO, 1992).

Un dernier aspect des effets des changements actuels sur le système éducatif doit être souligné. Il concerne le décalage entre les formations dispensées et les besoins qui apparaissent dans le nouveau courant économique. Ce décalage se manifeste par les difficultés qu'éprouvent les diplômés, en particulier de l'enseignement secondaire technique et du supérieur, à trouver un emploi correspondant à leur formation. Il se manifeste parallèlement par le déficit constaté dans certaines spécialités demandées dans l'industrie et les services dont l'activité se déploie rapidement depuis le début de cette décennie (id., 1992).

### 3. Atouts et contraintes d'une nouvelle politique éducative

La politique du *Doi Moi* a induit des progrès remarquables dans tous les secteurs de l'économie. Ces progrès ont été accomplis sur la base du potentiel éducatif existant, c'est-à-dire sur le solide fond de scolarisation générale de la population. Ils l'ont été aussi à la faveur de la modification de l'environnement institutionnel -issue d'une volonté politique- qui a permis une libération des initiatives individuelles et collectives, donc une plus grande mobilité et une meilleure utilisation des compétences. Tout cela s'est réalisé cependant sans restructuration des ressources humaines. De plus ces progrès généraux sont porteurs de plus grandes inégalités économiques et sociales, et les incertitudes qui pèsent sur le système d'enseignement sont plus lourdes dans les zones rurales les plus reculées et dans les zones urbaines les plus défavorisées. Pauvreté, sous-emploi et chômage sont associés à faible scolarisation.

Une des contraintes les plus importantes de l'éducation au Viet Nam est celle de ses handicaps structurels. Ils sont liés pour partie liés à l'héritage de la colonisation et aux conséquences de la guerre. Il s'agit tout d'abord des inégalités régionales de scolarisation. Elles sont de deux types qui correspondent en fait à une origine et aussi une ancienneté différentes. Le premier type correspond en gros aux inégalités entre les zones côtières et les zones montagneuses (et plus généralement entre villes et zones rurales reculées), et remontent aux origines de l'implantation de l'école française (Brocheux-Hémery, 1995/ Trin Van Tao, 1995). Le second type correspond aux inégalités entre le nord et le sud du pays et trouve son origine dans les destins politiques différents des deux zones et dans les conséquences de la guerre. Dans les deux cas c'est la profondeur de la scolarisation primaire et l'extension de l'alphabétisation

qui est en question. Ainsi en 1992-1993, le taux le plus élevé d'analphabétisme par région est celui des Hauts Plateaux du Centre (31,4%, MOET 1994). Dans le second cas il s'agit surtout d'inégalités dans la poursuite de la scolarisation jusqu'au bout de l'enseignement secondaire et le passage dans le supérieur. Ces inégalités régionales peuvent recevoir le qualificatif de structurelles dans la mesure où elles se traduisent par ou sont l'expression d'inégalités durables, extrêmement difficiles à réduire parce qu'enracinées. Ceci pose évidemment des questions de choix de priorités et souligne la difficulté de l'objectif, même à moyen terme, de la généralisation de l'alphabétisation et de la scolarisation.

Après les inégalités régionales, les inégalités sociales de scolarisation constituent une autre versant des handicaps structurels, les lignes de crête se recouvrant pour partie, que l'on prenne comme ligne de partage les différences culturelles ou le niveau de revenu. Ainsi les minorités ethniques, pratiquant pour la plupart l'agriculture dans les zones montagneuses, sont nettement sous-représentées dans le système éducatif (MOET-UNDP-UNESCO 1992). La ligne de partage étant maintenant le niveau de revenu, nous abordons en quelque sorte une géographie de la pauvreté (B.M. 1995). Ainsi 65% des non scolarisés ou non alphabétisés sont en situation de pauvreté (moins de 1 090 000 de dong par an selon le Viet Nam Living Standards Survey, 1993, situation dans laquelle sont classés 51% de la population vietnamienne), 54% du niveau primaire, 52% du niveau secondaire 1er cycle, 41% du niveau secondaire 2ème cycle, 33% du niveau secondaire professionnel et 11% du niveau enseignement supérieur.

Dans le contexte de la nécessaire adaptation des ressources humaines du Viet Nam à l'industrialisation et à la modernisation, on espère beaucoup du système d'éducation-formation, à cause de ses atouts et en dépit de ses contraintes (et nous avons peu évoqué les contraintes financières). Il ne faut cependant pas attendre de lui ce qu'il ne peut donner, sauf à courir le risque de l'accabler plus tard de tous les maux et de lui faire porter la responsabilité d'échecs qui ne seraient pas les siens. Même s'ils sont réels, en particulier dans le domaine des qualifications techniques, les handicaps pour l'industrialisation ne sont pas seulement d'éducation-formation. Ils sont en premier lieu de nature physique (infrastructures). Ils sont en second lieu, mais plus en profondeur, institutionnels. l'exemple des NPI de l'Asie du Sud-Est est éclairant sur ce point.

#### 4. La transition éducative

la situation contemporaine montre qu'il est difficile d'échapper à l'ouverture mondiale, et qu'on ne peut s'appuyer sur des modèles de développement. Chaque pays doit donc trouver

sa voie dans le processus de mondialisation. Cet état de fait tend à renforcer l'importance des politiques éducatives, et à donner un caractère de plus en plus stratégique aux choix qui sont faits dans ce domaine. Qu'il n'y ait pas de modèles ne doit pas empêcher de tirer parti de l'expérience d'autres pays se trouvant à des stades différents de développement, et de s'appuyer sur sa propre histoire pour mieux intégrer l'expérience des autres. Ceci est particulièrement vrai pour le Viet Nam qui a récemment amorcé des changements fondamentaux dans son évolution, laquelle est à la fois dynamique et ambivalente.

La politique éducative se trouve ainsi face à un certain nombre de questions que l'on peut qualifier de défis de la transition. Cette transition présente des aspects mêlés. Elle est bien celle du passage d'un système socialiste à planification centralisée à un système socialiste intégrant des mécanismes du marché et dégageant plus d'espace à l'innovation individuelle mais élargissant aussi les mailles du filet protecteur. Elle est aussi celle d'un pays qui veut gagner une nouvelle bataille, cette fois-ci pacifique, celle de l'industrialisation, de la modernisation et de l'ouverture. Elle est enfin celle d'un pays qui veut sortir de la pauvreté et dont les trois quarts de la population vivent d'une agriculture familiale largement orientée vers l'autosubsistance.

Dans ce contexte, le premier défi de la politique éducative est celui de la préservation des acquis. Cela passe par la poursuite des objectifs de base, à long terme, du système d'éducation : réduction de l'analphabétisme, généralisation de l'enseignement primaire. Les bilans effectués par les pouvoirs publics attestent que le système éducatif doit être réhabilité. Dans cette optique, la recherche de la qualité est prioritaire. La qualité de l'éducation commence par de bonnes conditions d'enseignement pour les élèves et de bonnes conditions de travail pour les enseignants. L'amélioration de la qualité de l'éducation a pour effets d'améliorer les apprentissages, de réduire le nombre d'abandons en cours d'études, de permettre à plus d'élèves de parvenir à la fin du cycle avec le minimum de redoublements. L'objectif de la qualité est le meilleur support de la quantité (Godfrey 1991) et donc de l'augmentation des taux de scolarisation.

L'adaptation du contenu du système d'éducation au nouveau contexte d'une économie orientée vers le marché et l'industrialisation est un autre défi. Les secteurs les plus sensibles sont l'enseignement secondaire technique et professionnel, l'enseignement supérieur, la formation professionnelle. L'inadéquation du système éducatif au nouveau marché du travail est établie, mais pas de manière suffisamment explicite pour pouvoir en déduire des politiques claires. Des études plus approfondies sur les différents secteurs de la formation et sur un marché du travail très évolutif sont nécessaires. Quoiqu'il en soit, c'est la souplesse et l'ouverture qui doivent primer. L'émergence d'un véritable marché de l'éducation dans une économie qui sera de plus en plus soumise au jeu de l'offre et de la demande laissera aux stratégies éducatives

individuelles ou familiales une place beaucoup plus grande que par le passé. De plus le contexte de l'industrialisation se caractérise par des changements rapides. Une planification trop cadrée, trop précise, irait à l'encontre des objectifs recherchés, sans compter que les prévisions à court terme de formation sont très difficiles et aléatoires. C'est donc la souplesse qui est requise, ainsi que l'ouverture à des acteurs alternatifs de la formation comme par exemple les entreprises.

Un dernier défi de la transition est celui de la préservation de l'égalité d'accès aux ressources éducatives, que ce soit entre les hommes et les femmes, entre villes et campagnes, entre régions, entre groupes sociaux, avec une attention particulière aux groupes défavorisés. La responsabilité de l'Etat est majeure. Il lui revient par exemple de veiller à ce que le revenu ne soit pas un facteur discriminant pour les parcours scolaires. Il lui revient aussi de mettre en place les infrastructures de communication permettant le désenclavement des zones reculées et donc une meilleure couverture scolaire. Il est enfin l'ultime garant d'une régulation qui ne peut être abandonnée aux seuls mécanismes du marché.

\*

\*\*\*

Le Viet Nam, face à des défis antérieurs, a montré combien étaient précieuses les vertus d'une éducation nationale pour la mobilisation des ressources humaines, c'est-à-dire une éducation pour l'ensemble du pays, conduite au niveau national (sous la conduite de l'Etat), dans l'intérêt national. Une conception élargie des ressources humaines, lesquelles ne devraient donc pas être réduites à un stock de qualifications, peut être le meilleur guide de la réflexion sur l'avenir. Cela veut dire que les travailleurs sont aussi des acteurs sociaux, et que le rôle de l'Etat comme garant d'une éducation nationale de qualité et veillant aux grands équilibres est primordial pour la mobilisation des ressources humaines dans cette période de transition.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Brocheux, Pierre, et Hémery, Daniel. 1995. *Indochine. La colonisation ambiguë. 1858-1954*. Paris, La Découverte.
- Banque mondiale. 1993. *Viet Nam. Transition to the Market*.
- Banque mondiale. 1995. *Viet Nam. Poverty Assessment and Strategy*.
- Godfrey, Martin. 1991. *Education and Training*. in *Socio-Economic Development in Viet Nam. The Agenda for the 1990s*. Stockholm, SIDA. Ed. by Ronnas, Per & Sjöberg, Orjan.
- Hainsworth, B. Geoffrey. 1993. *Human Resources Development in Viet Nam*. in *Viet Nam Dilemmas and Options. The Challenge of economic Transition in the 1990s*. Singapore, ISEAS. Ed. by Than, Mya & Tan, Joseph L.H.
- Le Thac Can. 1991. *Education and Human Resources*. in *Education in Viet Nam (1945-1991)*, Hanoi, Ministry of Education and Training of the Socialist Republic of Viet Nam. Ed. by Pham Minh Hac.
- Le Thac Can. 1993. *Education and Human Resources in Viet Nam*, in Population and Human Resources. Hanoi.
- MOET-UNDP-UNESCO. 1992. *Viet Nam. Education and Human Resources Sector Analysis*. Hanoi.
- Nguyen Ba Can. 1994. *Issues of Education Development in Viet Nam*. Hanoi. Ministry of Education and Training (MOET).
- Nguyen Tuong Lai & Nguyen Thanh Bang. 1991. *A Development Policy for Human Resources within the Socio-Economic Strategy of Viet Nam up to the Year 2000*. Stockholm. SIDA. Ed. by Ronnas, Per & Sjöberg, Orjan.
- Pham Minh Hac. 1991. *Educational Reforms*. in *Education in Viet Nam (1945-1991)*, Hanoi, Ministry of Education and Training of the Socialist Republic of Viet Nam, Ed. by Pham Minh Hac.
- Trinh Van Thao. 1995. *L'école française en Indochine*. Paris, Karthala.
- UNESCO. 1993. *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris.
- Anonyme. 1982. *Education in Viet Nam*. Hanoi. Pub. jointly by Viet Nam Courier and the Ministry of Education.

BỘ LAO ĐỘNG - THƯƠNG BINH VÀ XÃ HỘI (MOLISA) - CHXHCN VIỆT NAM  
VIỆN HỢP TÁC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC VÌ SỰ PHÁT TRIỂN (ORSTOM) CH PHÁP

---

TÁC ĐỘNG CỦA NHỮNG BIẾN ĐỔI KINH TẾ  
ĐẾN SỰ PHÁT TRIỂN NGUỒN NHÂN LỰC, VIỆC LÀM VÀ  
KHU VỰC PHI KẾT CẤU Ở VIỆT NAM VÀ ĐÔNG NAM Á

Kính tặng

Kính sĩ Jean Yves Martin  
Nhà Xã hội học ORSTOM  
15. 8. 1998 Hà Nội



Nguyễn Văn Đức

## VIỄN CẢNH CỦA QUÁ ĐỘ VÀ QUÁ TRÌNH DIỄN BIẾN CỦA CHÍNH SÁCH GIÁO DỤC Ở VIỆT NAM

*Jean Yves Martin*

Trong suốt chiều dài lịch sử của mình, nước Việt Nam đã cho thấy các đức tính của nền giáo dục quốc gia là quý giá biết nhường nào, dù trong công cuộc xây dựng đất nước, dù vì nền độc lập hay trong công cuộc giải phóng đất nước. Ngày nay, đứng trước viễn cảnh của công nghiệp hóa trong một nền kinh tế mở hướng ra thị trường và cạnh tranh quốc tế, nền giáo dục đang đứng trước ngã ba đường. Thực vậy, nền giáo dục cũng trong thời kỳ quá độ, nền giáo dục này vững mạnh nhờ các thành tựu của nửa cuối thế kỷ vừa qua và do đó luôn được nhân dân gửi gắm nhiều hy vọng. Tuy nhiên, do khoảng cách và do còn có những điểm yếu, đứng trước những thách thức, nền giáo dục buộc phải tìm một lối giải, phải lựa chọn định hướng và phương pháp hành động trong một bối cảnh đã thay đổi. Với chính sách Đổi mới từ năm 1986, nhiều biến đổi kỳ diệu đã diễn ra trong sản xuất, lưu thông và tiêu dùng sản phẩm. Trong thực tế, toàn xã hội đang trong quá trình vận động và hiện nay người ta đang chứng kiến một sự biến đổi cơ bản dù luôn luôn mang tính hai mặt - các thể thức của khuôn khổ xã hội và các mối quan hệ giữa Nhà nước và các công dân. Một quá trình xác lập tự chủ cá nhân đang hình thành trong mối quan hệ không chỉ với quyền sở hữu, với của cải, cộng đồng, với cư trú và lao động mà còn với giáo dục, y tế và bảo trợ xã hội. Trong khi Nhà nước điều hành nền kinh tế và xã hội, "không chỉ toàn dân tiến hành định hướng lại hệ thống giá trị, thế giới quan của mình và các viễn cảnh về ý thức hệ tư tưởng của nó mà người ta còn mong đợi mỗi công dân trở nên độc lập hơn trong tìm kiếm một việc làm, tiếp thu kỹ năng, làm cho các tập quán lao động thích nghi và thỏa mãn các nhu cầu cơ bản của lao động" (Hainsworth, 1993). Cái được-thua hiện đại phải chăng là xây dựng một cơ sở công nghệ vững vàng đủ trình độ để cạnh tranh trên thị trường thế giới, là đổi mới trong khai thác tài nguyên để tăng thêm tiềm lực của đất nước, là phát triển sáng kiến cá nhân để làm giàu đồng thời với gìn giữ các phẩm chất chiến đấu, mối quan tâm tới cuộc sống tập thể sung túc, sự cân đối hài hòa trong xã hội và tất cả

các đức tính của chủ nghĩa xã hội? Chính sách giáo dục đứng trước những vấn đề đặt ra như vậy và chúng ta sẽ quan tâm tới ở đây và bắt đầu đặt ra các nội dung để thảo luận. Trước tiên, chúng ta sẽ xem xét con đường đi của chính sách giáo dục và các kết quả của chính sách này từ 1945. Chúng ta sẽ xem một số khiếm khuyết về mặt cấu trúc do chế độ thực dân và chiến tranh gây ra như thế nào. Chúng ta sẽ xem xét tác động đặc biệt của các biến đổi hiện nay tới hệ thống giáo dục cũng như những điểm mạnh và những hạn chế của hệ thống giáo dục và để kết thúc sẽ nêu lên cái được, cái mất của giai đoạn quá độ của nền giáo dục.

### 1. Thuyết ý chí mang tính lịch sử của chính sách giáo dục.

Đây vừa là một niềm tin sâu sắc vào sức mạnh của nền giáo dục và một ý chí đáng kể để duy trì các mục tiêu chính trị, kinh tế và tư tưởng đặc trưng cho chính sách giáo dục của Việt Nam từ 1945. Ba cuộc cải cách lớn đánh dấu quá trình tiến triển của chính sách giáo dục, mỗi cuộc cải cách gắn liền với các giai đoạn liên tiếp của công cuộc giành lại lãnh thổ quốc gia. Cả ba đều nhằm đạt được các mục tiêu vượt xa các giới hạn của mục đích học đường lâu dài duy nhất và các mục tiêu này đã luôn được duy trì theo định hướng chung như : độc lập về chính trị và văn hóa, thống nhất quốc gia, cuộc đấu tranh vì tiến bộ kinh tế và xã hội. Mỗi một cuộc cải cách này đều hoàn toàn chín muồi và thời điểm áp dụng cải cách được đặt thành chương trình một cách hợp thức trong khuôn khổ một chiến lược chính trị toàn thể.

Do vậy, từ năm 1945, nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa tiến vào thực hiện một chính sách giáo dục "thời chiến và xây dựng chủ nghĩa xã hội" (Lê Thạc Cán, 1993). Chính sách này xuất phát từ ý chí muốn khắc phục yếu kém và lạc hậu về mặt giáo dục do thời kỳ thực dân Pháp để lại cùng với một đội ngũ xuất sắc nhưng lại rất mỏng và gần 90% người mù chữ và tuân theo lời kêu gọi của Chủ tịch Hồ Chí Minh: xóa nạn mù chữ, đấu tranh chống ngoại xâm và giặc đói. Sau gần một thế kỷ bị nước ngoài thống trị, xuất phát từ nguyên tắc một dân tộc dốt nát là một dân tộc yếu, được hình thành trong bối cảnh của các cuộc đấu tranh quân chúng thiếu vắng một quân đội chuyên nghiệp, một bối cảnh đòi hỏi con em các chiến sĩ phải được bảo vệ, chăm sóc đặc biệt (Chính là từ giai đoạn này mà nhà trẻ, lớp mẫu giáo ra đời), được soạn thảo theo quan điểm xã hội chủ nghĩa, chính sách này trở thành nền tảng của nền giáo dục quốc gia Việt Nam.

Cuộc cải cách giáo dục đầu tiên, do một Hội đồng tư vấn về giáo dục soạn thảo ngay từ 1945, nhưng do điều kiện kháng chiến nên chỉ được thông qua và thực hiện chính thức từ 1950 ở các vùng tự do hoặc do du kích kiểm soát trong khi hệ thống giáo dục của Pháp vẫn tiếp tục hoạt động tại các vùng vẫn còn dưới ách thống trị thực dân. Thay vào hệ thống 12 năm của Pháp, cuộc cải cách này đặt ra một hệ thống giáo dục phổ thông 9 năm chia làm ba cấp: cấp I (4 năm), cấp II (3 năm), cấp III (2 năm) (Phạm Minh Hạc, 1991).

Ngoài ra, cuộc cải cách này lập ra một chương trình hoàn thiện tương đương giành cho người lớn (bắt đầu từ nạn mù chữ), một cấp giáo dục chuyên nghiệp và một cấp giáo dục cao đẳng (y học, sư phạm, cầu đường). Cũng chính bắt đầu từ thời kỳ này việc hợp tác đào tạo các môn khoa học, kỹ thuật với các nước Đông Âu trở nên khăng khít đó là do điều kiện Nhà nước thời chiến hoặc do thiếu chuyên gia Việt Nam đã không cho phép tổ chức đào tạo tại chỗ. Chuyển bay đầu tiên của các sinh viên Việt Nam đã sang Liên Xô vào năm 1951.

Cuộc cải cách lần thứ hai, cuộc cải cách 1956, đã thực hiện thống nhất lần thứ nhất hệ thống giáo dục phổ thông bằng chương trình giáo dục 10 năm (cấp III từ 2 năm lên 3 năm) trên toàn lãnh thổ của nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa. Ngoài ra, các mục tiêu cơ bản của chính sách giáo dục đã được khẳng định lại, các mục tiêu thuần túy học đường không tách rời khỏi các mục tiêu của cuộc đấu tranh chính trị: xây dựng chủ nghĩa xã hội đồng thời với thống nhất đất nước trên cơ sở độc lập và dân chủ. Cuối cùng, việc kế hoạch chặt chẽ nền giáo dục, theo nhịp độ kế hoạch hàng năm và năm năm đã được thực hiện. Các kế hoạch đào tạo chuyên nghiệp, nhất là ở cấp trung học và Đại học, đã được xây dựng dựa trên nhu cầu về nguồn nhân lực của kế hoạch kinh tế- xã hội và dự báo số lượng học sinh tốt nghiệp của hệ thống giáo dục phổ thông (Lê Thạch Cán, 1991).

Cuộc cải cách lần thứ ba bắt đầu vào 1979. Cuộc cải cách này được soạn thảo dựa trên tổng kết của thời kỳ sau khi kết thúc chiến tranh. Tổng kết này rất tương phản. Một mặt, người ta chỉ quan tâm đến các mục tiêu cơ bản, bản thân các mục tiêu này là một bộ phận không thể tách rời của chính sách giáo dục từ 1945. Các mục tiêu này đều đã đạt được: độc lập, thống nhất lãnh thổ, hòa bình. Nhưng mặt khác, các mục tiêu này đã được thực hiện với giá cao, kể cả về kế hoạch giáo dục, và xây dựng lại đất nước về mặt vật chất, kỹ thuật, chính trị và dĩ nhiên cả về mặt con người. Đó là các động cơ của cuộc cải cách 1979 với các nỗ lực ở tất cả các cấp của một

nền giáo dục. Rốt cuộc, toàn quốc gia (với chương trình giáo dục phổ thông 12 năm= 5+4+3) đã từng bước phổ cập việc tiếp nhận con em thuộc một lứa tuổi xác định vào nhà trẻ và các trường học chương trình hệ thống giáo dục phổ thông, cố gắng để cuối cùng phổ cập giáo dục người lớn, công nhân cũng như nông dân và cũng không quên các dân tộc thiểu số.

Cuộc Tổng điều tra dân số năm 1989 đã có thể cho thấy những kết quả vô cùng tốt đẹp của chính sách này sau bốn mươi năm thực hiện. Hai con số chứng minh cho các kết quả này: Tỷ lệ biết đọc biết viết của những người từ 10 tuổi trở lên là 88% và tỉ lệ phổ cập giáo dục tiểu học là 100%. Các tiến bộ về mặt định hướng đã cho phép hình thành và thực hiện một hệ thống giáo dục toàn dân liên tục bắt đầu từ các nhà trẻ (6 tháng đến 3 tuổi) và các trường mẫu giáo (từ 4- 5 tuổi) cho tới giáo dục cao đẳng, đại học. Bổ sung vào "mạng lưới" giáo dục này là hệ bổ túc văn hóa và tại chức dành cho người lớn tuổi. Hệ thống kép này, đặc biệt với phần hệ trên tiểu học dành cho đối tượng còn rất trẻ và giáo dục sau và xung quanh học đường dành cho người lớn tuổi, từ lâu đã là một thế mạnh và một đặc trưng của Việt Nam. Năm 1980, tỉ lệ đăng ký nhập học trên tiểu học là 35% so với 23% ở Malaixia, 13% ở Xingapo và Trung Quốc, 12% ở Indônêxia, 10% ở Thái Lan và 4% ở Philippin (UNESCO, 1993). Mạng lưới giáo dục rộng khắp này, thực thi ngay ở lứa tuổi còn rất trẻ, đã cho phép thực hiện và có được một nền giáo dục quốc gia theo chiều sâu. Hơn nữa việc đến trường sớm tạo thuận lợi cho việc kế thừa và thừa hưởng giá trị văn hóa học đường của người dân và tránh được hiện tượng thôi bỏ học ở các cấp. Việc đi học không mất tiền và việc tham gia quản lý sát sao công tác giáo dục của các tập thể đã bảo đảm quyền bình đẳng trong việc được đi học của các tầng lớp dân cư trong xã hội.

## 2. Tác động của các biến đổi kinh tế trong những năm 1980.

Chính sách giáo dục đã đạt tới đỉnh cao của nó, và nếu như các biến đổi từ năm 1986 đã tạo thuận lợi về mặt kinh tế nhờ các kết quả đạt được trong lĩnh vực giáo dục thì những biến đổi này cũng có ảnh hưởng chưa tốt tới bản thân hệ thống giáo dục. Hậu quả càng thêm sâu sắc với cuộc khủng hoảng kinh tế của những năm 80.

Tình trạng xuống cấp của đất nước vào năm 1975, nhất là tình trạng lạc hậu của miền Nam về mặt giáo dục (và y tế) và ý chí muốn đưa miền

Nam tiến lên cùng trình độ với miền Bắc đã làm tăng chi phí của ngân sách Nhà nước lên rất cao (Ngân hàng Thế giới, 1993).

Về mặt vật chất, không có thể duy trì trong toàn quốc những cố gắng như đã thực hiện trong những thập kỷ qua. Sự suy kém này của lĩnh vực giáo dục đã ngày càng trầm trọng do viện trợ quốc tế cạn kiệt từ 1978 và khủng hoảng kinh tế đầu những năm 1980. Hệ thống giáo dục bấp bênh do các nguồn lực giảm sút cùng với những hậu quả nghiêm trọng do mức lương của giáo viên, trang thiết bị học đường và các điều kiện vật chất và sự phạm của bộ máy học đường đứng trước hoàn cảnh ngày càng có ít khả năng duy trì chất lượng của công tác giáo dục.

Sự cần thiết tìm ra một giải pháp cho cuộc khủng hoảng kinh tế đã dẫn Nhà nước Việt Nam, bắt đầu từ năm 1986, thực hiện một quá trình sắp xếp lại về mặt kinh tế- xã hội (Đổi mới). Nhằm mục đích "tạo ra các điều kiện và môi trường cần thiết để phát huy tối đa yếu tố con người trong công cuộc xây dựng đất nước và phát triển" (Nguyễn Tường Lai và Nguyễn Thanh Bằng, 1991), những khái niệm mới đã được xác định trong hệ thống sở hữu, trong các hình thức tổ chức của nền thương mại, trong các cơ chế của nền kinh tế thị trường và tổ chức của quyền lực Nhà nước. Quá trình sắp xếp, tổ chức lại đã dẫn đến những biến đổi sâu sắc trong nền kinh tế và xã hội. Biến đổi sâu sắc không có nghĩa là vai trò của Nhà nước có thay đổi mà nếu có, phải chăng là sự can thiệp có chọn lọc của Nhà nước.

Hệ thống giáo dục- đào tạo đã thiếu nguồn lực thì nay không những ngày càng tụt hậu về mặt bộ máy, về định hướng và sản phẩm mà còn ngày càng bấp bênh non yếu về khả năng của chính bản thân nó. Sự mất phương hướng chính là do việc bắt đầu đưa vào điều tiết bằng kinh tế thị trường với sự thiếu phối hợp giữa kế hoạch giáo dục và kế hoạch kinh tế mà trước đây các mục tiêu giáo dục và kinh tế đều gắn với hệ thống kế hoạch hóa tập trung. Khoảng cách tụt hậu và tính bấp bênh này lại càng tăng do chuẩn mực xã hội thay đổi dưới tác động của những biến đổi về mặt tư tưởng và những thay đổi thực tiễn của Nhà nước.

Một nền giáo dục không còn đủ khả năng tạo ra một chất lượng như trước. Ngoài ra, chất lượng giáo dục hình như ngày càng bị cơ chế thị trường chi phối. Một nền giáo dục như vậy chỉ có thể có những tác động không mấy lành mạnh tới mức độ và bản chất của nhu cầu học tập vốn cháy bỏng và tương đối đồng nhất. Sự sôi động của nền kinh tế và những khả năng mới do thị trường tạo ra, cùng với việc không còn chế độ ra quyết

định phân công công tác như trước đây cho sinh viên tốt nghiệp đại học cao đẳng, đã tăng thêm những thay đổi về nhu cầu học tập vốn đã lấp lửng, nay có điều kiện trở thành trái ngược nhau. Do đó đã có những trường hợp bỏ học bất ngờ khi đang theo học bậc trung học cũng như bỏ việc làm khu vực Nhà nước để sang làm cho khu vực tư nhân.

Tất cả những yếu tố trên gắn liền với biến chứng mới về cung và cầu trong giáo dục đã dẫn đến sự trì trệ của một số chương trình giáo dục lớn như xóa nạn mù chữ và ngay cả tình trạng bỏ học tương đối nhiều ở các cấp học khác nhau của hệ thống. Người ta có thể phát hiện những dấu hiệu đầu tiên ngay từ đầu những năm 1980 ở bậc trung học (Bộ Giáo dục Đào tạo- UNDP- UNESCO, 1992) và bậc cao đẳng, đại học. Số lượng các cháu nhà trẻ giảm đều đặn từ 1988, số các cháu đến các trường mẫu giáo cũng giảm rất mạnh vào năm 1989 để lại tăng nhanh vào 1993 nhưng ở một mức thấp hơn mức của 1988.

Giáo dục tiểu học, sau khi đã đạt một đỉnh cao về mặt số lượng học sinh vào 1978 (8.286.000 học sinh) (Việt Nam Courier và Bộ Giáo dục 1982), chỉ giữ ở mức độ tương đương vào năm 1985 và sau đó tăng dần về mặt số lượng (9.778.700 học sinh vào 1993), dù sao vẫn chưa theo kịp nhịp tăng dân số. Lĩnh vực chịu ảnh hưởng nhiều nhất của các thay đổi kinh tế- xã hội là giáo dục kỹ thuật và đào tạo chuyên nghiệp. Các lĩnh vực này bị suy thoái nghiêm trọng kể từ 1980 nhất là đối với đào tạo chuyên nghiệp, số người theo học đã giảm đi một nửa trong khoảng từ 1980 đến 1992 (Bộ Giáo dục Đào tạo- UNDP- UNESCO, 1992).

Một nét cuối cùng do các biến đổi hiện nay tác động lên hệ thống giáo dục cần được lưu ý. Đó là khoảng cách giữa đào tạo và các nhu cầu xuất hiện trong bối cảnh kinh tế hiện nay. Khoảng cách này thể hiện qua việc các sinh viên sau khi tốt nghiệp gặp nhiều khó khăn để kiếm được việc làm tương xứng với chuyên môn đã được đào tạo. Khoảng cách này được thể hiện song song với tình trạng nhu cầu một số ngành chuyên môn trong công nghiệp và dịch vụ đã giảm nhiều so với đầu thập kỷ là thời kỳ các hoạt động phát triển nhanh (1992).

### 3. Những điểm mạnh và hạn chế của một chính sách

Chính sách đổi mới đã mang lại những kết quả đáng kể. Tiềm lực giáo dục hiện hữu là cơ sở của các tiến bộ này, điều này có nghĩa là phổ cập giáo dục toàn dân là một nền tảng vững chắc. Mô hình tổ chức các cơ sở giáo dục

cũng là một yếu tố thuận lợi tạo nên các tiến bộ này- bắt nguồn từ một định hướng chính trị- đã mở đường cho những sáng kiến tập thể và cá nhân, trong đó có việc sử dụng linh hoạt và tốt hơn các khả năng chuyên môn. Tất cả những điều đó đều đã đạt được trong điều kiện nguồn nhân lực chưa hề có điều chuyển. Hơn nữa, các tiến bộ chung này còn là hiện thân của những bất bình đẳng lớn hơn về kinh tế- xã hội và hệ thống giáo dục vốn đã bấp bênh lại còn bấp bênh hơn ở các vùng nông thôn, vùng xa và vùng đô thị có nhiều khó khăn. Tình trạng thiếu việc làm, thất nghiệp và nghèo đói gắn liền với tỉ lệ đăng ký nhập học thấp.

Một trong những hạn chế quan trọng nhất của nền giáo dục Việt Nam là cơ chế, tổ chức còn khập khiễng. Tình trạng khập khiễng này phần nào còn là di sản của thời kỳ thực dân và hậu quả của cuộc chiến tranh. Trước tiên đó là tình trạng chênh lệch phân theo vùng trong việc đăng ký nhập học. Có hai loại chênh lệch nhưng thực chất đều có chung một nguồn gốc và tương xứng với thâm niên khác nhau. Loại thứ nhất có liên quan đến sự chênh lệch giữa các vùng ven biển và vùng núi (và đúng hơn là giữa các thành phố và vùng nông thôn xa xôi hẻo lánh) và nguồn gốc sâu xa là từ mạng lưới nhà trường thời Pháp. Vào năm 1930, các vùng có mật độ trường học cao nhất (hơn 50 học sinh cho 10 km<sup>2</sup>) nói chung rơi vào hai đồng bằng với tam giác Hà Nội- Hải Phòng- Nam Định ở phía Bắc và một vùng nằm ở hai bên trục đường Sài Gòn- Cần Thơ ở phía Nam. Thêm vào đó là một vài điểm dọc theo vùng ven biển miền Trung. Trong số 10 trường trung học tồn tại hồi đó bốn trường nằm giữa Hà Nội và vùng ven biển, bốn trường nằm giữa Sài Gòn và Cần Thơ và hai trường nằm dọc bờ biển miền Trung (Huế và Quy Nhơn). Các vùng này, và đặc biệt ở vùng thứ nhất, hiện là những vùng có tỉ lệ đăng ký đi học cao nhất nước. Cần nhấn mạnh rằng cũng vào năm 1930, ngoài một vài điểm vùng ven biển đã nêu trên, không có một trường nào nằm ở miền Trung (trước đây gọi là An- Nam và nhất là ở vùng, nay gọi là Cao nguyên miền Trung (Brocheux- Hémerly, 1995/Trịnh Văn Tạo, 1995). Loại thứ hai là chênh lệch giữa miền Bắc và miền Nam mà vấn đề chính trị khác nhau và hậu quả của chiến tranh là nguyên nhân sâu xa. Trong hai miền, chiều sâu của bậc tiểu học và việc mở rộng công tác xóa nạn mù chữ đang là một vấn đề cần quan tâm. Năm 1992- 1993, tỉ lệ mù chữ cao nhất theo vùng là Cao nguyên miền Trung (31.4%, Bộ Giáo dục Đào tạo 1994). Trong trường hợp thứ hai, chủ yếu là những bất bình đẳng trong việc tiếp tục đi học cho đến khi kết thúc chương trình phổ thông trung học và chuyển tiếp lên bậc đại học. Sự chênh lệch giữa các vùng có

thể do cấu trúc mạng lưới các trường, cơ sở giáo dục, hoặc có thể còn là biểu hiện của sự chênh lệch đã tồn tại từ lâu, rất khó giải quyết vì chúng đã ăn sâu, bắt rễ từ nhiều năm nay. Dương nhiên vấn đề đặt ra là lựa chọn các ưu tiên, lưu ý đến những khó khăn nếu muốn đạt được mục tiêu thanh toán nạn mù chữ và phổ cập giáo dục ở tầm trung hạn. Sự chênh lệch về mặt xã hội trong việc đi học cũng là một biểu hiện khác nhau của những khập khiễng về cơ chế và tổ chức. Các dân tộc thiểu số phần lớn là làm nông nghiệp ở vùng núi, chỉ chiếm số ít trong hệ thống giáo dục (Bộ GD.ĐT- UNDP- UNESCO, 1992). Chúng ta sẽ tiếp cận vấn đề giáo dục và nghèo đói theo chuẩn mực của Ngân hàng thế giới 1995. Có 65% những người không đi học và mù chữ là những người đang thuộc diện nghèo (dưới 100 USD/năm theo cuộc khảo sát về mức sống dân cư năm 1993, là tình trạng của 55% dân số Việt Nam). Con số này là 54% đối với bậc tiểu học, 52% đối với bậc trung học cơ sở, 41% đối với bậc phổ thông trung học, 33% đối với bậc trung học chuyên nghiệp và 11% đối với bậc cao đẳng.

Trong hoàn cảnh cần thiết phải làm cho nguồn nhân lực của Việt Nam thích nghi với quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa, với những điểm mạnh nói trên, ta có thể đạt nhiều hy vọng vào hệ thống giáo dục- đào tạo. Tuy nhiên không nên trông đợi vào những gì mà hệ thống giáo dục- đào tạo không thể tạo ra được, trừ phi là rủi ro nghĩa là làm cho hệ thống thêm suy yếu do những yếu điểm vốn có và buộc hệ thống giáo dục- đào tạo phải gánh chịu trách nhiệm về những thất bại không phải chỉ của riêng nó. Ngay cả khi những thất bại là thực tế, nhất là về mặt kỹ năng kỹ thuật thì nguyên nhân cũng không phải chỉ riêng của giáo dục- đào tạo. Trước tiên, đó là thuộc lĩnh vực vật chất (hạ tầng cơ sở). Thực tế của các nước mới công nghiệp hóa khu vực Đông Nam Á đã làm sáng tỏ điều này.

Tình hình hiện nay cho thấy không thể không mở cửa ra thế giới và cũng không thể không đưa vào các mô hình phát triển. Do đó mỗi nước phải tự tìm con đường đi của mình trong quá trình toàn cầu hóa trong lĩnh vực giáo dục đào tạo.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Brocheux, Pierre, et Hémary, Daniel. 1995. *Indochine. La colonisation ambiguë. 1858- 1954*. Paris, La Découverte.
2. Banque mondiale. 1993. *Viet Nam. Transition to the Market*.
3. Banque mondiale. 1995. *Viet Nam. Poverty Assessment and Strategy*.
4. Godfrey, Martin, 1991. *Education and Training in Socio- Economic Development in Viet Nam. The Agenda for the 1990s*. Stockholm. SIDA. Ed. by Ronnas, Per & Sjöberg, Orn.
5. Hainswoth., BGeoffrey. 1993. *Human Resources Development in Viet Nam. in Viet Nam Dilemmas and Options. The Challenge of economic Transition in the 1990s*. Singapore, ISEANS. Ed. by Than, Mya & Tan, Joseph L.H.
6. Le Thac Can, 1991. *Education and Human Resources in Education in Viet Nam (1945- 1991)*, Hanoi, Ministry of Education and Training of the Socialist Republic of Viet Nam. Ed. by Pham Minh Hac.
7. Le Thac Can, 1993. *Education and Human Resources in Viet Nam*, in *Population and Human Resources*. Hanoi.
8. MOET- UNDP- UNESCO. 1992. *Viet Nam. Education and Human Resources Sector Analysis*. Hanoi.
9. Nguyen Ba Can. 1994. *Issues of Education Development in Viet Nam*. Hanoi. Ministry of Education and Training (MOET).
10. Nguyen Tuong Lai & Nguyen Thanh Bang. 1991. *A Development Policy for Human Resources within the Socio- Economic Strategy of Viet Nam up to the year 2000*. Stockholm. SIDA. Ed. by Ronnas, Per & Sjöberg, Orn.
11. Pham Minh Hac. 1991. *Education Reforms. in Education in Viet Nam (1945- 1991)*, Hanoi, Ministry of Education and Training of the Socialist Republic of Viet Nam, Ed. by Pham Minh Hac.
12. Trinh Van Thao. 1995. *L'école française en Indochine*. Paris. Karthala.
13. UNESCO. 1993. *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris.
14. Anonyme. 1982. *Education in Viet Nam*. Hanoi. Pub. jointly by Viet Nam Courier and the Ministry of Education.