

Giáo dục Ngoài luồng

Học thêm và Ý nghĩa của nó đối với các Nhà hoạch
định Chính sách ở châu Á

Mark Bray và Chad Lykins

Số 9



ADB



Giáo dục ngoài luồng

Học thêm và ý nghĩa của nó
đối với các nhà hoạch định chính sách ở châu Á

Mark Bray và Chad Lykins



© 2012 Ngân hàng Phát triển Châu Á

Bảo lưu toàn bộ tác quyền. Xuất bản năm 2012.

Bản in tại Phi-líp-pin.

ISBN 978-92-9092-658-0 (Bản in), 978-92-9092-659-7 (Bản PDF)

Số lưu chiếu BKK124580

Dữ liệu thực mục xuất bản

Bray, Mark và Chad Lykins.

Giáo dục ngoài luồng: Học thêm và ý nghĩa của nó đối với các nhà hoạch định chính sách châu Á.
Thành phố Mandaluyong, Phi-líp-pin: Ngân hàng Phát triển Châu Á, 2012.

1. Giáo dục. 2. Châu Á. I. Ngân hàng Phát triển Châu Á.

Quan điểm được thể hiện trong ấn phẩm này là của các tác giả và không nhất thiết phản ánh quan điểm và chính sách của Ngân hàng Phát triển Châu Á (ADB) cũng như Ban Giám đốc Ngân hàng và các Chính phủ họ đại diện.

ADB không đảm bảo độ chính xác của dữ liệu trong ấn phẩm này và không nhận trách nhiệm đối với bất kỳ hệ quả gì từ việc sử dụng chúng.

Khi nêu danh hoặc tham chiếu đến bất kỳ vùng lãnh thổ hoặc khu vực địa lý cụ thể nào, hoặc khi sử dụng từ “quốc gia” trong ấn phẩm này, ADB không có ý định đưa ra bất cứ nhận định nào về tư cách pháp lý hay các tư cách khác của khu vực địa lý hoặc vùng lãnh thổ đó.


ADB khuyến khích việc in ấn hoặc sao chép thông tin vì mục đích sử dụng cá nhân và phi thương mại nếu ADB được ghi nhận một cách hợp lý. Người sử dụng không được bán lại, tái phân phối, hoặc tạo ra các sản phẩm phái sinh vì mục đích thương mại nếu không có sự đồng ý rõ ràng bằng văn bản của ADB.

Ngân hàng Phát triển Châu Á
Số 6 Đại lộ ADB thành phố Mandaluyong
1550 Metro Ma-ni-la, Phi-líp-pin
Tel +63 2 632 4444
Fax +63 2 636 2444
www.adb.org

Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục So sánh (CERC)
Khoa Giáo dục
Đại học Hồng Kông
Đường Pokfulam
Hồng Kông, Trung Quốc
cerc@hku.hk

Để đặt sách, để nghị liên hệ:
Vụ Quan hệ Đối ngoại
Fax +63 2 636 2648
adbpub@adb.org

Các phát hiện, diễn giải, và kết luận được thể hiện trong nghiên cứu này hoàn toàn thuộc về các tác giả, và không được quy cho Ngân hàng Phát triển châu Á hoặc Đại học Hồng Kông theo bất kỳ hình thức nào.

 In trên giấy tái chế.

Tài liệu này được dịch từ nguyên bản tiếng Anh với mục đích phục vụ đồng đảo bạn đọc. Mặc dù, chúng tôi cố gắng đảm bảo tính chính xác của bản dịch, nhưng tiếng Anh vẫn là ngôn ngữ chính của Ngân hàng Phát triển Châu Á và chỉ có nguyên bản tiếng Anh của tài liệu này mới đáng tin cậy (nghĩa là chỉ nguyên bản tiếng Anh được chính thức công nhận và có hiệu lực). Do vậy, các trích dẫn cần dựa vào nguyên bản tiếng Anh của tài liệu này.

Mục lục

Danh mục hình, bảng và hộp	iv
Lời nói đầu	vi
Lời cảm ơn	viii
Từ viết tắt	ix
Tóm lược Tổng quan	x
Giới thiệu	1
Phác thảo bức tranh toàn cảnh	3
Tỷ lệ học thêm	3
Khác biệt về thời lượng học thêm và đối tượng học thêm	9
Môn học và hình thức học thêm	13
Chi phí	15
Cung và Cầu	23
Các yếu tố tác động đến nhu cầu	23
Sự đa dạng về nguồn cung	29
Tác động của Giáo dục Ngoài luồng	32
Thành tích học tập	32
Các kỹ năng và giá trị tổng quát hơn	36
Hiệu quả và không hiệu quả	39
Bất bình đẳng và sự gắn kết trong xã hội	45
Ý nghĩa đối với các nhà hoạch định chính sách	49
Thu thập dữ liệu và giám sát xu hướng	50
Cải cách các hệ thống đánh giá và tuyển chọn	52
Thay đổi chương trình giảng dạy	55
Khai thác các tiến bộ công nghệ	58
Soạn thảo và thực hiện các quy định	60
Tìm kiếm đối tác	66
Học hỏi từ giáo dục ngoài luồng	67
Kết luận	69
Yếu tố thúc đẩy	69
Sự đa dạng về hình mẫu	71
Thiếu công bằng và không hiệu quả	72
Con đường phía trước	73
Phụ lục: Các quy định về học thêm	76
Tài liệu tham khảo	80
Ghi chú về các tác giả	100
Tài liệu Chuyên khảo của Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục So sánh (CERC) về lĩnh vực Phát triển, Giáo dục Quốc tế và So sánh	101

Danh mục hình, bảng và hộp

Hình

1. Chi tiêu bình quân hộ gia đình hàng tháng cho giáo dục ngoài luồng, Hàn Quốc, 1997–2010 21
2. Các hình thức giáo dục ngoài luồng khác nhau tại Hàn Quốc, 2010 31
3. Sự Chồng lấn các Văn bản Pháp lý về Thương mại và Giáo dục trong Quản lý Học thêm 62

Bảng

1. Tham gia vào giáo dục ngoài luồng theo vùng miền và cấp học, Hàn Quốc, 2008 10
2. Các môn học thêm của học sinh lớp 10, Xri Lan-ca, 2009 13
3. Các môn học thêm của học sinh trung học phổ thông, Ca-dắc-xtan, Cự-rơ-gư-dơ-xtan và Tát-di-ki-xtan, 2005/06 13
4. Tỷ lệ Trẻ độ Tuổi 3–16 Học thêm theo Nhóm thu nhập, Nông thôn Ấn Độ (2007/08) và Nông thôn Pa-kít-xtan (2010) 16
5. Chi tiêu hộ gia đình cho việc học thêm theo nhóm dân tộc, Ma-lai-xi-a, 2004/05 17
6. Tham gia và Chi tiêu cho Giáo dục Ngoài Luồng theo Nhóm Thu nhập và Cấp học, Hàn Quốc, 2008 18
7. Chi tiêu hộ gia đình cho giáo dục trung học, Băng-la-đét, 2005 19
8. Chi học thêm hàng năm theo đầu người, Ca-dắc-xtan, Cự-rơ-gư-dơ-xtan và Tát-di-ki-xtan 20
9. Lý do đi học thêm, Xri Lan-ca, 2009 27
10. Các yếu tố góp phần “làm nóng” học thêm ở *Juku*, Nhật Bản (Tỷ lệ trả lời của phụ huynh) 29
11. Quan điểm của giáo viên về tác động của các trung tâm luyện thi đến việc học toán của trẻ em, Đài Loan, Trung Quốc 41
12. Tỷ lệ hộ gia đình chi tiêu tích cực cho việc học thêm, Xri Lan-ca 47
13. Tỷ lệ học sinh học thêm, Việt Nam, 1997/98 48

Hộp

1. Những chỉ số về học thêm giữa các quốc gia	4
2. Quan ngại từ lâu	8
3. Cảnh báo về sự Phát triển của Học thêm tại Ấn Độ	11
4. Sự Cân cù Lao động, Niềm tin Vững chắc, và Thực tế Tài chính tại Việt Nam	22
5. Văn hóa và Những bà mẹ Hồ	26
6. Tìm đúng được giáo viên dạy thêm tại Xinh-ga-po	37
7. Học thêm càng nhiều, học lực càng kém	44
8. Hạn chế thời lượng giáo dục ngoài luồng tại Hàn Quốc	63
9. Giáo dục ngoài luồng là một dạng hàng hóa chứng minh địa vị	70

Lời nói đầu

Tốc độ tăng trưởng kinh tế đầy ấn tượng tại châu Á không may lại song hành với sự bất bình đẳng ngày càng tăng. Giáo dục có thể đóng vai trò thiết yếu trong việc giảm bất bình đẳng và chuẩn bị cho người dân tham gia tiến trình tăng trưởng kinh tế đồng đều, nhưng điều đó không phải lúc nào cũng đúng. Châu Á đang phát triển phải theo đuổi các chính sách và hệ thống giáo dục cho tất cả mọi người, tạo cơ hội cho các cá nhân phát huy đầy đủ tiềm năng học tập và thu hái được những kiến thức và kỹ năng phù hợp để trở thành những thành viên đóng góp hiệu quả cho xã hội và góp phần vào tăng trưởng kinh tế đồng đều. Bên cạnh đó, việc sử dụng nguồn lực tài chính và các nguồn lực khác một cách công bằng và có hiệu quả kinh tế là yếu tố thiết yếu trong điều kiện các quốc gia đang mở rộng hệ thống giáo dục của mình để phục vụ cho số lượng học sinh ngày càng tăng.

Các chính phủ và các đối tác phát triển trong khu vực đang tăng cường đối thoại chính sách về các vấn đề trên. Tuy nhiên, vấn đề giáo dục ngoài luồng cũng cần phải được đưa vào để cân đối. Giáo dục ngoài luồng có thể làm suy yếu nghiêm trọng các nỗ lực nhằm phổ cập và nâng cao sự công bằng trong các hệ thống giáo dục. Nó cũng làm suy yếu các nỗ lực nhằm cải thiện chất lượng, sự thích hợp và hiệu quả kinh tế của giáo dục.

Các hệ thống giáo dục ngoài luồng đang nở rộ với tốc độ đáng báo động tại châu Á. Các hộ gia đình tại một số quốc gia phải chi tiêu cho giáo dục ngoài luồng ở mức kinh ngạc so với thu nhập của họ. Có rất nhiều lý do cho tình trạng đó; chất lượng giáo dục yếu kém ở các trường học không phải là lý do duy nhất. Tại một số quốc gia trong khu vực, kể cả ở những quốc gia có các hệ thống trường học chất lượng cao, giáo dục ngoài luồng có lẽ đã trở thành một đặc trưng khó có thể thay đổi. Tuy nhiên, ngay cả tại các quốc gia này, giáo dục ngoài luồng có thể được định hướng và quản lý. Tại một số quốc gia khác, các biện pháp chủ động có thể giúp ngăn ngừa hoặc giảm thiểu một số vấn đề đã xuất hiện ở những nơi khác. Việc chia sẻ bài học và thông tin về xu hướng cũng như ý nghĩa của nó sẽ giúp ích những nỗ lực này, cũng như hỗ trợ đối thoại về các vấn đề này giữa các bên liên quan đến giáo dục.

Ấn phẩm về giáo dục ngoài luồng này là một sản phẩm hợp tác giữa Ngân hàng Phát triển Châu Á (ADB) và Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục So sánh của Đại học Hồng Kông. Ấn phẩm này trình bày một nghiên cứu toàn diện của các tác giả Mark Bray và Chad Lykins, đưa ra cái nhìn tổng quan về hiện tượng giáo

dục ngoài luồng qua việc so sánh chi tiết các mẫu hình tại khu vực châu Á, đồng thời thảo luận về các nguyên nhân dẫn đến nhu cầu và các yếu tố quyết định đến nguồn cung của giáo dục ngoài luồng. Ngoài ra, ấn phẩm nghiên cứu cũng đưa ra bằng chứng về những hệ quả tài chính nghiêm trọng và các hệ quả khác của việc mở rộng các hệ thống giáo dục ngoài luồng trong khu vực. Dựa trên những phân tích đó, ấn phẩm nghiên cứu thảo luận về ý nghĩa của nó đối với các nhà hoạch định chính sách và đưa ra những khuyến nghị cụ thể.

Tôi xin được cảm ơn và gửi lời khen ngợi đến các tác giả đã cho ra đời một sản phẩm kiến thức có chất lượng cao và kịp thời. Xin gửi lời cảm ơn đến Dorothy Geronimo về sự hỗ trợ điều phối trong quá trình xuất bản; Steve Banta, về tư vấn biên tập; và Hazel Medrano, về sự hỗ trợ hành chính.

Jouko Sarvi

Trưởng nhóm Thực hành (Ngành Giáo dục)

Vụ Phát triển Khu vực và Bền vững

Ngân hàng Phát triển Châu Á (ADB)

Lời cảm ơn

Rất nhiều người đã hỗ trợ cho nghiên cứu này và họ xứng đáng được ghi nhận và cảm ơn. Người đầu tiên phải kể đến là Jouko Sarvi tại Ngân hàng Phát triển Châu Á (ADB). Các tác giả bày tỏ lòng cảm ơn chân thành đến sự quan tâm, chỉ đạo và hỗ trợ của ông, cũng như những thảo luận mang tính gợi ý của ông. Chúng tôi cảm thấy thực sự hân hạnh được làm việc cùng ông.

Tiếp theo là rất nhiều đồng nghiệp trong giới học thuật, trong các cơ quan chính phủ và tại các tổ chức quốc tế. Cơ quan đã tập hợp được rất nhiều người từ ba nhóm này là Mạng lưới các Viện Nghiên cứu và Đào tạo châu Á về Quy hoạch Giáo dục (ANTRIEP), nơi có truyền thống tổ chức các hội thảo chính sách hai năm một lần. Hội thảo Chính sách năm 2011 được tổ chức tại Niu Đê-li, Ấn Độ, với chủ đề “Vai trò của Tư nhân trong Giáo dục: Một Cơ hội cho sự Đổi mới hay Một Trở ngại cho sự Công bằng”. Hội thảo đã tập hợp được các quan chức chính phủ và cán bộ liên quan đến từ Ốt-xtrây-li-a, Băng-la-đét, Bu-tan, Cam-pu-chia, Fi-ji, Ấn Độ, In-đô-nê-xi-a, Hàn Quốc, Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Lào, Ma-lai-xi-a, Man-đi-vơ, Nê-pan, Phi-líp-pin, Xri Lan-ka, Thái Lan và Việt Nam. Mark Bray đã có một bài phát biểu chủ đề về giáo dục ngoài luồng, qua đó tạo ra những trao đổi sôi nổi trong phiên thảo luận toàn thể và các phiên thảo luận nhóm. Một số đại biểu cũng đã hào phóng cung cấp các tài liệu để nghiên cứu tiếp.

Các tài liệu bổ sung thêm được cung cấp bởi các đồng nghiệp tại UNESCO và rất nhiều trường đại học. Tuy khó có thể nêu tên tất cả mọi người, chúng tôi xin bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc đến William Brehm, Đặng Hải Anh, Julian Dierkes, Husaina Banu Kenayathulla, Nutsa Kobakhidze, Ora Kwo, Li Wenjian, Sulata Maheshwari, Emily Mang, Samir Ranjan Nath, Wilfred Perera, Iveta Silova, Geoffrey Walford, Zhan Shengli và Zhang Wei.

Từ viết tắt

ADB	Ngân hàng Phát triển Châu Á
ASER	Báo cáo Thực trạng Giáo dục Thường niên
ASP	Chương trình Sau giờ học
CEAT	Thi Tuyển sinh Đầu vào Đại học
CHLS	Hệ thống Học tập qua Máy tính Tại gia
CSAT	Khảo thí Khả năng Học tập Đại học
EBS	Hệ thống Truyền thông Giáo dục
IEA	Hiệp hội Đánh giá Kết quả Giáo dục Quốc tế
Mendaki	Hội đồng Giáo dục Trẻ em Hồi giáo Ma-lai
OECD	Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế
PISA	Chương trình Đánh giá Học sinh Quốc tế
PRC	Cộng hòa Nhân dân Trung Hoa
SINDA	Hiệp hội Phát triển Người gốc Ấn tại Xinh-ga-po
SPHS	Trường Trung học phổ thông chuyên
SSK	Sishu Siksha Kendra
TIMSS	Xu hướng Quốc tế về các môn Khoa học và Toán học
UNDP	Chương trình Phát triển Liên Hợp Quốc
UNESCO	Tổ chức Văn hóa, Khoa học và Giáo dục Liên Hợp Quốc
UNICEF	Quỹ Nhi đồng Liên Hợp Quốc
US	Hợp chúng quốc
USA	Hợp chúng quốc Hoa Kỳ

Tóm lược Tổng quan

Các nhà hoạch định chính sách từ lâu đã nhận thức được tầm quan trọng của giáo dục đối với phát triển kinh tế và xã hội tại châu Á. Tuy nhiên, cho đến nay họ mới chỉ chủ yếu tập trung vào các thể chế chính khóa, nghĩa là các trường mẫu giáo, trường phổ thông và trường đại học, mà bỏ qua vai trò của việc học thêm với những khía cạnh tiêu cực và tích cực của nó.

Học thêm được hiểu chung là giáo dục ngoài luồng (với nghĩa gốc tiếng Anh là cái bóng), vì nó bám theo theo chương trình học chính khóa. Khi chương trình giảng dạy của giáo dục chính khóa thay đổi, chương trình giảng dạy của giáo dục ngoài luồng cũng thay đổi theo. Và khi giáo dục chính khóa mở rộng, giáo dục ngoài luồng cũng mở rộng theo. Nghiên cứu này cho thấy giáo dục ngoài luồng có một lịch sử lâu dài tại một số vùng trong khu vực nhưng đã phát triển rộng khắp chỉ trong vài thập kỷ gần đây. Tại Hàn Quốc, gần 90% học sinh tiểu học tiếp nhận giáo dục ngoài luồng dưới hình thức nào đó; tại Hồng Kông, Trung Quốc, khoảng 95% học sinh trung học phổ thông đi học thêm. Số liệu này tại các vùng khác kém phát triển hơn trong khu vực cũng ấn tượng không kém. Tại Tây Ben-gan, Ấn Độ, gần 60% học sinh tiểu học đi học thêm; tại Ca-dắc-xtan, số học sinh trung học phổ thông đi học thêm cũng chiếm một tỷ lệ tương đương như vậy. Tỷ lệ này có thấp hơn tại một số quốc gia khác, nhưng trong toàn khu vực, giáo dục ngoài luồng đang tiếp tục phát triển cả về chiều rộng và chiều sâu.

Một trong những khía cạnh có ích của việc học thêm là nó giúp những các em học đuổi theo kịp các bạn học của mình, giúp những em học giỏi đạt được trình độ cao hơn. Học thêm có thể đóng góp về nguồn lực con người cho phát triển kinh tế, nhiều gia đình coi học thêm là phương thức tích cực để thanh thiếu niên sử dụng thời gian nhàn rỗi của chúng, nếu không các em chẳng biết làm gì. Ở khía cạnh tiêu cực, học thêm có thể chi phối cuộc sống của thanh thiếu niên và gia đình các em, làm giảm thời gian có thể dành cho thể thao và các hoạt động khác cũng rất quan trọng cho việc phát triển toàn diện. Giáo dục ngoài luồng cũng duy trì và làm cho bất bình đẳng xã hội thêm trầm trọng. Những gia đình giàu có rõ ràng có khả năng chi trả cho việc học thêm với chất lượng tốt hơn và thời lượng nhiều hơn so với các gia đình nghèo và thu nhập trung bình, sự bất bình đẳng đó có thể đe dọa sự gắn kết trong xã hội. Hơn nữa, học thêm có thể làm cho các hệ thống giáo dục suy giảm hiệu quả. Nghiêm trọng không kém là tình trạng giáo viên cố ý tiết giảm nỗ lực giảng dạy trên lớp chính khóa để dành sức dạy thêm.

Nghiên cứu này bắt đầu từ việc phác thảo ra bức tranh tổng quan về giáo dục ngoài luồng qua trình bày dữ liệu về tỷ lệ nhập học, khác biệt về thời lượng học thêm và đối tượng học thêm, môn học và hình thức học thêm. Chương đầu cũng ghi nhận về chi phí của việc học thêm. Ở một đầu thái cực, ta có thể thấy tại Hàn Quốc, chi tiêu hộ gia đình cho giáo dục ngoài luồng tương đương khoảng 80% chi tiêu chính phủ cho giáo dục công lập đối với học sinh tiểu học và trung học. Mức chi tiêu này ở các quốc gia khác có thấp hơn nhưng cũng đang đi theo hướng đó.

Câu hỏi đặt ra tiếp theo liên quan đến tác động của những khoản đầu tư đó. Nghiên cứu về mức độ “hữu dụng” của giáo dục ngoài luồng, về mặt đem lại điểm số học tập cao hơn, cho thấy kết quả không đồng nhất. Hầu hết kết quả không chỉ phụ thuộc vào động cơ và khả năng học tập của học sinh mà còn phụ thuộc vào động cơ và khả năng của giáo viên dạy thêm. Tại nhiều quốc gia, nhiều cá nhân có thể dạy thêm mà không cần qua đào tạo, còn hiệu quả của một số hình thức học thêm còn phải xem lại.

Qua xem xét các mẫu hình trên toàn khu vực, bao gồm cả các yếu tố thúc đẩy nhu cầu, nghiên cứu này rút ra những ý nghĩa của giáo dục ngoài luồng đối với các nhà hoạch định chính sách. Nghiên cứu cho rằng bước đầu tiên là phải công nhận sự tồn tại của giáo dục ngoài luồng. Vấn đề này cần được đưa vào nội dung hoạch định chính sách một cách tích cực hơn, với các bằng chứng dựa trên nghiên cứu thuyết phục hơn. Tiếp theo, các nhà hoạch định chính sách cần cân nhắc các phương thức khác nhau để khuyến khích các hình thức giáo dục ngoài luồng có lợi và ngăn chặn các hình thức bất lợi. Họ có thể cải cách các hệ thống đánh giá và tuyển chọn, được coi là một trong những yếu tố trực tiếp thúc đẩy nhu cầu học thêm. Họ cũng có thể thay đổi nội dung chương trình giảng dạy và khai thác các tiến bộ công nghệ.

Bên cạnh các biện pháp đó, các nhà hoạch định chính sách cũng cần tỉnh táo trong việc soạn thảo và triển khai các quy định cho lĩnh vực dạy thêm. Nhìn chung, lĩnh vực dạy thêm chưa được giám sát đầy đủ với những quy định còn lỏng lẻo, đặc biệt so với giáo dục chính khóa ở trường học. Ta có thể học hỏi nhiều từ những phân tích so sánh các quy định để xác định ra những nội dung có lợi và có thể áp dụng trong những tình huống cụ thể. Các nhà hoạch định chính sách có thể tìm kiếm đối tác để hỗ trợ thực hiện nhiệm vụ này, bắt đầu từ các trường học nhưng có sự tham gia của các nhóm cộng đồng và bản thân lĩnh vực dạy thêm.

Cuối cùng, các nhà hoạch định chính sách có thể học hỏi từ giáo dục ngoài luồng. Họ nên đặt ra câu hỏi tại sao nó lại tồn tại ở vị trí ưu tiên và có thể làm gì với giáo dục chính khóa để cho việc học thêm trở nên kém hấp dẫn và ít cần thiết hơn. Cần phải có những nỗ lực như vậy không chỉ vì các lý do về công bằng xã hội mà còn vì hiệu quả của các hệ thống giáo dục.

Giới thiệu

Kể từ đầu thế kỷ đã chứng kiến sự mở rộng đáng kể của cái thường được gọi là hệ thống giáo dục ngoài luồng của việc học thêm. Hiện tượng này đã lan tỏa ra toàn cầu (Bray 2009, Mori và Baker 2010) và trong quá khứ hiển hiện rõ ràng nhất tại Đông Á. Nhật Bản từ lâu đã nổi tiếng về cơ chế học thêm gọi là *juku*, vận hành song song và bổ trợ cho hệ thống trường học đối với thanh thiếu niên mọi lứa tuổi (Harnisch 1994, Roesgaard 2006); còn Hàn Quốc cũng đã được biết đến với cơ chế tương tự gọi là *hagwons* (Zeng 1999, Seth 2002). Ngày nay, lĩnh vực giáo dục ngoài luồng đã phát triển mạnh mẽ trên khắp châu Á cũng như ở các khu vực khác trên thế giới.

Mặc dù thuật ngữ giáo dục ngoài luồng được sử dụng rộng rãi, không phải lúc nào nó cũng được sử dụng với ý nghĩa nhất quán. Do vậy, ngay từ đầu ta phải xác định rõ phạm vi của nghiên cứu này. Thuật ngữ giáo dục ngoài luồng nhằm chỉ việc phụ đạo cho các môn học chính để thu phí và diễn ra ngoài giờ học chính khóa tiêu chuẩn. Nghiên cứu này không liên quan đến việc phụ đạo các bộ môn thể thao và âm nhạc, ngoại trừ trong trường hợp các môn học đó được dùng để đánh giá sự tiến bộ trong các hệ thống giáo dục. Đồng thời, nghiên cứu này cũng không liên quan đến việc phụ đạo miễn phí của các giáo viên, thành viên gia đình, các nhóm cộng đồng hoặc các tổ chức khác. Việc phụ đạo như vậy dĩ nhiên có thể rất giá trị, nhưng nó có những ý nghĩa về chính sách khác biệt so với các loại hình học thêm trả phí là trọng tâm của nghiên cứu này

Liên quan đến cấp học, nghiên cứu này chỉ tập trung vào cấp tiểu học và trung học. Việc dạy học thêm chắc chắn có tồn tại ở trước cấp tiểu học và sau cấp trung học và nó cũng làm nảy sinh các vấn đề chính sách quan trọng. Tuy nhiên, những vấn đề đó khá khác biệt với vấn đề nảy sinh ở cấp tiểu học và trung học, vì vậy tốt nhất nên được xem xét riêng.

Nghiên cứu này sử dụng lối ẩn dụ là “ngoài luồng” (nghĩa gốc tiếng Anh là cái bóng), vì hầu hết việc học thêm đều bám theo theo giáo dục chính khóa (Stevenson và Baker 1992, Bray 1999b, Lee và đồng sự 2009). Do vậy, khi chương trình giảng dạy chính khóa được mở rộng, chương trình giảng dạy ngoài luồng cũng mở rộng theo. Giáo dục ngoài luồng dĩ nhiên vừa hữu ích vừa có vấn đề. Giống như bóng của đồng hồ mặt trời cho ta biết thời gian trong ngày, giáo dục ngoài luồng là cái bóng của hệ thống giáo dục cho ta biết những đặc điểm của các hệ thống chính khóa. Ngược lại, thuật ngữ nền kinh tế ngầm (*shadow economy*) hàm ý về những hành vi trái phép có thể gây nghi ngờ về mặt đạo đức và một số

người có thể có quan niệm tương tự như vậy về hệ thống giáo dục ngoài luồng. Tiền đề cơ bản của nghiên cứu này là giáo dục ngoài luồng có thể có cả khía cạnh tích cực lẫn tiêu cực. Về mặt tích cực, nó có thể thúc đẩy sự phát triển cá nhân trong học tập và đóng góp nguồn lực con người để phát triển hơn về kinh tế. Nó cũng đem lại các nguồn lực giáo dục với sự linh hoạt cao hơn và kịp thời hơn so với giáo dục chính khóa. Nhưng về mặt tiêu cực, giáo dục ngoài luồng có thể khiến cho bất bình đẳng trong xã hội trở nên trầm trọng hơn, gây căng thẳng cho các cá nhân và gia đình, tạo ra tình trạng kém hiệu quả trong các hệ thống giáo dục và góp phần tạo ra những hình thức tiêu cực. Thách thức đối với các nhà hoạch định chính sách và các nhà quản lý là phải tìm cách khuyến khích những khía cạnh tích cực và hạn chế những khía cạnh tiêu cực.

Học thêm tồn tại dưới rất nhiều hình thức khác nhau. Ở một thái cực, đó là phụ đạo một kèm một, thường được thực hiện ở nhà của giáo viên hoặc của học sinh. Ngoài ra, học sinh có thể học thêm theo các nhóm quy mô lớn, nhỏ và trung bình. Ở một thái cực khác, học sinh có thể bị nhồi nhét vào trong các trung tâm, các phòng học lớn sử dụng màn hình. Một số hình thức học thêm khác có thể được thực hiện qua internet và thực chất có thể được tiến hành xuyên biên giới quốc gia và thậm chí xuyên lục địa. Sự đa dạng của các loại hình học thêm đòi hỏi sự đa dạng tương ứng về giải pháp của các nhà hoạch định chính sách.

Về mặt địa lý, nghiên cứu này có phạm vi bao trùm một khu vực hết sức đa dạng, kéo dài từ Mông Cổ ở phía bắc cho đến In-đô-nê-xi-a ở phía Nam, và từ Gru-di-a ở phía tây cho đến Nhật Bản ở phía đông. Một số quốc gia (như Nhật Bản và Hàn Quốc) có thu nhập cao, trong khi một số khác (như Băng-la-đét và Tát-di-ki-tan) còn trong tình trạng nghèo khổ. Một số quốc gia (như Cộng hòa Nhân dân Trung Hoa và Ấn Độ) là những nước đông dân, trong khi một số khác (như Brunây và Man-đi-vơ) là những nước rất nhỏ. Tập hợp các quốc gia cũng thể hiện sự đa dạng về quá khứ thuộc địa, bao gồm thuộc địa của Pháp, Hà Lan, Bồ Đào Nha, Liên Xô cũ, Anh và Hoa Kỳ. Sự đa dạng đó ở một số khía cạnh là một thách thức trong phân tích, nhưng cũng có giá trị ở chỗ nó cho phép xác định được sự ảnh hưởng của yếu tố bối cảnh và những đặc điểm nhất quán giữa các xã hội đa dạng.

Cuối cùng, một số nhận xét còn cần phải có thêm chứng cứ. Nghiên cứu này chủ yếu dựa vào các tài liệu nghiên cứu đã công bố, được bổ sung bằng những cuộc phỏng vấn với cán bộ tại các Bộ Giáo dục, các tổ chức quốc tế và các tổ chức khác. Các nguồn này cho phép so sánh đối chiếu tổng thể, nhưng vẫn còn rất nhiều lỗ hổng về thông tin. Các nhà nghiên cứu châu Á, nhất là tại các nước Đông Á, được coi là đang dẫn đầu thế giới trong lĩnh vực này. Tuy vậy còn nhiều việc cần phải làm để các nhà hoạch định chính sách và những người khác nắm chắc được những nội dung và ý nghĩa của giáo dục ngoài luồng trong tất cả các bối cảnh khác nhau.

Phác thảo bức tranh toàn cảnh

Cơ sở dữ liệu thống kê về học thêm không được đảm bảo như dữ liệu về các hệ thống trường học chính khóa (và ngay cả đối với các hệ thống trường học chính khóa, dữ liệu so sánh giữa các quốc gia cũng thể hiện rất nhiều hạn chế). Nhưng dù sao, hàng loạt các nghiên cứu hiện có đã cung cấp đủ chi tiết giúp ta phác thảo ra một bức tranh tổng thể, nắm bắt được những đặc điểm chính của bức tranh đó, ngay cả khi một số đường nét tinh tế còn chưa được thể hiện hết. Chương này mở đầu bằng cách bàn về tỷ lệ theo học giáo dục ngoài luồng, trước khi quay sang bàn về khác biệt trong thời lượng học thêm và đối tượng học thêm, các môn học và hình thức học thêm và cuối cùng là chi tiêu cho giáo dục ngoài luồng.

Tỷ lệ học thêm

Hộp 1 trình bày dữ liệu về giáo dục ngoài luồng tại phần lớn các quốc gia trong khu vực. Không phải quốc gia nào cũng được đề cập vì vấn đề này chưa được nghiên cứu ở một số nơi. Tại hầu hết các địa bàn, giáo dục ngoài luồng mãi đến gần đây mới được quan tâm nghiên cứu, ngoại trừ tại các quốc gia như Nhật Bản và Hàn Quốc, nơi học thêm đã trở thành nội dung tranh cãi lớn của công chúng kể từ những năm 1960. Tại các quốc gia đó, có rất nhiều nghiên cứu cả định tính và định lượng đã xem xét hiện tượng này qua nhiều thập kỷ (Kim và Hunt 1968, Rohlen 1980, Horio 1986, Sawada và Kobayashi 1986, Han và Kim 1997, Seth 2002).

Một lưu ý nữa liên quan đến Hộp 1 là các nghiên cứu được trích dẫn có trọng tâm và phương pháp luận hết sức đa dạng. Một số nghiên cứu chỉ đề cập đến giáo dục tiểu học, một số khác chỉ đề cập đến giáo dục trung học. Một số kết luận rút ra từ các cơ sở dữ liệu lớn, trong khi một số nghiên cứu khác có mẫu rất nhỏ. Một số đưa ra định nghĩa rõ ràng về học thêm, trong khi một số nghiên cứu khác áp dụng những định nghĩa chưa rõ ràng. Một số dựa trên điều tra hộ gia đình, còn một số nghiên cứu khác được thiết kế đặc biệt cho ngành giáo dục. Như vậy, tập hợp các nghiên cứu này không thể dễ dàng đặt chung trong một thang đánh giá. Học thêm ngày càng được quan tâm trong các nghiên cứu xuyên quốc gia, sử dụng các công cụ chuẩn hóa giữa các nhóm quốc gia. Rõ rệt nhất là nghiên cứu các Xu hướng Quốc tế về các môn Khoa học và Toán học được tiến hành dưới sự bảo trợ của Hiệp hội Đánh giá Kết quả Giáo dục Quốc tế (IEA) và Chương

trình Đánh giá Học sinh Quốc tế (PISA) được tiến hành dưới sự bảo trợ của Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD). Các nghiên cứu này cung cấp một số thông tin phù hợp (v.d. Nonoyama-Tarumi 2011, OECD 2011b); nhưng các câu hỏi sử dụng không cho phép tách biệt rõ ràng giữa học thêm trả phí và học thêm miễn phí và cũng không xác định được thời lượng học thêm (Bray 2010:7–8).

Hộp 1 Những chỉ số về học thêm giữa các quốc gia

Địa bàn	Mẫu hình
Ác-mê-ni-a	Chương trình Phát triển Liên hợp quốc (UNDP 2007:45) cho biết 47% học sinh trung học thuê giáo viên dạy thêm, thường từ hai môn trở lên và bình quân mất 30–35 giờ một tuần.
A-déc-bai-dan	Silova và Kazimzade (2006) phỏng vấn 913 sinh viên năm thứ nhất đại học về kinh nghiệm học trung học năm cuối của các em. Họ phát hiện 93,0% học sinh đã học thêm (phụ đạo, luyện thi, hoặc cả hai).
Băng-la-đét	Nath (2011b) phân tích dữ liệu điều tra hộ gia đình. Ông kết luận trong năm 2008, 37,9% học sinh tiểu học và 68,4% học sinh trung học đi học thêm. Ở lớp 10, trên 80% đi học thêm.
Bru-nây	Wong và đồng sự (2007:455) tìm hiểu cách thức học sinh tiểu học lớp 6 học môn toán. Mẫu của họ gồm 209 học sinh, 69% đã có học thêm, và hầu hết trong số đó được giáo viên dạy thêm phụ đạo.
Cam-pu-chia	Những đối tượng khảo sát tại 31,2% trong số 77 trường tiểu học được khảo sát năm 1997/98 cho biết học sinh có đi học thêm và chi phí chiếm 6,6% chi phí cho giáo dục tiểu học (Bray 1999a:57). Một nghiên cứu tiếp theo năm 2004 cho thấy chi phí tăng lên đáng kể ở cấp trung học (Bray và Bunly 2005:42). Dawson (2011:18) khảo sát tám trường tiểu học tại ba địa phương, ông phát hiện một nửa số học sinh đi học thêm. Brehm và Silova (2012) đã đưa ra những dữ liệu củng cố những kết luận này.
CHND Trung Hoa	Điều tra về Việc làm và Giáo dục Hộ gia đình Đô thị năm 2004 tại 4.772 hộ gia đình cho thấy 73,8% học sinh tiểu học học thêm, bao gồm cả các môn ngoài môn học chính. Tỷ lệ này tại trung học cơ sở và trung học phổ thông là 65,6% và 53,5% (Xue và Ding 2009). Một điều tra năm 2010 với 6.474 học sinh tại Tế Nam cho thấy 28,8% học sinh trung học cơ sở học thêm môn toán, 29,3% học thêm tiếng Anh (Zhang 2011).

Xem trang tiếp theo

Hộp 1 tiếp tục

Địa bàn	Mẫu hình
Gru-di-a	Matiashvili và Kutateladze (2006) phỏng vấn 839 sinh viên năm thứ nhất đại học về kinh nghiệm học trung học năm cuối của các em. Họ phát hiện 76,0% trong số các em đã học thêm (phụ đạo, luyện thi, hoặc cả hai). Một điều tra năm 2011 với 1.200 học sinh trung học và đã tốt nghiệp trung học ở tất cả các vùng miền cho thấy một phần tư học sinh các trường trung học đi học thêm, với mức chênh lệch là 35% tại thủ đô và 19% tại các thôn làng (EPPM 2011).
Hồng Kông, Trung Quốc	Một điều tra qua điện thoại năm 2009 đối với 521 học sinh cho thấy 72,5% học sinh tiểu học của các lớp trên đi học thêm (Ngai và Cheung 2010); và một điều tra 898 học sinh trung học cho thấy 72,5% học sinh trung học các lớp dưới đi học thêm, còn tỷ lệ đó tại các lớp giữa và các lớp trên tương ứng là 81,9% và 85,5% (Caritas 2010).
Ấn Độ	Sujatha và Rani (2011:113) báo cáo về một điều tra học sinh trung học phổ thông tại bốn bang: Andhra Pradesh, Kerala, Maharashtra và Uttar Pradesh: trong mẫu điều tra, 58,8% học sinh lớp 10 đi học thêm. Sen (2010:315) cho biết ở cấp tiểu học tại Tây Ben-gan, 57% học sinh đi học thêm. Dữ liệu từ một điều tra nông thôn toàn quốc cho thấy tỷ lệ này ở các lớp 4-8 là từ 2,8% tại Chhattisgarh lên đến 77,2% tại Tripura (Pratham 2011:58).
In-đô-nê-xi-a	Suryadama và đồng sự (2006) ghi nhận sự tồn tại phổ biến của dạy học thêm ở cấp tiểu học nhưng không đưa được ra con số ước tính cụ thể. Bằng chứng không chính thức cho thấy đây cũng là hiện tượng phổ biến ở cấp trung học.
Nhật Bản	Một điều tra năm 2007 phát hiện juku phục vụ cho 15,9% học sinh tiểu học năm thứ nhất, và tỷ lệ này tăng mạnh ở các lớp lớn hơn, lên đến 65,2% ở học sinh trung học cơ sở năm thứ ba. Ngoài ra, 6,8% học sinh trung học cơ sở năm thứ ba học thêm tại nhà và 15,0% theo các khóa phụ đạo từ xa (Nhật Bản 2008:13).
Ca-dắc-xtan	Kalikova và Rakhimzhanova (2009) phỏng vấn 1.004 sinh viên năm thứ nhất đại học về kinh nghiệm học trung học năm cuối của các em. Họ phát hiện 59,9% học sinh đi học thêm (phụ đạo, luyện thi, hoặc cả hai).
Hàn Quốc	Năm 2008, ước tính có 87,9% học sinh tiểu học đi học thêm. Ở cấp trung học cơ sở, tỷ lệ này là 72,5%; và ở cấp trung học phổ thông, tỷ lệ này là 60,5% (Kim 2010:302).
Cư-rơ-gư-dơ-xtan	Bagdasarova và Ivanov (2009) phỏng vấn 1.100 sinh viên năm thứ nhất đại học về kinh nghiệm học trung học năm cuối của các em, họ phát hiện 52,5% học sinh đi học thêm (phụ đạo, luyện thi, hoặc cả hai).

Xem trang tiếp theo

Hộp 1 tiếp tục

Địa bàn	Mẫu hình
CHDCND Lào	Benveniste và đồng sự (2008:76, 106) cho biết 14% giáo viên trung học cơ sở đi dạy thêm, đem lại thu nhập bằng một phần ba tổng thu nhập của họ. Một nghiên cứu khác với 2.082 giáo viên tiểu học tại 448 trường cho thấy 4,7% có đi dạy thêm và thu phí (Đặng và đồng sự 2010).
Ma-lai-xi-a	Kenayathulla (2012) xem xét dữ liệu điều tra chi tiêu hộ gia đình năm 2004/05 và phát hiện 20,1% hộ gia đình cho biết họ có chi tiêu cho việc học thêm. Tan (2011:105) đã khảo sát 1.600 học sinh ở tám trường học tại Selangor và Kuala Lumpur, họ phát hiện 88,9% học sinh đi học thêm trong những năm tiểu học.
Man-đi-vơ	Nazeer (2006:159) nhận định việc học thêm "rất phổ biến". Tất cả chín giáo viên trong nghiên cứu định tính của ông đã dạy thêm cho chính những học sinh họ phụ trách.
Mông Cổ	Dong và đồng sự (2006) phỏng vấn 1.475 sinh viên năm thứ nhất đại học về kinh nghiệm học trung học năm cuối của các em. Họ phát hiện 66.0% học sinh đi học thêm (phụ đạo, luyện thi, hoặc cả hai).
Mi-an-ma	Một báo cáo năm 1992 (Cục Nghiên cứu Giáo dục Mi-an-ma 1992:24) mô tả học thêm "căn bản không thể thiếu để có thể tốt nghiệp trung học". Các bằng chứng không chính thức cho thấy hai thập kỷ sau đó tình trạng này vẫn không giảm đi. Học thêm cũng tồn tại nhiều ở cấp tiểu học. Một điều tra không công bố năm 2009 tại 25 thị trấn cho thấy chi phí cho học thêm chiếm 12,6% chi phí của hộ gia đình có con em học lớp 1 và 15,6% chi phí của hộ gia đình có con em học lớp 5.
Nê-pan	Jayachandran (2008) xem xét dữ liệu từ 450 trường học tại 28 quận huyện và phát hiện 38% học sinh ở các trường công lập đi học thêm ngay tại trường của mình, và số liệu đó đối với trường tư thục là 32%. Bà cho rằng còn nhiều học sinh học thêm với các giáo viên ở ngoài trường. Thapa (2011) báo cáo theo dữ liệu từ 22.500 học sinh tại 452 trường. Ông phát hiện 68% học sinh lớp 10 đi học thêm.
Pa-kít-xtan	Học thêm rất phổ biến tại thành thị (Mulji 2003), và cũng đang lan tỏa ra các vùng nông thôn (ASER-Pa-kít-xtan 2011). Liên quan học thêm ở các vùng nông thôn, một điều tra 19.006 hộ gia đình năm 2010 cho thấy chỉ có 80,0% học sinh được đi học. Trong số các em được đi học, 14,3% đi học thêm (ASER-Pa-kít-xtan 2011:52).
Phi-líp-pin	De Castro và de Guzman (2010) khảo sát 1.235 học sinh tại 23 trường. Họ phát hiện 40,7% học sinh lớp 6 và 46,5% học sinh lớp 10 đi học thêm.

Xem trang tiếp theo

Hộp 1 tiếp tục

Địa bàn	Mẫu hình
Xinh-ga-po	Tan (2009) phân nản về sự khan hiếm dữ liệu thực chứng được thu thập cẩn thận về vấn đề học thêm nhưng ghi nhận rằng hiện tượng này đã rất phổ biến hàng chục năm nay và trích dẫn nghiên cứu của Kwan-Terry (1991) và George (1992). Một bài phóng sự năm 2008 cho biết 97% học sinh được khảo sát ở các cấp tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông có học thêm (Toh 2008).
Xri Lan-ca	Pallegedara (2011:9) xem xét dữ liệu điều tra năm 2006/07 đối với 11.628 hộ gia đình, trong đó có 21.438 học sinh độ tuổi 6–21. Trong số các hộ gia đình đó, 63,7% đã chi tiền cho việc học thêm, so với mức chỉ 23,3% trong một điều tra tương tự năm 1995/96. Suraweera (2011:20) báo cáo rằng 92,4% trong số 2.578 học sinh lớp 10 được khảo sát và 98,0% trong số 884 học sinh lớp 12 có đi học thêm.
Đài Loan, Trung Quốc	Điều tra về giáo dục được tiến hành tại Đài Loan, Trung Quốc, năm 2001 với 20.000 học sinh trung học cho thấy 72,9% học sinh lớp 7 đi học thêm với thời gian trung bình 6,5 giờ mỗi tuần (Liu 2012).
Tát-gi-ki-xtan	Kodirov và Amonov (2009) phỏng vấn 999 sinh viên năm thứ nhất đại học về kinh nghiệm học trung học năm cuối của các em. Họ phát hiện 64,8% học sinh đi học thêm (phụ đạo, luyện thi, hoặc cả hai).
Thái Lan	Báo Quốc gia (<i>Nation</i>), một tờ báo toàn quốc (Editorial 2011), ghi nhận tình trạng thiếu số liệu thống kê chính thức nhưng cho biết các trường luyện thi đã phát triển rầm rộ và thu một lượng học phí có giá trị tổng cộng là 7 tỷ bạt (233 triệu USD).
Tuốc-mê-ni-xtan	Clement (2006, trích dẫn bởi Silova 2009a:59) cho biết, kể từ khi đất nước độc lập năm 1991, hệ thống giáo dục ngoài luồng đã xuất hiện và phát triển mạnh. Đó là các lớp học không đăng ký tại nhà của các giáo viên và tại những địa điểm khác và đa số giáo viên đều có tham gia dạy thêm.
U-dơ-bê-ki-xtan	Silova (2009a) không đưa ra con số ước tính nhưng cho biết mức độ học thêm ở đây cũng tương đương những nơi khác tại Trung Á.
Việt Nam	Đặng (2011b) xem xét dữ liệu điều tra 9.189 hộ gia đình năm 2006. Ông phát hiện 32,0% học sinh tiểu học đi học thêm. Ở cấp trung học cơ sở và trung học phổ thông, tỷ lệ này tương ứng là 46,0% và 63,0%.

Nếu Hộp 1 được trình bày theo khu vực địa lý chứ không theo thứ tự bảng chữ cái, ta sẽ thấy một số hình mẫu chung như sau:

- *Đông Á*, gồm Nhật Bản, Hàn Quốc, và Đài Loan, Trung Quốc, có truyền thống lâu đời về học thêm và đây là khu vực mà vấn đề này thể hiện rõ nhất. Điều này khiến ta liên hệ đến truyền thống Khổng giáo coi trọng thành tích học tập và coi trình độ học vấn là con đường chính cho sự phát triển của cá nhân và gia đình. Tại CHND Trung Hoa, trong vài thập kỷ di sản Khổng giáo không gây ra tình trạng học thêm vì chính quyền cộng sản cấm tuyệt đối kinh doanh tư nhân. Tuy nhiên, với sự xuất hiện của nền kinh tế thị trường, cộng với việc thu nhập tăng lên và dịch chuyển lao động nhiều hơn đã làm thúc đẩy cạnh tranh, khiến cho các lớp học thêm mọc lên như nấm (Kwok 2010, Zhang 2011).
- *Nam Á*, gồm Băng-la-đét, Ấn Độ, Pa-kít-xtan, và Xri Lan-ca, cũng có truyền thống lâu đời về học thêm. Thực chất, những nhận định chính thức về hiện tượng này tại Xri Lan-ca đã xuất hiện từ năm 1943 (Hộp 2). Tại các quốc gia này, nguyên nhân học thêm do cạnh tranh trong xã hội chỉ là một phần, một nguyên nhân khác nữa là do giáo viên mong

Hộp 2 Quan ngại từ lâu

Những thách thức về học thêm sớm được ghi nhận tại vùng đất hiện nay là Xri Lan-ca (trước đây là Ceylon) từ năm 1943. Một Ủy ban Đặc biệt về Giáo dục đã lớn tiếng chỉ trích các trung tâm luyện thi hoạt động song song cạnh các trường học. Ủy ban này cảm thấy việc chú trọng vào lối học vẹt tại các trung tâm này làm suy giảm các mục đích chung của giáo dục. Báo cáo cho biết:

Phụ huynh thường gửi con cho giáo viên dạy thêm mà lý lẽ duy nhất của họ là họ sẽ làm cho bọn trẻ qua được kỳ thi. Các cơ sở luyện thi, không cần phải tỏ ra mang tính giáo dục, mọc lên như nấm.

Chúng tôi kịch liệt phản đối thói quen thường gặp của rất nhiều phụ huynh là cho con em đi học thêm bên ngoài để bổ sung cho việc học tại trường. Điều này cuối cùng sẽ làm hỏng học sinh qua việc làm cho các em mất khả năng tự suy nghĩ và sáng tạo.

Kể từ thời đó, đến nay các trung tâm luyện thi và các hình thức học thêm khác đã tăng lên gấp nhiều lần. Các tín hiệu cảnh báo từ năm 1943 không đủ mạnh để thay đổi tình hình. Ngược lại, học thêm đã ăn sâu bén rễ về mặt văn hóa.

Nguồn: *Báo cáo của Ủy ban Đặc biệt về Giáo dục* (1943), Báo cáo phiên họp XXIV, Colombo: Nhà xuất bản Chính phủ Ceylon, trích dẫn bởi Suraweera (2011: 9, 17).

muốn tăng thu nhập và họ coi các học sinh của mình là một thị trường độc quyền (Nath 2008, Sujatha và Rani 2011, Suraweera 2011). Mẫu hình tương tự cũng xuất hiện tại các địa bàn khác ở *Đông Nam Á*, bao gồm Cam-pu-chia (Dawson 2009, Brehm và Silova 2012) và Việt Nam (Đặng 2008, Ko và Xing 2009).

- Tại *Bắc, Trung và Tây Á*, bao gồm cả Mông Cổ và các quốc gia trước đây thuộc Liên Xô cũ, giáo dục ngoài luồng đã phát triển thành ngành kinh doanh lớn (Silova 2009a:69). Một trong những nguyên nhân chính là lương giáo viên tính theo sức mua bị suy giảm sau khi tách khỏi Liên bang Xô-viết. Những người vẫn theo nghề dạy học cảm thấy họ phải tìm kiếm thu nhập bổ sung để nuôi gia đình và dạy thêm là con đường dễ dàng nhất. Xã hội hiểu áp lực đối với các giáo viên và chấp nhận hiện tượng đó. Mặc dù sức mua của lương giáo viên tại nhiều nước đã cao hơn trước, văn hóa dạy thêm đã bén rễ.

Khác biệt về thời lượng học thêm và đối tượng học thêm

Số liệu tại Hộp 1 cho thấy tỷ lệ học sinh đi học thêm nhưng không thể hiện thời lượng học thêm. Số liệu thống kê chính thức về tỷ lệ theo học tại trường hàm ý học sinh đến trường trong phần lớn thời gian của năm học. Trong thực tế, giả định này có thể có sai số nhưng vẫn chính xác hơn khi áp dụng cho tỷ lệ theo học tại trường so với khi áp dụng cho tỷ lệ học thêm. Một số học sinh học thêm suốt cả năm, trong khi số còn lại chỉ học thêm trong giai đoạn chuẩn bị thi cử. Ví dụ, trong số những học sinh Cư-rơ-gư-dơ-xtan được Bagdasarova và Ivanov điều tra (2009:132), 40,5% đi học thêm thường xuyên cả năm, 20,0% chỉ thỉnh thoảng học thêm trong năm, 19,1% học thêm thường xuyên ở kỳ cuối, 8,0% thỉnh thoảng học thêm ở kỳ cuối, và 12,3% chỉ học trước kỳ thi. Những khác biệt về thời lượng học thêm cũng được thể hiện qua số giờ học hàng tuần. Phần lớn học sinh (57,1%) sử dụng 1–2 giờ mỗi tuần cho việc học thêm, có em học nhiều hơn và có em học ít hơn.

Người ta thường cho rằng học sinh trung học học thêm với thời lượng lớn hơn so với học sinh tiểu học. Điều này nhìn một cách tổng quát cũng có ý đúng, chẳng hạn như qua dữ liệu từ CHND Trung Hoa (Xue và Ding 2009). Tuy nhiên, thời lượng học thêm phụ thuộc nhiều hơn vào bản chất các quy trình tuyển sinh ở các giai đoạn khác nhau trong hệ thống giáo dục. Tại Xinh-ga-po, Kỳ thi Tốt nghiệp Tiểu học là một sự kiện tuyển chọn lớn vì đó là yếu tố chủ yếu để xác định học sinh có thể vào trường trung học nào. Vì lẽ đó, thời lượng học thêm ở cấp tiểu học tại Xinh-ga-po chẳng kém gì so với cấp trung học (Tan 2009). Bảng 1

Bảng 1 Tham gia vào giáo dục ngoài luồng theo vùng miền và cấp học, Hàn Quốc, 2008 (%)

Vùng miền	Tiểu học	Trung học cơ sở	Trung học phổ thông	Trung học dạy nghề
Xơ-un	89,4	75,9	73,6	21,7
Thành phố lớn	90,3	74,9	60,1	35,3
Thành phố	88,7	73,1	60,7	27,3
Thị trấn	79,2	59,8	32,2	35,3

Nguồn: Kim (2010:302).

cung cấp dữ liệu từ Hàn Quốc, cho thấy tỷ lệ tham gia học thêm ở cấp tiểu học cao hơn so với cấp trung học cơ sở và trung học phổ thông. Điều này có thể phản ánh mong muốn của phụ huynh muốn tạo nền tảng chắc chắn cho con em nhưng cũng phản ánh một trong những chức năng của học thêm là chức năng trông trẻ. Tỷ lệ học thêm tại các trường trung học dạy nghề khá thấp do các học sinh cảm thấy các em đã không còn đi theo con đường học vấn.

Người ta có thể cho rằng học sinh ở các trường tư thực học thêm ít hơn so với học sinh ở trường công lập, với lý do là các trường tư thực đã được điều chỉnh và đã thu phí để có thể bám sát nhu cầu của khách hàng. Điều này thực chất là đúng ở một số quốc gia. Nath (2011a) trình bày dữ liệu của Băng-la-đét cho thấy 38% học sinh ở các trường tiểu học của Chính phủ đi học thêm so với mức 12% ở các trường ngoài công lập. Tuy nhiên, trong một số nghiên cứu khác, học sinh ở các trường tư thực dường như học thêm nhiều hơn so với học sinh ở các trường công lập. Một lý do giải thích là phụ huynh có con học ở các trường tư thực có thu nhập khả dụng cho con em họ đi học thêm. Họ thể hiện mong muốn sử dụng cơ chế thị trường để đem lại lợi thế về giáo dục cho con em họ. Những dẫn chứng về mối quan hệ giữa học chính khóa và học thêm ở trường tư thực được đưa ra như sau:

- *Ấn Độ*. Tại các vùng nông thôn bang Uttar Pradesh, 10,1% học sinh lớp 1 tại các trường tư thực đi học thêm so với 3,8% tại các trường công lập năm 2010 (Pratham 2011:214). Sự khác biệt này tồn tại ở tất cả các lớp theo báo cáo, với tỷ lệ tương ứng cho lớp 8 là 18,9% và 9,0%. Tại khu vực nông thôn Tây Ben-gan, nơi nhìn chung có tình trạng học thêm nhiều hơn, tỷ lệ học thêm ở lớp 1 tại các trường tư thực cao hơn (60,7% so với 50,6% tại các trường công lập) nhưng sự chênh lệch về tỷ lệ này bị đảo ngược khi lên các lớp trên, trong đó tỷ lệ học thêm đối với học sinh lớp 8 là 72,9% tại các trường tư thực so với 83,1% tại các trường công lập (Pratham 2011:222). Những số liệu trên được bố

sung bằng dữ liệu điều tra toàn quốc (Ấn Độ 2010:A-310; xem thêm tại Hộp 3). Theo báo cáo năm học 2007/08, ước tính học sinh tại các trường tư thục không được hỗ trợ tài chính phải chi trả bình quân 2.349 ru-pi cho việc học thêm so với mức 2.773 ru-pi của học sinh các trường tư thục được hỗ trợ tài chính và chỉ 1.456 ru-pi của học sinh ở các trường công lập.

Hộp 3 Cảnh báo về sự Phát triển của Học thêm tại Ấn Độ

Quỹ Pratichi được Amartya Sen thành lập tại Ấn Độ, sử dụng nguồn lực từ Giải Nobel về Kinh tế năm 1998 của ông. Quỹ này đã thực hiện một điều tra về giáo dục tiểu học tại Tây Ben-gan, Ấn Độ, năm 2001/02, và đã lặp lại điều tra này trong 7 năm sau đó. Báo cáo ban đầu cho thấy rất nhiều bất cập trong hệ thống giáo dục. Báo cáo sau cho thấy nhiều lĩnh vực có sự tiến bộ đáng kể nhưng cũng đã cho thấy sự phụ thuộc ngày càng nhiều vào việc học thêm. Nghiên cứu này lấy mẫu cả tại các trường tiểu học và các Sishu Siksha Kendras (SSKs), là những mô hình giáo dục của cộng đồng ở nông thôn thay thế cho các trường tiểu học. Sen viết (2009:13):

Có sự tụt hậu thực chất, chứ không phải tiến bộ, về sự lệ thuộc vào học thêm. Tỷ lệ trẻ em lệ thuộc vào học thêm đã tăng đáng kể (từ mức 57% lên 64% đối với học sinh theo học tại các trường tiểu học theo chuẩn và từ 24% lên 58% đối với học sinh theo học tại các SSK). Căn nguyên đằng sau hiện tượng này không chỉ là do tăng thu nhập và khả năng chi trả cho việc học thêm mà còn do niềm tin của phụ huynh ngày càng cho rằng học thêm là “không tránh khỏi” nếu đủ sức chi trả (78% phụ huynh ngày nay tin rằng học thêm là “không thể tránh khỏi” – tăng lên so với mức ban đầu là 62%). Đối với những người không cho con em tham gia học thêm, 54% cho rằng họ không cho con em đi học thêm chủ yếu - hoặc chỉ vì - họ không đủ sức chi trả.

Sen ghi nhận rằng hầu hết nội dung ở các lớp học thêm có thể và nên được giảng dạy ở các lớp chính khóa tại các trường tiểu học. Ông bổ sung thêm (tr. 14–15) rằng học thêm:

gây chia rẽ học sinh thành những em được học thêm và không được học thêm; nó làm cho giáo viên thiếu trách nhiệm và giảm vai trò chủ đạo của họ trong giáo dục; nó khiến cho những tiến bộ trong các cơ chế giáo dục tại trường học trở nên khó khăn hơn vì các hộ gia đình có điều kiện và có ảnh hưởng giảm thiểu sự quan tâm của họ đến chất lượng của những hoạt động trong trường (vì đã có sự hỗ trợ bên ngoài giờ học ở trường); [và] thực chất nó phù nhận quyền cơ bản của trẻ em được hưởng thụ giáo dục tiểu học.

- *Pa-kít-xtan*. Một điều tra năm 2010 với 19.006 hộ gia đình nông thôn tại 32 quận huyện thuộc năm tỉnh cho thấy 25,3% học sinh độ tuổi từ 6–16 tại các trường tư thục đi học thêm so với tỷ lệ 9,7% học sinh tại các trường công lập (ASER-Pa-kít-xtan 2011:52). Điều tra lặp lại vào năm sau đó đã khẳng định mẫu hình chung này (ASER- Pa-kít-xtan 2012:1; Aslam 2012:24).

Một khía cạnh khác liên quan đến yếu tố vùng miền. Nhìn chung, tỷ lệ tham gia giáo dục ngoài luồng cao hơn ở các vùng đô thị hơn so với ở các vùng nông thôn, cao hơn ở các thành phố lớn so với ở các thành phố nhỏ. Dữ liệu của Hàn Quốc tại Bảng 1 cho thấy sự khác biệt tương đối khiêm tốn giữa đô thị/nông thôn đối với học sinh ở cấp tiểu học nhưng có sự khác biệt rõ ràng đối với học sinh ở cấp trung học phổ thông. Tại Cũ-rơ-gư-đơ-xtan, 61,9% học sinh được khảo sát tại các vùng đô thị cho biết các em có đi học thêm so với mức 37,7% học sinh tại các vùng nông thôn (Silova 2009a:74).

Một yếu tố khác biệt nữa có thể là giới tính. Một số nghiên cứu cho thấy khi các bậc phụ huynh phải quyết định xem nên đầu tư vào học thêm cho con trai hay con gái, họ có xu hướng muốn chọn con trai trên cơ sở là con trai có khả năng kiếm được việc làm có thu nhập nhờ bằng cấp giáo dục. Sự bất cân đối về giới như vậy được thể hiện tại cấp tiểu học ở Băng-la-đét (Nath 2008), cả ở cấp tiểu học và trung học tại Ấn Độ (Ghosh và Rana 2011:12; Sujatha và Rani 2011:119). Thiên hướng ưu ái con trai cũng được thể hiện tại Nhật Bản (OECD 2011a:128); Pa-kít-xtan (Aslam và Atherton 2011); và Đài Loan, Trung Quốc (Liu 2012). Tuy nhiên, mẫu hình này không mang tính phổ biến. Điều tra tại Cũ-rơ-gư-đơ-xtan của Bagdasarova và Ivanov (2009:134–135) cho thấy học sinh nữ chiếm tỷ lệ 65,4% đối với loại hình phụ đạo một kèm một và phụ đạo theo nhóm nhỏ và 67,9% tại các lớp luyện thi. Tương tự, tại Hàn Quốc, Kim và Lee (2010) phát hiện thấy tỷ lệ học thêm và chi tiêu cho học thêm của học sinh nữ cao hơn so với của học sinh nam, còn một nghiên cứu tại Băng-la-đét về học thêm ở cấp trung học (Hamid và đồng sự 2009) không tìm thấy sự khác biệt đáng kể. Một nghiên cứu tại Việt Nam của Đặng (2007) cũng không phát hiện những khác biệt đáng kể về giới tính.

Ở một khía cạnh khác, một số xã hội thể hiện sự khác biệt đáng kể theo nguồn gốc dân tộc hoặc chủng tộc. Jelani và Tan (2012) xem xét các mẫu hình tham gia học thêm của học sinh tiểu học tại Penang, Ma-lai-xi-a. Họ phát hiện thấy học sinh gốc Hoa có xu hướng học thêm nhiều hơn. Ngược lại, học sinh gốc Ma-lai mặc dù chiếm tới 51% dân số nhưng chỉ chiếm 44% trong mẫu của họ. Những kết quả này phản ánh kết quả nghiên cứu cách đó hai thập kỷ của Marimuthu và đồng sự (1991), khi đó sự khác biệt theo nguồn gốc dân tộc còn thể hiện rõ ràng hơn. Sự khác biệt theo dân tộc cũng được phản ánh tại Việt Nam

(Hà và Harpham 2005, Đặng 2007, 2011b), tại Xri Lan-ca (Gunasekara 2009, Pallegedera 2011). Tuy nhiên khác biệt về dân tộc và chủng tộc có thể phản ánh cả những yếu tố về kinh tế cũng như về văn hóa.

Môn học và hình thức học thêm

Các môn học có nhu cầu học thêm nhiều nhất là các môn được coi là cần thiết nhất để được học lên cao hơn trong các hệ thống giáo dục. Đó thường là môn toán, môn văn và môn ngoại ngữ như tiếng Anh. Tại Gru-di-a, trong số các học sinh học thêm được khảo sát bởi Viện Chính sách, Quy hoạch và Quản lý Giáo dục Quốc tế, có 48% học thêm môn toán, 23% học thêm môn văn và 78% học thêm môn ngoại ngữ (EPPM 2011:26). Bảng 2 thể hiện các môn học thêm của học sinh lớp 10 tại Xri Lan-ca trước kỳ thi Tốt nghiệp Phổ thông để sau đó các em được lựa chọn theo chuyên ngành ở các cấp học cao hơn. Tương tự, Bảng 3 thể hiện các môn học thêm của học sinh trung học phổ thông tại Ca-dắc-xtan, Cự-rơ-gư-dơ-xtan và Tát-di-ki-xtan trước kỳ thi tuyển sinh đại học.

Bảng 2 Các môn học thêm của học sinh lớp 10, Xri Lan-ca, 2009

	Toán	Khoa học	Tiếng Anh	Tiếng Sinhala	Lịch sử	Mỹ học
% học sinh học thêm	91	73	68	18	13	11

Nguồn: Suraweera (2011: 20).

Bảng 3 Các môn học thêm của học sinh trung học phổ thông, Ca-dắc-xtan, Cự-rơ-gư-dơ-xtan và Tát-di-ki-xtan, 2005/06 (%)

Quốc gia	Toán	Vật lý	Lịch sử	Ngôn ngữ chính thức	Tiếng Nga	Ngoại ngữ
Ca-dắc-xtan	33,5	17,9	18,0	8,9	6,1	7,9
Cự-rơ-gư-dơ-xtan	16,9	2,5	6,3	2,3	6,1	26,1
Tát-di-ki-xtan	12,4	2,5	5,1	8,5	11,1	24,1
Trung bình mẫu (theo trọng số)	20,9	7,7	9,8	6,5	7,8	19,4

Nguồn: Silova (2009a: 73).

Ngoài việc bám theo trực tiếp các môn học ở trường, các lớp học thêm có thể diễn giải chi tiết và bổ trợ các môn học ở trường theo nhiều cách khác nhau. Để thu hút khách hàng, giáo viên dạy thêm thường thể hiện sự khác biệt của bản thân họ so với nhà trường thông qua nội dung và phương pháp giảng dạy. Họ có thể có cách dạy riêng và lên giáo án riêng cho hình thức một kèm một. Nếu khách hàng thấy học thêm kiểu một kèm một quá tốn kém, nhiều giáo viên có thể dạy thêm theo nhóm nhỏ với chi phí theo đầu người thấp hơn (nhưng thường đem lại doanh thu tính theo giờ cao hơn cho giáo viên). Đối với các trường hợp phụ đạo, họ có xu hướng bám theo phạm vi giáo án trong trường, nhưng đối với trường hợp dạy nâng cao, họ sẽ mở rộng giáo án bằng những tài liệu bổ sung. Tại Nhật Bản, trong một điều tra của Bộ Giáo dục năm 2008, trên 50% học sinh từ lớp 3 đến lớp 9 cho rằng các em thích *juku* vì được học thêm những tài liệu không được dạy ở trường (Dawson 2010:18).

Việc học thêm như vậy cũng có thể làm thay đổi trình tự giảng dạy. Do đó mặc dù giáo dục ngoài luồng hiểu theo nghĩa ẩn dụ là cái bóng bám theo chương trình giảng dạy chính khóa ở trường, một số giáo viên đã “dạy trước”. Đây là một hiện tượng đã trở nên phổ biến tại Hàn Quốc, nơi một số hagwons dạy trước cho học sinh trong 2 tháng hè trước khi năm học bắt đầu và khi vào năm học tiếp tục dạy trước chương trình trên lớp (Lee và đồng sự 2004, Dawson 2010). Điều này gây khó khăn cho các giáo viên ở trường khi họ thấy rằng có một số học sinh đã được học về nội dung đó còn các em khác chưa được học.

Tại một số xã hội, bên cạnh dạy thêm theo nhóm nhỏ và một kèm một, các giáo viên “có tiếng” còn có những hình thức học thêm rất khác, họ nhồi nhét học sinh vào các giảng đường, giảng dạy qua các màn hình video. Đây là một hiện tượng rất phổ biến tại Hồng Kông, Trung Quốc, nơi các công ty quảng cáo về các giáo viên qua ti-vi, qua báo chí, bên hông xe buýt và thu hút được một tỷ lệ lớn học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông (Kwo và Bray 2011). Một số học sinh chỉ dự giờ và/hoặc xem các băng hình về bài giảng nhưng một số em còn mua thêm các dịch vụ phụ trợ như tương tác riêng với giáo viên “có tiếng” hoặc người trợ giảng qua trang mạng xã hội “Facebook”, thư điện tử hoặc các hình thức khác. Tại Xri Lan-ca, các lớp “học thêm trên giảng đường” có thể có tới 1.000 học sinh dự học trong cùng thời điểm. Pallegedera (2011:7) ghi nhận rằng các lớp học như thế thường được tổ chức vào cuối tuần nhưng đôi khi cũng được tổ chức vào các ngày trong tuần, và vì nó chỉ được tổ chức tại các thành phố lớn, một số học sinh nông thôn cũng lặn lội từ xa đến tham dự.

Internet cũng đã trở thành phương tiện được sử dụng ngày càng nhiều cho các hình thức học thêm từ xa khác. Việc học thêm qua internet có thể được tiến hành trực tuyến, bằng phần mềm Skype và các phần mềm khác hoặc có thể diễn ra ở dạng bài tập tự làm. Ít nhất đã có một công ty ở CHND Trung Hoa kiếm tiền

từ việc bán mặt khẩu để mua một loạt các bài giảng và bài tập đã được số hóa từ trước, trong đó có một số bài tập còn được nộp để lấy điểm và nhận lời phê của giáo viên. Học thêm trực tuyến không bị hạn chế bởi biên giới địa lý: Giáo viên và khách hàng có thể ở cùng thành phố hoặc ở các quốc gia khác nhau, thậm chí các lục địa khác nhau. Rất nhiều quảng cáo đã được đưa ra về các công ty tại Ấn Độ chào mời dạy thêm cho học sinh tại Anh và Mỹ (Blakely 2007, Ventura và Jang 2010). Những hoạt động như vậy sẽ còn phát triển hơn nữa. Tutor Vista Global là một trong những công ty nổi tiếng nhất trong số đó. Họ tận dụng sự khác biệt về giá cả giữa các thị trường trên thế giới. Theo giải thích của Vora và Dewan (2009:140), mức giá học thêm thông thường tại Hoa Kỳ là khoảng 100 USD một giờ cho phụ đạo gặp mặt trực tiếp và 40 USD một giờ cho phụ đạo trực tuyến. Theo quảng cáo của công ty Tutor Vista, một học sinh chọn phương án 2 giờ một ngày và 5 ngày một tuần chỉ phải trả có 2,50 USD một giờ cho việc học thêm.

Chi phí

Chi phí cho giáo dục ngoài lương có thể cần được xem xét ở 2 cấp độ—một là cấp độ cá nhân hoặc hộ gia đình và hai là cấp độ quốc gia.

Tại một địa phương bất kỳ, chi phí cho việc học thêm có thể khác nhau rất nhiều phụ thuộc vào chất lượng, địa điểm, quy mô nhóm học, tính chất của cơ sở dạy học và nhiều yếu tố khác. Bảng 4 cho thấy ước tính về tỷ lệ học thêm và chi tiêu học thêm cho mỗi trẻ em tại vùng nông thôn Ấn Độ và nông thôn Pa-kít-xtan. Như ta có thể thấy, tỷ lệ học sinh học thêm ở các hộ gia đình khá giả cao hơn ở các hộ nghèo, hơn nữa, hộ giàu trả nhiều tiền hơn cho mỗi đứa trẻ đi học thêm so với hộ nghèo. Tại Pa-kít-xtan, chi tiêu bình quân cho việc học thêm của mỗi trẻ em tương đương 3,40 USD một tháng. Đây là một con số đáng kể trong bối cảnh 60% dân số Pa-kít-xtan theo báo cáo sống ở mức dưới 2 USD một ngày. Mức chi tiêu bình quân tại Ấn Độ thấp hơn nhưng cũng lên đến khoảng 2 USD mỗi tháng (Aslam và Atherton 2011).

Để bổ sung cho các số liệu trên, dữ liệu điều tra toàn quốc tại Ấn Độ cho thấy chi tiêu cho việc học thêm theo giới tính. Mức chi trung bình cho các học sinh nam cao hơn so với mức chi cho các học sinh nữ tại hầu hết các cấp học ở cả đô thị và nông thôn. Ví dụ, chi tiêu ước tính cho các học sinh nam tại khu vực đô thị năm 2007/08 là 328 ru-pi ở cấp tiểu học so với mức 286 ru-pi cho các học sinh nữ (India 2010:A-281). Ở cấp trung học cơ sở, số liệu tương ứng là 730 và 547 ru-pi; và ở cấp trung học và trung học phổ thông, số liệu tương ứng là 1.929 và 1.631 ru-pi. Các số liệu trên có lẽ chủ yếu phản ánh xu hướng cho con trai đi học thêm nhiều hơn so với con gái chứ không hoàn toàn là chi phí tính theo đầu

Bảng 4 Tỷ lệ Trẻ độ Tuổi 3-16 Học thêm theo Nhóm thu nhập, Nông thôn Ấn Độ (2007/08) và Nông thôn Pa-kít-xtan (2010)

Nhóm thu nhập	Tỷ lệ trẻ học thêm	Chi tiêu học thêm cho mỗi trẻ (đồng ru-pi Ấn Độ/ Pa-kít-xtan mỗi tháng)
Ấn Độ		
1 = nghèo nhất	18,1	68,9
2	20,0	70,4
3	21,1	72,8
4	25,2	75,5
5 = giàu nhất	31,8	90,2
Pa-kít-xtan		
1 = nghèo nhất	5,5	287
2	9,6	233
3	14,0	241
4	19,9	292
5 = giàu nhất	27,6	352

Nguồn: Aslam và Atherton (2011:7).

người của của những học sinh học thêm. Dữ liệu về học sinh cho biết có chi tiêu cho học thêm (loại trừ những học sinh cho biết không chi tiêu cho học thêm) cho thấy khoảng cách nhỏ hơn rất nhiều (tr.A-306).

Tại những địa phương khác, điều tra hộ gia đình còn cho thấy sự khác biệt theo nguồn gốc dân tộc. Điều tra toàn quốc năm 2004/05 tại Ma-lai-xi-a cho thấy các hộ gia đình gốc Ấn chi tiêu cho học thêm nhiều đình so với các hộ gia đình gốc Ma-lai và các hộ thuộc nhóm người bản địa hoặc các nhóm khác (Bảng 5). Dữ liệu này chỉ thể hiện những hộ gia đình có chi tiêu cho học thêm, nghĩa là loại bỏ những hộ không chi tiêu cho học thêm. Vì tỷ lệ các hộ gia đình có chi tiêu cho học thêm ở những gia đình gốc Hoa và gốc Ấn là cao hơn, chênh lệch tuyệt đối thậm chí còn lớn hơn so với những gì được minh họa ở bảng này.

Nguồn gốc dân tộc dĩ nhiên có thể trùng lặp với tầng lớp trong xã hội. Quay lại vấn đề về các nhóm kinh tế xã hội, Bảng 6 trình bày số liệu thống kê của Hàn Quốc. Lại một lần nữa, các nhóm thu nhập cao sử dụng dịch vụ học thêm nhiều hơn và dẫn đến chi tiêu cho học thêm lớn hơn. Tương ứng như vậy, ngay cả học sinh ở các trường dạy nghề xuất thân từ những hộ gia đình có thu nhập cao cũng đi học thêm nhiều hơn và có chi phí cho học thêm lớn hơn. Khoảng cách giữa các hộ gia đình thu nhập cao và thu nhập thấp dường như đã tăng lên trong thập kỷ qua (Byun 2011).

Bảng 5 Chi tiêu hộ gia đình cho việc học thêm theo nhóm dân tộc, Ma-lai-xi-a, 2004/05

Tỷ lệ chi cho học thêm so với tổng chi tiêu hàng tháng	Gốc Ma-lai		Gốc Hoa		Gốc Ấn		Gốc bản địa		Khác		Tổng	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1-5	608	80,1	328	63,0	55	51,9	32	58,2	8	57,1	1.031	70,9
5-10	125	16,5	137	26,3	39	36,8	17	30,9	6	42,9	324	22,3
10-15	19	2,5	44	8,4	7	6,6	4	7,3	0	0,0	74	5,1
15-20	6	0,8	10	1,9	3	2,8	2	3,6	0	0,0	21	1,4
20-30	1	0,1	2	0,4	1	0,9	0	0	0	0,0	4	0,3
30-40	0	0,0	0	0,0	1	0,9	0	0	0	0,0	1	0,1
Tổng số	759	100	521	100	106	100	55	100	14	100	1.455	100

n = số hộ gia đình.

Nguồn: Kenyathulla (2012: 201-202).

Bảng 6 Tham gia và Chi tiêu cho Giáo dục Ngoài Luồng theo Nhóm Thu nhập và Cấp học, Hàn Quốc, 2008

Nội dung	Nhóm thu nhập	Tiểu học	Trung học cơ sở	Trung học phổ thông	Trung học dạy nghề
Tỷ lệ tham gia (%)	Dưới 1.000.000 won	48,3	31,7	24,1	15,4
	1.000.000–2.000.000 won	72,9	52,5	38,6	22,0
	2.000.000–3.000.000 won	89,0	70,2	53,1	31,4
	3.000.000–4.000.000 won	92,8	81,6	64,3	42,5
	5.000.000–6.000.000 won	95,3	87,1	73,3	48,0
	6.000.000–7.000.000 won	96,3	90,1	77,6	50,9
	7.000.000–8.000.000 won	96,4	90,4	80,0	56,7
Mức chi tiêu (10.000 won)	Trên 8.000.000 won	96,4	93,2	82,5	59,8
	Dưới 1.000.000 won	6,4	6,0	5,0	2,0
	1.000.000–2.000.000 won	12,5	11,7	10,0	3,6
	2.000.000–3.000.000 won	19,3	18,4	16,2	6,4
	3.000.000–4.000.000 won	25,0	26,2	23,9	10,6
	5.000.000–6.000.000 won	30,3	32,1	32,1	13,2
	6.000.000–7.000.000 won	34,2	37,7	38,8	16,5
7.000.000–8.000.000 won	37,9	43,1	44,3	22,6	
Trên 8.000.000 won	42,7	51,0	55,9	24,4	

Nguồn: Kim (2010:303–304).

Nghiên cứu tại những địa bàn khác đã làm rõ hơn sự cân đối giữa chi tiêu hộ gia đình cho việc học thêm và chi tiêu cho các nội dung khác liên quan đến giáo dục. Bảng 7 trình bày số liệu của cấp trung học tại Băng-la-đét. Đối với những học sinh ở trường công lập, bình quân mỗi hộ gia đình chi tiêu cho việc học thêm chiếm 41,9% tổng chi tiêu hộ gia đình cho giáo dục; đối với học sinh tại các trường ngoài công lập được trợ cấp, tỷ lệ này là 29,2%.

Pallegedara (2011:24) cho thấy chi tiêu cho học thêm tại Xri Lan-ca tăng dần theo thời gian. Tham chiếu đến các điều tra hộ gia đình toàn quốc, Pallegedara ghi nhận trong năm 1995/96, 23,3% hộ gia đình có con em trong độ tuổi đi học đã chi tiền cho việc học thêm và 14,8% hộ gia đình chi từ 1%–5% tổng chi tiêu hộ gia đình cho học thêm. Năm 2006/07, 64,0% hộ gia đình chi tiền cho việc học thêm và 24,0% chi từ 1%–5% tổng chi tiêu hộ gia đình cho học thêm. Thậm chí một số hộ gia đình còn chi nhiều hơn. Năm 2006/07 có 2,7% hộ gia đình chi từ 5% đến 10% tổng chi tiêu của họ cho học thêm và 0,9% chi trên 10% cho học thêm.

Bổ sung cho những số liệu đó, Bảng 8 trình bày chi phí học thêm hàng năm tại ba quốc gia ở Trung Á. Chi phí học thêm trên cơ sở một kèm một hoặc theo nhóm nhỏ dĩ nhiên cao hơn so với học thêm ở các lớp có quy mô lớn hơn. Tuy nhiên, kể cả học thêm ở lớp lớn thì mức chi cũng khá cao. Chẳng hạn ở Tát-di-ki-xtan, trung bình chi tiêu cho các lớp học thêm của riêng một môn học đã

Bảng 7 Chi tiêu hộ gia đình cho giáo dục trung học, Băng-la-đét, 2005

Nội dung chi	Trường công lập		Trường ngoài công lập	
	Taka	%	Taka	%
Học thêm	4.700	41,9	2.210	29,2
Sách	796	7,1	686	9,0
Văn phòng phẩm	1.099	9,8	992	13,1
Điện và dầu hỏa	461	4,1	709	9,4
Ăn nhẹ	804	7,2	751	9,9
Dịch vụ y tế	591	5,3	471	6,2
Đồng phục	515	4,6	410	5,4
Đi lại	833	7,4	315	4,2
Khác	1.405	12,5	1.030	13,6
Tổng	11.204	100,0	7.574	100,0

Ghi chú: Các trường trung học công lập được Chính phủ cấp ngân sách toàn bộ. Các trường ngoài công lập, theo phân loại ở đây, không phải là trường tư thục vì các trường này vẫn được Chính phủ cấp phần lớn ngân sách dưới dạng lương giáo viên và cơ sở hạ tầng trường học.

Nguồn: Chiến dịch Giáo dục Phổ cập (2007:51).

Bảng 8 Chi học thêm hàng năm theo đầu người, Ca-đắc-xtan, Cư-rơ-gư-dơ-xtan và Tát-di-ki-xtan

	Trung vị			Trung bình		
	Chi phí học một kèm một và nhóm nhỏ cho một môn (USD)	Chi phí của các lớp học thêm cho một môn học (USD)	Chi phí của các lớp học thêm theo tỷ lệ trên GDP đầu người (PPP USD)	Chi phí học một kèm một và nhóm nhỏ cho một môn học (USD)	Chi phí của các lớp học thêm cho một môn học (USD)	Chi phí của các lớp học thêm theo tỷ lệ trên GDP đầu người (PPP USD)
Quốc gia						
Ca-đắc-xtan	100,0	30,0	0,38	212,6	72,9	0,94
Cư-rơ-gư-dơ-xtan	36,3	24,2	1,21	63,8	35,9	1,80
Tát-di-ki-xtan	31,3	6,3	0,44	76,4	28,1	1,98

GDP = tổng sản phẩm quốc nội, PPP = ngang giá sức mua.

Ghi chú: Chi phí học thêm được chuyển đổi từ nội tệ sang USD sử dụng tỷ giá tại thời điểm thu thập dữ liệu (2006). Do có chênh lệch rộng về dữ liệu và tồn tại nhiều ngoại lệ bất thường, tính toán điểm trung vị được đưa ra bên cạnh điểm trung bình để so sánh chi tiêu giữa các quốc gia.

Nguồn: Tính toán của Silova (2009a:76–77).

tương đương 1,98% tổng sản phẩm quốc nội (GDP) theo đầu người (và theo tỷ lệ thì càng học nhiều càng tốn).

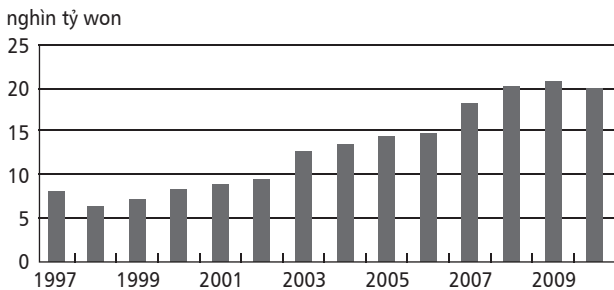
Qua những số liệu về hộ gia đình như trên, ta có thể tính ra các con số chi tiêu quốc gia. Một lần nữa số liệu của Hàn Quốc đặc biệt đáng lưu ý. Chi tiêu cũng khá cao ở nhiều xã hội khác:

- *Gru-di-a*. Chi tiêu hộ gia đình cho học thêm ở cấp trung học là 120 triệu lari (48 triệu USD) năm 2011, tương đương 34,2% chi tiêu công cho giáo dục trung học (EPPM 2011: 29).
- *Hồng Kông, Trung Quốc*. Một điều tra năm 2010 về các doanh nghiệp phục vụ học sinh trung học bám theo chương trình giảng dạy ở địa phương, nghĩa là loại bỏ học sinh tiểu học, dịch vụ phụ đạo một kèm một và các doanh nghiệp phục vụ học sinh ở các trường quốc tế (Synovate Limited 2011), cho thấy quy mô thị trường tương đương 1.984 triệu đô-la Hồng Kông (225 triệu USD).
- *Ấn Độ*. Rana và đồng sự (2005:1552) ước tính chi phí học thêm ở các trường tiểu học công lập tại Tây Ben-gan chiếm 21,5% tổng chi phí giáo dục cho một trẻ em. Ở quy mô quốc gia, một điều tra thị trường năm 2008 về các công ty cung cấp dịch vụ dạy thêm cho thấy quy mô của ngành kinh doanh này chiếm 6,4 tỷ USD với mức tăng trưởng

hàng năm dự kiến là 15% trong 4 năm tới (Vora và Dewan 2009:60). Điều tra này quan tâm chủ yếu đến các công ty lớn và đã nêu tên 14 “thành viên chính”. Bên cạnh hoạt động của các công ty này, ta còn có thể bổ sung rất nhiều các nhà cung cấp dịch vụ dạy thêm không chính thức hoặc bán chính thức.

- *Nhật Bản*. Các hộ gia đình ở Nhật Bản theo báo cáo vào năm 2010 đã chi tiêu khoảng 924 tỷ yên (12 tỷ USD) (Dawson 2010:16) cho việc học thêm.
- *Hàn Quốc*. Năm 2006, chi tiêu cho việc học thêm tương đương 80% chi tiêu của Chính phủ cho giáo dục công lập ở cấp tiểu học và trung học (Kim và Lee 2010:261). Chi tiêu cho giáo dục ngoài luồng tăng hàng năm kể từ năm 1998 đến 2009 và chỉ bắt đầu giảm nhẹ trong năm 2010 (Hình 1). Trong năm đó, chi tiêu lên đến 20,8 ngàn tỷ won (17,3 tỷ USD).
- *Xinh-ga-po*. Các hộ gia đình chi tiêu khoảng 820 triệu đô-la Xinh-ga-po (680 triệu USD) cho học thêm tại các trung tâm và ở nhà trong năm 2008. Con số này tăng so với mức 470 triệu đô-la Xinh-ga-po một thập kỷ trước đó (Basu 2010:D2).

Hình 1 Chi tiêu bình quân hộ gia đình hàng tháng cho giáo dục ngoài luồng, Hàn Quốc, 1997–2010



Nguồn: Jang (2011:2), Cục Thống kê Quốc gia Hàn Quốc (2011: 2).

Hộp 4 Sự Cản cù Lao động, Niềm tin Vững chắc, và Thực tế Tài chính tại Việt Nam

Đào Ngọc Phụng là một em gái 14 tuổi sống tại một vùng sâu tại Việt Nam. Em rất nhỏ, chỉ cao có 1m25; tuy vậy Phụng rất khỏe. Phụng luôn lo lắng về bài tập nên em thường đặt chuông đồng hồ báo thức để dậy lúc 3 giờ sáng mỗi ngày. Em dậy thật nhẹ nhàng để không đánh thức cậu em trai và cô em gái ngủ chung giường, sau đó em nấu cơm cho bữa sáng đồng thời tranh thủ xem lại bài vở.

Mẹ của bọn trẻ mất cách đây một năm, để lại cho gia đình một khoản nợ tương đương 1.500 USD. Cha các em là một thợ mộc tên là Đào Văn Hiệp. Anh rất yêu quý bọn trẻ và luôn mong mỏi cho chúng được ăn học nên người. Tuy nhiên, anh phải ra thành phố làm việc để kiếm tiền trả nợ. Do vậy, trong suốt tuần, Phụng đóng vai bà mẹ trẻ mới học lớp chín.

Phụng gọi các em dậy ăn cơm và sau đó bọn trẻ đến trường. Đối với Phụng, đó là quãng đường đạp xe 90 phút đến trường. Em thường đến sớm hơn 20 phút để khỏi bị muộn.

Sau giờ học, ba đứa trẻ đi bắt cá để kiếm thức ăn. Phụng giành làm lấy những việc nhà, như cọ rửa nhà vệ sinh, nhưng em không ngại dạy bảo cậu em trai, Tiến, 9 tuổi, và cô em gái Hương 12 tuổi. Khi Tiến không vâng lời chị đi chơi với các bạn xấu, em đã bị chị đánh đòn.

Mặc dù vậy, hầu như lúc nào em cũng luôn đối xử nhẹ nhàng với các em, nhất là khi Tiến nhớ mẹ. “Cháu cố gắng đỡ em”, Phụng nói, “nhưng sau đó cả ba đứa cùng khóc”.

Phụng rất mong được học lên đại học và trở thành kế toán. Đó là một ước mơ hầu như vô vọng đối với một cô bé nông thôn nhưng ở khắp mọi nơi tại Đông Á, người nghèo thường sống nhờ vào sự cản cù lao động và niềm tin vững chắc là giáo dục có thể thay đổi số phận để bù đắp cho cho thiếu thốn tiền nong. Ham học là di sản của Khổng giáo – một truyền thống 2.500 năm tôn sùng đạo, tin tưởng vào học hành và khoa cử. Đó là một trong những lý do các quốc gia Khổng giáo như CHND Trung Hoa, Hàn Quốc và Việt Nam là những ngôi sao sáng trên thế giới trong cuộc chiến chống nghèo khổ.

Phụng xin cha em cho tiền học thêm môn toán và tiếng Anh. Ông bố chỉ giải thích nhẹ nhàng là gia đình không kham nổi chi phí – tới 40 USD một năm. Phụng vẫn không khuất phục. Nhưng chuyện thiếu tiền học thêm trong khi hầu như tất cả các bạn khác đều được đi học thêm là một trở ngại lớn cho ước mơ lâu dài của em.

Nguồn: Chỉnh sửa của Kristof (2011).

Cung và Cầu

Chương này mở đầu bằng việc rà soát lại các yếu tố chính tác động đến nhu cầu học thêm. Phần này quan tâm đặc biệt đến những thời điểm chuyển cấp trong hệ thống giáo dục, các dấu ấn về văn hóa và rất nhiều yếu tố liên quan đến hoạt động nội bộ tại các trường học cũng như sự kết hợp giữa yếu tố quy mô gia đình nhỏ đi và mức sống tăng lên. Phần tiếp theo của chương bàn sang vấn đề cung dạy thêm và lại một lần nữa ghi nhận rằng những người cung cấp dịch vụ dạy thêm rất đa dạng từ những hoạt động bán chính thức của từng cá nhân cho đến các công ty đa quốc gia lớn.

Các yếu tố tác động đến nhu cầu

Yếu tố chính tác động đến nhu cầu học thêm là nhận thức cho rằng đầu tư cho giáo dục sẽ đem lại lợi ích to lớn qua việc đạt kết quả tốt trong các kỳ thi quan trọng và vào được các trường trung học và đại học có uy tín cao. Rất ít phụ huynh được đọc các nghiên cứu thực chứng về tỷ suất lợi nhuận cho giáo dục (Barro và Lee 2010, Kara 2010, Son 2010) nhưng hầu hết mọi người đều có ấn tượng mạnh – và ở mức độ nhất định ấn tượng đó có ý đúng – là một người học càng nhiều, và chất lượng giáo dục càng tốt thì càng có tiềm năng có được thu nhập và mức sống cao hơn trong cuộc đời của mình. Tương tự, các hộ gia đình biết rằng học kém ở trường và thi cử kém liên quan đến cơ hội việc làm ít hơn và mức sống thấp hơn.

Những thời điểm chuyển cấp trong các hệ thống giáo dục

Mặc dù tất cả các hệ thống giáo dục tại châu Á nhìn chung đã mở rộng nhiều trong những thập kỷ gần đây nhưng không phải tất cả các quốc gia đều đã phổ cập trung học cơ sở và rất ít quốc gia đã phổ cập trung học phổ thông. Tại những thời điểm chuyển giao giữa các cấp học, các trường học và các đơn vị quản lý cấp cao hơn phải quyết định sẽ cho những ai theo tiếp trong hệ thống giáo dục và những ai sẽ bị đẩy ra ngoài. Các hộ gia đình không muốn con em mình bị đẩy ra ngoài có thể phải đầu tư cho việc học thêm để đảm bảo có lợi thế hơn trong cuộc cạnh tranh.

Cạnh tranh cũng có thể diễn ra mạnh mẽ tại những hệ thống đã phổ cập giáo dục cấp trung học cơ sở và trung học phổ thông. Chẳng hạn tại Xinh-ga-po, nơi có hệ thống trường trung học được phân tầng khá mạnh (Xinh-ga-po 2011), sau khi học 6 năm cơ bản ở trường tiểu học, học sinh được tuyển vào

- Chương trình *tổng hợp* 4–6 năm, kết hợp giữa giáo dục trung học và giáo dục cơ sở đại học cao đẳng mà không phải qua kỳ thi chuyển tiếp;
- Chương trình *trung học nhanh* 4 năm;
- Chương trình *trung học thông thường* (học thuật) 5 năm;
- Chương trình *trung học thông thường* (kỹ thuật) 4 năm; hoặc
- Chương trình tiền dạy nghề 1–4 năm.

Ý nghĩa của mỗi hướng đi rất quan trọng với sự nghiệp tương lai và do Kỳ thi Tốt nghiệp Tiểu học là yếu tố lớn quyết định hướng đi của mỗi học sinh, rất nhiều phụ huynh đầu tư cho con em họ học thêm ở cấp tiểu học.

Ở những hệ thống khác, thời điểm chuyển đổi lớn là cuối cấp trung học phổ thông. Một số hệ thống đặt áp lực lớn lên giai đoạn đó vì không có nhiều chỗ dành cho lứa tuổi hết phổ thông và cánh cửa vào đại học cao đẳng do vậy khá hẹp. Người ta thường nhận định chung rằng nếu cánh cửa đủ rộng để đón nhận thí sinh vào các trường đại học và cao đẳng thì áp lực học thêm sẽ trở nên nhẹ nhàng hơn. Điều này đúng là đã diễn ra tại một số hệ thống nhưng không phải là mẫu hình chung. Thực chất, vấn đề đối với các hộ gia đình chuyển từ “được vào đại học cao đẳng hay không?” sang “được vào trường nào?”. Nếu các chương trình và cơ sở đại học và cao đẳng vẫn bị phân tầng mạnh, có cả trường “tốt” và “không tốt”, thì nhu cầu học thêm trong những năm học trung học vẫn sẽ hết sức căng thẳng. Thực tế ở Hồng Kông, Trung Quốc, cho thấy việc mở rộng của hệ cao đẳng đại học thậm chí còn làm tăng nhu cầu học thêm. Trong những năm 1980, khi hệ cao đẳng đại học chỉ tiếp nhận 4% số học sinh cùng lứa tuổi, hầu hết các gia đình cho rằng học cao đẳng đại học là ngoài tầm với. Hai mươi năm sau, khi hệ cao đẳng đại học được mở rộng để phục vụ 60% số học sinh cùng lứa tuổi, các hộ gia đình không những thấy rằng họ đủ tầm với tới mà còn tìm cách chen chân vào những trường tốt nhất trong hệ thống và điều này chỉ có thể thực hiện bằng sự trợ giúp của học thêm.

Mẫu hình tương tự cũng xuất hiện ở nhiều vùng khác ở Đông Á. Tại Nhật Bản, tỷ lệ sinh giảm làm cho giáo dục đại học là đương nhiên với hầu hết những học sinh tốt nghiệp trung học muốn tham dự; tuy nhiên, tỷ lệ học sinh trung học cơ sở đi học *juku* đã tăng từ 44% năm 1985 lên đến 53% năm 2007 (OECD 2011a:112). Và tại Đài Loan, Trung Quốc, số lượng các trường đại học và cao đẳng đã mở rộng từ 105 năm 1999 lên đến 162 năm 2008 nhưng số lượng các *wen-li buxiban* đăng ký (các trường luyện thi văn học và khoa học) đã tăng từ

1.844 lên đến 9.344 (Kuan 2011:343). Những cải cách của chính quyền Đài Loan, Trung Quốc, có mục tiêu ngăn ngừa thói quen học tập thụ động và giới hạn bằng cách mở ra những lối đi mới và đa dạng hóa hệ thống giáo dục. Tuy nhiên, thay vì làm giảm nhu cầu học luyện thi, những cải cách này chỉ làm cho nó trở nên đa dạng hơn – để mở rộng các cơ hội được tuyển chọn, học sinh tìm cách luyện thi với cả các môn học chính và các môn ngoài môn học chính (Liu 2012:47).

Tại các địa bàn khác, các hộ gia đình ghi nhận rằng đầu tư cho học thêm ở cấp trung học có thể đem lại lợi tức dưới dạng học bổng ở cấp đại học cao đẳng (Silova 2009c:68). Do vậy, đó là tình trạng được gọi là “chi trả bây giờ để tiết kiệm về sau” – hoặc, đối với những người không đầu tư cho việc học thêm nhưng vào đại học mà không được học bổng, điều đó nghĩa là “tiết kiệm được bây giờ nhưng trả giá sau này”.

Yếu tố văn hóa

Các yếu tố văn hóa chung thường được đưa ra thảo luận để giải thích tại sao một số khu vực lại chuộng học thêm hơn các khu vực khác trên thế giới. Ảnh hưởng của đạo Khổng thường được người ta nêu ra tại Đông Á và Đông Nam Á (Kwok 2001, Huang 2004, Lei 2005, Đặng 2008, Kuan 2011) và có thể được mở rộng áp dụng cho cả các cộng đồng người Hoa nhập cư tại Hoa Kỳ và những nơi khác (Hộp 5). Những nhận xét như vậy chắc hẳn cũng có lý mặc dù văn hóa thường đã được trung hòa bởi các yếu tố khác và hiện nay ngày càng được định hình bởi những tác động của toàn cầu hóa.

Các khu vực khác của châu Á có văn hóa được định hình bởi những di sản thời hậu Xô-viết. Học thêm tồn tại ở các nước Liên Xô cũ (Hrynevych và đồng sự 2006:305; UNDP 2007:64; Kalikova và Rakhimzhanova 2009:93) nhưng bị chính quyền lờ đi vì họ muốn duy trì hình ảnh về hệ thống giáo dục miễn phí theo chủ nghĩa quân bình phù hợp với lý tưởng xã hội chủ nghĩa. Như Silova (2009b:35) đã ghi nhận, thời kỳ hậu Xô-viết đã đem lại “thực tế văn hóa xã hội mới của nền kinh tế thị trường và dân chủ mới”, đòi hỏi sự phụ thuộc ngày càng tăng vào học thêm. Các giáo viên có thể được chấp nhận việc họ coi vốn con người của mình là kiến thức cá nhân, có thể được mua bán như các kiến thức và kỹ năng khác.

Văn hóa ở Nam Á lại thể hiện sự khác biệt khác. Chẳng hạn Xri Lan-ca đã có truyền thống học thêm từ lâu do các thế hệ trước để lại. Những nghiên cứu chi tiết có từ những năm 1980 (Pararajasingham 1980, trích dẫn trong de Silva 1994; Hemachandra 1982; Manchanayake và Nanayakkara 1986, trích dẫn trong Nanayakkara và Ranaweera 1994; de Silva và đồng sự 1991) nhưng những bình luận của xã hội về chuyện này đã có ít nhất từ những năm 1940 (Suraweera 2011; xem Hộp 2). Vì thế, ta có thể cho rằng học thêm đã thâm nhập vào văn hóa chung

Hộp 5 Văn hóa và Những bà mẹ Hồ

Amy Chua, một người Mỹ gốc Hoa, đã trở thành người nổi tiếng trên thế giới sau khi xuất bản cuốn sách của bà năm 2011 *Bài ca Chiến đấu của Bà mẹ Hồ*. Cuốn tự truyện của bà nói về thành công trên con đường học vấn của hai cô con gái do những đòi hỏi cao và nghiêm khắc của phụ huynh “người Hoa”. Phần nào nó cũng là cuốn tự truyện về những đòi hỏi vật chất và tình cảm về kỳ vọng và hi vọng cao của các bậc cha mẹ hồ đối với con cái của họ.

Trong những tháng sau khi cuốn sách được xuất bản, rất nhiều câu chuyện khác được các bà mẹ hồ đưa ra, bao gồm cả Rosalind Corlin tại Hồng Kông, Trung Quốc, người đánh thức hai đứa con sinh đôi 10 tuổi của mình từ 5h30 sáng mỗi ngày để theo một chế độ học thêm cả các môn học chính và ngoài môn học chính: học toán với một thiên tài toán học đào tạo tại Oxford; học bơi với một cựu huấn luyện viên bơi lội quốc gia của Xinh-ga-po; học cờ vua với một huấn luyện viên cờ quốc gia Phần Lan; và học ngoại ngữ tiếng Pháp, tiếng Anh và tiếng Trung (*Báo Bưu điện Buổi sáng Hoa Nam*, 21/01/2011).

Sự quan tâm đến căng thẳng của các bậc phụ huynh thể hiện tính chất cạnh tranh của tiến trình giáo dục và mối lo lắng sâu sắc của phụ huynh về chuyện học hành của con cái. Các giáo viên dạy thêm là một trong những người hưởng lợi từ sự lo lắng này hòng biến những tham vọng của các bậc cha mẹ hồ thành dòng thu nhập ổn định.

đến mức nó được coi là một phần bình thường của cuộc sống hàng ngày, không những chỉ đối với trẻ em ngày nay mà còn đối với cả các bậc cha mẹ và thậm chí cả ông bà của chúng. Pallegedara (2011:16), sử dụng dữ liệu thực chứng từ các điều tra hộ gia đình toàn quốc để tính toán độ co giãn của cầu, cho thấy trong năm 1995/96 học thêm nhìn chung được coi là một dịch vụ xa xỉ nhưng đến năm 2006/07 nó đã được coi là một dịch vụ thiết yếu.

Chất lượng trường học

Quan niệm học chính khóa ở trường chưa đủ là một động cơ lớn khác dẫn đến chuyện học thêm. Bảng 9 ghi nhận lại những câu trả lời của 2.378 học sinh lớp 10 tại Xri Lan-ca khi được hỏi tại sao các em đi học thêm. Trên một nửa (53%) cho biết các em không được làm đủ bài tập ở trường và nội dung bài giảng không được dạy đủ ở trường; 50% cho biết các em gặp khó khăn trong việc hiểu bài ở trường.

Những quan điểm tương tự cũng hiện diện ở các khu vực khác ở Nam Á. Tại Băng-la-đét, một học sinh đưa ra ý kiến hết sức thuyết phục, qua báo cáo của Hamid và đồng sự (2009:298): “Học thêm là cần thiết vì tiếng Anh ở trường dạy

Bảng 9 Lý do đi học thêm, Xri Lan-ca, 2009

Xếp hạng	Lý do	%
1.	Thảo luận về đề thi và đáp án ở lớp học thêm	68
2.	Làm bài tập ở trường chưa đủ	53
3.	Nội dung bài giảng không được dạy đủ ở trường	53
4.	Khó khăn trong việc hiểu bài ở trường	50
5.	Lớp học thêm dạy cách làm bài	29
6.	Để học bù bài giảng ở trường do tham gia các hoạt động ngoại khóa	23
7.	Nghe theo mong muốn của cha mẹ	10
8.	Đi học thêm cho vui	7
9.	Đi học thêm để tránh bị thầy cô trừ điểm	6
10.	Vì các bạn trong lớp cũng đi học thêm	3

Nguồn: Suraweera (2011: 20–21).

không tốt. Nếu ở trường dạy tiếng Anh tốt thì em không cần phải đi học thêm”. Trong một số trường hợp, điều này không hoàn toàn do chất lượng dạy học yếu kém mà còn vì không được dạy. Tại Tây Ben-gan ở Ấn Độ, Sen (2010) ghi nhận hiện tượng giáo viên thường không đến trường vì họ không thấy bị kỷ luật gì về chuyện đó (tham khảo thêm Chakraborty 2003). Những giáo viên đó thường đi dạy thêm vì dạy thêm thể hiện quan hệ trực tiếp giữa nỗ lực và thu nhập. Khi các trường chính khóa chưa sẵn sàng để tạo cơ hội cho những học sinh tài năng và chuyên cần được tiếp cận học hỏi từ những tài liệu phù hợp, các hộ gia đình phải đầu tư cho con em đi học thêm không chỉ để có thêm lợi thế mà còn để đảm bảo các em nắm được các khái niệm và kỹ năng cơ bản.

Quay sang các khu vực khác, một số vùng thuộc Liên Xô cũ cũng tồn tại sự không hài lòng như vậy. Tại A-déc-bai-dan, Silova và Kazimzade (2006) đã khảo sát 1.019 học sinh trung học và 913 sinh viên đại học năm thứ nhất, trong đó họ phát hiện thấy 52,7% và 59,5% các em tin rằng học thêm “là con đường duy nhất để được giáo dục có chất lượng cao” (tr. 127). Một nghiên cứu song song tại Gru-di-a của Matiashvili và Kutateladze (2006) khảo sát 500 học sinh trung học, 48% các em đồng ý rằng “chất lượng giảng dạy thấp là nguyên nhân chính dẫn đến việc học thêm” và 41% đồng ý rằng “học sinh phải học thêm vì giáo viên không giải thích bài một cách thấu đáo” (tr. 202–203). Những câu trả lời tương tự cũng được đưa ra trong một nghiên cứu năm 2011 tại Gru-di-a (EPPM 2011:28). Tương tự, tại Ác-mê-ni-a, chỉ 11,9% học sinh tốt nghiệp trung học được khảo

sát cảm thấy “kiến thức ở trường là đủ” để được tuyển chọn vào một trường đại học (UNDP 2007:45).

Trong một số trường hợp, quy mô lớp học cũng là vấn đề. Ngay cả tại các khu vực giàu có ở châu Á, lớp học thường có 40 học sinh và ở các khu vực nghèo, số học sinh của các lớp học còn đông hơn nhiều. Mặc dù hệ quả giáo dục của lớp học đông cũng còn đang được tranh cãi (chẳng hạn tham khảo Wössmann and West 2006, Blatchford và đồng sự 2011), các bậc phụ huynh thường cho rằng lớp học càng ít học sinh càng tốt. Các lớp học nhỏ cho phép giáo viên thực hiện nhiều hơn các phương pháp sư phạm tương tác, tạo cơ hội cho học sinh đặt câu hỏi và làm rõ vấn đề. Nếu các lớp chính khóa quá đông, các hộ gia đình có thể cho rằng học thêm là cách duy nhất để đảm bảo được hướng dẫn riêng. Tuy nhiên, các trung tâm học thêm đôi khi cũng rất đông: Các lớp học thêm dạy bởi giáo viên giỏi ở Xri Lan-ca và giáo viên “có tiếng” ở Hồng Kông, Trung Quốc, đôi khi lên đến trên 100 học sinh. Do vậy, phần lớn phụ thuộc vào quan niệm của khách hàng về những gì họ thu được từ ai và trong hoàn cảnh nào.

Liên quan đến quy mô lớp học, một số trường hợp có các trường học hai ca, trong đó một nhóm học sinh học ca sáng và một nhóm khác học ca chiều. Các trường học hai ca khá phổ biến tại Băng-la-đét, Cam-pu-chia và Ấn Độ. Ngay cả những giáo viên mẫn cán cũng gặp khó khăn trong việc dạy đủ chương trình tại các lớp học theo ca và phụ huynh có thể thấy cần cho con em đi học thêm để bù lại (Bray 2008:48). Tại Việt Nam, Chính phủ ngầm công nhận điều đó với việc chính thức cấm giáo viên dạy thêm cho học sinh theo học chương trình cả ngày (Đặng 2011a) nhưng thực chất lại bỏ qua đối tượng học sinh ở các trường học hai ca. Ko và Xing (2009:23) cho thấy trẻ em ở Việt Nam học tại các trường có chất lượng được coi là thấp có xu hướng học thêm nhiều hơn, còn Hà và Harpham (2005) nêu rõ những thách thức phát sinh từ việc kết hợp học nửa ngày với chương trình giảng dạy đòi hỏi ngày càng cao hơn. Tại Man-đi-vơ, Chính phủ ban hành một quyết định vào năm 2009 loại bỏ trường học hai ca một phần do động cơ muốn giảm quy mô học thêm (Sheryn 2011:79–80).

Quy mô gia đình nhỏ hơn, đời sống khá giả hơn

Tại hầu hết các khu vực ở châu Á, quy mô gia đình đang nhỏ đi. De Castro và de Guzman (2010:49) cho biết tại Phi-líp-pin, thời lượng dành cho giáo dục ngoài luồng có mối quan hệ ngược chiều với quy mô gia đình, nghĩa là những trẻ có ít anh chị em hơn đi học thêm nhiều hơn so với những trẻ có đông anh chị em. Bảng 10 trình bày kết quả khảo sát 40.883 phụ huynh nhằm điều tra về nhu cầu học thêm “nóng bỏng” tại các *juku* ở Nhật Bản. Trên một phần ba (38,6%) số phụ huynh khảo sát cho biết số lượng các gia đình một con ngày càng nhiều là một lý

Bảng 10 Các yếu tố góp phần “làm nóng” học thêm ở Juku, Nhật Bản (Tỷ lệ trả lời của phụ huynh)

Yếu tố	%
Không an tâm nếu chỉ cho con em đi học ở trường	66,5
Xã hội nặng về bằng cấp học vấn	59,9
Tăng đầu tư cho giáo dục cho trẻ do tỷ lệ sinh giảm	38,6
Đa dạng dịch vụ trong lĩnh vực giáo dục tư nhân	14,5

Nguồn: Nhật Bản (2008) trích dẫn bởi Dawson (2010:17).

do. Các bậc phụ huynh tập trung nguồn lực của mình cho đứa con duy nhất và cảm thấy rằng nếu có con một, họ không được phép mắc sai lầm. Đặng và Rogers (2009) phát hiện thấy quy mô hộ gia đình nhỏ hơn cũng là một yếu tố làm tăng nhu cầu học thêm ở Việt Nam. Quan sát này cũng được Liu (2012:47) đồng tình, liên quan đến trường hợp của Đài Loan, Trung Quốc.

Kohli và đồng sự (2011:36) cho thấy tầng lớp trung lưu ở cả CHND Trung Hoa và Ấn Độ đang “trên đà cất cánh” (tham khảo thêm Yuan và đồng sự 2011). Quy mô gia đình tại CHND Trung Hoa bị hạn chế theo quy định, còn quy mô hộ gia đình ở Ấn Độ nhỏ đi trong khi tầng lớp trung lưu đang tăng lên. Vào cuối thập kỷ đầu tiên của thế kỷ 21, tầng lớp trung lưu ở Ấn Độ vẫn còn nhỏ theo chuẩn mực toàn cầu nhưng theo báo cáo của Kohli và đồng sự (tr.36), “nếu nền kinh tế tiếp tục tăng trưởng như hiện nay, 70% dân số sẽ là tầng lớp trung lưu trong 15 năm tới”. Đến lúc đó, nguồn lực của hộ gia đình sẽ được kết hợp với nguyện vọng sinh con ít hơn cũng như lo lắng phải tìm cách vươn lên trong nền kinh tế toàn cầu. Điều đó sẽ tạo mọi điều kiện cho sự phát triển nhảy vọt của giáo dục ngoài luồng.

Sự đa dạng về nguồn cung

Nguồn cung dạy thêm hết sức đa dạng, từ hàng xóm, các học sinh lớp trên, thành viên trong gia đình cho đến giáo viên trên lớp chính khóa, công ty nhượng quyền toàn cầu, các công ty hoạt động qua internet. Một phần do không có nhiều trở ngại gia nhập, ngành kinh doanh dạy thêm đã nổi lên là một ngành thu hút lao động lớn. Tại Hàn Quốc, số lượng giáo viên dạy thêm tăng trưởng bình quân khoảng 7,1% mỗi năm trong giai đoạn từ 2001 đến 2006 và đến năm 2009 đây là ngành thu hút lao động lớn nhất số sinh viên tốt nghiệp các ngành khoa học xã hội và nhân văn (Kim và Park 2012).

Tại nhiều quốc gia, mẫu hình giáo viên trên lớp chính khóa tìm nguồn phụ thu bằng cách dạy thêm cho học sinh sau giờ học đã trở thành một sự cần thiết chứ không còn là lựa chọn – ít nhất theo quan điểm của chính những giáo viên đó – vì lương giáo viên chỉ loanh quanh ở ngưỡng thoát nghèo. Đây là hiện tượng được quan sát thấy tại ở Cam-pu-chia (Dawson 2009:64), Gru-di-a (EPPM 2011:27), Ca-đắc-xtan (Kalikova và Rakhimzhanova 2009:112), CHDCND Lào (Benveniste và đồng sự 2008:105) và Tát-di-ki-xtan (Kodirov và Amonov 2009:159). Tại Xri Lan-ca, tiền lương tháng của giáo viên tốt nghiệp trường công năm 2007 là từ 12.000 đến 15.000 ru-pi (108–135 USD) nhưng giáo viên có thể có thu nhập đến 1.100 ru-pi cho một giờ dạy thêm. Một giáo viên nhận xét: “Lương tháng tôi nhận được của Chính phủ chỉ bằng 3 hoặc 4 ngày đi dạy thêm” (Samath 2007). Nhu cầu phải làm thêm làm giảm thời gian dành cho việc kèm cặp học sinh, lập giáo án và các hoạt động phát triển chuyên môn khác.

Liên quan đến khía cạnh thương mại, nhiều mô hình nhượng quyền dạy thêm đã xuất hiện tại một số quốc gia. Chẳng hạn Kumon được coi là “chương trình bổ sung môn đọc và toán sau giờ học lớn nhất trên thế giới” (Kumon 2012), có trụ sở tại Nhật Bản và hoạt động tại 46 quốc gia bao gồm CHND Trung Hoa, Ấn Độ, In-đô-nê-xi-a, Hàn Quốc, Ma-lai-xi-a, Phi-líp-pin, Xinh-ga-po, Xri Lan-ca, Thái Lan và Việt Nam. Mô hình Kip McGrath có trụ sở tại Ô-xtrây-li-a đã nhượng quyền tại 20 quốc gia trong năm 2012 bao gồm cả In-đô-nê-xi-a và Xinh-ga-po (Kip McGrath 2012).

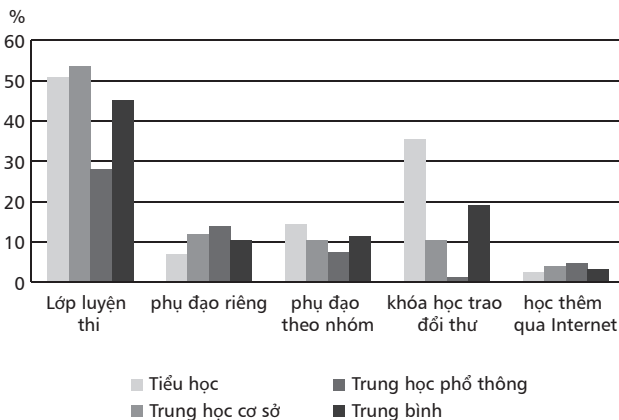
Các công ty khác chủ yếu tập trung vào thị trường trong nước nhưng cũng hoạt động theo mô hình chuỗi cơ sở với nhiều địa điểm khác nhau. Tại Hồng Kông, Trung Quốc, từ năm 2005/06 đến năm 2009/10, số lượng các cơ sở mở ra theo chuỗi đã tăng từ 38 lên đến 106 (Tập đoàn Giáo dục Hiện đại 2011:93). Các cơ sở này tuyên bố chiếm tới 54% tổng năng lực dạy thêm trung học, trong đó trên một nửa được cung cấp bởi sáu công ty và một trong số đó đã được niêm yết ra công chúng tại Thị trường Chứng khoán Hồng Kông năm 2011. Tại Ấn Độ, Everonn được niêm yết trên Thị trường Chứng khoán Bom-bay. Trong năm 2011, công ty này đã phục vụ đến tám triệu lượt học sinh tại 10.100 trung tâm học thêm (Everonn 2012). Tại CHND Trung Hoa, công ty Xueda, được thành lập năm 2004, đã được niêm yết trên Thị trường Chứng khoán Niu Y-óc năm 2010. Trong năm 2011, công ty điều hành 273 trung tâm học thêm và sử dụng 11.300 giáo viên tại 28 trên 34 tỉnh và thành phố của CHND Trung Hoa (Xueda 2012).

Một số công ty trong đó còn mở trường và các doanh nghiệp khác bên cạnh việc cung cấp dịch vụ dạy thêm. Chẳng hạn Đại học Beacon tại Hồng Kông, Trung Quốc chủ yếu tổ chức dạy thêm cho học sinh trung học nhưng còn vận hành một cơ sở dạy toàn thời gian. Tại Ấn Độ, Educomp vận hành 800 trường tiểu học và 56 trường tiểu học và trung học bên cạnh dịch vụ dạy thêm các môn học chính và đào tạo về công nghệ thông tin.

Hình 2 minh họa một số loại hình giáo dục ngoài luồng tại Hàn Quốc cho thấy sự đa dạng ở các cấp tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông. Giáo viên tại quốc gia này bị cấm dạy thêm cho học sinh của họ và các hoạt động kinh doanh chiếm đa số. Nhìn chung, trên một nửa học sinh tại Hàn Quốc tham gia các lớp luyện thi tập trung chủ yếu vào học vẹt và luyện thi, 10% học phụ đạo riêng, 12% học phụ đạo theo nhóm, 19% tham gia các khóa học trao đổi thư và 4% học qua internet (Byun 2011:6-7). Được biết, một giáo viên dạy thêm nổi tiếng, Woo Hyeong-cheol, có thu nhập bình quân tới 3,9 triệu USD mỗi năm nhờ dạy thêm môn toán tại các lớp học qua mạng cho 50.000 học sinh nộp phí; và Rose Lee, “Nữ hoàng tiếng Anh”, cho biết thu nhập bình quân của cô là 6,9 triệu USD mỗi năm qua các lớp học trực tuyến (Herskovitz và Kim 2009).

Ở phạm vi nhất định, nguồn cung không chỉ nhằm đáp ứng nhu cầu – nguồn cung còn tạo ra nhu cầu. Càng xuất hiện nhiều nhà cung cấp dịch vụ dạy thêm và càng nhiều học sinh theo học thì các em khác càng cảm thấy khó theo kịp với những mẹo và cách làm bài thi mà bạn học của mình được học. Cho nên những em không có ý định học thêm cũng phải đi học thêm để không bị bất lợi trong cạnh tranh. Tại CHND Trung Hoa, Hàn Quốc và Thái Lan, các công ty làm cho học sinh và phụ huynh thêm nóng lòng bằng những quảng cáo mạnh mẽ trên báo chí, trên xe buýt và các bảng tin. Những áp lực tương tự cũng tồn tại ở những cơ sở dạy thêm nhỏ lẻ hoặc khi giáo viên dạy thêm ngoài giờ cho học sinh của họ.

Hình 2 Các hình thức giáo dục ngoài luồng khác nhau tại Hàn Quốc, 2010



Nguồn: Cục Thống kê Quốc gia Hàn Quốc, trích dẫn bởi Byun (2011:26).

Tác động của Giáo dục Ngoài luồng

Giáo dục ngoài luồng đem lại nhiều tác động khác nhau. Tác động rõ nhất, được được đề cập đến ngay ở phần đầu chương này, là thành tích học tập. Ngoài ra, giáo dục ngoài luồng còn góp phần định hình các giá trị và kỹ năng chung của cả người học và xã hội nói chung. Nó cũng có tác động đối với hiệu quả hoạt động của các hệ thống giáo dục; tác động đáng kể đến vấn đề bất bình đẳng và có lẽ cả sự gắn kết xã hội. Các khía cạnh trên sẽ được lần lượt được cân nhắc đến sau đây.

Thành tích học tập

Nhiều người cho rằng giáo dục ngoài luồng đem lại kết quả tích cực về thành tích học tập, họ thì luận rằng nếu không lý các gia đình đã chẳng đầu tư vào đó. Tuy nhiên, giả định này không phải lúc nào cũng đúng vững. Thành tích học tập phần lớn phụ thuộc vào chất lượng của giáo viên cũng như hứng thú và khả năng học tập của học sinh. Một số giáo viên có kỹ năng tuyệt vời nhưng học sinh lại không có hứng thú và khả năng học tập. Ngược lại, một số học sinh có khả năng và hứng thú học tập nhưng giáo viên lại thiếu kiến thức môn học và kỹ năng sư phạm. Các gia đình có thể vẫn tiếp tục đầu tư cho học thêm ngay cả khi kết quả học tập thu được chẳng đâu vào đâu. Khi học sinh không tiến bộ, giáo viên thường đổ lỗi cho học sinh chứ không phải bản thân họ và các gia đình có thể chấp nhận ý kiến này và tiếp tục đầu tư. Một lý do khác là học sinh có thể tiếp tục tìm cách học thêm vì hầu hết các bạn học đều thế cả.

Nghiên cứu về chủ đề này gặp nhiều khó khăn phát sinh từ nhiều loại hình học thêm và rất nhiều các biến số chồng lấn cũng góp phần định hình thành tích học tập. Dù sao, hiện đã có sẵn một số nghiên cứu và có thể được tổng hợp lại một cách hữu ích. Thứ nhất là hai nghiên cứu tại Băng-la-đét: Nath (2008:65) sử dụng dữ liệu từ một điều tra toàn quốc năm 1998 cho thấy 49,6% số học sinh độ tuổi 11–12 tham gia học thêm đã đạt được các tiêu chí chuẩn về giáo dục cơ bản, trong khi đó chỉ có 27,5% số học sinh không học thêm đạt chuẩn; còn báo cáo về một điều tra 228 học sinh lớp 10 tại tám trường học nông thôn của Hamid và đồng sự (2009:293) cho thấy những học sinh đi học thêm có cơ hội gấp đôi trong việc đạt điểm cao hơn những bạn học không đi học thêm. Tuy nhiên, những nghiên cứu này chỉ thể hiện quan hệ tương quan chứ không phải quan hệ nhân quả. Do vậy, hiện chưa rõ những học sinh đạt thành tích học tập cao hơn *có phải do* học thêm

hay không. Thay vào đó, có thể những học sinh đi học thêm đã là những học sinh đã học tốt sẵn, vì vậy kết quả học tập của các em dù thế nào vẫn tốt.

Qua câu nhắc đó, nghiên cứu về kết quả học toán của 10.013 học sinh lớp 9 tại Đài Loan, Trung Quốc, của Kuan (2011) có lẽ hữu ích hơn. Kuan đánh giá các cặp dữ liệu cho phép ông kiểm soát tình trạng kinh tế xã hội, năng lực và thái độ của học sinh. Ông phát hiện thấy những học sinh đi học thêm thường là những em siêng năng, đạt điểm cao và xuất thân từ tầng lớp xã hội cao hơn. Như ta có thể đoán trước, Kuan phát hiện ra rằng thành tích thu được lớn hơn thường nằm ở những học sinh có hứng thú học tập nhưng trong cả hai nhóm dữ liệu, thành tích thu được khá nhỏ (tr. 362). Tuy vậy, điểm yếu lớn trong nghiên cứu của Kuan là tất cả các loại hình học thêm, như một kèm một và học theo lớp lớn, đều được gộp vào thành một biến duy nhất. Dữ liệu của ông cũng chỉ hạn chế ở một học kỳ của lớp 9 khiến ta khó có thể suy ra tác động dài hạn hoặc tác động đối với các lớp khác (tr. 353). Hơn nữa, tài liệu của ông không phân biệt về thời lượng học thêm khác nhau.

Một nghiên cứu liên quan của Liu (2012) sử dụng một phần cơ sở dữ liệu đó tại Đài Loan, Trung Quốc Liu đã phân tích mẫu gồm 13.978 học sinh lớp 7 với cả dữ liệu về số giờ học thêm mỗi tuần. Sau khi kiểm soát các biến khác, Liu phát hiện thấy tác động tích cực đáng kể của việc học thêm đến kết quả học toán và khả năng phân tích nhưng ông ghi nhận rằng các tác động tích cực đó giảm đi khi thời lượng học thêm bị kéo dài hơn. Tuy nhiên, lại một lần nữa, nghiên cứu của Liu thiếu thông tin về tác động của các loại hình học thêm khác nhau.

Hàn Quốc có một số dữ liệu khác: Sohn và đồng sự (2010: 26–27) đã tổng hợp được 11 nghiên cứu sử dụng rất nhiều biến khác nhau. Trong số sáu nghiên cứu về mối quan hệ giữa chi tiêu và kết quả học tập, năm nghiên cứu chỉ ra quan hệ tương quan theo chiều thuận. Tuy nhiên, trong ít nhất một trường hợp, mối quan hệ này biến mất sau khi bổ sung các biến kiểm soát về hoàn cảnh của học sinh. Tập hợp các nghiên cứu đó cũng cho thấy sự khác biệt ở các môn học khác nhau cũng như ở các lớp khác nhau. Sohn và đồng sự sau đó đã báo cáo về nghiên cứu của họ với cả dữ liệu về thời lượng học thêm của mỗi học sinh. Họ chỉ ra mối quan hệ tương quan thuận nhưng có lưu ý rằng toàn bộ các loại hình học thêm đã được tính gộp với nhau.

Một nghiên cứu tương tự được thực hiện bởi Byun (2011) tại Hàn Quốc. Byun sử dụng phương pháp đối chiếu điểm khuynh hướng để so sánh tác động của học thêm đối với thành tích học tập môn toán cho một mẫu đại diện toàn quốc gồm các học sinh trung học cơ sở. Ông phát hiện thấy các trường học luyện thi, chỉ tập trung chuẩn bị cho kỳ thi tạo, sự khác biệt nhỏ về thành tích học tập thu được. Tuy nhiên, các hình thức học thêm khác (như một kèm một, học qua internet, trao đổi thư) chỉ tạo ra sự khác biệt không đáng kể. Ở mức độ nhất định,

điều này phản ánh phát hiện qua nghiên cứu của Kang (2009) cho thấy đầu tư cho việc học thêm đem lại tác động tích cực nhưng nhỏ qua theo dõi trải nghiệm của 1.752 học sinh tại một nghiên cứu theo thời gian của Hội đồng Giáo dục và Việc làm Hàn Quốc. Tuy nhiên, Byun công nhận (tr. 21) rằng nghiên cứu của ông chỉ tập trung vào số lượng các loại hình học thêm khác nhau chứ không đo lường về chất lượng.

Các nghiên cứu khác về chủ đề này bao gồm:

- *CHND Trung Hoa*. Zhang (2011) xem xét mối quan hệ giữa học thêm và kết quả Kỳ thi Đầu vào Trung học Phổ thông tại 25 trường ở Tế Nam, tỉnh Sơn Đông. Bà phát hiện có mối quan hệ tương quan thuận giữa học thêm và thành tích học tập đối với những học sinh kém ở thành thị nhưng có mối quan hệ tương quan nghịch đối với học sinh nông thôn không phải học sinh giỏi.
- *Gru-di-a*. Trung tâm Khảo thí Quốc gia đã xem xét tác động của việc học thêm đến điểm số trong bài kiểm tra khả năng của các kỳ thi toàn quốc. Trong quá trình khảo thí có kiểm soát vào năm 2008, các học sinh lớp 12 tham gia bài kiểm tra khả năng chuẩn được hỏi liệu các em có đang học thêm (Nhóm I), sẽ học thêm (Nhóm II) hoặc sẽ không học thêm (Nhóm III) về lĩnh vực đó. Các em học sinh đó được nhận dạng sau khi tham dự bài thi chính của kỳ thi quốc gia năm 2009. Các nhà nghiên cứu phát hiện rằng Nhóm III thể hiện tiến bộ tốt hơn ở bài thi chính so với Nhóm II và I. Điều này cho thấy có sự tương quan không cao giữa học thêm và tiến bộ về kết quả làm bài thi kiểm tra khả năng (Bakhutashvili 2011). Kết luận này có thể được giải thích do tính chất của nội dung được đánh giá qua bài kiểm tra khả năng đòi hỏi phải dự học nhiều năm với các môn học khác nhau, phụ thuộc vào kinh nghiệm sống khác nhau và khả năng đó không thể được cải thiện trong khoảng thời gian ngắn.
- *Ấn Độ*. Aslam và Atherton (2011) phân tích dữ liệu qua điều tra có tên gọi SchoolTells năm 2007/08 tại bang Uttar Pradesh và Bihar. Điều tra này tập trung vào 4.000 học sinh lớp 2 và lớp 4 tại 160 trường tiểu học nông thôn. Học sinh đi học thêm đạt được kết quả học tập tốt hơn cả ở môn toán và tập đọc, trong đó kết quả học tập thu được tốt hơn đối với các học sinh học ở trường công lập so với các học sinh học ở trường tư thục.
- *Nhật Bản*. OECD (2011a:129) ghi nhận mối quan hệ tương quan thuận giữa điểm số bài kiểm tra và chi tiêu cho phụ đạo sau giờ học được thể hiện qua đánh giá PISA 2009. Tỷ lệ làm bài đúng tăng thêm 25 điểm phần trăm khi chi tiêu tăng từ dưới 2.000 yên một tháng lên 9.000–10.000 yên.

- *Ma-lai-xi-a*. Tan (2011) phỏng vấn 1.600 học sinh lớp 7 tại tám trường học ở Selangor và Kuala Lumpur về kinh nghiệm học thêm của các em trong những năm học tiểu học và liên hệ câu trả lời của các em với thành tích học tập. Nghiên cứu (tr. 80) cho thấy học thêm trong 3 năm trước năm lớp 6 có tác động tích cực nhưng trường hợp học thêm sớm hơn lại đi kèm theo thành tích học tập kém hơn.
- *Nê-pan*. Khi nghiên cứu quan hệ tương quan giữa học thêm và điểm số của 22.500 học sinh lớp 10 qua bài kiểm tra tốt nghiệp, Thapa (2011:111) phát hiện thấy học sinh tại các trường công lập đi học thêm có điểm số cao hơn là 1,74 điểm phần trăm. Tuy nhiên, sự khác biệt là không đáng kể đối với học sinh tại các trường tư thục.
- *Pa-kít-xtan*. Dữ liệu từ Báo cáo Thực trạng Giáo dục Thường niên (ASER-Pa-kít-xtan 2011), là dữ liệu khảo sát trẻ em ở độ tuổi tiểu học tại 19.006 hộ gia đình nông thôn, được Aslam và Atherton phân tích (2011) cho thấy cả học sinh gia đình nghèo và khá giả đều hưởng lợi từ việc học thêm. Kết quả này được đặc biệt ghi nhận ở điểm số môn tập đọc nhưng khác biệt ít hơn tại môn toán.
- *Xinh-ga-po*. Cheo và Quah (2005) đã điều tra thành tích học tập của 429 học sinh “chọn” tại ba trường trung học hàng đầu. Kết quả cho thấy mặc dù học thêm có thể đem lại hiệu ứng tích cực tại các môn được học thêm nhưng thời gian bị lấy đi của các môn học khác có thể dẫn đến suy giảm kết quả học tập chung. Các nhà nghiên cứu kết luận (tr. 280–281) rằng lý lẽ thông thường kiểu “càng nhiều càng tốt” đối với học thêm không phù hợp với thực tế và quy luật hiệu quả giảm dần sẽ nhanh chóng diễn ra khi ta “đầu tư quá tay với con trẻ”.
- *Xri Lan-ca*. Tại lớp cuối trường trung học phổ thông, học sinh thường bỏ học ở trường để tập trung luyện thi tại các trung tâm học thêm. Gunasekara (2009) đã xem xét tác động của hiện tượng này và ghi nhận (tr. 56) rằng “học thêm đóng góp vào thành tích điểm số tại kỳ thi nhiều hơn so với giáo dục chính khóa tại trường học” và hệ quả là lòng tin vào giáo dục chính khóa bị giảm sút.
- *Việt Nam*. Đặng (năm 2007) phân tích dữ liệu điều tra hộ gia đình toàn quốc năm 1997/98 và phát hiện ra mối quan hệ tương quan thuận giữa học thêm và thành tích học tập nhưng ghi nhận (tr. 696) rằng “tác động thể hiện mạnh hơn ở cấp trung học cơ sở so với cấp tiểu học, đặc biệt đối với nhóm các em có kết quả học tập yếu kém”. Hà và Harpham (2005:631) phân tích dữ liệu của 1.000 trẻ tám tuổi lựa chọn ngẫu nhiên từ 4.716 hộ gia đình năm 2002. Họ phát hiện thấy sau khi kiểm soát các yếu tố vùng miền, kinh tế của gia đình, dân tộc và các yếu tố khác, việc học thêm không liên quan đáng kể đến kết quả môn

tập viết và số học nhưng những em đi học thêm có khả năng đọc chính xác tốt gấp đôi các em không đi học thêm. Nghiên cứu liên quan của Lê và Baulch (2011) tập trung vào các em lứa tuổi 8–15 không thấy quan hệ tương quan đáng kể giữa học thêm và thành tích học tập.

Tóm lại, các tài liệu nghiên cứu cho thấy kết quả chưa rõ rệt về tác động của học thêm đối với thành tích học tập. Hầu hết điều đó phụ thuộc vào lớp và điều kiện cụ thể của từng địa phương và quốc gia. Các bộ dữ liệu lớn cho phép lập mô hình thống kê mặc dù không phải lúc nào cũng cho phép thể hiện kết luận về ý nghĩa của các loại hình và thời lượng học thêm. Việc học thêm tại lớp lớn từ chính các giáo viên dạy các em chính khóa, thậm chí là dạy ngay tại cùng một phòng học, rõ ràng đem lại kết quả khác so với việc phụ đạo một kèm một do các chuyên gia được trả lương cao thực hiện tại các trung tâm học tập với các thiết bị đặc biệt. Sự khác biệt lớn hơn còn phát sinh tại các lớp đồng học sinh do các giáo viên “có tiếng” dạy thêm hay học thêm qua internet và kinh nghiệm với học sinh lớp dưới tại tiểu học cũng rất khác biệt so với các em lớp trên ở cấp trung học phổ thông.

Cho dù các bằng chứng nghiên cứu là gì chẳng nữa, các gia đình vẫn tin tưởng rằng học thêm có tạo sự khác biệt – và ngay cả khi kết quả học tập thu được có gây thất vọng chẳng nữa, giải pháp vẫn là nỗ lực học tập hơn nữa với giáo viên hiện tại hoặc đi tìm một giáo viên khác để học thêm. Đối với nhiều gia đình, câu hỏi không phải là liệu họ có tiếp tục trả tiền cho con em đi học thêm hay không mà học thêm như thế nào cho phù hợp tốt nhất với nhu cầu học tập và tính khí của con em họ (Hộp 6). Rõ ràng có bằng chứng đủ mạnh để chứng minh rằng học thêm có thể tạo sự khác biệt đáng kể về thành tích học tập ngay cả khi không phải lúc nào cũng thế.

Các kỹ năng và giá trị tổng quát hơn

Giáo dục dĩ nhiên không chỉ là thành tích học tập. Nó còn là phát triển thể chất qua các môn thể thao, phát triển thẩm mỹ qua các môn nhạc họa và phát triển xã hội qua mối quan hệ với các bạn học và các thành viên khác trong xã hội ở cấp độ địa phương, toàn quốc và thậm chí toàn cầu.

Định nghĩa về giáo dục ngoài luồng được sử dụng trong nghiên cứu này không xét đến việc học các môn không phải là môn học chính mặc dù ngành kinh doanh dạy thêm về thể thao, âm nhạc, thậm chí các kỹ năng quan hệ xã hội hiện ngày càng mở rộng. Bản chất và ý nghĩa của ngành kinh doanh này đáng được xem xét qua một nghiên cứu riêng, nhất là khi xét tới tính chất thay đổi của việc tuyển sinh đại học, trong đó điểm thi chỉ là một phần trong hồ sơ tuyển sinh.

Hộp 6 Tìm đúng được giáo viên dạy thêm tại Xinh-ga-po

Những khó khăn mà phụ huynh phải đối mặt khi nhận định về chất lượng được minh họa bằng các hình mẫu tại Xinh-ga-po. Vấn đề thứ nhất là thiếu thông tin. Các bậc phụ huynh phải dựa vào tin đồn truyền miệng hoặc quảng cáo để chọn giáo viên học thêm cho con em mình.

Nhưng sự lựa chọn đó có thể chỉ là trò may rủi tốn kém. Chẳng hạn, học sinh trung học năm thứ 3 Tan Sing Wai cho biết cậu đã trải qua thời gian học thêm “không hiệu quả”. Trong hai năm cuối tại trường tiểu học, cậu được học thêm môn toán tại khu thương mại gần đó. Đó là trung tâm có đến nửa tá cơ sở tại Xinh-ga-po và đã quảng cáo về điểm số ấn tượng của khoảng 20 học sinh của họ trên các áp-phích quảng cáo tại trung tâm thương mại đó.

Sing Wai nói: “Có lẽ các quảng cáo đã khiến cho mẹ cháu thấy họ thực sự tốt”. Tuy nhiên trong 2 năm đó, điểm số của cậu vẫn ngoan cố không chịu vượt quá điểm B như khi cậu chưa học. Giáo viên của cậu là sinh viên mới tốt nghiệp đi dạy thêm cho các em trong khi chờ một công việc chính thức. Trong khi đó, các hóa đơn 200 đô-la Xinh-ga-po (150 USD) mà cha mẹ cậu nhận được hàng tháng để trả cho việc học thêm ngày càng chông chắt. “Vào lúc gia đình cháu nhận ra rằng học thêm chẳng có ích gì, Kỳ thi Tốt nghiệp Tiểu học (PSLE) đã đến gần và cháu không thể bỏ học được”, cậu nói.

Cũng dễ hiểu, Sing Wai muốn thấy các trung tâm dạy thêm quảng cáo về việc cải thiện điểm số cho tất cả học sinh của họ bên cạnh thành tích về điểm số của các cá nhân đứng đầu. Cậu thiếu niên đó hiện đã sang học tại một trung tâm khác và chỉ sau chưa đầy một năm, điểm toán của cậu đã tăng vọt từ B3 lên A1.

Nguồn: Basu (2010).

Trong khi đó, ta có thể thấy sự mở rộng của việc học thêm các môn học chính nhìn chung gây thiệt thòi trong việc tham gia các môn học khác. Một bình luận viên tại Hồng Kông, Trung Quốc, (Liu 2010) đã bày tỏ quan điểm như sau:

Trước đây, mục đích của giáo dục là truyền đạt kiến thức cho học sinh để các em có thể phát triển tài năng và nhân cách đặc trưng của mình. Người ta hi vọng các em có thể lớn lên một cách chính trực về đạo đức, có trách nhiệm và lễ phép. Tuy nhiên các mục tiêu đó dường như đã thay đổi và ngày nay tất cả chỉ là đạt được điểm kiểm tra tốt còn sự phát triển toàn diện về con người đang bị bỏ qua. Tôi cho rằng sự thay đổi này là do xu hướng học thêm ngày càng mở rộng... Các lớp học thêm đó đã thành công trong việc biến giáo dục thành một món hàng. Xã hội ngày nay dường như đánh đồng sự thành công với kết quả tốt. Học sinh chỉ tìm cách có các kỹ năng giúp chúng làm bài kiểm tra tốt thay vì thực sự để tâm theo đuổi kiến thức.

Đặc biệt tại cấp trung học phổ thông, học sinh thường xuyên bỏ học các môn thể thao, nhạc họa và dành ít thời gian tập trung vào các vấn đề quan hệ xã hội. Công chúng tại Xri Lan-ca cũng như tại một số nơi khác thể hiện quan ngại đối với sự sao lãng lĩnh vực tôn giáo. Kết quả là vào năm 2010 một số chính quyền cấp tỉnh ở Xri Lan-ca đã cấm học thêm đối với các em độ tuổi từ 5 đến 16 vào thời điểm từ 8 giờ sáng đến 2 giờ chiều Chủ Nhật và các ngày lễ Phật giáo hàng tháng được gọi là Ngày Rằm (Poya Day) (Jayamanne 2010).

Ở góc độ tích cực hơn, học thêm có thể giúp trẻ em phát triển lòng tự trọng và cảm giác đạt thành tích. Những em học chậm có thể đủ khả năng theo kịp bạn học, những em học nhanh có thể được học nhiều hơn. Một số loại hình học thêm có thể góp phần vào giáo dục toàn diện; hơn nữa, học thêm có thể thúc đẩy thói quen nghiên cứu nhấn mạnh đến tầm quan trọng của học tập và kỷ luật. Học thêm kiểu juku ở Nhật Bản đã trở thành một phần cơ cấu xã hội trong đó nhấn mạnh vào tính siêng năng và ham học, vốn là một yếu tố góp phần vào sự thành công về kinh tế của quốc gia này (Dierkes 2011). Những nhận xét tương tự cũng được đưa ra về các cơ sở dạy thêm tại Hàn Quốc (*Báo The Economist 2011*) và có lẽ cả ở Xinh-ga-po và Đài Loan, Trung Quốc.

Mặt khác, quan ngại về sự tiêu cực lại nảy sinh tại một số quốc gia. Một báo cáo tại Việt Nam (Vũ và đồng sự, 2011:2) ghi nhận những giáo viên tổ chức dạy thêm cho những học sinh mà họ dạy ở trường thường xuyên tiết lộ trước để thi kiểm tra tại các lớp học thêm đó. Báo cáo (tr. 20) nêu rõ các lớp học thêm “rõ ràng gây lệch lạc sự đánh giá trung thực và công bằng về kết quả học tập của học sinh”. Tại CHND Trung Hoa, giáo viên bị cấm dạy thêm đối với học sinh họ phụ trách nhưng thay vào đó lại thường xuyên tham gia vào các hệ thống giới thiệu lẫn nhau, trong đó một giáo viên gửi học sinh của mình cho một đồng nghiệp dạy thêm để đổi lại việc giáo viên kia gửi học sinh lại cho mình dạy. Các em học sinh có thể biết về chuyện này và như vậy là đã học được bài học ngay đầu đời từ những người thầy – những người có lẽ chỉ đứng sau cha mẹ chúng ở vai trò tấm gương sáng – về quan hệ làm ăn và cách lách luật (Zhang 2012).

Một số khu vực khác ở châu Á có chuẩn mực đạo đức tốt hơn và những hình thức tiêu cực như vậy hiếm khi diễn ra tại Hồng Kông, Trung Quốc; Nhật Bản; Hàn Quốc; và Xinh-ga-po. Tuy nhiên, ngay cả trong những xã hội như thế, các bậc phụ huynh và nhiều người vẫn quan ngại về một số giá trị được khuyến khích qua học thêm. Ví dụ, tại Hồng Kông, Trung Quốc, các giáo viên dạy thêm “có tiếng” có một cách thu hút khách hàng qua việc sử dụng những từ ngữ làm cho các em thiếu niên thích thú nhưng thực ra lại không phù hợp tại trường học. Các giáo viên “có tiếng” cũng có lối sống ưa chuộng bề ngoài. Tờ báo lớn bằng tiếng Anh tại Hồng Kông, tờ *Bưu điện Buổi sáng Hoa Nam* (2010:A10), đã chỉ ra rằng các giáo viên dạy thêm “khoe khoang về địa vị triệu phú của họ và suy tôn

nền văn hóa tuổi trẻ chỉ tự hào về điểm thi cao chứ không vì kiến thức thực sự”.
Tờ báo nói thêm:

Rất tiếc, nhiều bạn trẻ nhìn vào họ như những tấm gương sáng, hay ít nhất cũng ngưỡng mộ khả năng kiếm tiền của họ. Những cái rở ràng không chấp nhận được đã trở nên được chấp nhận hoặc thậm chí trở thành một phần thiết yếu trong giáo dục nhà trường tại Hồng Kông.

Những cảm giác như thế cũng đang diễn ra tại Băng Cốc, Cô-lôm-bô, thành phố Đài Bắc và các địa phương khác trong khu vực, nơi hiện tượng “giáo viên dạy thêm có tiếng” đã ăn sâu bén rễ.

Hiệu quả và không hiệu quả

Một nguyên tắc cơ bản đối với nhiều người, nhất là các nhà kinh tế học, là nguồn lực phải được sử dụng với hiệu quả tốt đa để đạt được mục tiêu định trước. Vậy câu hỏi đặt ra là liệu việc phát triển của giáo dục ngoài luồng làm tăng hay giảm hiệu quả trong việc sử dụng nguồn lực.

Nhìn chung, ta phải công nhận rằng hệ thống trường học chính khóa bản thân nó là những cỗ máy không hiệu quả trong việc thực hiện các mục tiêu của mình. Các hệ thống trường học thường được định hình chủ yếu qua hoàn cảnh lịch sử, điều kiện kinh tế, chuẩn mực xã hội chứ không phải bằng quy hoạch cẩn trọng. Các chuẩn mực xã hội đó quy định Chẳng hạn như, thời gian hoạt động phải được chia thành học kỳ và kỳ nghỉ, rằng từng môn học phải có sự tách biệt với nhau và rằng học sinh cần bắt đầu đi học từ độ tuổi lên sáu (mặc dù giáo dục tiền tiểu học diễn ra ngày càng sớm) và học lên dần theo các lớp trên cơ sở từng năm một. Sau nhiều thập kỷ và thế kỷ, nhiều nhà hoạch định chính sách đã tìm cách thay đổi rất nhiều nội dung của các mô hình này (Rich 1975, Bishop 1989, Delors 1996, Hershock et al. 2007). Họ cũng đã đạt được một số thành công mặc dù các hệ thống trường học nói chung cho thấy rất khó thay đổi (Psacharopoulos 1989, Benavot và đồng sự, 2006).

Thoạt nhìn, ta có thể cho rằng học thêm sẽ đem lại hiệu quả cao hơn so với học ở trường công lập. Được vận hành theo cơ chế thị trường, những giáo viên tổ chức kinh doanh dạy thêm lẽ ra phải sử dụng nguồn lực một cách thận trọng và phải phục vụ cho các khách hàng xứng đáng với đồng tiền họ bỏ ra. Nếu các nhà quản lý kinh doanh không để tâm đến vấn đề đó thì công việc kinh doanh của họ có lẽ phải đóng cửa. Một số công ty kinh doanh dạy thêm lớn thậm chí còn có cả các bộ phận nghiên cứu để tìm ra phương thức hiệu quả kinh tế cho việc dạy và

học qua các phần mềm máy tính và các phương tiện khác. Các công ty nhỏ hơn không thực hiện những nghiên cứu như thế nhưng họ cũng buộc phải để tâm đến hiệu quả hoạt động; thậm chí các cá nhân tự nhận dạy thêm cũng phải lên kế hoạch về thời gian của họ và các đầu vào khác một cách cẩn trọng.

Tuy nhiên, ngay cả hiệu quả nội tại theo tư duy kinh doanh có thể là đúng nhưng hiệu quả chung lại không được thể hiện rõ ràng. Như đã nêu ở trên, vấn đề thứ nhất là khó có thể cho rằng học thêm luôn đem lại thành tích học tập tốt hơn. Việc đó phần lớn phụ thuộc vào động cơ, thái độ và phong cách học tập của học sinh cũng như động cơ, thái độ và phong cách giảng dạy của giáo viên dạy thêm. Các bằng chứng thực nghiệm không chỉ ra mối quan hệ tương quan thuận và nhất quán giữa thời gian dành cho học thêm và thành tích học tập tăng lên. Vì một số lý do, không có mối quan hệ tương quan nhất quán không có nghĩa là nhu cầu học thêm giảm đi. Thứ nhất là do rất ít khách hàng nghiên cứu bằng chứng thực nghiệm và do đó họ hành động dựa trên các giả định và quảng cáo chứ không phải dựa trên bằng chứng rõ ràng; thứ hai, khách hàng bị áp lực phải đạt điểm số cao hơn và họ tin rằng có thể thành công; và thứ ba, các cơ sở dạy thêm, cũng như các trường học, rất giỏi trong việc nếu có thành tích thì tự nhận cho mình những lợi né tránh trách nhiệm đối với những thất bại. Vì thế, nhiều cơ sở giáo dục tiếp tục hoạt động mặc dù có những kết quả không thỏa đáng theo quan điểm đầu ra-đầu vào đơn thuần.

Vấn đề thứ hai, như đã nêu trên, là giáo dục ngoài luồng có xu hướng tập trung vào một số bộ môn để đạt thành tích. Mặc dù một số giáo viên và trung tâm dạy thêm có thể nhấn mạnh vào kỹ năng nghiên cứu và phát triển toàn diện nhưng các trung tâm luyện thi ở Nhật Bản; Hàn Quốc; Đài Loan, Trung Quốc, và những nơi khác chỉ tập trung chủ yếu vào kỹ năng thi cử (Roesgaard, 2006, Kim và Chang 2010, và Liu 2012). Bảng 11 ghi nhận lại quan điểm này qua khảo sát mẫu 44 giáo viên tiểu học dạy môn toán tại thành phố Đài Bắc. Mặc dù 82% giáo viên cảm thấy các trung tâm luyện thi hỗ trợ học sinh về kỹ năng tính toán trong môn toán và 70% cảm thấy các trung tâm luyện thi hỗ trợ trong việc hoàn thành bài tập về nhà nhưng 52% cảm thấy các trung tâm luyện thi đem lại tác động tiêu cực đến hiểu biết các khái niệm toán học của các em. Như một giáo viên (Huang 2004:296) đã giải thích:

Một số em đi học các trường luyện thi được học trước bài học khiến cho các em có cảm giác không đúng về năng lực toán của mình; vì lẽ đó các em trở nên kém tập trung hơn và thường xuyên sao lãng trong giờ học. Hệ quả là cuối cùng các em không thể học tốt trên lớp.

Huang giải thích thêm (tr.296–297):

Các trung tâm luyện thi nhấn mạnh đến sự “đi tắt đón đầu” và “hiệu quả” và chỉ tập trung vào việc làm sao ra kết quả đúng cho bài tập thay vì khai thác cấu trúc có hệ thống của các khái niệm toán học. Học sinh thường xuyên không thể giải những bài tập mà các em thấy lạ lẫm. Các em chỉ học được cách áp dụng máy móc công thức để giải bài tập qua luyện tập và làm bài. Học vẹt kiểu đó có thể nâng cao kết quả bài tập về nhà và bài kiểm tra học kỳ, thể hiện học sinh nắm được nội dung nhưng có thể làm suy yếu sự phát triển có ý nghĩa các kiến thức toán học của các em.

Nhiều giáo viên ở Đài Loan, Trung Quốc, và những địa bàn khác cũng phàn nàn về thực tế là áp lực đối với học sinh từ các trung tâm luyện thi khiến chúng không còn thời gian cho các hình thức phát triển nhân cách và xã hội – nghĩa là ngay cả khi đạt được tiến bộ tại một bộ môn, điều đó góp phần gây ra mất mát tại các bộ môn khác.

Tuy nhiên, Bảng 11 cũng chỉ ra một số quan điểm tích cực ở tất cả các nội dung đánh giá. Trong số những khía cạnh tích cực đó (Huang 2004:297–298), ta có thể thấy:

Giáo viên hưởng lợi từ việc các trung tâm luyện thi giám sát bài tập về nhà. Điều này có thể tiết kiệm thời gian kiểm tra bài tập và giúp duy trì bài giảng đúng lịch. Hơn nữa, những em học chậm có thể đuổi kịp với các bạn học khác qua chương trình bổ sung tại các trung tâm luyện thi. Điều này có xu hướng làm giảm sự khác biệt cá nhân

Bảng 11 Quan điểm của giáo viên về tác động của các trung tâm luyện thi đến việc học toán của trẻ em, Đài Loan, Trung Quốc (%)

Kết quả học tập	Tác động tích cực	Tác động tiêu cực	Không tác động	Không ý kiến
Có kỹ năng tính toán	82	7	2	9
Hoàn thành bài tập về nhà môn toán	70	5	–	25
Hiểu các khái niệm toán học	16	52	9	23
Tự tin trong học toán	64	4	7	25

Nguồn: Huang (2004: 295).

giữa các học sinh có sức học khác nhau, do vậy cho phép ổn định kế hoạch giảng dạy.

Trong một bối cảnh tương đối khác biệt, tính chất bổ sung lẫn nhau giữa học chính khóa và ngoài luồng cũng được Nazeer (2006) ghi nhận trong một nghiên cứu định lượng về phong cách học tập của chín học sinh tại Man-đi-vơ. Tất cả các em học sinh đó đều đi học thêm và Nazeer ghi nhận rằng giáo viên trong trường thường sử dụng phương pháp giải thích trực tiếp còn giáo viên tại các trung tâm dạy thêm tạo cơ hội cho học sinh thảo luận các khái niệm. Khi Nazeer hỏi các em học sinh làm thế nào nếu các em không hiểu một vấn đề gì đó khi học trong trường, năm em học sinh trả lời rằng các em sẽ nhờ giáo viên dạy thêm giúp đỡ thay vì giáo viên chính khóa. Những nhận xét của các em (tr. 159) bao gồm:

- Hầu như tất cả học sinh ở lớp em đều đi học thêm. Vì vậy nếu bọn em không hiểu gì ở trường, chúng em sẽ hỏi giáo viên dạy thêm vào buổi tối.
- Em sẽ nói với Cô [giáo viên lớp chính khóa] nếu em không hiểu một vấn đề gì đó nhưng em sẽ không nói trên lớp. Em sẽ lên phòng giáo viên vào giờ nghỉ hoặc sau giờ học. Nếu em không tìm được Cô, em sẽ hỏi giáo viên dạy thêm vào buổi tối.

Trong những trường hợp như thế, người ta có thể lý luận rằng học thêm bổ sung cho học ở trường qua việc nâng cao hiệu quả học tập tổng thể. Những giáo viên đó khẳng định rằng họ không có thời gian quan tâm đến từng em trong các tiết học 35 phút và trong suốt cả ngày bận rộn và không nghỉ ngơi gì, họ có thể lý luận rằng hiệu quả tổng thể của hệ thống được nâng lên qua tính chất bổ sung của học chính khóa và học thêm. Tuy nhiên, nếu đã tồn tại học thêm thì ở mức độ nào đó, nó cho phép giáo viên bỏ qua một số nội dung được coi là một phần trách nhiệm của họ trong giờ học chính khóa đồng thời khiến cho thời lượng dạy và học tổng thể bị tăng lên và đó không phải là dấu hiệu của một hệ thống giáo dục được vận hành có hiệu quả.

Hơn nữa, trong một số trường hợp, tính không hiệu quả còn cao hơn khi học sinh chú trọng nhiều hơn đến giáo viên dạy thêm là những người mà các em hoặc cha mẹ các em trực tiếp trả tiền chứ không phải các thầy cô ở trường, những người dường như làm việc miễn phí và sự có mặt của họ được xem là đương nhiên. Đó là một phần của chương trình giảng dạy ngầm của việc học thêm và điều này có thể dẫn đến việc đánh giá thấp hệ thống trường học. Bên cạnh đó, các em học sinh phải học với thời lượng dài tại các trung tâm dạy thêm có thể không còn tâm sức đâu để dành cho việc học ban ngày ở trường. Kim (2007:7-8)

ghi chép lại cuộc sống hàng ngày của nhiều thanh thiếu niên tại Hàn Quốc. Một số em tham gia các trung tâm học thêm đến tận khuya. Cách duy nhất để các em giữ sức cho các lớp buổi tối là phải ngủ khi học chính khóa ở trường.

Ở góc nhìn không hiệu quả, vấn đề nghiêm trọng hơn là các trường hợp giáo viên chính khóa cũng tổ chức dạy thêm. Những giáo viên đó có thể đã mệt mỏi hoặc chỉ dành sức để dạy ở lớp học thêm sau giờ học ở trường. Các vấn đề cụ thể có thể phát sinh khi giáo viên dạy thêm cho chính học sinh hiện tại của họ. Tại một số xã hội, cả giáo viên và phụ huynh có thể lý luận ủng hộ cho các cơ chế như vậy với lý lẽ những giáo viên đó mới là người hiểu được học sinh và các nội dung trong chương trình mà học sinh nắm được hoặc chưa nắm được. Chẳng hạn, một giáo viên ở Bru-nây bày tỏ (Waleed 2009):

Là giáo viên, chúng tôi không thể đơn giản đặt ra hạn mức là chúng tôi có thể dạy bao nhiêu... Nhất là khi với tư cách giáo viên, chúng tôi được chính các phụ huynh tìm gặp và yêu cầu chúng tôi đóng góp thời gian rảnh và công sức để giúp phụ đạo cho con em họ, chính là học sinh của chúng tôi.

Ngược lại, trong các bối cảnh khác, giáo viên có thể chưa thật hoàn toàn chuyên nghiệp và chuyên tâm. Tại Nê-pan, Jayachandran (2008:2) quan sát thấy:

...đôi khi giáo viên chủ động không giảng một số phần trong giáo án tại giờ chính khóa để tạo nhu cầu tham dự lớp học thêm thu phí của họ. Chẳng hạn, giáo viên không cần nói nhiều mà đôi khi chỉ cần nói thẳng ra là: “Các em cần phải nắm được X, Y và Z để qua được kỳ thi. Chúng tôi sẽ dạy X và Y trên lớp. Nếu các em muốn học Z, các em nên đi học thêm”.

Liên quan đến Cam-pu-chia, Dawson (2009) mô tả các thông lệ đó là “các mẹo của giáo viên”. Trong các trường hợp như thế, hệ thống giáo dục ngoài luồng dẫn đến sự không hiệu quả của hệ thống trường học chính khóa. Đó không chỉ là vấn đề giáo viên không làm việc theo cách tối ưu mà còn là vấn đề thời gian của trẻ em không được sử dụng hiệu quả. Trong một số trường hợp như thế, trẻ em có thể bị tước quyền hưởng các cơ hội sử dụng thời gian của các em theo cách có lợi hơn, bao gồm cả nghỉ ngơi và giải trí.

Trong khi tại một số quốc gia, những học sinh đi học thêm thường mệt mỏi và buồn ngủ ở lớp học chính khóa, tại các nước khác, các em có thể đồng loạt bỏ học ở trường. Liên quan đến A-đéc-bai-dan, Silova và Kazimzade (2006:128) báo cáo rằng:

...sau rất nhiều cuộc phỏng vấn với hiệu trưởng, giáo viên và học sinh, chúng tôi phát hiện ra rằng tỷ lệ nghỉ học tăng lên ngay trước giai đoạn kết thúc năm học (đặc biệt là ở lớp cuối cấp ở trường trung học), đó là thời điểm học sinh bắt đầu bỏ học chính khóa để tham dự các lớp học thêm trong giờ chính khóa. Một số học sinh hối lộ cho giáo viên hoặc cán bộ quản lý ở trường để được miễn đến trường và đi học thêm. Nhiều giáo viên và cán bộ giáo dục được phỏng vấn cho biết về những trường hợp lớp học trống không tại các trường trung học vì học sinh bỏ học hàng loạt để đi học thêm.

Hiện tượng tương tự cũng được quan sát tại các trường trung học phổ thông ở Ác-mê-ni-a (UNDP 2007:45), Gru-di-a (Matiasvili và Kutateladze 2006:206) và Xri Lan-ca (Gunasekara 2009:85; Suraweera 2011:22). Hộp 7 đưa ra dẫn chứng liên quan đến Ấn Độ là hiện tượng này cũng diễn ra ở cấp tiểu học – trong trường hợp đó có hệ quả tiêu cực đối với việc học tập của trẻ em.

Cuối cùng, hệ thống giáo dục ngoài luồng có thể gây hại cho hệ thống trường học chính khóa vì chảy máu nhân tài. Điển hình là tại Hồng Kông, Trung Quốc, một số giáo viên dạy thêm giỏi là các cựu giáo viên chính khóa quyết định nghỉ việc ở trường để kiếm thu nhập tốt hơn và có thể là sự chủ động cao hơn. Có người chưa bao giờ là giáo viên tại các trường học nhưng có thể đã là giáo viên

Hộp 7 Học thêm càng nhiều, học lực càng kém

Bhattacharjea và đồng sự (2011) đã theo dõi học lực của 30.000 trẻ em tại các trường tiểu học công lập nông thôn tại năm bang của Ấn Độ. Họ thu thập dữ liệu không chỉ về thành tích học tập mà còn cả các biến số khác có liên quan bao gồm cả việc học thêm. Họ đến thăm các trường ba lần trong năm nghiên cứu.

Các nhà nghiên cứu đã ghi nhận (tr.71) là 15,9% số học sinh lớp 2 và 18,1% số học sinh lớp 4 có học thêm. Tuy nhiên, có mối quan hệ trái chiều mạnh giữa học thêm và dự học ở trường. Học sinh tại cả hai lớp ít thấy có mặt trên lớp trong cả ba lần đến thăm. Lý do có thể là phụ huynh kỳ vọng con em họ học được nhiều hơn ở các lớp học trả tiền thay vì ở trường do đó ít đòi hỏi con em phải đến lớp thường xuyên.

Tuy nhiên, giá định của những phụ huynh đó có lẽ là sai lầm. Những học sinh lớp 2 đi học thêm đạt kết quả cao hơn một chút ở bài kiểm tra ban đầu kỳ nhưng được đúng bằng điểm số ở bài kiểm tra cuối kỳ như các bạn học không đi học thêm. Tại lớp 4, những học sinh đi học thêm đạt kết quả trung bình còn *thấp* hơn các bạn học không đi học thêm cả ở bài kiểm tra đầu kỳ và cuối kỳ, có thể vì do các em vắng mặt nhiều.

nếu họ không có cơ hội dạy thêm. Do vậy, trên quan điểm tổng quan về ngành giáo dục, hoàn toàn không có gì chắc chắn khi cho rằng sự vận hành của hệ thống ngoài luồng sử dụng các nguồn lực tổng thể trong xã hội một cách có hiệu quả.

Bất bình đẳng và sự gắn kết trong xã hội

Một chủ đề lặp lại trong nghiên cứu này là giáo dục ngoài luồng duy trì và làm trầm trọng thêm hiện tượng bất bình đẳng trong xã hội. Sự thật hiển nhiên là những gia đình khá giả có khả năng chi trả để được học thêm nhiều hơn và có chất lượng hơn so với các gia đình kém khá giả hơn. Sự đa dạng hóa trong ngành kinh doanh này đã tạo ra những hình thức học thêm với chi phí thấp, chẳng hạn như qua các lớp học lớn do các công ty cung cấp và được giảng bởi các giáo viên có tiếng. Tuy nhiên, một số gia đình thậm chí không có khả năng chi trả cho các hình thức học thêm ít tốn kém hơn này hoặc không có điều kiện tiếp cận vì họ sống ở các địa bàn vùng sâu vùng xa.

Những mẫu hình này được xem xét trong bối cảnh chính sách giáo dục miễn phí chính thức được ủng hộ tại một số công ước quốc tế và trong các hiến pháp của những quốc gia như A-đéc-bai-dan, Cam-pu-chia, Gru-di-a, Nhật Bản và Pa-kít-xtan. Hầu hết chính phủ các nước châu Á đã tham gia ký kết Công ước về Quyền Trẻ em năm 1989 (Cao ủy Liên Hợp Quốc về Quyền Con người 1989: Điều 28) trong đó quy định các nước ký kết phải

- Cung cấp giáo dục tiểu học phổ cập và miễn phí cho tất cả mọi người; và
- Khuyến khích phát triển các hình thức giáo dục trung học khác nhau,... sẵn sàng đáp ứng và có thể tiếp cận cho mọi trẻ em và tiến hành các biện pháp phù hợp như áp dụng giáo dục miễn phí và cung cấp hỗ trợ tài chính trong trường hợp cần thiết.

Tương tự, tuyên bố của Diễn đàn Giáo dục Thế giới (WEF 2000:43) được thông qua bởi 164 chính phủ bao gồm cả phần lớn các quốc gia tại châu Á, đưa ra mục tiêu “đảm bảo đến năm 2015, tất cả trẻ em ... được tiếp cận và hoàn thành giáo dục tiểu học phổ cập và miễn phí với chất lượng tốt”.

Người ta có thể lý luận rằng giáo dục ngoài luồng không liên quan đến những tuyên bố đó vì nó tồn tại ở khu vực tư nhân chứ không phải ở khu vực công. Tuy nhiên, các gia đình trong những hoàn cảnh đa dạng như tại Ác-mê-ni-a, Ấn Độ, Nhật Bản, Xri Lan-ca và Việt Nam (UNDP 2007:50; Đặng 2008:82; Sen 2009:13; OECD 2011a:111; Pallegedara 2011:16) ngày càng thấy rằng học thêm đã trở nên không thể thiếu. Một nghiên cứu của Chugh (2011) về tình trạng bỏ học

tại các khu ổ chuột ở Đê-li, Ấn Độ, cho thấy 25,9% người trả lời cho biết không có khả năng gánh chịu chi phí học thêm (tr. 23):

Theo quan điểm của phụ huynh cũng như học sinh, việc học ở trường mà không đồng thời tham gia học thêm sẽ không đem lại kết quả gì tích cực... [Khi] học sinh cảm thấy gia đình các em không đủ sức chi trả cho việc học thêm, các em chỉ còn cách đơn giản là bỏ học.

Nhận xét này không những chỉ đúng với học sinh ở cấp trung học mà còn đúng với cả học sinh ở cấp tiểu học tại các địa bàn khác. Trong thực tế, học thêm đã trở thành yếu tố loại bỏ quyền tiếp cận của học sinh với giáo dục công lập miễn phí chính quy.

Đến lượt mình, những nhận định này có thể liên quan đến vấn đề về sự gắn kết trong xã hội. Những nhận định ở trên về mối tương quan giữa học thêm và thành tích học tập có thể gây ra nghi ngại về hiệu quả một số hình thức học thêm nhưng bằng chứng nghiên cứu còn chưa rõ ràng và trong một số trường hợp, thậm chí có bằng chứng tương đối rõ ràng nhưng không phải ai cũng hiểu. Vì thế, trên quan điểm về sự gắn kết trong xã hội, quan niệm về bất bình đẳng ở góc độ khả năng tiếp cận còn quan trọng hơn bất bình đẳng thực sự đo lường bằng mức độ cải thiện kết quả học tập qua việc chi trả cho dịch vụ.

Tại một số xã hội, quan niệm về bất bình đẳng trong xã hội có thể dẫn đến những bất ổn lớn, gây ra những hậu quả cả về kinh tế và chính trị. Những thập kỷ nội chiến tại Xri Lan-ca cũng như hàng loạt các sự kiện khác ở CHND Trung Hoa, Ấn Độ, Tát-di-ki-xtan và nhiều nơi khác có thể ngay lập tức được gọi nhớ.

Bắt đầu từ Xri Lan-ca, nghiên cứu của Pallegedara's (2011) sử dụng dữ liệu chi tiêu hộ gia đình cho thấy những học sinh người Xin-ha-la, chiếm 70% tổng dân số, có xu hướng đầu tư nhiều hơn cho việc học thêm so với các học sinh người Ta-min, chiếm 20% dân số. Bắt đầu với dữ liệu năm 1995/96, Pallegedara cho thấy chỉ 16,7% hộ gia đình người Ta-min chi tiền cho việc học thêm so với 24,3% các hộ gia đình người Xin-ha-la. Tỷ lệ này trong năm 2006/07 ở cả hai nhóm đã tăng đáng kể và khoảng cách đã được thu hẹp nhưng khác biệt vẫn còn tồn tại (Bảng 12). Các số liệu tương đương được cung cấp qua báo cáo của Gunasekara (2009:86). Liên quan đến mẫu của ông về học sinh lớp 13, Gunasekara cho thấy 100% học sinh tại các trường Xin-ha-la đi học thêm còn ở các trường Ta-min, chỉ có 67% đi học thêm.

Đặng (2008) đã trình bày một bức tranh liên quan của Việt Nam. Việt Nam có rất nhiều dân tộc thiểu số so với mô hình chủ yếu là hai dân tộc ở Xri Lan-ca và không nghi ngờ gì mẫu hình có sự khác nhau đáng kể giữa các dân tộc thiểu số. Tuy nhiên, Bảng 13 cho thấy sự khác biệt lớn giữa nhóm dân tộc Kinh và các

Bảng 12 Tỷ lệ hộ gia đình chi tiêu tích cực cho việc học thêm, Xri Lan-ca (%)

Năm học	Dân tộc			Địa bàn		
	Xin-ha-la	Ta-min	Khác	Nông thôn	Thành thị	Trang trại
1995/96	24,3	16,7	25,0	19,2	40,5	14,8
2006/07	64,8	59,4	63,5	64,4	62,9	58,2

Nguồn: Pallegedara (2011:24).

dân tộc thiểu số ở nhóm còn lại. Khác biệt thể hiện lớn nhất ở cấp tiểu học và giảm mạnh ở cấp trung học phổ thông. Tuy nhiên, khác biệt giảm xuống ở cấp trung học phổ thông có thể chỉ đơn thuần cho thấy nhiều học sinh dân tộc đã bỏ học trước giai đoạn đó chứ không phản ánh công bằng ở mức cao hơn trong hệ thống giáo dục.

Khác với Xri Lan-ca và Việt Nam, nơi dân tộc đa số đi học thêm nhiều hơn so với dân tộc thiểu số, tại Ma-lai-xi-a, tỷ lệ học thêm cao hơn lại xuất hiện ở các dân tộc thiểu số. Điều này đã được phản ánh qua dữ liệu về chi tiêu tại Bảng 5. Bổ sung cho các số liệu thống kê đó, Jelani và Tan (2012) phát hiện thấy học sinh gốc Hoa tại Penang chiếm 38% dân số nhưng chiếm tới 49% số học sinh trong mẫu và học sinh gốc Ma-lai chiếm 51% dân số nhưng chỉ chiếm 44% trong mẫu của họ. Tương tự, Tan (2011:105) phát hiện thấy trong mẫu của ông về các trường học tại Kuala Lumpur và Selangor, 65,8% học sinh gốc Hoa ở các lớp 1-3 đi học thêm so với 45,6% học sinh gốc Ấn và 28,4% học sinh gốc Ma-lai.

Bên cạnh dữ liệu về dân tộc, Bảng 12 và 13 trình bày dữ liệu về địa bàn của những học sinh được học thêm. Các nội dung phân loại về địa bàn của Xri Lan-ca được chia thành nông thôn, thành thị và trang trại. Khu vực trang trại, chủ yếu gồm các vùng trồng chè, cao su và dứa, có khoảng 5% dân số với đặc trưng chủ yếu là thu nhập đặc biệt thấp. Tại Việt Nam, bảng chỉ chia các nội dung phân loại là nông thôn và thành thị. Mặc dù ở cả hai quốc gia có sự khác biệt lớn giữa địa bàn nông thôn và thành thị, nhưng điểm chính, có sự tương đồng với hầu hết các quốc gia khác, là con em các hộ gia đình nông thôn ít đi học thêm cả vì thu nhập của họ thấp hơn và vì họ không được tiếp cận với các loại hình học thêm có tại các vùng đô thị.

Qua xem xét những thách thức đối với sự gắn kết trong xã hội phát sinh qua học thêm, Heyneman (2011) bổ sung thêm khía cạnh tiêu cực liên quan đến lĩnh vực này tại nhiều quốc gia. Điều này có thể diễn ra ở cấp độ cục bộ, khi bản thân giáo viên cũng đi dạy thêm và tạo áp lực bất hợp lý đối với học sinh để các em phải học thêm (Bray 2003, Đồng và đồng sự 2006, Dawson 2009) hoặc ở cấp

Bảng 13 Tỷ lệ học sinh học thêm, Việt Nam, 1997/98 (%)

Cấp	Dân tộc		Địa bàn		
	Đa số	Thiểu số	Nông thôn	Thành thị	Toàn Việt Nam
Tiểu học	37,0	7,1	27,4	54,7	31,1
Trung học cơ sở	60,7	19,0	50,6	76,1	55,9
Trung học phổ thông	78,0	55,9	73,7	82,3	76,7

Nguồn: Đặng (2008:91).

độ hệ thống, khi các công ty lớn thể hiện họ biết được những tin tức nội bộ về hệ thống khảo thí, đưa ra những tuyên bố thiếu cơ sở trong các quảng cáo và/hoặc tạo áp lực đối với chính quyền để miễn bỏ các quy định (Dhall 2011a). Những thông lệ như thế gây nên sự oán trách trong số các nhóm cảm thấy bị thiệt thòi vì điều này.

Ý nghĩa đối với các nhà hoạch định chính sách

Nghiên cứu này cho thấy giáo dục ngoài luồng là hiện tượng rất phổ biến tại nhiều nơi ở châu Á và đang phát triển nhanh chóng tại những nơi khác. Ngay cả tại những nơi có truyền thống về giáo dục ngoài luồng, hiện tượng này đang có sự biến đổi cả về quy mô và tính chất. Trước đây, nhiều nhà hoạch định chính sách chọn cách bỏ qua hiện tượng này. Thời nay, ít nhà hoạch định chính sách nào có thể làm như vậy. Tại nhiều quốc gia, hệ thống giáo dục ngoài luồng đã trở nên quá lớn để có thể bỏ qua và tại những quốc gia khác, hệ thống này còn nhỏ nhưng đang lớn mạnh. Thực chất, có lẽ tình huống thứ hai là tình huống cần khẩn trương quan tâm về mặt chính sách vì đó là nơi chính quyền có cơ hội định hướng cho hệ thống giáo dục ngoài luồng trước khi hệ thống này tạo ra nhiều vấn đề không mong muốn phát sinh và khuyến khích các lợi ích riêng mà sau này chúng sẽ trở thành trở ngại cho cải cách.

Đối với tất cả các nhà hoạch định chính sách, xuất phát điểm phải là dữ liệu. Rất ít quốc gia có dữ liệu tốt về chủ đề này trong khi cần phải có thông tin tốt hơn rất nhiều cả về mặt định tính và định lượng. Những dữ liệu đó có thể hỗ trợ các nhà hoạch định chính sách ở những nơi khác trong khu vực và tại các quốc gia nơi thông tin được thu thập.

Một nội dung thứ hai cần quan tâm đặc biệt liên quan đến các hệ thống đánh giá và tuyển chọn. Cho đến nay, thi cử ở các cấp khác nhau vẫn là yếu tố lớn quyết định đến quy mô và tính chất của giáo dục ngoài luồng, cải cách các hệ thống đánh giá và tuyển chọn này có thể sẽ tác động đến hình thức và vai trò của học thêm.

Song song với vấn đề đánh giá và tuyển chọn là các nội dung về chương trình giảng dạy. Một số nhà hoạch định chính sách đã có những thành tựu về cải cách chương trình giảng dạy cơ bản, đem lại tác động đáng kể đến vấn đề học thêm. Tuy nhiên, cải cách đôi khi đem lại những hệ quả không mong muốn. Lại một lần nữa, các nhà hoạch định chính sách có thể học hỏi qua kinh nghiệm của những cải cách với dụng ý tốt nhưng dẫn đến việc mở rộng chứ không phải thu hẹp của giáo dục ngoài luồng.

Một nội dung nữa cần đặc biệt chú trọng là công nghệ. Những tiến bộ công nghệ gần đây, như phần mềm trực tuyến tương thích, có thể tiếp cận người học với các nhu cầu đa dạng ở các địa bàn khác nhau. Thường thì những tuyên bố của những người nhiệt thành ủng hộ tiến bộ công nghệ cần được đánh giá thận trọng

nhưng thực chất tiến bộ công nghệ có thể đem lại sự chuyển biến rõ rệt cả trong các trường học chính khóa và trong lĩnh vực giáo dục ngoài luồng.

Nhìn rộng ra ngoài các vấn đề kỹ thuật, ta có thể quay sang vấn đề quản lý và đặc biệt là các quy định. Bản tổng hợp về các quy định liên quan đến những vấn đề như cấp phép hành nghề cho giáo viên dạy thêm và trung tâm dạy thêm, đặc biệt là khả năng cho phép giáo viên chính khóa dạy thêm có thu tiền từ học sinh hiện tại của họ, cho thấy có sự đa dạng. Có lẽ nếu xem xét các quy định được triển khai và thành công trong việc đạt mục tiêu, sự đa dạng còn lớn hơn.

Cuối cùng, điều quan trọng là phải cân nhắc quan hệ đối tác. Chính phủ không thể tự mình giải quyết các vấn đề này một cách hiệu quả. Những loại hình quan hệ đối tác chính bao gồm giữa các trường học chính khóa, xã hội dân sự, nghiệp đoàn giáo viên và bản thân ngành kinh doanh học thêm. Tại một số nước, các hiệp hội giáo viên dạy thêm đã được thành lập, họ đưa ra cơ chế tự quản lý và mong muốn phối hợp với chính quyền vì mục đích phúc lợi xã hội lớn hơn.

Thu thập dữ liệu và giám sát xu hướng

Hầu hết những gì được trình bày trong nghiên cứu này được thu thập bởi các cá nhân và các nhóm nhỏ các nhà nghiên cứu làm việc với ngân sách rất hạn chế. Phần nhiều trong số các nhà nghiên cứu này thu thập thông tin cơ bản về quy mô, phạm vi và thời lượng học thêm. Một số nghiên cứu chỉ thực hiện với bộ mẫu nhỏ, do vậy chỉ mang tính minh họa chứ chưa vững chắc về mặt thống kê. Việc thu thập dữ liệu tốt theo những chỉ số cơ bản có thể được điều phối một cách hiệu quả và kinh tế hơn ở cấp độ quốc gia.

Thị trường giáo dục ngoài luồng liên quan đến nhiều ngành. Là một ngành mới nổi và là nguồn tạo việc làm quan trọng, nó thuộc về trách nhiệm của các bộ và cơ quan liên quan đến thương mại. Tại nhiều quốc gia, các cơ quan chính phủ phụ trách việc theo dõi cả về giáo dục và kinh tế thường xuyên tiến hành hàng loạt các điều tra mà nội dung nào cũng cần phải có trong danh mục câu hỏi điều tra. Những điều tra này có thể được hiệu chỉnh để đưa ra được dữ liệu về học thêm mà không cần phải bổ sung quá nhiều câu hỏi. Các phần dưới đây vạch ra các chiến lược để thu thập các chỉ số cơ bản về việc cung cấp, tiêu dùng và hiệu quả của học thêm.

Các chỉ số về cung cấp dịch vụ dạy thêm có thể được thu thập bằng cách chỉnh sửa các câu hỏi trong các mẫu tổng điều tra dân số. Ví dụ, hầu hết các điều tra dân số hỏi người được phỏng vấn về ngành nghề chính. Các mẫu này có thể đưa ra một nội dung là “dạy thêm”. Điều này không làm cho phiếu điều tra bị kéo

dài thêm nhưng sẽ tạo ra cách để đánh giá tăng trưởng nguồn cung dạy thêm theo thời gian. Vì các cuộc tổng điều tra này thường mang tính đại diện ở cấp độ quốc gia, các nhà hoạch định chính sách có thể hiểu rõ hơn những thành phần nào đang cung cấp dịch vụ dạy thêm. Số liệu có thể bao gồm trình độ giáo dục của họ, thu nhập hộ gia đình của họ, địa bàn cư trú của họ là thành thị hay nông thôn.

Các chỉ số về tiêu dùng dịch vụ dạy thêm có thể được thu thập qua việc đưa ra nội dung về học thêm trong điều tra chi tiêu hộ gia đình toàn quốc. Một số chính phủ đã thực hiện điều này qua việc đưa ra một tiêu mục là học thêm trong mục chi tiêu cho giáo dục. Những điều tra hộ gia đình nào chưa theo dõi được việc học thêm là đã bỏ qua một cơ hội quan trọng. Điều tra chi tiêu hộ gia đình có thể được sử dụng để tìm hiểu mối liên hệ giữa học thêm và thu nhập hộ gia đình, dân tộc, nhóm ngôn ngữ và các nguồn phân loại xã hội khác. Dữ liệu này cũng có thể được sử dụng để giám sát quan hệ giữa chi tiêu công và tư nhân cho giáo dục.

Các chỉ số về hiệu quả của việc học thêm có thể được thu thập bằng cách bổ sung một mục về học thêm trong bài kiểm tra thành tích học tập. Ví dụ, những học sinh tham dự kỳ thi tuyển sinh đại học có thể được hỏi xem năm ngoái các em đã đi học thêm đối với môn học được kiểm tra hay không. Ngôn từ chính xác của những câu hỏi như thế rất quan trọng. Chẳng hạn câu hỏi có thể phải phân biệt giữa phụ đạo miễn phí, có thể do thành viên trong gia đình thực hiện, và học thêm mất phí. Những câu hỏi đó cũng phải phân biệt được các hình thức học thêm, như một kèm một hoặc qua internet, cá nhân hoặc nhóm,...

Tầm quan trọng của thông tin này có thể biện minh cho đòi hỏi tăng thêm đối với học sinh trong việc cung cấp dữ liệu. Tại hầu hết các quốc gia châu Á, thi cử là cơ chế chủ yếu để xác định thành tích học tập và tuyển chọn lên cấp học cao hơn. Nếu có các nhóm cụ thể bị thiệt thòi một cách có hệ thống trong quy trình tuyển sinh vì họ không có khả năng chi trả cho việc học thêm, sự chính đáng của việc coi thi cử là chỉ tiêu đánh giá khả năng có thể là vấn đề cần được xem xét.

Những giải pháp đó có thể được triển khai ở mỗi quốc gia được đưa vào báo cáo này. Chúng có thể được thực hiện với chi phí tương đối ít nhưng đem lại rất nhiều dữ liệu hữu ích. Một số cơ quan có thẩm quyền có thể muốn làm hơn nữa. Những chính phủ có dự kiến triển khai các chính sách nhằm tác động đến học thêm – như cung cấp phiếu học miễn phí cho học sinh nhà nghèo, tăng lương cho giáo viên hoặc cải cách về thi cử – có thể còn muốn tiến hành các nghiên cứu để cung cấp thông tin phù hợp và kịp thời hơn. Trong tất cả các trường hợp, tốt hơn hết là có được những thông tin đó *trước khi* lựa chọn định hướng chính sách. Chẳng hạn, một số chính phủ hi vọng rằng tăng lương cho giáo viên có thể hạn chế việc giáo viên dạy thêm thu tiền với học sinh của chính họ. Việc khảo sát và phỏng vấn giáo viên *trước khi* triển khai các chính sách đó có

thể giúp xác định liệu tăng lương như vậy có hiệu quả không và nếu có hiệu quả, liệu có cần phải đáp ứng một ngưỡng cụ thể hay không.

Ngoài ra, các chính phủ có thể hưởng lợi từ sản phẩm của các học viện và của sinh viên. Rất nhiều nghiên cứu tương tự xuất phát từ cơ chế khuyến khích trong các trường đại học và từ đường hướng sự nghiệp của cá nhân nhưng chính phủ có thể khuyến khích thêm bằng cách cấp kinh phí nghiên cứu hoặc giao khoán nghiên cứu. Nghiên cứu về vấn đề giáo dục ngoài lương phải đối mặt với những thách thức về phương pháp luận phát sinh từ thực tế là hầu hết việc học thêm là phi chính thức hoặc bán chính thức và giáo viên dạy thêm không muốn bộc lộ thu nhập cũng như phương pháp sư phạm với người ngoài (Bray 2010). Nhưng dù sao, khi khối lượng nghiên cứu về giáo dục ngoài lương tăng lên, rất nhiều thách thức về phương pháp luận sẽ được giải quyết. Vì thế, các nhà hoạch định chính sách sẽ có thể tiếp cận với một khối lượng ngày càng lớn các nghiên cứu cả theo hướng định tính cũng như theo hướng định lượng. Và ngay cả khi cơ sở nghiên cứu cụ thể tại từng huyện, từng tỉnh và từng quốc gia chưa thực sự vững chắc, ta vẫn có được thông tin từ những nghiên cứu tại địa bàn khác với những kết luận giàu thông tin.

Cải cách các hệ thống đánh giá và tuyển chọn

Trong điều kiện phần lớn việc học thêm có căn nguyên từ các hệ thống đánh giá và tuyển chọn, những thay đổi về bản chất của các hệ thống này sẽ dẫn đến thay đổi về học thêm. Tất cả các hệ thống giáo dục đều có những đánh giá phân loại lớn vào cuối cấp trung học, một số hệ thống còn đánh giá ở những giai đoạn sớm hơn. Một số chính phủ đã quyết định không cần thiết phải đề cao việc đánh giá cuối cấp tiểu học, nhất là ở những quốc gia đã phổ cập giáo dục trung học cơ sở. Những chính phủ đó hi vọng khi hạ thấp tính chất quan trọng của việc đánh giá, họ cũng có thể làm giảm áp lực phải đi học thêm.

Theo mối liên hệ đó, những kinh nghiệm của Hàn Quốc rất đáng ghi nhận. Một trong số những cải cách về giáo dục gây ấn tượng sâu sắc nhất trong lịch sử Hàn Quốc là việc thay thế kỳ thi lên lớp 6 bằng cách lựa chọn ngẫu nhiên theo chính sách quân bình giáo dục trung học cơ sở được áp dụng ở Xơ-un năm 1969, tại các thành phố lớn khác năm 1970 và trên toàn quốc vào năm 1971 (Kim và Lee 2001:8). Công cuộc cải cách này nhằm mục tiêu cho phép trẻ em phát triển bình thường theo cách giảm căng thẳng và ngăn ngừa các trường tiểu học tập trung quá nhiều cho việc luyện thi lên trung học cơ sở, hạn chế việc học thêm, giảm khoảng cách khác biệt giữa các trường trung học cơ sở và giảm gánh nặng tâm lý và tài chính cho các hộ gia đình.

Công cuộc cải cách này đem lại một số thành công, ít nhất trong ngắn hạn. Tuy nhiên ngay sau đó, các trường học nhận thấy sự khác biệt lớn hơn về sức học trong số học sinh đầu vào; việc loại bỏ kỳ thi đầu vào trung học và mở rộng diện tuyển sinh có nghĩa là việc phân loại chỉ đơn giản là sẽ chuyển sang cấp học tiếp theo. Những gia đình có tham vọng trở nên thất vọng với chênh lệch về năng lực của học sinh trong lớp học tại các trường trung học cơ sở và đã đầu tư cho con em họ học thêm để chuẩn bị tham dự kỳ thi lên trung học phổ thông.

Chính vì vậy, bước tiếp theo là Chính sách Quân bình Giáo dục Trung học phổ thông được khởi xướng tại Xơ-un và Bu-san năm 1974 và dần được nhân rộng ra các thành phố lớn. Vào năm 2003, có 72% học sinh trong nước là đối tượng của chính sách này (Kim 2004:10). Cũng giống như chính sách đối với trung học cơ sở, sáng kiến này bãi bỏ kỳ thi đầu vào và áp dụng chính sách tuyển sinh ngẫu nhiên. Lại một lần nữa nó đem lại một số tác động, ít nhất trong ngắn hạn (Lee và đồng sự 2010:100), nhưng lại một lần nữa, chính sách đẩy sự cạnh tranh lên cấp học cao hơn và kỳ thi tuyển sinh đại học vẫn là sự dồn tụ của những gì đã diễn ra ở cấp trung học cơ sở và tiểu học.

Năm 1980 xuất hiện một chính phủ quân phiệt và họ đã quyết tâm giải quyết vấn đề này. Trong năm đó, ước tính khoảng 12,9% học sinh tiểu học, 15,3% học sinh trung học cơ sở và 26,2% học sinh trung học phổ thông đã đi học thêm (Kim 2007:1). Chính phủ đã chuyển giao quyền kiểm soát các kỳ thi tuyển sinh đại học từ các tổ chức riêng lẻ sang tay một cơ quan do nhà nước kiểm soát để vận hành cơ chế Thi Tuyển sinh Đầu vào Đại học (CEAT). Với một biện pháp mạnh tay nhất từ trước đến nay, các cơ quan thẩm quyền cấm các lớp học thêm và phụ đạo tại trường cho các môn học chính. Tuy nhiên, lại một lần nữa, việc cấm đoán tỏ ra khó được thực thi và kết quả là nó dần dần được nới lỏng. Các bậc phụ huynh vẫn tìm cách cho con em học thêm và sự cấm đoán bị thách thức tại các tòa án. Đến năm 2000, việc cấm đoán được tuyên bố là vi hiến và được bãi bỏ.

Một biện pháp nữa, được thực hiện trong những năm 1980 là áp dụng các trường trung học phổ thông chuyên (SPHS). Các trường này ra đời nhằm đối phó với những chỉ trích về sự tâm thường tại các trường trung học chính khóa nơi học sinh được tuyển sinh ngẫu nhiên. Trường chuyên (SPHS) nhằm phục vụ những học sinh năng khiếu và tập trung vào các môn khoa học, ngoại ngữ, điển hình, hoặc các môn khác. Đến năm 2007, hệ thống trường chuyên này (SPHS) đã phục vụ được 4,2% tổng số học sinh trung học (Kim 2007:3) và dĩ nhiên các cuộc cạnh tranh đầu vào hết sức khốc liệt lại dẫn đến hiện tượng học thêm.

Một cải cách nữa về hệ thống tuyển sinh đại học được áp dụng năm 1994. Kỳ Thi Tuyển sinh Đầu vào Đại học (CEAT) trước đó là một bài thi viết dựa trên chủ đề môn học cụ thể thay vì bài thi năng lực học tập dựa trên kiến thức chung. Cơ chế mới về Khảo thí Khả năng Học tập Đại học (CSAT) được thiết kế để đo

luồng xem thí sinh có đáp ứng được yêu cầu về khả năng học tập chung cho giáo dục cấp cao hay không, đồng thời nhằm khuyến khích khả năng tư duy cấp cao thay vì khả năng ghi nhớ ngắn hạn một cách rời rạc. Kim (2004:12) cho rằng kỳ thi Khảo thí Khả năng Học tập Đại học (CSAT) đã cải thiện được một số phương pháp dạy và học ở các trường trung học phổ thông, đồng thời giáo viên và học sinh đã nhận ra rằng việc luyện thi để nhốt nhét những thông tin rời rạc thành hướng dẫn luyện thi không còn là phương pháp học tập phù hợp. Tuy nhiên, Kim bổ sung thêm (tr. 13):

Kỳ thi Khảo thí Khả năng Học tập Đại học (CSAT) khuyến khích một hình thức ghi nhớ khác vì nó là một tập hợp các câu hỏi lựa chọn cho phép chọn từ năm phương án trả lời. Hệ quả là học sinh chỉ nhằm học các kỹ năng làm bài thi để đảm bảo các em có khả năng trả lời được các câu hỏi lựa chọn trong một khoảng thời gian hạn chế. Một trong những chiến thuật tốt nhất để thực hiện điều đó là ghi nhớ dạng câu hỏi trong bài thi Khảo thí Khả năng Học tập Đại học (CSAT) và phương pháp trả lời. Để học những chiến thuật này cũng như kỹ năng làm bài thi, rất nhiều học sinh tham gia các lớp học thêm tại các trung tâm luyện thi và/hoặc thuê giáo viên phụ đạo riêng.

Trong những năm 2000, việc học thêm đã phát triển lên đến đỉnh cao, hơn hẳn tình trạng trong những năm 1970 là thời điểm khi những biện pháp ban đầu nhằm hạn chế nhu cầu mới được áp dụng. Kinh nghiệm của Hàn Quốc qua đó minh họa những nỗ lực mạnh tay nhưng rốt cuộc dường như không đem lại tác động nào đáng kể.

Tuy vậy, từ phân tích này, các nhà hoạch định chính sách không nên kết luận tất cả đều vô vọng và tốt nhất là họ nên buông tay. Chuyển sang một khu vực khác, chúng ta nên ghi nhận phân tích của Silova (2009b) về các mẫu hình tại 12 quốc gia ở Trung/Đông Âu và Trung/Bắc Á. Silova (tr. 89) phát hiện thấy “quy mô học thêm là thấp nhất ở các quốc gia không đặt tầm quan trọng lên các kỳ thi, tại những nơi sự hài lòng của dân chúng với giáo dục chính khóa được báo cáo là cao, tại những nơi giáo viên được trả lương khá tốt”. Những đặc điểm này được thể hiện tại Bô-xni-a và Héc-xê-gô-vin-na, Crô-a-ti-a và Xlô-va-ki-a, là ba quốc gia có quy mô học thêm thấp nhất qua cuộc điều tra trong báo cáo của Silova. Ở một thái cực khác, A-đéc-bai-dan, Gru-di-a, Ca-đắc-xtan, Cú-rơ-gư-dơ-xtan và Lít-va là các quốc gia đặt tầm quan trọng lên những kỳ thi trung học và hiện tượng học thêm diễn ra phổ biến. Học thêm cũng khá phổ biến tại Mông Cổ, U-crai-na, nơi không đặt tầm quan trọng lên những kỳ thi nhưng tại các quốc

gia đó, những lý do khác được đưa ra liên quan đến sự hài lòng của người dân và lương thấp của giáo viên.

Những nhận xét tương tự cũng được Jelani và Tan (2012) đưa ra đối với Ma-lai-xi-a qua một điều tra trong đó 49,4% hộ gia đình trả lời rằng “chuẩn bị cho kỳ thi quốc gia” là lý do mạnh mẽ nhất để họ cho con em đi học thêm. Các nhà nghiên cứu đó đã ghi nhận (tr. 13) rằng

Nếu tập trung nhiều hơn vào việc thu thập kiến thức qua học vui, học sáng tạo sẽ giải phóng học sinh khỏi tâm lý quá tập trung vào kỳ thi. Những tuyên bố gần đây của các cơ quan quản lý giáo dục ở Ma-lai-xi-a nhằm xem xét lại hai kỳ thi quốc gia, đó là chuyển kỳ thi Đánh giá Trung học cơ sở thành bài thi đánh giá theo trường học bắt đầu từ năm 2016 và hoàn thiện để cương Khảo thí Đánh giá Tiểu học, đã được tiên lượng là sẽ giảm sự lo lắng của các em học sinh tại Ma-lai-xi-a.

Nhưng dù sao, những vấn đề như vậy không phải lúc nào cũng rõ ràng. Về mặt kỹ thuật, ngay cả các hệ thống tinh vi nhất cũng gặp khó khăn trong việc chuẩn hóa các kết quả đánh giá theo trường học để các kết quả này có thể so sánh được giữa các trường. Các hệ thống đã bị đe dọa bởi tiêu cực thậm chí có thể còn gặp khó khăn hơn nếu như thẩm quyền ra quyết định được đặt vào tay giáo viên mà không có các hệ thống đầy đủ để giám sát và quy trách nhiệm. Khi Chính phủ Cam-pu-chia loại bỏ kỳ thi vào lớp 6, các giáo viên đã tự đặt ra kỳ thi cho mình và theo lời của Dawson (2010:17) thì “họ vẫn làm ăn như thường” mà còn chẳng có các biện pháp kiểm soát chất lượng như ở kỳ thi chung.

Thay đổi chương trình giảng dạy

Các cơ chế đánh giá và tuyển chọn dĩ nhiên có liên quan đến chương trình giảng dạy. Ngoài ra, một số khía cạnh khác của chương trình giảng dạy cũng nên được xem xét. Có một số dẫn chứng về những hệ quả không mong muốn sau khi cải cách chương trình giảng dạy có thể gây e ngại cho các nhà hoạch định chính sách nhưng ta cũng có thể ghi nhận một số kinh nghiệm tích cực.

Dẫn chứng thứ nhất về những hệ quả không mong muốn là tại Tây Ben-gan, một trong những bang ở Ấn Độ có tỷ lệ học thêm cao nhất (Ấn Độ 2010: A-276; Pratham 2012:235). Hai chính sách của chính quyền ở đây gây ra tỷ lệ cao ngoài ý muốn đó là các chính sách liên quan đến ngôn ngữ và bài tập về nhà.

Năm 1983, chính quyền Tây Ben-gan bỏ dạy môn tiếng Anh ở cấp tiểu học tại các trường công lập, thu hẹp chương trình giảng dạy của các môn học khác

vào thời điểm đó. Động thái này nhằm tìm cách làm cho giáo dục tiểu học dễ tiếp cận hơn với trẻ em nông thôn và nhà nghèo, là đối tượng có tỷ lệ nhập học thấp và tỷ lệ bỏ học cao. Đánh giá của Roy (2010) cho thấy những tác động tích cực và rõ rệt về kết quả học tập, đặc biệt trong số các em nhà nghèo. Tuy nhiên, Roy cũng phát hiện thấy mức tăng chi tiêu đáng kể cho việc học thêm. Những gia đình có điều kiện vẫn muốn con mình có được kỹ năng ngôn ngữ tiếng Anh và tìm cách thực hiện điều đó qua học thêm bên ngoài vì tiếng Anh không còn được giảng dạy trong trường. Năm 1999, Chính quyền cho phép dạy lại môn tiếng Anh ở lớp 3 và đến năm 2004 họ đã cho phép dạy lại từ lớp 1. Tuy nhiên đến thời điểm đó, nguồn cung dạy thêm đã phát triển quá mạnh và hầu hết các hộ gia đình đã quen với việc sử dụng dịch vụ này.

Chính sách thứ hai là giao bài tập về nhà cho học sinh tiểu học để mở rộng phạm vi và tác động của việc đi học (Sen 2010:318). Tuy nhiên, nhiều bậc phụ huynh không có khả năng giúp con em mình làm bài tập về nhà. Ngay cả tại các trường dạy tốt và học sinh có thể hoàn thành bài tập mà không cần trợ giúp, nhiều bậc phụ huynh vẫn mong muốn cho con học thêm với lý do là “để trẻ học tốt hơn”. Những phụ huynh không biết chữ cảm thấy học thêm là điều không tránh khỏi, vì bản thân họ không thể giúp con em làm bài. Nhiều giáo viên cũng coi học thêm là hết sức cần thiết, đặc biệt cho những “học sinh thế hệ lần đầu được đi học”. Một báo cáo của Quỹ Giáo dục Pratiche (Rana 2009:23) bổ sung thêm rằng, thuật ngữ “học sinh thế hệ lần đầu được đi học” có hại nhiều hơn có lợi:

Có thể nó được đưa ra với dụng ý tốt, nhưng thực chất lại rất khác biệt. “Bài tập về nhà” và sự bất lực của các bậc phụ huynh không biết chữ trong việc giúp con em mình trở nên liên quan chặt chẽ với nhau đến nỗi nó làm cho giáo viên cảm thấy rằng những em học sinh đó không thể học hành tử tế ở trường. Các em này cần hỗ trợ thêm. Nói cách khác, học sinh thế hệ lần đầu được đi học là những em cần phải học thêm.

Được biết, đòi hỏi về bài tập về nhà cũng có thể nảy sinh ở những xã hội có thu nhập cao và có trình độ. Báo cáo của Tan (2009:97) cho thấy nhiều phụ huynh tại Xinh-ga-po cảm thấy bất lực do có quá nhiều thay đổi về chương trình giảng dạy “làm cho bài kiểm tra và bài thi ở trường trở nên không thể hiểu nổi”. Giáo viên dạy thêm là giải pháp cứu cánh.

Một dẫn chứng nữa về hệ quả ngoài ý muốn qua cải cách chương trình giảng dạy là ở Gru-di-a. Chương trình giảng dạy quốc gia bị thay đổi rất nhiều lần từ năm 2005 đến 2011. Một trong những thay đổi là áp dụng lớp học tổng hợp cho các môn khoa học: tại các trường tiểu học và trung học, học sinh sẽ học môn hóa ở kỳ đầu, sinh vật ở kỳ thứ hai và vật lý ở kỳ thứ ba. Ngay sau khi áp

dụng sáng kiến này, một số vấn đề đã nảy sinh liên quan đến việc học và dạy các môn khoa học và đến năm 2009, Bộ Giáo dục và Khoa học phải bỏ chương trình này. Năm 2011, khi Bộ áp dụng kỳ thi tốt nghiệp theo tám môn học ở trường, bao gồm hóa học, sinh học, vật lý, những em học sinh chịu ảnh hưởng bởi chương trình cải cách cảm thấy rất khó khăn. Phần lớn tìm đến các lớp học thêm về các môn khoa học để qua được điểm sàn và lấy được bằng. Một nghiên cứu năm 2011 cho thấy 40% người được phỏng vấn cho rằng sự thiếu nhất quán giữa chương trình giảng dạy ở trường với đòi hỏi trong thi cử là một trong những lý do chính phải học thêm (EPPM 2011:28).

Một sáng kiến chính sách nữa đem lại những hệ quả ngoài ý muốn được khởi xướng tại Hồng Kông, Trung Quốc. Các nhà soạn thảo chương trình giảng dạy chỉ trích nhiều cái họ coi là lệ thuộc quá mức vào tư duy theo công thức và ghi nhớ theo kiểu học vẹt ở trường học và một phần điều này do ngành kinh doanh dạy thêm gây ra. Năm 2009, nghiên cứu tự do trở thành môn học bắt buộc cho tất cả học sinh trung học phổ thông và kỳ thi chung về môn này lần đầu tiên được tổ chức vào năm 2012. Môn nghiên cứu tự do được thiết kế để giúp học sinh phát triển tư duy phản biện về các vấn đề phức tạp qua việc khám phá các nội dung chung và đa ngành, chẳng hạn như “phát triển cá nhân và con người” và “khoa học, công nghệ và môi trường”. Tuy nhiên, thay vì được chào đón là nhân văn hơn trong chương trình giảng dạy, môn nghiên cứu tự do lại tạo ra rất nhiều sự lo lắng. Hệ thống giáo dục này từ lâu đã đào tạo cho học sinh phải đưa ra lời giải rõ ràng và cụ thể cho những câu hỏi ở phạm vi hẹp. Chúng ta không có gì phải ngạc nhiên khi biết rằng ngành kinh doanh dạy thêm, phát đạt nhờ sự lo lắng của các bậc phụ huynh, đã phản hồi bằng cách chào mời các khóa học về nghiên cứu tự do với sự đón nhận rộng rãi của dân chúng (Chan 2011, Yeung 2011). Nhiều giáo viên dạy thêm hứa hẹn sẽ hỗ trợ về cách thức và công thức rõ ràng để các em làm bài trong kỳ thi chung, thậm chí họ còn mô tả chi tiết học sinh sẽ được bao nhiêu điểm cho mỗi luận chứng mà các em đưa ra.

Dẫn chứng cuối cùng về những hệ quả ngoài ý muốn của cải cách chương trình giảng dạy là trường hợp của Cam-pu-chia, nơi Bộ Giáo dục, Thanh niên và Thể thao khuyến khích giáo viên giảm lệ thuộc vào bài giảng và sử dụng nhiều hơn các phương pháp sư phạm “thân thiện với trẻ em” (Cam-pu-chia và UNICEF 2005, Cam-pu-chia 2010). Tại các trường học hai ca chỉ kéo dài có 4 tiếng, giáo viên phàn nàn rằng các kỹ thuật thân thiện với trẻ em tốn thời gian làm cho họ không thể giảng hết được chương trình giảng dạy (Dawson 2010:20). Chính điều đó đã tạo thêm lý do để giáo viên tổ chức dạy thêm đối với tất cả những gì chưa được giảng trong buổi học chính khóa ở trường.

Ở khía cạnh tích cực hơn, chúng ta nên ghi nhận Chương trình Sau giờ học (ASP) ở Hàn Quốc. Sáng kiến này được khởi xướng vào năm 2004 để xóa bỏ chi tiêu hộ gia đình cho việc học thêm và giảm bất bình đẳng trong xã hội

(Bae và đồng sự 2010, Lee 2011). Đến năm 2010, tất cả các trường học đều áp dụng chương trình này và tỷ lệ tham gia của học sinh là 43,1% ở cấp tiểu học, 50,0% ở cấp trung học cơ sở và 79,0% ở cấp trung học phổ thông (KNSO 2011:9). Chương trình này chủ yếu do Chính phủ tài trợ mặc dù có thu mức phí nhỏ để khuyến khích “cảm giác chủ động” theo nghĩa đen. Bên cạnh các khoản trợ cấp chung, Chính phủ còn cung cấp 390.000 phiếu học cho những học sinh khó khăn trong năm 2010, trị giá 140 tỷ won (14,8 triệu USD) và góp phần có thêm 40.000 người được hưởng lợi so với năm 2009 (Jang 2011:37). Giáo trình giảng dạy của Chương trình Sau giờ học (ASP) được xác định theo cấp học và giáo viên của chương trình được tuyển chọn cả ở trong và ngoài hệ thống giáo dục. Tại các trường tiểu học, khoảng hai phần ba các khóa học năm 2010 là các môn ngoại khóa và chỉ một phần ba là các môn chính khóa. Sự cân đối nay có thay đổi ở các trường trung học cơ sở, với tỷ lệ tương ứng là 17,4% và 82,6%, còn tỷ lệ tương ứng ở các trường trung học phổ thông còn thay đổi nhiều hơn, ở mức 7,9% và 92,1% (Jang 2011:38).

Những đánh giá về Chương trình Sau giờ học (ASP) cho thấy những kết quả tích cực. Bae và đồng sự (2009) nhận định rằng chương trình rất hữu ích nhất là với các em gái, học sinh ở nông thôn và các gia đình thu nhập thấp. Đây là một yếu tố đáng kể trong việc giảm chi tiêu tổng thể cho giáo dục ngoài luồng năm 2010 so với năm 2009 (Số liệu 1; KNSO 2011). Jang (2011) đã phân tích tỷ lệ tham gia của một nhóm học sinh lớp 9 tham gia vào chương trình từ năm 2004 và đã hoàn thành kỳ thi Khảo thí Khả năng Học tập Đại học (CSAT) năm 2007 có kiểm soát các biến về hoàn cảnh gia đình, địa điểm trường học và nhiều biến khác. Cũng giống như Bae và đồng sự (2009), bà kết luận rằng Chương trình Sau giờ học (ASP) đã thành công đặc biệt trong việc phục vụ các em học sinh ở nông thôn và các em học sinh từ các nhóm thu nhập thấp và về mặt này đã góp phần giảm sự khác biệt. Ngoài ra, bà còn phát hiện thấy những học sinh tham gia vào Chương trình Sau giờ học (ASP) đã đạt thành tích tăng điểm số ở mức 0,23 tại kỳ thi Khảo thí Khả năng Học tập Đại học (CSAT) so với những em không tham gia chương trình và việc tham gia vào Chương trình Sau giờ học (ASP) đã làm giảm chi tiêu hộ gia đình bình quân cho giáo dục ngoài luồng ở mức 20,9% so với tình trạng không có Chương trình.

Khai thác các tiến bộ công nghệ

Chính phủ Hàn Quốc đã khai thác các tiến bộ công nghệ theo hai sáng kiến lớn nhằm giải quyết vấn đề học thêm (Song và Kim 2009): Hệ thống Truyền thông Giáo dục (EBS) và Hệ thống Học tập qua Máy tính Tại gia (CHLS).

Hệ thống Truyền thông Giáo dục (EBS) được thiết lập vào năm 1990, và đã giành được tín nhiệm về các chương trình phát thanh và truyền hình chất lượng cao của nó. Từ năm 2004, Chính phủ bắt đầu phát sóng các bài giảng cho học sinh trung học phổ thông để chuẩn bị cho kỳ thi Khảo thí Khả năng Học tập Đại học (CSAT). Một mục tiêu chính ở đây là tạo một phương thức thay thế cho học thêm. Các bài giảng được trình bày bởi giáo viên và các chuyên gia, bao gồm cả một số giáo viên dạy thêm nổi tiếng. Về mặt này, Chính phủ đã đưa những giáo viên dạy thêm nổi tiếng từ khu vực tư nhân vào phục vụ trong khu vực công. Một trong số các chỉ tiêu về mức độ phổ biến là doanh số bán sách giáo khoa của Hệ thống Truyền thông Giáo dục (EBS). Năm 2010 có 20,8% học sinh mua sách, trong đó học sinh nữ mua sách với tỷ lệ cao hơn một chút so với học sinh nam (22,9% so với 18,9%). Nhu cầu mua sách tương đối khiêm tốn ở cấp tiểu học, ở mức 7,2%, nhưng ở các cấp trung học, 54,8% học sinh mua sách (KNSO 2011:10). Những đánh giá về Hệ thống Truyền thông Giáo dục (EBS) cho thấy chương trình đặc biệt hiệu quả trong việc phục vụ những vùng nông thôn.

Một sáng kiến song song, cũng được khởi xướng năm 2004 là Hệ thống Học tập qua Máy tính Tại gia (CHLS) với mục tiêu giảm nhu cầu học thêm trả phí. Trong vòng 5 năm, Hệ thống đã cung cấp môi trường học tập cá nhân hóa cho 1,6 triệu học sinh với sự hỗ trợ của 6.147 giáo viên giảng qua mạng và 2.692 phụ huynh kèm thêm. Một đánh giá qua báo cáo của Kim (2009) qua điều tra 55.272 học sinh, 3.842 giáo viên và 12.873 phụ huynh cho thấy các kết quả tích cực. Một phần ba số học sinh cho biết sự quan tâm của các em đến nội dung môn học đã tăng lên đáng kể và 25,3% cho biết các em đã xây dựng được thói quen tự định hướng học tập. Rất nhiều em trong số đó là học sinh yếu và được gia đình hỗ trợ tài chính rất ít cho việc học hành. Đồng thời, các nhà đánh giá cũng kết luận rằng nhiều học sinh đã tiết kiệm được tiền đầu tư cho học thêm và do đó chỉ tiêu tổng thể cho việc học thêm đã giảm xuống qua sáng kiến này.

Tại các địa phương khác ở châu Á, những hệ thống học trực tuyến với các mục tiêu tương tự đã được xây dựng bởi khu vực tư nhân. Một trong số những hệ thống lớn nhất là Mathguru tại Ấn Độ (www.mathguru.com). Hệ thống này cung cấp các băng hình hướng dẫn phù hợp với lứa tuổi cho mỗi học trình và đưa ra các bài tập trực tuyến có nâng cao độ khó theo sự tiến bộ của học sinh. Những hệ thống này có thể ghi nhận lại hoạt động của học sinh, là thông tin quan trọng không chỉ để nâng cao chất lượng dịch vụ mà còn để giám sát tiến bộ của học sinh.

Một tổ chức đáng kể khác là tổ chức phi lợi nhuận Khan Academy (www.khanacademy.org), có trụ sở tại Hoa Kỳ, được quản lý bởi một nhóm các cá nhân tâm huyết với sự hỗ trợ thiện nguyện hào phóng. Với một thư viện lên đến trên 2.700 băng hình vào năm 2011, Khan Academy cung cấp các bài giảng cơ bản

cho hàng loạt các lĩnh vực khác nhau như Toán học Xinh-ga-po, sinh học, lịch sử nghệ thuật, tài chính và sự phạm. Học sinh được khuyến khích qua hàng loạt các cơ chế học giống như trò chơi thay thế cho lớp học truyền thống. Đến tháng 12 năm 2011, Khan Academy đã cung cấp trên 82 triệu bài giảng. Tổ chức cũng cung cấp các phần mềm theo dõi tình vi cho phép phụ huynh, giáo viên và các nhà quản lý theo dõi các khái niệm học sinh đã nắm chắc. Các nhà phát triển cũng sử dụng những dữ liệu này để hoàn thiện các thuật toán được sử dụng để xác định bài nào từng học sinh sẽ phải làm tiếp. Trang web này cũng đưa ra rất nhiều cách thức để học sinh có thể tương tác với các công cụ mạng xã hội và tìm kiếm sự kèm cặp từ mọi người. Người ta cũng có thể hình dung là có các cơ chế để học sinh giúp đỡ lẫn nhau qua các diễn đàn trực tuyến.

Mặc dù học thêm trực tuyến có thể không thay thế được học thêm trực tiếp với những hướng dẫn riêng cho từng em nhưng nó có thể thay thế một số hình thức học thêm trả phí, đặc biệt với những hình thức có sự tương tác rất ít giữa giáo viên và học sinh. Mặc dù dạy thêm trực tuyến không đem lại trải nghiệm học tập hoàn hảo nhưng nó có thể tạo điều kiện tiếp cận nhiều hơn với trải nghiệm học tập không hoàn hảo. Dù sao, dạy thêm trực tuyến vẫn còn đang trong thời kỳ trứng nước. Còn rất nhiều cải tiến phải thực hiện để tìm ra được những cách thức tốt nhất phù hợp với từng học sinh ở trình độ hiện tại của các em và cung cấp những hỗ trợ cần thiết để các em đạt trình độ tiếp theo. Những cải tiến như thế tốt hơn hết là để các doanh nghiệp tư nhân tìm cách thực hiện thay vì giao cho các công chức, đặc biệt khi không có nhiều quốc gia có được sự kết hợp về nguồn lực tài chính và chuyên môn để làm việc này như ở Hàn Quốc. Chính phủ tại những quốc gia mong muốn khuyến khích sự phát triển các hệ thống học thêm trực tuyến tốt hơn hết nên thực hiện lời khuyên theo hướng cung cấp vốn khuyến khích để gây dựng các nhóm cạnh tranh với nhau thay vì cố gắng tự làm. Chính phủ có thể vạch ra các tiêu chí mà các hệ thống này cần đáp ứng như khả năng kết nối với lớp học và giáo viên và phải bao trùm các môn học trong chương trình giảng dạy. Qua đó, chính phủ vẫn có thể duy trì một số kiểm soát với sự phát triển bằng cách hình thành mối quan hệ đối tác công-tư.

Soạn thảo và thực hiện các quy định

Theo dòng lịch sử, các hệ thống trường học trên toàn thế giới đã phát triển từ chỗ có rất ít quy định của chính phủ đến chỗ có rất nhiều quy định. Xã hội nhìn chung coi các quy định là quan trọng để

- Bảo vệ học sinh và gia đình các em không bị lạm dụng dưới các hình thức khác nhau;
- Định hướng cho các cán bộ quản lý cơ sở giáo dục nhằm cung cấp dịch vụ công đúng hướng.

Thậm chí cả các trường tư thục cũng thường bị quản lý bởi các quy định về trình độ tối thiểu đối với giáo viên, cơ sở vật chất và các nội dung chính trong chương trình giảng dạy; tại một số địa phương, những người quản lý các trường tư thục phải tuân thủ các quy định về quy mô lớp học, thủ tục tuyển sinh và quản lý tài chính.

Hai thập kỷ trước đây, rất ít địa phương ở châu Á và những nơi khác có những quy định quan trọng về học thêm. Một số quy định của chính phủ có nói về học thêm nhưng trong hầu hết các văn bản đó, nội dung liên quan chỉ hạn chế ở một vài điều khoản bổ sung về yêu cầu chi tiết liên quan đến học ở trường. Các điều khoản này không được đưa ra phân tích và tham vấn cẩn trọng và hiếm khi được các quan chức chính phủ cũng như những giáo viên dạy thêm quan tâm.

Đến thời nay đã có một số thay đổi về mẫu hình đó, chủ yếu là do giáo dục ngoài luồng đã phát triển quá mạnh và sự hiện diện của nó tác động mạnh đến nhận thức của chính quyền cũng như xã hội nói chung. Tuy nhiên, khuôn khổ pháp quy về lĩnh vực giáo dục ngoài luồng vẫn còn lỏng lẻo tại hầu hết các quốc gia và chưa “theo kịp” với khuôn khổ pháp lý về học chính khóa tại trường học.

Nội dung các quy định

Một nghiên cứu so sánh cho thấy có sự cân đối rất khác nhau giữa những quy định dựa trên cân nhắc mang tính giáo dục với những quy định dựa trên cân nhắc mang tính thương mại. Dhall (2011a:1) đã minh họa điều đó tại Hình 3. Tại các địa phương nơi ông nghiên cứu, các quy định về dạy thêm bị ảnh hưởng mạnh bởi yếu tố thương mại và kinh doanh hơn yếu tố giáo dục. Do đó, nội dung chính trong quy định là các vấn đề như minh bạch trong các giao dịch tài chính, quan hệ hợp đồng, quản lý cơ sở để đảm bảo có lối thoát hỏa hoạn và dễ tiếp cận mà không quan tâm nhiều đến vấn đề sư phạm, quy mô lớp học, nội dung chương trình giảng dạy và trình độ giáo viên. Tuy nhiên, Dhall bổ sung thêm rằng mặc dù luật về thương mại chiếm ưu thế nhưng luật về giáo dục và kỳ vọng cũng định hình cho các hành vi thương mại.

Phụ lục của ấn phẩm này làm rõ thêm vấn đề bằng một bản tổng hợp các quy định ở nhiều quốc gia. Hầu hết các cơ quan thẩm quyền yêu cầu các trung tâm dạy thêm phải đăng ký hoạt động nhưng họ không đề cao vấn đề đăng ký các giáo viên dạy thêm với tư cách cá nhân. Một số chính phủ đưa ra quy định cấm giáo viên dạy thêm thu phí đối với học sinh do mình phụ trách ở các trường

Hình 3 Sự Chồng lấn các Văn bản Pháp lý về Thương mại và Giáo dục trong Quản lý Học thêm



Nguồn: Dhall (2011a:1).

chính khóa nhưng nhiều chính phủ im lặng trong vấn đề này. Tại Xri Lan-ca, một số chính quyền cấp tỉnh cấm dạy thêm vào một số giờ trong một số ngày trong tuần. Còn tại Hàn Quốc, các trung tâm dạy thêm bị cấm hoạt động sau 10 giờ đêm (Kim và Chang 2010:4; Hộp 8). Chính quyền Hồng Kông, Trung Quốc, đặt ra quy định tối đa về quy mô lớp học, còn Việt Nam thì cấm dạy thêm cho trẻ học bán trú (chứ không phải học nửa ngày) ở trường.

Một nội dung khác về quy định tại một số địa phương liên quan đến quảng cáo. Một số địa phương còn lập ra các hội đồng khiếu nại của người tiêu dùng để thu thập những kiến nghị từ những thành viên trong xã hội và lại một lần nữa những tổ chức này hoạt động nghiêng về luật kinh doanh chứ không phải luật giáo dục. Nhận xét của Dhall (2011a:12) về Ô-xtrây-li-a có lẽ có tính bao quát chung. Ông ghi nhận một số nội dung trong quảng cáo dạy thêm làm nảy sinh những quan ngại, chẳng hạn như sau:

- *Sử dụng số liệu thống kê.* Đưa ra những tuyên bố như “95% học sinh của chúng tôi” đổ vào trường hoặc trường đại học cụ thể nào đó hoặc “đảm bảo 98% tiến bộ trong 6 tuần” là rất khó để thẩm định hoặc thậm chí là để hiểu cho đúng.
- *Sử dụng và công bố kết quả các kỳ thi bên ngoài của học sinh.* Giáo viên hoặc công ty cung cấp dịch vụ dạy thêm có thể công bố tên, ảnh và điểm của học sinh với hàm ý như đó là công của họ vậy. Đôi khi, việc này được thực hiện mà học sinh hoặc gia đình của các em không hề biết hoặc đồng ý và trong bất kỳ trường hợp nào, những tuyên bố như vậy khó có thể được mọi người thẩm định.
- *Giáo viên dạy thêm tuyên bố có kinh nghiệm làm việc với chính quyền, hội đồng tuyển sinh hoặc các cơ quan có thẩm quyền khác.* Những tổ

Hộp 8 Hạn chế thời lượng giáo dục ngoài luồng tại Hàn Quốc

Vào một buổi tối thứ Tư trời mưa dầm dề tại Xơ-un, sáu nhân viên chính phủ tập trung tại cơ quan để chuẩn bị đi kiểm tra buổi tối. Nhiệm vụ của họ vừa đơn giản vừa khác thường: đi tìm trẻ học sau 10 giờ đêm để ngăn không cho các em học nữa.

Đây là đoạn mở đầu một bài viết của Ripley (2011:41) về các biện pháp do Chính phủ Hàn Quốc áp dụng vào năm 2009 để hạn chế giờ học của trẻ em tại các trung tâm học thêm (*hagwons*). Ripley (tr.42) giải thích rằng cuộc truy lùng đó là “một phần của chiến dịch nhằm chế ngự văn hóa khổ học của đất nước này”. Bà nói thêm vấn đề không hẳn vì trẻ em Hàn Quốc chưa học đủ hoặc chưa chăm học mà vì chưa biết học một cách thông minh:

Khi tôi đến thăm một số trường học, tôi thấy các lớp học có đến một phần ba học sinh đang ngủ gật trong khi giáo viên cứ tiếp tục giảng mà chẳng thấy phiền. Các cửa hàng đồ lưu niệm có bán một loại gối đặc biệt lỏng qua cánh tay để làm cho việc ngủ trên bàn trở nên thuận tiện hơn. Như vậy, ta có thể suy luận ngược lại là: người ta có thể ngủ trên lớp – và thức khuya để học bài.

Chính phủ đang nỗ lực giải quyết căn nguyên của vấn đề bằng cách thay đổi về văn hóa. Ripley (tr.42) nhận xét rằng nếu được cải cách đúng đắn, đó có thể là mô hình cho các xã hội khác. Mặc dù các cơ quan có thẩm quyền đã thử nghiệm rất nhiều biện pháp trong hàng chục năm qua nhưng cái văn hóa đã ăn sâu bén rễ này không dễ dàng thay đổi.

chức này có thể có mang tên không rõ ràng như “viện”, “giáo dục đại học” và những tên gọi nghe có vẻ chính thức với những phù hiệu giống như có vẻ là cơ quan thẩm quyền được chính phủ phê duyệt.

- *Trình độ và kỹ năng của giáo viên dạy thêm.* Những tuyên bố như “đủ trình độ” làm cho người nghe yên tâm, nhưng không giải trình nhiều về kỹ năng hoặc bằng cấp thực tế.

Hơn nữa, một số trung tâm học thêm thậm chí còn vận dụng các quy định để có lợi cho họ. Tại Hồng Kông, Trung Quốc, không phải là hiếm khi ta thấy các trung tâm học thêm đưa ra những thông điệp nổi bật trong quảng cáo hay trên biển treo tại cơ sở của mình là họ “đã đăng ký với Sở Giáo dục”, với hàm ý là chính quyền đã bằng cách nào đó phê chuẩn nội dung hoạt động của họ thay vì chỉ ghi nhận sự tồn tại của họ và sự tuân thủ với các quy định về tòa nhà, v.v. Những vấn đề tương tự cũng diễn ra tại Xinh-ga-po (Basu 2010:D3).

Một nội dung nữa không thấy được đề cập trong hàng loạt các quy định được giới thiệu ở phần Phụ lục nhưng được đề cập ở những khu vực khác trên thế giới phản ánh về nguy cơ lạm dụng trẻ em khi người lớn làm việc với trẻ em theo cách một kèm một tại nhà của giáo viên dạy thêm hoặc tại nhà của các em đó. Ví dụ, tại Queensland, Ô-xtrây-li-a, những người làm việc với trẻ em cần phải có Thẻ Xanh, được cấp bởi một cơ quan chuyên trách mà trước đó đã tiến hành kiểm tra lý lịch tư pháp của người đó (Druett 2010). Các quy định tương tự cũng có thể được áp dụng tại một số nơi ở châu Âu (Bray 2011:58). Đây là một nội dung mà một số chính phủ tại châu Á nên cân nhắc.

Thực thi các quy định

Ngay cả khi có tồn tại các quy định, không phải lúc nào các quy định cũng được thực thi. Trong một số trường hợp, điều này là do chính quyền còn có các ưu tiên khác nhưng trong những trường hợp khác, lý do là các quy định chưa được thiết kế tốt. Đồng thời, một số loại hình học thêm cũng khó quản lý hơn các loại hình khác. Các cơ sở kinh doanh tại những địa điểm cố định phục vụ khách hàng là người dân địa phương thường dễ quản lý vì cả người chủ và khách hàng đều dễ dàng nhận diện và hoạt động công khai. Những giáo viên dạy thêm trên cơ sở phụ đạo một kèm một tại nhà của họ hoặc nhà của các học sinh thường khó quản lý hơn vì các cơ chế hợp đồng thường không chính thức, học phí được trả bằng tiền mặt, thậm chí còn không có hóa đơn.

Việc học thêm trên internet thậm chí còn khó quản lý hơn, nhất là khi người cung cấp dịch vụ và khách hàng ở những quốc gia khác nhau. Liên quan đến các hoạt động mang tính quốc tế, chính phủ tại quốc gia của người cung cấp dịch vụ có thể có những mong đợi khác với chính phủ tại quốc gia của khách hàng – và việc thực thi đều chẳng dễ dàng với cả hai chính phủ này. Dhall (2011a:11) ghi nhận rằng một số công ty sử dụng internet chỉ cho phép trao đổi bằng cách đánh máy, được lưu giữ lại để bất kỳ lúc nào phụ huynh cũng có thể xin được bản ghi tất cả các buổi học giữa giáo viên và học sinh. Một số công ty sử dụng phần mềm Skype và các phương tiện sử dụng âm thanh khác, do đó phương pháp giảng dạy được quản lý lỏng lẻo. Việc học thêm trực tuyến không liên quan đến nguy cơ lạm dụng trẻ em về mặt thân thể có thể phát sinh khi hoạt động học thêm diễn ra tại nhà của giáo viên hoặc nhà của học sinh nhưng lại có nguy cơ lạm dụng về mặt tâm lý cảm xúc nếu như giáo viên đó có những hành vi không phù hợp.

Các chính phủ muốn quản lý lĩnh vực dạy thêm cần phải chủ động để xây dựng các quy trình thân thiện hơn với người sử dụng. Liên quan đến Ca-dắc-tan và Tát-di-ki-xtan, Silova (2010:337) ghi nhận rằng những cá nhân muốn tổ

chức dạy thêm cần phải đăng ký với tư cách doanh nghiệp tư nhân, phải có giấy phép và nộp thuế thu nhập từ việc dạy thêm. Tuy nhiên, bà nhận xét thêm là các thủ tục đó “khá phức tạp và không biện hộ được các chi phí liên quan”, nhất là khi việc dạy thêm thường theo mùa vụ và không đều. Trong bất kỳ trường hợp nào, việc thực thi các quy định ở cả hai quốc gia đó “đã bị cản trở bởi khoảng cách lớn giữa mục đích của luật và thực tế ở trường học” (tr.339). Luật cho phép dạy thêm, nhưng chưa quan tâm đầy đủ đến các cơ chế chi trả hợp pháp. Ví dụ, các quy định yêu cầu phụ huynh hoặc người bảo trợ cho các em đi học thêm từ chính những giáo viên chính khóa ở trường có thể chuyển tiền thanh toán vào các tài khoản ngân hàng của trường. Vấn đề là rất ít trường công lập tại Ca-dắc-tan và không có trường công lập nào ở Tát-di-ki-xtan có tài khoản ngân hàng riêng. Hơn nữa, Silova bổ sung thêm rằng (tr. 340) giáo viên dạy thêm hầu như không có động cơ đăng ký. Chính quyền không cho phép giảm trừ thuế, còn giáo viên dạy thêm tại Tát-di-ki-xtan phải nộp thuế đối với mọi thu nhập, kể cả trong trường hợp những thu nhập đó được chi tiêu ngay ở dạng chi phí hoàn trả.

Các địa phương khác có sự nhạy cảm hơn đối với các quan điểm khác nhau giữa chính quyền và những người tổ chức dạy thêm. Chính quyền công nhận các đòi hỏi quản lý của họ gây tốn kém và tốn công sức vì những người tổ chức dạy thêm phải quản lý sổ sách và dành thời gian điền các tờ khai. Do vậy, chính quyền có thể giảm bớt các đòi hỏi khi tính toán các yêu cầu về thuế. Họ cũng có thể hướng dẫn về cách đảm bảo tuân thủ các quy định về tòa nhà và các yêu cầu khác và cũng có thể đưa ra một số hình thức bảo vệ trong trường hợp có những khiếu nại vô lý từ phía người tiêu dùng. Việc bảo vệ như vậy có thể được các giáo viên dạy thêm cảm thấy rất có giá trị vì họ vẫn coi họ là nhà giáo dục chứ không phải là doanh nhân. Điều này đúng như Dhall (2011a:13) đã ghi nhận: “Không có khóa học sư phạm nào chuẩn bị cho giáo viên trong việc đối phó với những khiếu nại mang bản chất thương mại như ở các doanh nghiệp”.

Nhưng cũng giống như trong nhiều lĩnh vực khác, chính quyền phải sẵn sàng để phòng những người tổ chức dạy thêm tìm ra các lỗ hổng để né luật hoặc thậm chí lách luật. Tại Hồng Kông, Trung Quốc, những giáo viên “có tiếng” đã tìm ra nhiều cách để lách khỏi quy định quy mô lớp học tối đa 45 học sinh bằng cách xây dựng các giảng đường lớn được phân ô bằng những tấm kính. Giáo viên “có tiếng” chỉ dạy ở ô chính, còn các ô còn lại nghe giảng qua màn hình với các trợ lý đóng giả làm giáo viên. Học sinh có thể nhìn qua các vách kính để quan sát giảng thực hoặc thuận tiện hơn là nhìn vào màn hình video trong ô của mình trong giảng đường.

Tìm kiếm đối tác

Chính phủ không thể tự mình thực hiện mọi thứ. Cũng như trong nhiều lĩnh vực tương tự khác, để điều tiết được hệ thống giáo dục ngoài luồng cần phải có sự hỗ trợ rất lớn qua nhiều hình thức quan hệ đối tác khác nhau.

Một điểm khởi đầu cho quan hệ đối tác có thể là chính bản thân hệ thống trường học chính khóa. Trong điều kiện hệ thống ngoài luồng chỉ tồn tại vì có sự tồn tại của hệ thống trường học chính khóa, dĩ nhiên là chính phủ phải hợp tác với các trường để quản lý và định hình cho giáo dục ngoài luồng. Các trường có thể xây dựng các quy tắc ứng xử cho giáo viên của mình cho dù những giáo viên đó có dạy thêm hay không. Ngày càng có nhiều chính phủ đang soạn thảo các quy tắc ứng xử ở cấp độ quốc gia. Hầu hết các văn bản đó chỉ nói về giáo viên dạy ở trường và các nhiệm vụ chuẩn tắc của họ nhưng các văn bản này có thể được mở rộng để đề cập đến vấn đề dạy thêm và giáo viên dạy thêm. Quy tắc tại Việt Nam là giáo viên không nên “tổ chức dạy thêm và học thêm vi phạm quy định” (Việt Nam 2006: Điều 6) và xác định các trường phổ thông, đại học và các trường sư phạm là đối tác để phổ biến và khuyến khích tuân thủ theo quy tắc đó.

Các tổ chức cộng đồng cũng có thể là các đối tác quan trọng. Giáo dục ngoài luồng chỉ có thể tồn tại vì phụ huynh và học sinh cảm thấy có nhu cầu học thêm. Các tổ chức cộng đồng có thể giúp giám sát công việc của giáo viên dạy thêm và kêu gọi sự quan tâm nếu có sự lạm dụng. Theo hướng tích cực hơn, các tổ chức cộng đồng có thể phối hợp với chính quyền để khuyến khích một số loại hình học thêm cụ thể cho những trẻ có nhu cầu. Trong số các tổ chức mà Chính phủ Xinh-ga-po phối hợp cùng có Hội đồng Giáo dục Trẻ em Hồi giáo/Ma-lai (Mendaki) và Hiệp hội Phát triển người gốc Ấn tại Xinh-ga-po (SINDA). Sự phối hợp này bắt đầu từ những năm 1980 là giai đoạn Chính phủ quan ngại với những bất cân đối về chủng tộc trong thành tích giáo dục và đặc biệt là kết quả yếu kém của học sinh gốc Ma-lai so với học sinh gốc Hoa (Tan 2009). Chính quyền đã cung cấp hỗ trợ tài chính để cho phép Mendaki và SINDA tổ chức dạy thêm và đào tạo giáo viên dạy thêm để dạy tình nguyện hoặc với mức học phí thấp. Các chương trình dạy thêm được các tổ chức này khởi xướng vẫn hoạt động mạnh (Yayasan Mendaki 2010: 9; SINDA 2011:12).

Các đối tác khác có thể được tìm kiếm ngay trong ngành kinh doanh dạy thêm. Tại một số quốc gia, các hiệp hội giáo viên dạy thêm đã được thành lập để tự quản lý. Ví dụ như Hiệp hội Juku của Nhật Bản (www.jja.or.jp), Công đoàn Giáo dục và Đào tạo CHND Trung Hoa (www.cetu.net.cn) và Hiệp hội Giáo dục Bổ sung Đài Trung (www.tcschool.org.tw) tại Đài Loan, Trung Quốc. Bên ngoài khu vực, các tổ chức như Hiệp hội Dạy thêm Quốc gia (www.ntatutor.com) tại Hoa Kỳ và Hiệp hội Dạy thêm Ô-xtrây-li-a (www.ata.edu.au) là những mô hình

cần được khuyến khích. Các tổ chức này tồn tại chủ yếu để bảo vệ lợi ích của chính họ nhưng sự phối hợp của họ với chính phủ cho thấy dạy thêm là một nghề cần tôn trọng, trong đó những chuẩn mực khắt khe có thể được coi là những mục tiêu đáng thực hiện.

Học hỏi từ giáo dục ngoài luồng

Thay vì chỉ phản ứng theo cách đối phó với sự mở rộng của giáo dục ngoài luồng, các nhà hoạch định chính sách cần đặt ra câu hỏi tại sao nó lại tồn tại ở vị trí ưu tiên và họ có thể rút ra những bài học hữu ích gì về hiện tượng đó. Như đã nêu tại chương đầu của nghiên cứu này, giống như cái bóng của đồng hồ mặt trời có thể cho ta biết về thời gian trong ngày, hệ thống giáo dục ngoài luồng là cái bóng bám theo hệ thống chính khóa cũng có thể giúp ta hiểu thêm những đặc điểm của các hệ thống chính khóa. Một số loại hình giáo dục ngoài luồng là các chi báo về những bất cập trong hệ thống trường học chính khóa mà các nhà hoạch định chính sách có thể chỉnh sửa. Một số loại hình giáo dục ngoài luồng khác được định hình bởi những yếu tố kinh tế xã hội rộng hơn nằm ngoài sự kiểm soát của các nhà hoạch định chính sách nhưng ít nhất cũng nên được tìm hiểu.

Câu hỏi các nhà hoạch định chính sách có thể đặt ra cho bản thân họ là:

- Hệ thống ngoài luồng đem lại những gì cho phụ huynh và học sinh mà hệ thống chính khóa không đem lại và làm sao có thể mở rộng các chương trình chính khóa để cải thiện dịch vụ của các trường học?
- Các công ty cung cấp dịch vụ dạy thêm thu hút khách hàng như thế nào và các trường có nên có cách tiếp cận hướng đến khách hàng nhiều hơn không?
- Các công ty cung cấp dịch vụ dạy thêm thu hút nhân sự như thế nào, trong một số trường hợp họ còn thu hút nhân sự từ các trường chính khóa, vậy điều đó có ý nghĩa thế nào đối với các hệ thống giáo dục chính khóa?
- Khi giáo viên và chính quyền cho rằng không thể dạy và học hiệu quả tại các lớp học từ 40 học sinh trở lên, làm thế nào mà ít nhất một số hộ gia đình và học sinh vẫn sẵn sàng bỏ tiền tham gia các lớp học trên giảng đường lớn của các giáo viên dạy thêm nổi tiếng tại các thành phố như Băng Cốc, Cô-lôm-bô, và Hồng Kông, Trung Quốc?
- Khi các nhà quản lý giáo dục vẫn cho rằng giáo viên phải được đào tạo mới có thể giảng dạy, làm thế nào mà nhiều gia đình và học sinh sẵn sàng bỏ tiền để hưởng dịch vụ của giáo viên dạy thêm chưa qua đào tạo và một số người chỉ là sinh viên hoặc thậm chí là học sinh trung học?

- Tại sao ít nhất vẫn có một số công ty dịch vụ dạy thêm rõ ràng vượt trội hơn so với các trường về phát triển công nghệ và xây dựng giáo trình để dạy và học hiệu quả, ngay cả trong các hệ thống giáo dục có đủ nguồn lực?
- Ý nghĩa của các chính sách giáo dục miễn phí là gì khi thực tế là nhiều phụ huynh ở các khu vực khác nhau rõ ràng có khả năng và sẵn sàng chi trả cho giáo dục ngoài luồng?
- Các trường chính khóa có thể đem lại sự linh hoạt về thời gian và nội dung dạy và học ở mức nào so với giáo dục ngoài luồng?
- Giáo viên dạy thêm nhấn mạnh điều gì trong quảng cáo của họ và điều đó nói lên điều gì về suy nghĩ của phụ huynh cũng như lý do thuê giáo viên dạy thêm?
- Liệu các nhà hoạch định chính sách có nên tích cực tìm cách quản lý các quan niệm về trường chính khóa hay không?

Những câu hỏi như thế sẽ thúc đẩy cải thiện các trường học chính khóa một cách hữu ích – và qua đó định hướng cho các hệ thống giáo dục công để phục vụ công chúng với hiệu quả và hiệu suất cao hơn.

Nghiên cứu này cũng đã thể hiện giá trị của những phân tích so sánh. Các nhà hoạch định chính sách không nên chỉ so sánh bản chất của giáo dục ngoài luồng và giáo dục chính khóa tại địa phương của mình mà còn phải có tầm nhìn xuyên quốc gia để xem xét các yếu tố tiềm ẩn khác biệt và tương đồng giữa các nước. Đôi khi, ta cũng nên so sánh các quốc gia theo cặp, như Nhật Bản và Hàn Quốc, Băng-la-đét và Ấn độ, Ma-lai-xi-a và Xinh-ga-po hoặc Ca-đắc-xtan và Cú-rơ-gư-dơ-xtan. Ngoài ra, các nhà hoạch định chính sách cần phải xem xét trên toàn khu vực để phát hiện ra chi tiết của từng mẫu hình; thực ra họ nên xem xét cả bên ngoài khu vực để xác định sự khác biệt và tương đồng với các khu vực khác trên thế giới. Phạm vi tài liệu này không cho phép so sánh chi tiết giữa các khu vực trên thế giới nhưng ta cũng nên ghi nhận rằng châu Âu, cũng như châu Á, có cả các quốc gia trước đây theo chế độ xã hội chủ nghĩa và các quốc gia có nền kinh tế tư bản chủ nghĩa từ lâu. Châu Âu cũng có những xã hội nơi giáo dục ngoài luồng phát triển rất mạnh bên cạnh những xã hội có quy mô giáo dục ngoài luồng khiêm tốn (Bray 2011). Châu Phi cũng có các điều kiện giống như một số địa bàn ở châu Á, với sự đa dạng về hoàn cảnh kinh tế và với một số quá khứ thuộc địa tương đương góp phần hình thành nên hiện tượng giáo dục ngoài luồng (Bray và Suso 2008). Bắc Mỹ có những điển hình về các công ty nhượng quyền thương hiệu, về sử dụng công nghệ mới và về các hình thức quan hệ đối tác công – tư đa dạng (Davies và Aurini 2004, Burch 2009).

Kết luận

Giáo dục ngoài luồng có một lịch sử lâu dài tại các khu vực ở châu Á. Hội 2 ngay ở đầu nghiên cứu này đã ghi nhận một bình luận chính thức về hiện tượng này tại Ceylon (nay là Xri Lan-ca) từ năm 1943. Hàn Quốc đã nổi lên là quốc gia nơi Chính phủ có hàng chục năm chủ động quan tâm và hành động. Tuy nhiên, tại nhiều địa bàn trong khu vực, hiện tượng học thêm vẫn chưa được các nhà hoạch định chính sách quan tâm đầy đủ. Ngay cả tại Nhật Bản, nơi *Juku* từ lâu đã đóng vai trò quan trọng trong cuộc sống của thanh thiếu niên, thì chính quyền theo truyền thống vẫn ưa thích quan điểm thị trường tự do.

Giáo dục ngoài luồng không thể tiếp tục không được quan tâm. Lý do chính là hiện tượng này đã lớn mạnh rất nhiều trong cả khu vực và đang có dấu hiệu phát triển hơn nữa. Mặc dù trong một số khía cạnh, sự phát triển đó được chào đón với quan niệm đó là các cách để mở rộng nguồn cung giáo dục và tạo dựng nguồn lực con người nhưng giáo dục ngoài luồng có thể đe dọa mục tiêu của chính phủ về công bằng xã hội. Giáo dục ngoài luồng không chỉ là chuyện hỗ trợ và phụ đạo để các em học sinh theo kịp bạn học mà còn là cạnh tranh và tạo sự khác biệt. Nó cũng góp phần gây ra sự không hiệu quả ở các hệ thống giáo dục và thậm chí còn có yếu tố tiêu cực.

Yếu tố thúc đẩy

Khi bình luận về nhu cầu học thêm, nghiên cứu này đã nhấn mạnh đến vai trò của các cơ chế tuyển chọn tại các điểm chuyển cấp trong các hệ thống giáo dục, các yếu tố về văn hóa, quan niệm của phụ huynh về những bất cập về chất lượng tại trường học chính khóa cũng như sự kết hợp của hiện tượng đời sống khá giả lên trong khi quy mô gia đình nhỏ đi. Những yếu tố quyết định từ phía cầu đã xuất hiện trong bối cảnh phát triển tổng thể của các hệ thống giáo dục. Mục tiêu của Giáo dục Toàn dân đã được cộng đồng quốc tế thông qua tại Jomtien, Thái Lan, năm 1990 và được tái khẳng định tại Dakar, Xê-nê-gan, năm 2000 (Hội nghị Thế giới về Giáo dục Toàn dân năm 1990, Diễn đàn Giáo dục Thế giới năm 2000) và giáo dục phổ cập tiểu học là một trong những Mục tiêu Phát triển Thiên niên kỷ được Liên Hợp Quốc thông qua (2000). Khi các quốc gia đạt được nhiều tiến bộ và thành công trong việc phổ cập tiểu học, họ cũng phải trải qua áp lực phải mở rộng giáo dục trung học cơ sở. Và khi họ đã thành công trong việc mở rộng

giáo dục trung học cơ sở, họ lại phải trải qua áp lực mở rộng trung học phổ thông và giáo dục đại học và sau đại học. Như vậy, tỷ lệ nhập học ở tất cả các cấp đã tăng mạnh tại châu Á trong suốt hai thập kỷ qua. Và sự mở rộng của giáo dục chính khóa cũng kéo theo sự mở rộng của giáo dục ngoài luồng.

Một xu hướng chung nữa là sự chấp nhận ngày càng nhiều hiện tượng thị trường hóa trong ngành giáo dục. Một số quốc gia có di sản xã hội chủ nghĩa, có thể là một bộ phận của Liên Xô cũ hoặc là các quốc gia độc lập như CHND Trung Hoa, CHDCND Lào, Mông Cổ và Việt Nam. Trước những năm 1990, hoạt động thị trường tự do ở tất cả các ngành – đặc biệt là ngành giáo dục – ở các quốc gia này hết sức hạn chế. Nhưng những cải cách kinh tế và chính trị đã cho phép và khuyến khích các dịch vụ giáo dục cả theo các kênh tư nhân và kênh công lập. Bên cạnh đó, hiện tượng thị trường hóa ngày càng trở nên hiển nhiên tại các quốc gia như Băng-la-đét, Ma-lai-xi-a và Xinh-ga-po, nơi từ trước đến nay vẫn theo hệ thống tư bản chủ nghĩa nhưng hầu hết đều coi giáo dục chủ yếu là trách nhiệm của chính phủ. Như vậy có nghĩa là sự phát triển của giáo dục ngoài luồng đã phản ánh sự thay đổi lớn về vai trò của Nhà nước.

Sự phát triển của giáo dục ngoài luồng cũng có thể liên quan đến các yếu tố tác động của toàn cầu hóa và cạnh tranh ngày càng tăng. Nhiều gia đình từ trước đến nay vẫn đầu tư cho giáo dục để duy trì hoặc nâng cao địa vị kinh tế xã hội của họ (Hộp 9). Nhưng trong khi tại những thập kỷ trước, địa vị kinh tế và xã hội chủ yếu được xác định theo hoàn cảnh trong nước hoặc địa phương thì ngày

Hộp 9 **Giáo dục ngoài luồng là một dạng hàng hóa chứng minh địa vị**

Trình độ học vấn được định giá bởi các cá nhân ở dạng hàng hóa chứng minh địa vị. Yếu tố quyết định chính để người ta tự nhận thấy mình là người có đủ trình độ học vấn là liều lượng học vấn của họ so với liều lượng của đồng môn và đối thủ cạnh tranh. Thời trước đây, bằng tốt nghiệp trung học phổ thông là đủ để phân biệt một cá nhân với đám đông xung quanh thì sau này đó phải là bằng đại học và ở nhiều xã hội ngày nay, đó phải là bằng sau đại học (Hollis 1982).

Để giải thích tại sao giáo dục ngoài luồng có thể được coi là một dạng hàng hóa chứng minh địa vị, ta cần phải quan sát một sân vận động. Khi tất cả người xem trong sân vận động đều ngồi thì mọi người có thể xem thi đấu một cách dễ dàng. Nhưng nếu chỉ cần một hàng đứng lên thì những người đứng sau cũng phải đứng lên mới xem được. Và khi điều đó diễn ra, những người đằng sau họ cũng phải đứng lên theo. Cuối cùng, tất cả mọi người đều đứng dậy. Chỉ có ngoại lệ khi có những người không thể đứng dậy - và hệ quả đối với họ là những người đó chỉ có thể nghe nhưng không nhìn thấy gì. Tương tự, khi có một nhóm đi học thêm, các nhóm khác cảm thấy họ cũng phải chạy theo cho đến khi tất cả đều đi học thêm - và những người không đi sẽ bị thiệt thòi.

nay nó được định hình bởi các yếu tố tác động của toàn cầu hóa kèm theo sự vận động của tư bản và lao động. Giáo dục nhìn chung được coi là công cụ cơ bản để “chiến thắng” trong môi trường cạnh tranh và ngược lại, thiếu giáo dục nhìn chung được coi là yếu tố hạn chế về sự nghiệp và các cơ hội khác.

Sự đa dạng về hình mẫu

Trong bức tranh tổng thể này, ta cần ghi nhận mỗi địa phương có những điểm nhấn khác nhau. Tại hầu hết các quốc gia, khu vực đô thị được phục vụ tốt hơn so với khu vực nông thôn. Tại một số quốc gia, hệ thống giáo dục ngoài luồng đã ăn sâu bén rễ nhiều hơn những nơi khác. Tại châu Á, chúng ta nên ghi nhận ba nhóm quốc gia khác biệt nhau:

- *Đông Á* là nơi đã có truyền thống nổi bật về giáo dục ngoài luồng, lại là nơi giáo dục ngoài luồng đang phát triển mạnh mẽ, nhất là ở CHND Trung Hoa.
- *Nam Á* có các điểm chung xuất phát từ quá khứ là thuộc địa của Anh, dấu ấn văn hóa cũng như cơ cấu kinh tế. Mức thu nhập tương đối thấp mặc dù đang tăng đáng kể tại một số địa bàn, chẳng hạn những vùng ở Ấn Độ. Một số địa bàn tại *Đông Nam Á* (như Cam-pu-chia) cũng có thể được gộp vào nhóm Nam Á còn một số địa bàn khác (như Xinh-ga-po) có thể được gộp chung với nhóm Đông Á.
- Các quốc gia vùng *Bắc, Trung và Tây Á* hiện phải đang giải quyết những di sản hậu Xô-viết và sự xuất hiện đột ngột của nền kinh tế thị trường trong những năm 1990. Điều đó dẫn đến sự phát triển mạnh mẽ của lĩnh vực giáo dục ngoài luồng đến mức khó có thể dễ dàng hạn chế theo cách ép buộc.

Dĩ nhiên trong phạm vi những tiểu vùng đó cũng có nhiều sự đa dạng hơn nữa. Chẳng hạn, các đặc trưng của giáo dục ngoài luồng tại Nhật Bản rất khác với các đặc trưng tại Hàn Quốc và các đặc trưng của Ma-lai-xi-a rất khác so với đặc trưng tại Xinh-ga-po. Đồng thời, trong phạm vi từng quốc gia, giáo dục ngoài luồng có thể có sự khác biệt giữa các em gái và các em trai, giữa các nhóm dân tộc và chủng tộc.

Sự khác biệt về tổ chức cũng hiện diện trong số những nhà cung cấp dịch vụ và chương trình giảng dạy của giáo dục ngoài luồng. Tại Cam-pu-chia, dạy thêm chủ yếu do giáo viên chính khóa thực hiện trong khi tại Hồng Kông, Trung Quốc, dạy thêm chủ yếu được thực hiện bởi các cá nhân, các công ty lớn và nhỏ. Tại Mông Cổ, dạy thêm đòi hỏi nhiều công sức trong khi các doanh nghiệp tại

Nhật Bản lại tận dụng máy tính và các hình thức công nghệ khác. Trong khi giáo dục ngoài luồng hầu như phải chạy theo chương trình chính khóa ở trường học, một số chương trình lại dạy trước cho các em. Và mặc dù nội dung chính của dạy thêm phải bám sát theo chương trình ở trường, một số nội dung lại mở rộng ngoài phạm vi chương trình và tìm cách bổ sung và mở rộng các kiến thức được giảng dạy trong trường.

Tương tự, sự đa dạng cũng được thể hiện rất nhiều về mặt hình thức, thời lượng và mùa vụ học thêm. Các hình thức bao gồm phụ đạo một kèm một, tổ chức nhóm nhỏ, học lớp lớn, các giảng đường rất lớn và học thêm qua internet. Thời lượng có thể chỉ từ 1 đến 2 giờ trong một kỳ cho đến 10 giờ hoặc hơn nữa trong một tuần. Liên quan đến tính mùa vụ, học thêm có thể chỉ diễn ra vào thời gian ngay trước các kỳ thi lớn, đặc biệt ở giai đoạn cuối cấp trung học phổ thông hoặc nó diễn ra trong suốt quá trình đi học của trẻ, bắt đầu từ lớp 1 (hoặc thậm chí còn sớm hơn nữa). Tất cả các yếu tố trên đòi hỏi các nhà hoạch định chính sách phải đánh giá tình hình tại địa phương cũng như các mẫu hình quốc tế chung.

Bất bình đẳng và không hiệu quả

Sự thật hiển nhiên là những gia đình khá giả hơn có khả năng chi trả cho việc học thêm với thời lượng và chất lượng tốt hơn so với những gia đình thu nhập thấp. Sự nở rộ của giáo dục ngoài luồng do đó có tác động lớn về phân tầng xã hội. Nó làm mất đi ý nghĩa của những tuyên bố chính thức về giáo dục miễn phí và tạo ra những nguy cơ đối với sự gắn kết trong xã hội.

Trong một số trường hợp, người ta có thể lý luận rằng học thêm vận hành như chiếc van an toàn, cho phép thành phần ưu tú duy trì những lợi thế nhất định khi phải đối mặt với các chính sách chính phủ nhằm đem lại sự công bằng. Chẳng hạn khi nghiên cứu về Nhật Bản, Harnisch từ cách đây hai thập kỷ (1994:330) đã phát hiện thấy *juku* “thu hẹp khoảng cách nhảy cảm trong... hệ thống giáo dục giữa giảng dạy tại các trường công lập và đòi hỏi của các kỳ thi tuyển sinh”; còn Dawson (2010:17) cũng đã đưa ra kết luận tương tự liên quan đến cách thức *juku* cho phép các gia đình tìm ra hướng đi của mình khi phải đối mặt với triết lý chính thống về sự quân bình. Tuy nhiên, những oán giận về sự bất bình đẳng xã hội được giáo dục ngoài luồng duy trì có thể đem lại những nguy cơ nghiêm trọng đối với sự gắn kết trong xã hội tại nhiều nơi trong khu vực. Bari (2012) nhấn mạnh về những thách thức liên quan đến Pa-kít-xtan, nơi ông mô tả là “một xã hội hầu như bị chia rẽ một cách cay đắng, bị phân tán và hết sức bất công” trong đó điều kiện khác nhau trong việc tiếp cận học thêm “đang làm cho

tình hình thêm trầm trọng”. Các nhà bình luận khác cũng đưa ra quan sát tương tự trong các bối cảnh khác nhau. Như Ali và Zhuang (2007:4–5) nhận định:

...khoảng cách giàu nghèo tuyệt đối tăng lên cùng với những thay đổi hết sức rõ rệt về xu hướng tiêu dùng và lối sống của người giàu đang dẫn đến những căng thẳng chính trị và xã hội tăng lên rõ rệt, gây tổn hại đến sự gắn kết trong xã hội... Những hiện tượng bất bình đẳng dai dẳng và ngày một lớn trong việc tiếp cận các dịch vụ xã hội như giáo dục và y tế, lại càng trầm trọng hơn do bất bình đẳng về thu nhập... gây ra quan ngại lớn.

Ngân hàng Phát triển Châu Á (ADB) (2010) đã nhấn mạnh đến “tăng trưởng đồng đều”, qua việc ghi nhận tầm quan trọng của việc đưa công bằng vào các nghị trình kinh tế và các tác giả như Wilkinson và Pickett (2010) đã lý luận rằng “công bằng là tốt hơn cho mọi người”.

Liên quan đến vấn đề không hiệu quả, Calero và đồng sự (2011:17) nhận xét rằng nhiều hộ gia đình “đầu tư quá mức cho một số loại hình học thêm do thiếu thông tin về lợi ích thực sự của những khoản đầu tư đó”. Học chính khóa ở trường khó có thể được đánh giá, nhất là bởi những phụ huynh là những người không có công cụ và dữ liệu để thực hiện những đánh giá đó. Học thêm còn thậm chí khó đánh giá hơn vì hầu hết các hoạt động đó là bán chính thức. Ngoài ra, các công ty cung cấp dịch vụ học thêm ở nhiều nước còn cố ý thổi phồng hiệu quả công việc của họ để thu hút khách hàng.

Một khía cạnh nữa về sự không hiệu quả phát sinh từ sự tương tác giữa giáo dục ngoài luồng và chính khóa. Giáo viên có thể tiết giảm nỗ lực trên lớp nếu họ cảm thấy học thêm có thể bổ sung cho học sinh và những giáo viên đồng thời là người dạy thêm có thể tìm cách giữ sức cho các bài dạy thêm thay vì tận tâm cho sự nghiệp chung. Trong những tình huống tồi tệ nhất, những giáo viên đi dạy thêm cho học sinh do họ phụ trách có thể cố tình cắt giảm nội dung trong các bài giảng chính khóa để tạo ra nhu cầu liên tục cho việc dạy thêm. Một số công ty dịch vụ dạy thêm tuyển chọn những giáo viên tốt nhất ở hệ thống trường học, qua đó làm cho hệ thống chính khóa không còn giáo viên giỏi. Mặc dù giáo dục ngoài luồng thường được mô tả là hình thức giáo dục *bổ sung* nhưng từ góc nhìn của giáo dục chính khóa, nó vừa *bổ sung* và vừa *lấy đi*.

Con đường phía trước

Sự đa dạng trong các bối cảnh luôn được nhấn mạnh trong ấn phẩm này, vì nó thể hiện tính chất phức tạp trong công việc của các nhà hoạch định chính sách.

Nhưng dù sao, một số đường hướng hành động chung cũng khá rõ ràng. Thứ nhất là phải công nhận sự tồn tại, bản chất và ý nghĩa của giáo dục ngoài luồng. Tại hầu hết các khu vực ở châu Á, người ta đã biết về bức tranh chung trước khi các nghiên cứu chi tiết thể hiện những đặc trưng đó một cách rõ ràng hơn. Vấn đề đặt ra là các nhà hoạch định chính sách cần có những hành động gì để khuyến khích những khía cạnh tích cực và hạn chế những mặt tiêu cực của giáo dục ngoài luồng.

Trong phạm vi ấn phẩm này, chúng tôi chú trọng cụ thể đến những kinh nghiệm của Hàn Quốc. Điều này một phần là do đất nước này thu thập được những dữ liệu tốt nhất. Các nhà hoạch định chính sách đã tích cực quan tâm đến vấn đề giáo dục ngoài luồng từ rất lâu so với các đồng nghiệp ở các quốc gia khác và đất nước này có khu vực đại học có năng lực nghiên cứu mạnh. Kinh nghiệm của Hàn Quốc đem lại là hồi chuông cảnh báo cho những địa bàn khác trong khu vực. Nó cho thấy một khi các cấu trúc và thói quen liên quan đến giáo dục ngoài luồng đã ăn sâu bén rễ, rất khó để thay đổi. Các nhà cầm quyền ở Hàn Quốc đã tìm nhiều cách và bỏ ra nhiều công sức để cắt giảm cái mà họ coi là gánh nặng tài chính không đáng có của giáo dục ngoài luồng cũng như áp lực kèm theo đối với thanh thiếu niên. Đến năm 2010, có một số dấu hiệu cho thấy những nỗ lực của họ đang đem lại một số kết quả. Sự kết hợp giữa các quy định nhằm hạn chế giờ hoạt động của các *hagwons*, các chiến dịch nâng cao nhận thức xã hội nhằm nhấn mạnh những khía cạnh nguy hại của giáo dục ngoài luồng, cải cách trong hệ thống đánh giá và tạo ra các kênh học tập thay thế qua EBS và CHLS dường như đang đem lại một số kết quả.

Chính phủ các nước khác có thể áp dụng quan điểm “phòng bệnh hơn chữa bệnh”. Năm 2011, Chính phủ Bu-tan, sau khi nghiên cứu kinh nghiệm ở các nước khác, đã quyết định duy trì lệnh cấm các công ty dịch vụ dạy thêm hoạt động tại quốc gia đó (Choden 2011). Tại những nơi khác, hệ thống giáo dục ngoài luồng đã ra đời nhưng vẫn có thể được định hình. Chẳng hạn như chính quyền tại CHND Trung Hoa có thể học hỏi kinh nghiệm của Hàn Quốc và tiến hành các biện pháp nhằm định hướng cho sự phát triển của hệ thống giáo dục ngoài luồng trước khi cơ cấu, thói quen và kỳ vọng xã hội đã trở nên ăn sâu bén rễ.

Tại những địa bàn khác trong khu vực, nơi giáo dục ngoài luồng đã quá ăn sâu bén rễ, vấn đề đối với các nhà hoạch định chính sách là làm thế nào để sống chung với nó và tìm cách cộng sinh thay vì tiêu diệt nó. Tại những quốc gia đó, ta có thể học hỏi được nhiều điều qua phân tích so sánh các mô hình quy định pháp lý khác nhau và nguy cơ về những hệ quả ngoài dự kiến của những chính sách được đưa ra với dụng ý tốt. Ta cũng có thể học hỏi được nhiều về các cách thức hình thành mối quan hệ đối tác giữa khu vực công và khu vực tư nhân.

Như vậy, thông điệp chung của nghiên cứu này là giáo dục ngoài luồng cần được giải quyết theo cách tích cực hơn bởi các nhà hoạch định chính sách ở hầu hết các địa bàn trong khu vực. Đây là việc nên làm kể cả ở những địa phương nơi giáo dục ngoài luồng hiện chưa phát triển nhiều, trên cơ sở là phòng bệnh còn hơn chữa bệnh. Đây là một lĩnh vực phức tạp, nhưng ta có thể tìm ra đường hướng phù hợp tiếp theo một cách dễ dàng hơn bằng cách tích cực thảo luận thay vì bỏ qua vấn đề này.

Phụ lục

Các quy định về học thêm

Địa bàn	Quy định
Băng-la-đét	Theo các Quy định về Giáo viên Trung học Ngoài công lập 1979, giáo viên toàn thời gian không được phép dạy thêm và làm việc công việc khác nếu không có sự đồng ý từ trước của cơ quan quản lý giáo viên (Điều 9). Năm 2010 và 2011, rất nhiều ý kiến của công chúng đòi hỏi phải thắt chặt các quy định này. Tòa án Tối cao đã phải tham gia và đặt áp lực lên Bộ Giáo dục cũng như các trường bị đồn đại là có giáo viên làm việc tại các trung tâm dạy thêm (<i>The Daily Star</i> , 05/01/2012).
Bu-tan	Việc dạy thêm bị cấm đối với cả giáo viên chính quy và các nhà kinh doanh. Năm 2011, Bộ Giáo dục ghi nhận rằng kể cả khi bị cấm, ngày càng nhiều phụ huynh đang gửi con em đi học thêm sau giờ học và vào cuối tuần. Gần đây Bộ đã nhận được hồ sơ của một số doanh nghiệp xin thành lập các trung tâm dạy thêm và đang cân nhắc cho phép họ thành lập. Tuy nhiên, một tài liệu xin ý kiến đã nhận được phản hồi tiêu cực từ phía cộng đồng giáo dục và Bộ đã quyết định duy trì lệnh cấm.
Bru-nây	Quy định về Đăng ký Giáo viên và Đặt hàng Giáo dục yêu cầu giáo viên dạy thêm và các trung tâm của họ phải được đăng ký (Negara Brunei Darussalam 2003, 2004). Một thông tư năm 2009 quy định trừng phạt giáo viên ở cả các trường công lập và trường tư thục nếu dạy thêm không được phép (Waleed 2009). Quy định này nhằm vào các hành vi dạy thêm tại nhà riêng và tại cơ sở đi thuê.
Cam-pu-chia	Giữa những năm 1990, Chính phủ Cam-pu-chia cố gắng cấm dạy thêm. Tuy nhiên, biện pháp của họ tỏ ra không hiệu quả. Một văn bản quy định về đạo đức giáo viên được thông qua năm 2009 cấm giáo viên thu tiền, thu phí không chính thức hoặc tổ chức kinh doanh trên lớp học (Điều 13) đồng thời quy định giáo viên phải tránh tổ chức kinh doanh tại các trường của Nhà nước.

Xem trang tiếp theo

Các quy định về học thêm *tiếp tục*

Địa bàn	Quy định
CHND Trung Hoa	<p>Các cơ sở tư thực hoặc ngoài công lập được gọi là các cơ sở kinh doanh dân lập. Luật Tăng cường Giáo dục Dân lập (CHND Trung Hoa năm 2002) có đề cập đến các trung tâm dạy thêm cùng với các cơ sở khác. Luật quy định các cơ sở đó sẽ được miễn giảm thuế và được phép thu lời ở mức hợp lý. Các quy định sau đó (CHND Trung Hoa 2004) yêu cầu giáo viên tại các trung tâm dạy thêm cũng cần phải đạt trình độ tương đương với giáo viên ở trường chính khóa, việc giáo viên ở các trường công lập dạy thêm thu phí hoàn toàn không được khuyến khích. Quy định về Đạo đức Nghề nghiệp của Giáo viên toàn quốc yêu cầu giáo viên nên “có ý thức từ chối việc dạy thêm thu phí và không nên tìm cách thu lợi cá nhân với tư cách là giáo viên” (CHND Trung Hoa, Bộ Giáo dục 2008: Khoản 5). Các sáng kiến tại Thượng Hải là một ví dụ về phương thức thực hiện ở địa phương. Chính quyền ở đó đã áp dụng cải cách lương trên cơ sở kết quả công việc nhằm giảm động cơ kinh tế cho việc dạy thêm của giáo viên (Ủy ban Giáo dục Thượng Hải 2009).</p>
Gru-di-a	<p>Dạy thêm chưa bao giờ bị cấm. Chương trình Giảng dạy Quốc gia Sửa đổi (2011–2016) cho phép các trường học cung cấp dịch vụ giáo dục bổ sung thu phí nếu (a) dịch vụ đó không được cung cấp bởi giáo viên trong trường, (b) dịch vụ đó không được cung cấp trên lớp chính khóa và/hoặc (c) dịch vụ đó không được cung cấp cho học sinh trong lúc học các bài chính khóa (Điều 12.I, II). Bộ Quy tắc Đạo đức Giáo viên do Bộ Giáo dục và Khoa học ban hành (Điều 4.III) quy định giáo viên “không được dạy thêm học sinh do mình phụ trách với mục đích thu lời ngoài trừ các trường hợp được luật cho phép.”</p>
Hồng Kông, Trung Quốc	<p>Chương 279F của Bộ Luật Hồng Kông được sửa đổi năm 2004 cho phép các trung tâm dạy thêm được phân loại là trường tư cung cấp chương trình giảng dạy phi chính thức. Các trung tâm dạy thêm phải đăng ký nếu như dạy 20 người trở lên trong một ngày bất kỳ hoặc tám người trở lên vào bất kỳ thời điểm nào. Để đăng ký, họ phải thể hiện cơ sở vật chất của họ đáp ứng các quy định của Sở Cứu hỏa và quy mô lớp học bị hạn chế ở mức tối đa 45 học sinh.</p>

Xem trang tiếp theo

Các quy định về học thêm *tiếp tục*

Địa bàn	Quy định
Ấn Độ	<p>Các quy định được đề ra ở cấp bang và cấp địa phương. Tại bang Uttar Pradesh, các trung tâm dạy thêm được đăng ký theo Pháp lệnh về Dạy thêm năm 2002 nhưng không phải ai cũng đăng ký (Sujatha và Rani 2011:143). Tại Maharashtra, các trung tâm dạy thêm phải đăng ký theo Luật Mua sắm của Cục Thuế Bang còn các cơ sở cung cấp gia sư phụ đạo tại nhà được đăng ký theo Luật Ủy ban Cứu tế. Các trung tâm dạy thêm đã đăng ký phải nộp 1% thuế cho Cục Thuế còn các cơ sở phụ đạo trả phí dịch vụ 8% cho Ủy ban Cứu tế (Sujatha và Rani 2011:152). Chính quyền Tây Ben-gan cấm giáo viên dạy thêm mặc dù họ gặp nhiều khó khăn trong việc thực thi lệnh cấm (<i>Thời báo Ấn Độ</i> 2010). Tình trạng tương tự cũng diễn ra tại Tripura (<i>Tờ Điện báo</i> 2011). Trong năm 2011, Chính quyền ở Bắc Ấn đã thu hút sự quan tâm của truyền thông đại chúng do lệnh cấm toàn bộ giáo viên đại học dạy thêm (Malla 2011). Chính quyền cho biết thêm giáo viên của chính phủ chỉ được phép dạy thêm sau giờ học ở trường. Thực chất, điều này có nghĩa là chính quyền đồng ý cho giáo viên dạy thêm theo thời gian của họ.</p>
Nhật Bản	<p>Dierkes (2010:25) cho biết “các cơ sở giáo dục ngoài luồng hoàn toàn không được quản lý với tư cách cơ sở giáo dục và chỉ có vai trò pháp lý là doanh nghiệp nhỏ (mặc dù nhiều khi rất lớn). Năm 1988, các quy định về quản lý <i>juku</i> vào thời điểm đó được đưa ra bởi Bộ Công nghiệp và Ngoại thương (Mori và Baker 2010:44).</p>
Ca-dắc-xtan	<p>Việc cung cấp các dịch vụ học thêm được quản lý theo Nghị định 1438 năm 1999 (Kalikova và Rakhimzhanova 2009:94). Dạy thêm được định nghĩa là cung cấp các buổi học bổ sung các môn học ở trường cho học sinh với tư cách cá nhân bên ngoài giờ học theo quy định tại chương trình giảng dạy của Nhà nước. Các trường học cũng được phép tổ chức các chương trình dạy học thêm.</p>
Hàn Quốc	<p>Năm 1980, Chính quyền Hàn Quốc ban hành lệnh cấm toàn bộ việc dạy thêm. Tuy nhiên, lệnh này không có hiệu lực. Lệnh được nới lỏng theo từng giai đoạn và đến năm 2000 thì được coi là vi hiến (Lee và Jang 2010). Kể từ đó, người ta quan tâm đến việc xác định chuẩn mực cho các trung tâm dạy thêm (<i>hagwons</i>) cả về cơ sở vật chất lẫn chất lượng của giáo viên dạy thêm. Các cuộc thanh tra được tiến hành nhằm đảm bảo tuân thủ. Năm 2009, Chính phủ quốc gia ban hành luật yêu cầu các buổi học thêm phải kết thúc trước 10 giờ đêm (Kim và Chang 2010). Điều khoản này dựa trên quy định của nhiều chính quyền cấp tỉnh được áp dụng từ 5 năm trước đó (Kim và Park 2010:415).</p>

Các quy định về học thêm *tiếp tục*

Địa bàn	Quy định
Ma-lai-xi-a	<p>Một thông tư của Bộ Giáo dục (Ma-lai-xi-a 2006) hướng dẫn giáo viên có thể dạy thêm ngoài giờ lên lớp tối đa 4 giờ một tuần nếu được cấp giấy phép có giá trị trong 1 năm và có thể gia hạn. Đơn xin phép phải được gửi ít nhất trước đó 2 tháng và người đứng đơn phải được khẳng định về công việc và đạt điểm tối thiểu 80% trong đánh giá hiệu quả công việc của năm trước đó. Giáo viên không được phép sử dụng cơ sở vật chất hoặc thiết bị của trường để dạy thêm hoặc quảng bá việc dạy thêm đối với học sinh ở trường cho dù bằng miệng, bằng tờ rơi hoặc các phương tiện khác. Những giáo viên được cấp phép phải thực hiện dịch vụ của họ ở các trung tâm dạy thêm có đăng ký với Phòng Giáo dục Bang và cơ sở đó không thuộc sở hữu của người nhà hoặc họ hàng của giáo viên đó.</p>
Mông Cổ	<p>Theo Luật Giáo dục sửa đổi năm 2006 và Chuẩn mực Đạo đức năm 2007, giáo viên bị cấm dạy thêm cho học sinh của mình tại các trường học chính khóa (Silova 2010:338). Phần 2 của Chuẩn mực quy định giáo viên “không ép buộc học sinh phải mua sách, tư liệu học tập và các vật phẩm khác... cũng như không được xúi giục học sinh học thêm”. Những người vi phạm phải chịu phạt hoặc tước bằng sư phạm.</p>
Mi-an-ma	<p>Luật năm 1984 cấm giáo viên công lập dạy thêm mặc dù Luật này thường bị bỏ qua. Sự thất bại năm 2006 có dẫn đến một số vụ truy tố (Yeni 2006) nhưng lại một lần nữa lệnh cấm tỏ ra không có hiệu lực.</p>
Xinh-ga-po	<p>Theo các quy định về giáo dục tư nhân (Xinh-ga-po 2009), các trung tâm dạy thêm phải đăng ký với Hội đồng Giáo dục Tư nhân qua một bộ phận quản lý kinh doanh của Chính phủ Xinh-ga-po. Doanh nghiệp sẽ được miễn trừ nếu như khóa học của họ kéo dài dưới một tháng hoặc 50 giờ. Quy định này yêu cầu phải có ít nhất một phòng học khép kín và một khu vực hành chính. Giáo viên dạy thêm phải đáp ứng tiêu chuẩn giáo dục tối thiểu.</p>
Xri Lan-ca	<p>Trách nhiệm quản lý giáo dục được chia sẻ giữa Chính phủ quốc gia và các hội đồng tại 9 tỉnh. Năm 2010, một số hội đồng cấp tỉnh bày tỏ lo ngại về tình trạng học thêm. Hội đồng tỉnh Sabaragamuwa đã cấm dạy thêm cho trẻ em độ tuổi từ 5 đến 16 từ 8 giờ sáng đến 2 giờ chiều vào các ngày Chủ Nhật và ngày lễ Phật giáo được gọi là ngày Rằm (Poya Day). Theo Jayamanne (2010), những người vi phạm trên một lần “sẽ phải nộp phạt không dưới 5.000 ru-pi [45 USD] và phải chịu phạt tù 6 tháng”.</p>

Xem trang tiếp theo

Các quy định về học thêm *tiếp tục*

Địa bàn	Quy định
Đài Loan, Trung Quốc	Quy định được đưa ra ở cấp địa phương. Luật Giáo dục Thường xuyên và Bổ sung (Bộ Giáo dục Đài Loan, Trung Quốc 2004) quy định các trung tâm học tập ngắn hạn có thể hoạt động nếu “được phê duyệt bởi cơ quan giáo dục có thẩm quyền tại đô thị, hạt hoặc thành phố cấp hạt cụ thể liên quan”. Cơ quan có thẩm quyền quyết định về điều kiện và thủ tục cho phép thành lập và giấy phép hoạt động cho các trung tâm, cơ sở và ban quản lý, giáo viên, phương thức thu phí, số lượng học sinh mỗi lớp, thanh tra, thường và các điều kiện về ngừng hoạt động, thu hồi giấy phép hoạt động và các quy định hành chính khác. Phân cấp cao ở mức độ như vậy đem lại sự đa dạng lớn.
Tát-di-ki-xtan	Luật Giáo dục năm 2004 quy định giáo viên dạy thêm là “những giáo viên dạy thêm cho học sinh trên cơ sở cá nhân hoặc theo nhóm, ngoài giờ làm việc [chính thức] tại trường phổ thông hoặc đại học” (Kodirov và Amonov 2009:145). Điều 24 cho phép phụ huynh hoặc người bảo hộ yêu cầu các trường trung học của Nhà nước tổ chức dạy thêm thu phí. Việc dạy thêm có thể được tiến hành qua (a) chương trình và môn học không nằm trong chương trình giảng dạy của Nhà nước, (b) nghiên cứu sâu các chủ đề không thuộc phạm vi các cơ sở giáo dục và (c) các loại hình dịch vụ giáo dục khác nằm ngoài các tiêu chuẩn giáo dục của Nhà nước.
Thái Lan	Các trung tâm dạy thêm có thể đăng ký là trường học phi chính quy theo Luật Trường học Tư nhân (Vương Quốc Thái Lan 2007). Theo Dhall (2011b), nếu đăng ký, họ sẽ được phép sử dụng từ “trường học” trong tên của mình và với mức lợi nhuận tối đa 20%, họ sẽ được miễn thuế kinh doanh
Việt Nam	Một quy định do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành năm 2007 cho phép các tổ chức và cá nhân dạy thêm nếu được chính quyền địa phương cấp phép. Các tổ chức và cá nhân bị cấm dạy thêm cho học sinh đã học hai ca (tại quốc gia này, nhiều trường học hoạt động theo hệ thống hai ca) trên lớp học chính khóa trong một ngày (Đặng 2011a).

Tài liệu tham khảo

- ADB (Ngân hàng Phát triển Châu Á). 2010. *Nghèo khổ, Bất bình đẳng, và Tăng trưởng đồng đều tại châu Á: Lượng hóa, Vấn đề chính sách và Nghiên cứu tại các Quốc gia*. Ma-ni-la: Ngân hàng Phát triển Châu Á.
- Ali, Ifzal và Juzhong Zhuang. 2007. *Tăng trưởng đồng đều Hướng tới một Châu Á Thịnh vượng: Các Ý nghĩa Chính sách*. Tài liệu nghiên cứu của ERD Số 97, Ma-ni-la: Vụ Nghiên cứu và Kinh tế học, Ngân hàng Phát triển Châu Á. Bản công bố trực tuyến: http://www.adb.org/Documents/ERD/Working_Papers/WP097.pdf
- ASER (Báo cáo Thực trạng Giáo dục Thường niên)—Pa-kít-xtan. 2011. *Báo cáo Thực trạng Giáo dục Thường niên (Nông thôn)*. Ít-xla-ma-bát: Diễn đàn Nam Á vì Phát triển Giáo dục (SAFED). Bản công bố trực tuyến: <http://www.safedafed.org/aser/document/aser/2011/Total%20PDF%20Aser%20Report%20Low%20resulation.pdf>
- _____. 2012. *Báo cáo Thực trạng Giáo dục Thường niên 2011: Học thêm Thu phí Toàn quốc (Nông thôn)*. Ít-xla-ma-bát: Diễn đàn Nam Á vì Phát triển Giáo dục (SAFED). Bản công bố trực tuyến: http://www.aserpakistan.safedafed.org/document/report_cards/2011/Tuition.pdf
- Aslam, Monazza. 2012. “Ngành kinh doanh dạy thêm tại Pa-kít-xtan: Một xu hướng báo động” Tại ASER-Pa-kít-xtan. 2012. *Báo cáo Thực trạng Giáo dục Thường niên 2011: Học thêm Thu phí Toàn quốc (Nông thôn)*. Ít-xla-ma-bát: Diễn đàn Nam Á vì Phát triển Giáo dục (SAFED), Tr.23–25. Bản công bố trực tuyến: http://www.aserpakistan.safedafed.org/index.php?func=aser_2011
- Aslam, Monazza và Paul Atherton. 2011. “Lĩnh vực Giáo dục “Ngoài lương” tại Ấn Độ và Pa-kít-xtan: Yếu tố Quyết định, Lợi ích và Tác động đến Công bằng của Học thêm.” Bài tham luận tại Hội nghị UKFIET (Diễn đàn Giáo dục và Đào tạo Quốc tế Anh Quốc), Đại học Oxford, 13–15/09.
- Bae, Sanghoon, Hyunchul Kim, Lee Cheol Won, và Hong Won Kim. 2009. “Mối quan hệ giữa Tham gia vào Chương trình Sau giờ học và Hoàn cảnh của Học sinh.” *Tạp chí Chính sách Giáo dục KEDI* 6(2):69–96.

- Bae, Sanghoon, Hunseok Oh, Hyunchul Kim, Cheolwon Lee, và Beomho Oh. 2010. “Tác động của các Chương trình Sau giờ học đối với Công bằng Trong Giáo dục và Chi tiêu Học thêm.” *Thời báo Giáo dục Châu Á Thái Bình Dương* 11(3):349–361.
- Bagdasarova, Nina và Alexander Ivanov. 2009. “Dạy học thêm tại Cư-rơ-gư-dơ-xtan” của Silova, Iveta (biên tập), *Học thêm tại Trung Á: Cơ hội và Gánh nặng Mới*. Pa-ri: Viện Quy hoạch Giáo dục Quốc tế UNESCO (IIEP), tr.119–142.
- Bakhtashvili, Sophie. 2011. *Khả năng Chung: Học tập hay Phát triển?* Tbi-li-xi: Đại học Quốc gia Tbi-li-xi. (tại Gru-di-a).
- Bari, Faisal. 2012. “Giáo dục Ngoài luồng”. *Pa-kít-xtan Ngày nay*, 9/1. Bản công bố trực tuyến: <http://www.pakistantoday.com.pk/2012/01/the-shadow-education/?printType=article>
- Barro, Robert J. và Jong-Wha Lee. 2010. *Bộ Dữ liệu Mới về Kết quả Giáo dục trên Thế giới, 1950–2010*. Cambridge, MA: Phòng Nghiên cứu Kinh tế Quốc gia. Bản công bố trực tuyến: <http://www.nber.org/papers/w15902.pdf>
- Basu, Radha. 2010. “Chen chúc để thành công.” *Báo Straits Times* (Xinh-ga-po), 28/8, tr.D2–3.
- Benavot, Aaron, Julia Resnick, và Javier Corrales. 2006. *Mở rộng Giáo dục Toàn cầu: Di sản Lịch sử và những Trở ngại Chính trị*. Washington DC: Học viện Khoa học và Nghệ Thuật Mỹ. Bản công bố trực tuyến: <http://www.amacad.org/publications/Benavot.pdf>
- Benveniste, Luis, Jeffrey H. Marshall, và Lucrecia Santibañez. 2008. *Dạy học ở CHDCND Lào*. Washington DC: Lĩnh vực Phát triển Con người, Khu vực Đông Á và Thái Bình Dương, Ngân hàng Thế giới, và Viêng Chăn: Bộ Giáo dục, CHDCND Lào.
- Bhattacharjea, Suman, Wilima Wadhwa, và Rukmini Banerji. 2011. *Bên trong Trường Tiểu học: Một nghiên cứu về Dạy và Học tại Nông thôn Ấn Độ*. Mum-bai: Pratham. Bản công bố trực tuyến: http://images2.asercentre.org/homepage/tl_study_print_ready_version_oct_7_2011.pdf
- Bishop, G. 1989. *Các Chiến lược Giáo dục Thay thế*. Luân Đôn: Macmillan.
- Blakely, Rhys. 2007. “Món hàng Ấn Độ mang về khi Học tập vượt ngoài biên giới.” *Báo The Times*, 28/3. Bản công bố trực tuyến: http://business.timesonline.co.uk/tol/business/industry_sectors/technology/article1577313.ece

- Blatchford, Peter, Paul Bassett, và Penelope Brown. 2011. “Xem xét Tác động của Quy mô lớp học về Mức độ Tham gia trong lớp và Tương tác giữa Giáo viên – Học sinh: Khác biệt về Quan hệ với Kết quả sớm của Học sinh và Trường Tiểu học so với Trung học.” *Day và Học* 21(6):715–730.
- Bray, Mark. 1999a. *Chi phí tư nhân cho việc học ở trường công: Nguồn tài chính hộ gia đình và cộng đồng cho giáo dục tiểu học ở Cam-pu-chia*. Pa-ri: Viện Quy hoạch Giáo dục Quốc tế UNESCO (IIEP). Bản công bố trực tuyến: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117632e.pdf>
- _____. 1999b. *Hệ thống Giáo dục Ngoài lương: Dạy thêm và Ý nghĩa của nó đối với các Nhà Quy hoạch*. Quy hoạch Giáo dục Căn bản 61, Pa-ri: Viện Quy hoạch Giáo dục Quốc tế UNESCO (IIEP). Bản công bố trực tuyến: <http://www.iietr.unesco.org/information-services/publications/search-iiep-publications/economics-of-education.html>
- _____. 2003. *Tác động Tiêu cực của việc Học Thêm: Các Nội dung, Ý nghĩa và Phản hồi của Chính phủ*. Bộ “Đạo đức và Tiêu cực.” Pa-ri: Viện Quy hoạch Giáo dục Quốc tế UNESCO (IIEP). Bản công bố trực tuyến: <http://www.iietr.unesco.org/information-services/publications/abstracts/2003/etico-adverse-effects.html>
- _____. 2008. *Trường học hai ca: Thiết kế và Vận hành vì Hiệu quả Kinh tế*. Tái bản lần ba. Quy hoạch Giáo dục Căn bản 90, Pa-ri: Viện Quy hoạch Giáo dục Quốc tế UNESCO (IIEP).
- _____. 2009. *Đối mặt với Hệ thống Giáo dục ngoài lương: Chính sách của Chính phủ cho việc học thêm?* Pa-ri: Viện Quy hoạch Giáo dục Quốc tế UNESCO (IIEP). Bản công bố trực tuyến: http://www.unesco.org/iiep/eng/publications/recent/abstracts/2009/Bray_Shadoweducation.htm
- _____. 2010. “Nghiên cứu Giáo dục ngoài lương: Những thách thức về phương pháp luận và định hướng.” *Thời báo Giáo dục Châu Á Thái Bình Dương* 11(1): 3–13.
- _____. 2011. *Những thách thức của Giáo dục ngoài lương: Dạy học thêm và Ý nghĩa của nó đối với các Nhà hoạch định Chính sách tại Liên minh châu Âu*. Brúc-xen: Ủy ban Châu Âu. Bản công bố trực tuyến: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1>
- Bray, Mark và Seng Bunly. 2005. *Cân đối sổ sách: Nguồn tài chính hộ gia đình cho giáo dục cơ bản tại Cam-pu-chia*. Washington DC: Ngân hàng Thế giới, và Hồng Kông: Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục So sánh, Đại học Hồng Kông . Bản công bố trực tuyến: <http://www0.hku.hk/cerc/Publications/cambodia.htm>

- Bray, Mark và Emmanuelle Suso. 2008. *Những thách thức của học thêm: Các Mẫu hình Toàn cầu và Ý nghĩa đối với Châu Phi*. Tài liệu nghiên cứu theo yêu cầu của Hội nghị Bộ trưởng Hai năm một lần của Hiệp hội Phát triển Giáo dục châu Phi, Ma-pu-tô, Mô-dăm-bích. Bản công bố trực tuyến: <http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/04.%20Session%204/Parallel%20session%204D/Final%20PDF%20documents/Session%204D%20Doc%201%20IIEP%20ENG.pdf>
- Brehm, William C. và Iveta Silova. 2012. “Tư nhân hóa ngầm giáo dục công lập tại Cam-pu-chia: Ý nghĩa về công bằng của học thêm.” *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục Trực tuyến*, bản in.
- Burch, Patricia. 2009. *Thị trường Ngầm: Tư nhân hóa giáo dục kiểu mới*. Niu Y-óc: Routledge.
- Byun, Soo-yong. 2011. “Giáo dục ngoài luồng và thành công về học vấn tại Hàn Quốc.” Trường Sư phạm, Đại học Bang Pennsylvania. Tài về ngày 02/12/2011 từ địa chỉ: <https://sites.google.com/site/sooyongbyunshomepage/research-2>
- Calero, Jorge, Álvaro Choi, và Josep-Oriel Escardíbul. 2011. *Xuống địa ngục để chạm trời xanh? Học thêm và thành tích học tập tại Hàn Quốc*. Tài liệu của Treball de l’IEB 2011/10. Barcelona: Viện Kinh tế học (IEB). Bản công bố trực tuyến: http://econpapers.repec.org/paper/iebwpaper/2011_2f5_2fdoc2011-10.htm
- Cam-pu-chia. 2010. *Kế hoạch Chiến lược về Giáo dục 2009–2013*. Phnôm Pênh: Bộ Giáo dục, Thanh niên và Thể thao.
- Cam-pu-chia và UNICEF. 2005. *Chương trình Giáo dục Cơ bản Mở rộng (EBEP) Giai đoạn II: 2006–2010*. Phnôm Pênh : Bộ Giáo dục, Thanh niên và Thể thao và Quỹ Trẻ em Liên Hợp Quốc.
- CAMPE (Chiến dịch Giáo dục phổ cập). 2007. *Theo dõi Giáo dục 2006: Nguồn Tài chính cho Giáo dục Tiểu học và Trung học ở Băng-la-đét*. Dhaka: CAMPE. Bản công bố trực tuyến: <http://www.campebd.org/download/EW2006FullReportEnglish.pdf>
- Caritas, Dịch vụ Giáo dục Đại học, sau Đại học và Giáo dục Cộng đồng. 2010. *Học thêm của Học sinh Trung học: Báo cáo Điều tra*. Hồng Kông: Caritas. (tiếng Trung) Bản công bố trực tuyến: <http://klbcc.caritas.org.hk/private/document/644.pdf>
- Chakraborty, Sudhir. 2003. *Lekhapara Kore Je: Tập hợp các bài luận của người Ben-gan về thế giới giáo dục hiện tại của chúng ta*. Kolkata: Nhà xuất bản Dey (tại Ben-gan).

- Chan, Claudia. 2011. “Giáo dục ngoài luồng and và nghiên cứu tự do.” Tham luận hội thảo tại Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục So sánh, Đại học Hồng Kông, 8/6.
- Cheo, Roland và Euston Quah. 2005. “Người mẹ, người giúp việc và người dạy thêm: Đánh giá Thực chứng về Tác động của họ đối với Điểm số Học tập của Trẻ em tại Xinh-ga-po.” *Kinh tế học Giáo dục* 13(3):269–285.
- CHND Trung Hoa. Bộ Giáo dục. 2008. *Quy định về Đạo Đức Nghề nghiệp Giáo viên tại các Trường Tiểu học và Trung học*. Bắc Kinh. (Tiếng Trung). Bản công bố trực tuyến: www.jyb.cn/xwzx/gnjy/bwxx/t20080902_192557.htm
- CHND Trung Hoa. 2002. *Luật Tăng cường Giáo dục Dân lập CHND Trung Hoa*. Bắc Kinh. (Tiếng Trung). Bản công bố trực tuyến: www.gov.cn/test/2005-07/28/content_17946.htm
- _____. 2004. *Các Quy định Hướng dẫn Triển khai Luật Tăng cường Giáo dục Dân lập CHND Trung Hoa*. Bắc Kinh. (Tiếng Trung). Bản công bố trực tuyến: www.gov.cn/zwgk/2005-05/23/content_200.htm
- Choden, Karma. 2011. Trao đổi Cá nhân với Mark Bray, Bộ Giáo dục, Bu-tan. 20/12.
- Chua, Amy. 2011. *Bài ca Chiến đấu của Bà mẹ Hồ*. Niu Y-óoc: Bloomsbury.
- Chugh, Sunita. 2011. *Bộ học cấp Trung học: Nghiên cứu về Trẻ em khu Ổ chuột tại Đê-li*. Niu Đê-li: Đại học Quản lý và Quy hoạch Giáo dục Quốc gia. Bản công bố trực tuyến: <http://www.nuepa.org/Download/Publications/Occasional%20Paper%20No.%2037.pdf>
- Clement, Victoria. 2006. *Các xu hướng Giáo dục Thế tục và Tôn giáo tại Tuốc-mê-ni-xtan*. Seattle: Cục Nghiên cứu châu Á Quốc gia.
- Báo *The Daily Star* (Dhaka). 2012. “Giáo viên tham gia dạy thêm để đổi mặt với âm nhạc.” 5/1. Bản công bố trực tuyến: <http://www.thedailystar.net/newDesign/news-details.php?nid=217054>
- Đặng, Hải Anh. 2007. “Yếu tố quyết định và tác động của các lớp học thêm tại Việt Nam.” *Thời báo kinh tế học giáo dục* 26(6):648–699.
- _____. 2008. *Học thêm tại Việt Nam: Một điều tra về nguyên nhân và tác động với ý nghĩa về mặt chính sách*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Muller.
- _____. 2011a. “Điểm qua về Hiện tượng Học thêm tại Việt Nam.” Báo *IIAS* (Đại học Leiden, Viện Nghiên cứu châu Á Quốc tế), 56:26–27. Bản công bố trực tuyến: http://213.206.241.179/files/iias_nl56_1819.pdf

- _____. 2011b. “Học thêm tại Việt Nam: Đánh giá về Vấn đề hiện tại và những tương quan chính.” Bản thảo không công bố, Washington DC: Ngân hàng Thế giới.
- Đặng, Hải Anh, Elizabeth King, và Jeffrey Waite. 2010. *Động cơ, Giám sát và nỗ lực của Giáo viên: Bằng chứng từ CHDCND Lào*. Washington DC: Ngân hàng Thế giới. (Bản dự thảo).
- Đặng, Hải Anh và Halsey Rogers. 2009. “Quyết định Đầu tư cho Trẻ về Chất lượng hơn là Số lượng: Tỷ lệ sinh giảm xuống có làm tăng đầu tư hộ gia đình cho giáo dục tại Việt Nam?” Hội nghị Thường niên của Hiệp hội Dân số Mỹ, Princeton, 2/5. Bản công bố trực tuyến: <http://65.54.113.26/Publication/5616151/the-decision-to-invest-in-child-quality-over-quantity-has-declining-fertility-increased-household>
- Davies, Scott và Janice Aurini. 2006. “Nhượng quyền kinh doanh học thêm: Góc nhìn từ Ca-na-đa.” *Phi Delta Kappan* 88(2):123–128.
- Dawson, Walter. 2009. “Mẹo của Giáo viên: Giáo dục ngoài luồng và Tiêu cực tại Cam-pu-chia,” trong Heyneman, Stephen P. (biên tập), *Mua đường lên thiên đàng: Giáo dục và tiêu cực theo góc nhìn quốc tế*. Rotterdam: Nhà xuất bản Sense, tr.51–74.
- _____. 2010. “Học thêm và Đi học Đại trà ở Đông Á: Những phản ánh về sự bất bình đẳng tại Nhật Bản, Hàn Quốc và Cam-pu-chia.” *Thời báo Giáo dục Châu Á Thái Bình Dương* 11(1):14–24.
- _____. 2011. “Học thêm tại Cam-pu-chia.” *Báo IIAS (Đại học Leiden, Viện Nghiên cứu châu Á Quốc tế)*, 56:18–19. Bản công bố trực tuyến: http://213.206.241.179/files/iias_nl56_1819.pdf
- de Castro, Belinda V. và Allan B. de Guzman. 2010. “Các yếu tố kéo và đẩy tác động đến sự tham gia vào giáo dục ngoài luồng (SE) của học sinh Phi-líp-pin.” *Tạp chí Chính sách Giáo dục KEDI* 7(1):43–66.
- Delors, Jacques (Chairman). 1996. *Giáo dục: Kho báu bên trong—Báo cáo gửi Ủy ban Quốc tế về Giáo dục cho Thế kỷ 21 của UNESCO*. Pa-ri: UNESCO.
- de Silva, W.A. 1994. *Học thêm ngoài giờ học trong bối cảnh châu Á, tham khảo cụ thể tại Xri Lan-ca*. Mahargama: Khoa Nghiên cứu Giáo dục, Viện Giáo dục Quốc gia.
- de Silva, W.A., Chandra Gunawardena, Swarna Jayaweera, Lal Perera, S. Rupasinghe, và Swarna Wijetunge. 1991. *Dạy thêm ngoài giờ, Công bằng xã hội và công bằng trong giáo dục (Xri Lan-ca)*. Xinh-ga-po: Trung tâm Nghiên cứu Phát triển Quốc tế.

- Dhall, Mohan. 2011a. “Xu hướng và vấn đề trong học thêm: Góc nhìn Toàn cầu.” *Báo NTA (Hiệp hội Dạy thêm Quốc gia, Hoa Kỳ)*. Số Mùa đông 2011:1, 5–15. Bản công bố trực tuyến: http://www.ata.edu.au/component/option,com_docman/task,doc_view/gid,143
- _____. 2011b. “Tin tức Thế giới Học thêm,” *Trong học thêm* 6(2):3. Bản công bố trực tuyến: http://www.ata.edu.au/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,11/Itemid,5
- Dierkes, Julian. 2010. “Dạy học ngoài luồng: Những người điều hành các Cơ sở Giáo dục ngoài luồng quy mô nhỏ tại Nhật Bản.” *Thời báo Giáo dục Châu Á Thái Bình Dương*, 11 (1):25–35.
- _____. 2011. “Học thêm tại Nhật Bản.” *Báo IIAS (Đại học Leiden, Viện Nghiên cứu châu Á Quốc tế)*, 56:24–25. Bản công bố trực tuyến: http://213.206.241.179/files/iias_nl56_1819.pdf
- Dong, Alison, Batjargal Ayush, Bolormaa Tsetsgee, và Tumendelger Sengedorj. 2006. “Mông Cổ.” Trong Iveta Silova, Virginija Būdienė, và Mark Bray (Biên tập), *Giáo dục tại Thị trường Ngầm: Giám sát học thêm*. Niu Y-óc: Viện Xã hội Mở, tr.257–277.
- Druett, Chris. 2010. “Làm việc với Trẻ em: Các Tiêu chí theo Cá nhân.” *Trong học thêm* 5(3):1–2. Bản công bố trực tuyến: http://www.ata.edu.au/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,11/Itemid,5
- The Economist*. 2011. “Xã hội Một lần: Hệ thống giúp Hàn Quốc Phát triển đang Tan rã.” 17/12. Bản công bố trực tuyến: <http://www.economist.com/node/21541713>
- EPPM (Viện Chính sách, Quy hoạch và Quản lý Giáo dục Quốc tế). 2011. *Nghiên cứu về dạy học thêm ở Gru-di-a*. Tbi-li-xi: EPPM. (tại Gru-di-a).
- Everonn. 2012. “Về Everonn.” Truy cập ngày 6/1 tại địa chỉ: http://www.everonn.com/about_everonn.html
- George, Cherian. 1992. “Đến lúc ra khỏi ngoài luồng.” *Báo Straits Times*, 04/04, tr.28.
- Ghosh, TR.TR. và Kumar Rana. 2011. *Tình trạng giáo dục tiểu học ở Bihar*. Kolkata: Quỹ Pratichi (Ấn Độ), và Patna: Viện Nghiên cứu Phát triển châu Á. Bản công bố trực tuyến: http://pratichi.org/sites/default/files/Status_of_Elementary_Education_in_Bihar.pdf
- Gunasekara, P.D.J. 2009. “Một nghiên cứu về mẫu hình dự học của học sinh G.C.E. (A/L) ở trường.” *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục Xri Lan-ca* 11:56–89.

- Hà, Trần Thu và Trudy Harpham. 2005. “Giáo dục Tiểu học tại Việt Nam: Học thêm và Kết quả.” *Tạp chí Giáo dục Quốc tế* 6(5):626–634.
- Hamid, M. Obaidul, Roland Sussex, và Asaduzzaman Khan. 2009. “Học thêm tiếng Anh cho học sinh trung học Băng-la-đét.” *Tạp chí TESOL hàng quý* 43 (2):281–308.
- Han, Y.K. và H.J. Kim. 1997. *Học thêm ở Trung tâm (Hagwon): Vấn đề và biện pháp*. Xơ-un: Viện Phát triển Giáo dục Hàn Quốc (KEDI). (tiếng Hàn).
- Harnisch, Delwyn L. 1994. “Học thêm tại Nhật Bản: Học tại *juku* và ý nghĩa.” *Tạp chí nghiên cứu chương trình giảng dạy* 26(3):323–334.
- Hemachandra, H.L. 1982. “Hiện tượng học thêm ngày càng phát triển: Những lý do được biết và một yếu tố xã hội tiềm ẩn.” *Tạp chí Khoa học Xã hội Xri Lan-ca* 5(2):39–69.
- Hershock, Peter, Mark Mason, và John N. Hawkins (Biên tập). 2007. *Giáo dục Thay đổi: Sự Lãnh đạo, Đổi mới và Phát triển trong một Châu Á Thái Bình Dương Toàn cầu hóa*. Hồng Kông: Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục So sánh, Đại học Hồng Kông, và Dordrecht: Kluwer.
- Herskovitz, Jon và Christine Kim. 2009. “Danh tiếng, Vận may của Giáo viên Dạy thêm qua Mạng tại đất nước Hàn Quốc ham học.” *Reuters*, <http://www.reuters.com/article/2009/07/02/us-korea-education-tech-life-idUSTRE5612SI20090702>
- Heyneman, Stephen TR. 2010. “Học thêm và sự gắn kết trong xã hội.” *Tạp chí Giáo dục Peabody* 86(2):183–188.
- Hollis, Martin. 1982. “Giáo dục, hàng hóa chứng minh địa vị.” *Tạp chí Triết lý Giáo dục* 16(2): 235–244.
- Horio, Teruhisa. 1986. “Hướng tới Cải cách Giáo dục tại Nhật Bản: Phê phán Tư nhân hóa và Đề xuất Tái lập Giáo dục Công lập.” *Giáo dục So sánh* 22(1):31–36.
- Hrynevych, Liliya, Anna Toropova, Tymofiy Pylnyk, Leonid Sereda, và Ulyana Gerasevich. 2006. “U-crai-na.” Trong Iveta Silova, Virginija Būdienė, and Mark Bray (Biên tập), *Giáo dục tại Thị trường Ngâm: Giám sát học thêm*. Niu Y-óc: Viện Xã hội Mở, tr.305–325.
- Huang, Hsin Mei. 2004. “Tác động của các trường luyện thi đến việc học môn toán của trẻ em.” Trong Fan, Lianghuo; Wong, Ngai-Ying; Cai, Jinfa và Li, Shiqi (Biên tập), *Trẻ em Trung Quốc học toán thế nào: Quan điểm từ người trong cuộc*. Xinh-ga-po: Nhà xuất bản Khoa học Thế giới, tr.282–304.

- Chính phủ Ấn Độ. 2010. *Giáo dục tại Ấn Độ: 2007–08. Tham dự và Chi tiêu*. Niu Đê-li: Cục Khảo sát Chọn mẫu Quốc gia, Bộ Thống kê và Triển khai Chương trình.
- Jang, Sunhwa. 2011. *Tác động của Chương trình Sau giờ học với Thành tích của Trẻ và Chi tiêu cho Giáo dục ngoài luồng*. Luận án tiến sỹ, Khoa Giáo dục, Trường Cao học của Đại học Quốc gia Xơ-un.
- Nhật Bản, Bộ Giáo dục và Đào tạo. 2008. *Báo cáo về Tình hình Các hoạt động Học tập của Trẻ em*. Tokyo: Monbukagakusho Hokokusho. (Tiếng Nhật).
- Jayachandran, Seema. 2008. “Động cơ Dạy học không tốt? Dạy thêm sau giờ học tại các quốc gia đang phát triển.” Palo Alto: Khoa Kinh tế học, Đại học Stanford. Bản công bố trực tuyến: <http://faculty.wcas.northwestern.edu/~sjv340/tutoring.pdf>
- Jayamanne, Dilanthi. 2010. “Cấm dạy thêm tại Ratnpura vào Chủ Nhật và Ngày Rằm.” *The Island* (Xri Lan-ca), 10/05. Bản công bố trực tuyến: www.island.lk/2010/05/10/news20.html
- Jelani, Juliana và Andrew K.G. Tan. 2012. “Yếu tố Quyết định Mẫu hình Tham gia và Chi tiêu cho Học thêm của Học sinh Tiểu học tại Penang, Ma-lai-xi-a: Nghiên cứu khám phá.” *Tạp chí Giáo dục Châu Á Thái Bình Dương* 32(1): 19–35.
- Kalikova, Saule và Zhanar Rakhimzhanova. 2009. “Học thêm tại Ca-dắc-xtan,” trong Silova, Iveta (Biên tập), *Học thêm tại Trung Á: Cơ hội và Gánh nặng mới*. Pa-ri: Viện Quy hoạch Giáo dục Quốc tế UNESCO (IIEP), tr.93–118.
- Kang, Changhui. 2009. “Tiền có phải vấn đề? Tác động của chi tiêu cho học thêm đối với kết quả học tập tại Hàn Quốc,” trong Barrera-Osorio, Felipe; Patrinos, Harry Anthony và Wodon, Quentin (Biên tập), *Bảng chứng Nổi lên về Phiếu thu và Nhà cung cấp dịch vụ giáo dục dựa trên niềm tin: Nghiên cứu điển hình tại châu Phi, Mỹ La tinh, và châu Á*. Washington DC: Ngân hàng Thế giới, tr.151–164.
- Kara, Orhan. 2010. “So sánh hai phương pháp tính hiệu suất đầu tư cho giáo dục.” *Kinh tế học Giáo dục* 18(2):153–165.
- Kenayathulla, Husaina Banu. 2012. *Một phân tích kinh tế về quyết định giáo dục của hộ gia đình Ma-lai-xi-a*. Luận án tiến sỹ, Trường Giáo dục, Đại học Indiana.
- Kim, C.I. Eugene và Chester Hunt. 1968. “Giáo dục và Phát triển Chính trị: So sánh giữa Hàn Quốc và Phi-líp-pin.” *Tạp chí các Khu vực Đang phát triển* 2(3):407–420.

- Kim, Hyunjin. 2004. “Phân tích Tác động của Chính sách Quân bình Giáo dục Trung học và Hệ thống Tuyển sinh đại học đối với Chi tiêu cho Học thêm tại Hàn Quốc.” *Tạp chí Chính sách Giáo dục KEDI* 1(1): 5–24.
- Kim, Ji-Ha và Jihyun Chang. 2010. “Các quy định của Chính phủ về trường học luyện thi có làm giảm số giờ học sinh dành cho học thêm hay không?” *Tạp chí Chính sách Giáo dục KEDI* 7(1):3–21.
- Kim, Ji-Ha và Daekwon Park. 2010. “Yếu tố quyết định nhu cầu học thêm ở Hàn Quốc.” *Thời báo Giáo dục Châu Á Thái Bình Dương* 11(3):411–421.
- Kim, Kwan-Young. 2009. “Một mô hình Đổi mới Giáo dục Công: Hệ thống Học tập Qua mạng Tại Gia.” Bài tham luận tại Hội nghị quốc tế ‘Một Thế giới duy nhất, Một Trường học Duy nhất? Các Mô hình Học tập trong Thế giới Toàn cầu Hóa’: Trung tâm Nghiên cứu Sư phạm Quốc tế, 12–14/3. Bản công bố trực tuyến: www.cietr.fr/ries/colloque-2009/.../Kim-atelier-E-colloque-Revue-CIETR.pdf
- Kim, Kyung-Keun. 2010. “Công bằng trong Giáo dục,” trong Lee, Chong Jae; Kim, Seong-yul và Adams, Don (Biên tập), *Sáu mươi năm Giáo dục tại Hàn Quốc*. Xơ-un: Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Xơ-un, tr.285–325.
- Kim, Kyung-Min và Daekwon Park. 2012. “Tác động của các yếu tố kinh tế đô thị đến ngành kinh doanh dạy thêm.” *Thời báo Giáo dục Châu Á Thái Bình Dương* 13(2): 273–280.
- Kim, Misook. 2007. “Lựa chọn trường học và học thêm tại Hàn Quốc.” Bài tham luận tại Diễn đàn Chính sách ‘Đổi mới với Hệ thống Giáo dục ngoài luồng: Chính sách gì của Chính phủ cho việc học thêm,’ IIEP/SEM 279/7. Pa-ri: Viện Quy hoạch Giáo dục Quốc tế UNESCO (IIEP).
- Kim, Sunwoong và Ju-Ho Lee. 2001. *Nhu cầu Giáo dục và Tình trạng Phát triển: Dạy học thêm tại Hàn Quốc*. Mạng lưới Nghiên cứu Khoa học Xã hội. Bản công bố trực tuyến: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=268284
- _____. 2010. “Học thêm và Nhu cầu Giáo dục tại Hàn Quốc.” *Phát triển Kinh tế và Thay đổi Văn hóa* 58(2):259–296.
- KNSO (Cục Thống kê Quốc gia Hàn Quốc). 2011. “Khảo sát năm 2010 về chi tiêu giáo dục tư nhân.” Xơ-un: Cục Thống kê Quốc gia Hàn Quốc. Bản công bố trực tuyến: <http://kostat.go.kr/portal/english/news/1/8/index.board?bmode=read&bSeq=&aSeq=246584&pageNo=1&rowNum=10&navCount=10&currPg=&sTarget=title&sTxt=>

- Ko, Ivy và Jing Xing. 2009. *Học thêm và Tự Thỏa mãn: Bằng chứng thực chứng từ trẻ em Việt Nam*. Tài liệu nghiên cứu cuộc sống thanh thiếu niên số 49, Oxford: Khoa Phát triển Quốc tế, Đại học Oxford. Bản công bố trực tuyến: <http://www.dfid.gov.uk/r4d/SearchResearchDatabase.asp?OutPutId=180042>
- Kodirov, Shodibeg và Nodir Amonov. 2009. “Học thêm tại Tát-di-ki-xtan,” trong Silova, Iveta (Ed.), *Học thêm tại Trung Á: Cơ hội và gánh nặng mới*. Pa-ri: Viện Quy hoạch Giáo dục Quốc tế UNESCO (IIEP), tr.143–165.
- Kohli, Harinder S., Ashok Sharma, và Anil Sood. 2011. *Châu Á 2050: Hiện thực hóa Thế kỷ châu Á*. Niu Đê-li: SAGE.
- Kristof, Nicholas D. 2011. “Các em gái chỉ muốn đến trường.” *Thời báo Niu Y-óc*, 9/11. Bản công bố trực tuyến: http://www.nytimes.com/2011/11/10/opinion/kristof-girls-just-want-to-go-to-school.html?_r=2&hp
- Kuan, Ping-Yin. 2011. “Tác động của lớp luyện thi đến kết quả học toán”. *Thời báo Giáo dục So sánh* 55(3):342–368.
- Kumon. 2012. “Kumon là gì?” <http://www.kumon.com/AboutUs.aspx> truy cập ngày 2/1/2012.
- Kwan-Terry, Anna. 1991. “Kinh tế học về ngôn ngữ tại Xinh-ga-po: Học sinh học thêm về ngôn ngữ,” *Tạp chí Truyền thông châu Á Thái Bình Dương* 2(1):69–89.
- Kwo, Ora and Mark Bray. 2011. “Đối mặt với hệ thống Giáo dục ngoài luồng tại Hồng Kông.” *Báo IIAS (Đại học Leiden, Viện Nghiên cứu châu Á Quốc tế)*, 56:20. Bản công bố trực tuyến: <http://www.iias.nl/article/facing-shadow-education-system-hong-kong>
- Kwok, Percy. 2001. “Kiến thức địa phương và Chuyển đổi về Giá trị tại các Trường Dạy thêm Đại trà ở Đông Á,” *Tạp chí Giáo dục Quốc tế* 2(5):86–97.
- _____. 2010. “Cường độ nhu cầu, các tham số thị trường và phản ứng chính sách đối với cung và cầu học thêm tại CHND Trung Hoa.” *Thời báo Giáo dục Châu Á Thái Bình Dương* 11(1): 49–58.
- Lê Thục Đức và Bob Baulch. 2011. “Học thêm có làm trẻ thông minh hơn? Bằng chứng từ Việt Nam.” Tài liệu trình bày tại Hội nghị lần thứ 11 của Diễn đàn Giáo dục và Đào tạo Quốc tế Anh Quốc, Oxford, 13–15/09.
- Lee, Chong Jae và Hyo-Min Jang. 2010. “Lịch sử Phản ứng Chính sách với Giáo dục ngoài luồng tại Hàn Quốc: Ý nghĩa của nó cho Chu kỳ Phản ứng Chính sách Tiếp theo.” trong Chong Jae Lee, Seong-yul Kim, và Don Adams (Biên tập), *Sáu mươi năm giáo dục tại Hàn Quốc*. Xơ-un: Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Xơ-un, tr.512–545.

- Lee, Chong-Jae, Hyun-Jeong Park, và Heesook Lee. 2009. “Các Hệ thống Giáo dục ngoài luồng.” Trong Gary Sykes, Barbara Schneider, và David N. Plank (Biên tập), *Sổ tay Nghiên cứu Chính sách Giáo dục*. Niu Y-óc: Hiệp hội Nghiên cứu Giáo dục Mỹ, tr.901–919.
- Lee, Jin. 2011. “Chính sách về Học thêm tại Hàn Quốc.” *Báo IIAS (Đại học Leiden, Viện Nghiên cứu châu Á Quốc tế)*, 56:16–17. Bản công bố trực tuyến: <http://www.iias.asia/article/policies-supplemental-education-korea>
- Lee, Jong-Tai, Yang-Boon Kim, và Cho-Hee Yoon. 2004. “Tác động của việc Dạy thêm Trước khi Học đối với Thành tích của Học sinh: Thách thức và Tác động đối với Giáo dục Công lập tại Hàn Quốc.” *Tạp chí Chính sách Giáo dục KEDI* 1(1):25–42.
- Lei, Wan-peng. 2005. “Chi tiêu cho học thêm của học sinh trung học phổ thông: yếu tố ảnh hưởng và ý nghĩa chính sách.” *Giáo dục và Kinh tế học* 1:39–42. (Tiếng Trung).
- Liu, Jeng. 2012. “Trường luyện thi có quan trọng không? Ai học ở trường luyện thi?”. *Tạp chí Phát triển Giáo dục Quốc tế*, 32(1):46–52.
- Liu, Oprah. 2010. “Giáo viên dạy thêm làm méo mó giáo dục.” *Báo Bưu điện Buổi sáng Hoa Nam (Hong Kông)*, 20/11, tr.A12.
- Ma-lai-xi-a, Bộ Giáo dục. 2006. *Surat Pekeliling Perkhidmatan Kementerian Pelajaran Ma-lai-xi-a Bil.1 Tahun 2006: Garis Panduan Kelulusan Melakukan Pekerjaan Luar Sebagai Guru Tuiseyen Atau Tenaga Pengajar Sambilan*. Kuala Lumpur: Bộ Giáo dục.
- Malla, Vijay Kumar. 2011. “Lãnh đạo Kashmir xem xét quy định về các trung tâm học thêm”. *Báo cáo thực địa* 28/02. Bản công bố trực tuyến: http://www.groundreport.com/Media_and_Tech/Kashmir-Chief-reviews-Regulation-of-Private-Tuitio_2/2935389
- Manchanayake, A. và G.L.S. Nanayakkara. 1986. *Một nghiên cứu về học sinh trung học công lập đi học thêm*. Cô-lôm-bô: Bộ Giáo dục.
- Marimuthu, T., J.S. Singh, K. Ahmad, H.K. Lim, H. Mukherjee, S. Oman, T. Chelliah, J.R. Sharma, N.M. Salleh, L.Yong, L.T. Leong, S. Sukarman, L.K. Thong, và W. Jamaluddin. 1991. *Dạy thêm ngoài giờ, công bằng xã hội và công bằng trong giáo dục*. Báo cáo lập cho Trung tâm Nghiên cứu Phát triển Quốc tế, Xinh-ga-po.
- Matiashvili, Anna và Nino Kutateladze. 2006. “Gru-di-a,” trong Silova, Iveta, Būdienė, Virginija và Bray, Mark (Biên tập), *Giáo dục trong Thị trường Ngầm: Giám sát Học thêm*. Niu Y-óc: Viện Xã hội Mỹ, tr.191–210.

- McGrath, Kitr. 2012. “Về chúng tôi.” <http://www.kipmcgrath.com/About-Us/About-Us.aspx> accessed 2 January 2012.
- Tập đoàn Trách nhiệm Hữu hạn Giáo dục Hiện đại. 2011. *Chào bán toàn cầu* (gia nhập thị trường chứng khoán). Hồng Kông.
- Mori, Izumi và David Baker. 2010. “Nguồn gốc sự phổ biến của Giáo dục ngoài luồng: Hiện tượng học thêm cho chúng ta biết gì về thể chế giáo dục hậu hiện đại.” *Thời báo Giáo dục Châu Á Thái Bình Dương* 11(1):36–48.
- Mulji, Neda. 2003. “Chỉ học không chơi.” *The Review, Dawn*, 28/8—3/9, tr.4–8.
- Cục Nghiên cứu Giáo dục Mi-an-ma. 1992. *Nghiên cứu Ngành Giáo dục Giai đoạn 1: Báo cáo cuối cùng*. Yangon: Cục Nghiên cứu Giáo dục Mi-an-ma.
- Nanayakkara, G.L.S. và Mahinda Ranaweera. 1994. “Tác động của học thêm và thách thức giáo dục của thế kỷ 21.” *Thời báo Kinh tế* (Ngân hàng Nhân dân, Cô-lôm-bô), 20 (2 và 3):11–14 và 17.
- Nath, Samir Ranjan. 2008. “Học thêm trong số học sinh tiểu học tại Băng-la-đét.” *Nghiên cứu giáo dục* 34(1):55–72.
- _____. 2011a. “Vai trò của tổ chức phi trình phủ trong giáo dục: Trường hợp Băng-la-đét và ý nghĩa lớn hơn của nó.” Bài tham luận tại ANTRIEP (Mạng lưới các Viện Nghiên cứu và Đào tạo châu Á về Quy hoạch Giáo dục) Hội thảo Chính sách, Niu Đê-li, 19–21/10.
- _____. 2011b. “Giáo dục ngoài luồng tại Băng-la-đét”. Tham luận tại hội thảo tổ chức bởi UNESCO phối hợp với Học viện Quản lý Giáo dục Quốc gia (NAEM), Dhaka, 11/08.
- Báo Quốc gia (Băng Cốc). 2011. “Trường luyện thi phải được kiểm soát và đánh thuế.” 17/1. Bản công bố trực tuyến: <http://www.nationmultimedia.com/2011/01/17/opinion/Cram-schools-should-be-taxed-and-controlled-30146513.html>
- Nazeer, Abdulla. 2006. *Dạy kinh tế học ở trung học tại Man-đi-vơ: Một mô hình học tập hợp tác*. Luận án tiến sỹ, Đại học Waikato. Bản công bố trực tuyến: <http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/10289/2540/1/thesis.pdf>
- Negara Brunei Darussalam. 2003. *Sắc lệnh Giáo dục 2003 – Bổ sung vào công báo*, S59. Bandar Seri Begawan.
- _____. 2004. *Giáo dục (Đăng ký giáo viên) Quy định 2004*, S12. Bandar Seri Begawan.
- Ngai, Angela và Sharon Cheung. 2010. *Học sinh tham gia học thêm*. Khảo sát thanh thiếu niên số 188. Hồng Kông: Liên đoàn các Tổ chức Thanh thiếu niên Hồng Kông.

- Nonoyama-Tarumi, Yuko. 2011. “Sự thịnh hành và yếu tố quyết định tham gia Giáo dục ngoài luồng tại bốn xã hội ở Đông Á.” *Giáo dục so sánh (Hiệp hội Giáo dục So sánh Nhật Bản)* 43: 63–82.
- OECD (Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế). 2011a. *Khảo sát Kinh tế: Nhật Bản 2011*. Pa-ri: Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD).
- _____. 2011b. *Thời gian chất lượng cho học sinh: học trong và ngoài giờ*. Pa-ri: Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD).
- Pallegedara, Asankha. 2011. *Nhu cầu học thêm trong chính sách giáo dục miễn phí: Dựa trên bằng chứng tại Xri Lan-ca*. Munich: Munich Personal RePEc Archive. Bản công bố trực tuyến: http://mpra.ub.uni-muenchen.de/31969/1/MPPA_paper_31969.pdf
- Pararajasingham, G. 1980. *Nghiên cứu về Tăng trưởng và Phát triển của Học thêm tại Thành phố Jaffna (Xri Lan-ca)*. Luận văn thạc sỹ, Đại học Đê-li.
- Pratham. 2011. *Báo cáo Thực trạng Giáo dục Thường niên 2010*. Mum-bai: Pratham. Bản công bố trực tuyến: http://www.pratham.org/aser08/ASER_2010_Report.pdf
- _____. 2012. *Báo cáo Thực trạng Giáo dục Thường niên 2011*. Mum-bai: Pratham. Bản công bố trực tuyến: <http://pratham.org/images/Aser-2011-report.pdf>
- Psacharopoulos, George. 1989. “Tại sao cải cách giáo dục thất bại: một phân tích so sánh.” *Thời báo giáo dục quốc tế* 35(2):179–195.
- Rana, Kumar (Điều phối). 2009. *Báo cáo giáo dục Pratichi II: Giáo dục tiểu học tại Tây Ben-gan—Những thay đổi và thách thức*. Niu Đê-li: Quỹ Pratichi (Ấn Độ). Bản công bố trực tuyến: http://pratichi.org/sites/default/files/Pratichi_Education-Report_II.pdf
- Rana, Kumar, Santra Subhrangsu, Arindam Mukherjee, Tapati Banerjee, và Moumita Kundu. 2005. “Tương tác Công Tư trong Giáo dục Tiểu học: Một Nghiên cứu Điển hình tại Tây Ben-gan.” *Tuần san Kinh tế Chính trị* 09/04:1550–1555.
- Rich, John Martin. 1975. *Đổi mới trong giáo dục: Các nhà cải cách và sự chỉ trích*. Boston: Allyn và Bacon.
- Ripley, Amanda. 2011. “Giáo viên, hãy để yên cho bọn trẻ.” *Báo Time* 25/09, tr.41–43.
- Roesgaard, Marie H. 2006. *Giáo dục Nhật Bản và Kinh doanh Luyện thi: Chức năng, thách thức và quan điểm về Juku*. Cô-pen-ha-gen: Nhà xuất Bản Viện Nghiên cứu châu Á của Bắc Âu.

- Rohlen, Thomas P. 1980. “Hiện tượng *Juku*: Bài luận khai phá.” *Tạp chí Nghiên cứu Nhật Bản* 6(2):207–242.
- Roy, Joydeetr. 2010. “Liệu thay đổi chuẩn mực học thuật có tác động đến kết quả giáo dục? Bằng chứng từ khảo nghiệm chính sách tại Ấn Độ.” Washington DC: Đại học Georgetown. Bản công bố trực tuyến: <http://www9.georgetown.edu/faculty/jr399/Papers/westbengal.pdf>
- Samath, Feizal. 2007. “Xri Lan-ca: Khủng hoảng giáo dục tiểu học.” <http://www.ipsnews.net/print.asp?idnews=38219>
- Sawada, Toshio và Sachino Kobayashi. 1986. *Phân tích về tác động giáo dục môn toán và số học tại Juku*. Dịch thuật và bình luận bởi Horvath, P. Compendium 12, Tokyo: Viện Nghiên cứu Giáo dục Quốc gia.
- Sen, Amartya. 2009. “Giới thiệu: Học tiểu học tại Tây Ben-gan,” trong Rana, Kumar (Điều phối viên), *The Báo cáo Giáo dục Pratichi II: Giáo dục tiểu học tại Tây Ben-gan - Thay đổi và Thách thức*. Niu Đê-li: Quỹ Pratichi (Ấn Độ). Bản công bố trực tuyến: http://pratichi.org/sites/default/files/Pratichi_Education-Report_II.pdf
- _____. 2010. “Học tiểu học tại Tây Ben-gan.” *Viễn cảnh: Tập san Giáo dục So sánh Hàng quý* 40 (3):311–320.
- Seth, Michael J. 2002. *Cơn sốt giáo dục: Xã hội, Chính trị và Theo đuổi Học vấn tại Hàn Quốc*. Honolulu: NXB Đại học Hawai'i.
- Ủy ban Giáo dục Thượng Hải. 2009. *Triển khai Cải cách Lương theo Kết quả Công việc cho Giáo viên Tiểu học và Trung học ở Thượng Hải để Tránh Dạy thêm Thu phí*. (Tiếng Trung). Bản công bố trực tuyến: http://shanghai.eol.cn/shanghainews_5281/20091120/t20091120_422916.shtml
- Sheryn, Aishath. 2011. *Cải thiện hiệu suất trường học tại Man-đi-vơ: Liệu bỏ học theo ca có phải là phương án chính sách mong muốn?* Luận văn thạc sỹ kinh tế học, Đại học Massey. Bản công bố trực tuyến: <http://mro.massey.ac.nz/handle/10179/2486>
- Silova, Iveta. 2009a. “Giáo dục và sự Chuyển đổi Hậu XHCN tại Trung Á,” trong Silova, Iveta (Biên tập), *Học thêm ở Trung Á: Cơ hội và gánh nặng mới*. Pa-ri: Viện Quy hoạch Giáo dục Quốc tế UNESCO (IIEP), tr.49–68.
- _____. 2009b. “Xem xét Phạm vi, Tính chất, và Ý nghĩa của Học thêm ở Trung Á.” trong Silova, Iveta (Biên tập), *Học thêm ở Trung Á: Cơ hội và gánh nặng mới*. Pa-ri: Viện Quy hoạch Giáo dục Quốc tế UNESCO (IIEP), tr.69–92.

- _____. 2009c. “Mẫu hình Toàn cầu và Thực tế Hậu XHCN trong Thị trường Dạy thêm: Những Câu hỏi về Lý thuyết và Phương pháp luận.” Trong Silova, Iveta (Biên tập), *Học thêm ở Trung Á: Cơ hội và gánh nặng mới*. Pa-ri: Viện Quy hoạch Giáo dục Quốc tế UNESCO (IIEP), tr.33–47.
- _____. 2010. “Học thêm ở Đông Âu và Trung Á: Các Lựa chọn Chính sách và Ý nghĩa.” *So sánh: Tạp chí Giáo dục Quốc tế và So sánh* 40(3): 327–344.
- Silova, Iveta và Elmina Kazimzade,. 2006. “A-déc-bai-dan,” trong Silova, Iveta, Būdienė, Virginija, and Bray, Mark (Biên tập), *Giáo dục trong Thị trường Ngầm: Giám sát Học thêm* Niu Y-óoc: Viện Xã hội Mở, tr.113–142.
- SINDA (Hiệp hội Phát triển người gốc Ấn Xinh-ga-po). 2011. *Báo cáo thường niên của SINDA 2010*. Xinh-ga-po. Bản công bố trực tuyến: http://issuu.com/mysinda/docs/sinda_annual_report_2010
- Chính phủ Xinh-ga-po 2009. *Các quy định về giáo dục tư nhân 2009*. Xinh-ga-po: Công báo Chính phủ. Bản công bố trực tuyến: <http://www.cpe.gov.sg/cpe/slot/u54/Publications/PE%20Regulations%20%28gazette%20copy%29.pdf>
- _____. 2011. *Hệ thống giáo dục Xinh-ga-po*. Xinh-ga-po: Bộ Giáo dục. Bản công bố trực tuyến: <http://www.singaporeedu.gov.sg/html/stu/stu01.htm>
- Sohn, Heekwon, Donghwan Lee, Sunhwa Jang, và Tae Kyun Kim. 2010. “Quan hệ theo thời gian giữa dạy thêm, trao đổi giữa học sinh – phụ huynh, và thành tích của học sinh.” *Tạp chí Chính sách Giáo dục KEDI* 7(1):23–41.
- Son, Hyun H. 2010. “Phát triển vốn con người.” *Thời báo Phát triển châu Á* 27(2):29–56.
- Song, Ki-Sang và Soon-Hwa Kim. 2009. *Ứng dụng học tập điện tử để đáp ứng nhu cầu đặc biệt về giáo dục K12 tại Hàn Quốc*. Xơ-un. Bản công bố trực tuyến: http://ipac.kacst.edu.sa/eDoc/2009/173799_1.pdf
- Tờ Bưu điện Buổi sáng Hoa Nam*. 2010. “Xã luận: Bài học mọi phụ huynh cần học,” 26/04, tr.A10.
- Stevenson, David L. và David P. Baker. 1992. “Giáo dục ngoài lương và Phân bổ vào trường học Chính quy: Chuyển tiếp lên Đại học ở Nhật Bản.” *Tạp chí Xã hội học Mỹ* 97(6):1639–1657.
- Sujatha, K. và P. Geetha Rani. 2011. *Quản lý giáo dục trung học ở Ấn Độ*. Niu Đê-li: Shipra và Đại học Quốc gia về Quản lý và Quy hoạch Giáo dục.
- Suraweera, A.V. 2011. *Đề án giáo dục miễn phí của TS. Kannangara liên quan đến hệ quả nở rộ ngành kinh doanh dạy thêm*. TS. C.W.W. Kannangara Bài giảng ghi nhớ 22, Mahargama, Xri Lan-ca: Khoa Nghiên cứu và Phát triển, Viện Giáo dục Quốc gia.

- Suryadarma, Daniel, Asep Suryahadi, Sudarno Sumarto, và A. Halsey Rogers. 2006. “Cải thiện kết quả học tập của học sinh tại trường tiểu học công lập ở các nước đang phát triển: Bằng chứng từ In-đô-nê-xi-a” *Kinh tế học Giáo dục* 14(4):401–439.
- Synovate Limited. 2011. Khảo sát tiếp thị ngành kinh doanh dạy thêm ở Hồng Kông, trích dẫn bởi Tập đoàn Trách nhiệm Hữu hạn Giáo dục Hiện đại (2011), *Chào bán toàn cầu* (gia nhập thị trường chứng khoán), Hồng Kông, tr.96.
- Đài Bắc, Trung Quốc. Bộ Giáo dục. 2004. *Luật giáo dục bổ sung và thường xuyên*, Đài Loan. Bản công bố trực tuyến: <http://english.moe.gov.tw/content.asp?CuItem=8207&mp=1>
- Tan, Jason. 2009. “Dạy thêm tại Xinh-ga-po: Bùng nổ ngoài luồng.” *Tạp chí nghiên cứu Thanh thiếu niên* (Hồng Kông), 12(1):93–103.
- Tan, Peck Leong. 2011. *Tác động kinh tế của Người giúp việc di cư tại Ma-lai-xi-a*. Luận án tiến sỹ, Đại học Waikato. Bản công bố trực tuyến:<http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/5366/thesis.pdf?sequence=3>
- Báo Điện tín* (Calcutta). 2011. “Thông tư cấm dạy thêm.” 17/04. Bản công bố trực tuyến: http://www.telegraphindia.com/1110418/jsp/northeast/story_13865577.jsp
- Vương quốc Thái Lan. 2007. *Luật Trường học Tư năm 2550 Phật lịch (2007)*. Băng Cốc: Bộ Giáo dục. Bản công bố trực tuyến: <http://www.ctlo.com/mediacenter/Publications/2011-03-28-PrivateSchoolAct-En.pdf>
- Thapa, Amrit. 2011. *Liệu Cạnh tranh ở Trường tư có Cải thiện Hiệu quả Hoạt động Trường Công lập? Trường hợp Nê-pan*. Luận án Tiến sỹ, Trường Cao học Nghệ thuật và Khoa học, Đại học Columbia. Bản công bố trực tuyến:<http://academiccommons.columbia.edu/catalog/ac:132305>
- Thời báo Ấn Độ*. 2010. “Tất cả giáo viên nay đã bị cấm dạy thêm.” 28/12. Bản công bố trực tuyến: http://articles.timesofindia.indiatimes.com/2010-12-28/kolkata/28262957_1_private-tuitions-private-schools-teachers
- Toh, Mavis. 2008. “Quốc gia dạy thêm.” *Báo Một châu Á*, 17/06. Bản công bố trực tuyến: <http://www.asiaone.com/News/Education/Story/A1Story20080616-71121.html>
- UNDP (Chương trình Phát triển Liên Hợp Quốc). 2007. *Chuyển đổi giáo dục ở Ác-mê-ni-a: Báo cáo phát triển con người quốc gia 2006*. Yê-rê-van: UNDTR.

- Liên Hợp Quốc. 2000. *Mục tiêu Phát triển Thiên niên kỷ*. Niu Y-óoc: Liên Hợp Quốc.
- Cao ủy Liên Hợp Quốc về Nhân quyền. 1989. *Công ước về Quyền Trẻ em*. Niu Y-óoc: Cao ủy Liên Hợp Quốc về Nhân quyền. Bản công bố trực tuyến: <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>
- Ventura, Alexandre và Sunhwa Jang. 2010. “Học thêm qua Internet: Toàn cầu hóa và thuê nước ngoài.” *Thời báo Giáo dục Châu Á Thái Bình Dương* 11(1):59–68.
- CHXHCN Việt Nam. 2008. *Các quy định về chuẩn mực đạo đức nhà giáo*. Hà Nội: Bộ Giáo dục và Đào tạo. Bản công bố trực tuyến: <http://teachercodes.iietr.unesco.org/teachercodes/codes/Asia/Vietnam.pdf>
- Vora, Nikhil và Shweta Dewan. 2009. *Ngành Giáo dục Ấn Độ: Còn lâu mới tốt nghiệp!* Mum-bai: IDFC-SSK Securities Ltd.
- Vũ Xuân Nguyệt Hồng và Ngô Minh Tuấn cùng Tạ Minh Thảo và Nguyễn Minh Thảo. 2011. *Các loại hình và tác động của tiêu cực đến ngành giáo dục tại Việt Nam*. Hà Nội: Hướng tới Minh bạch (TT) và Minh bạch Quốc tế (TI). Bản công bố trực tuyến: http://www.transparency.org/regional_pages/asia_pacific/transparency_international_in_vietnam/activities/corruption_in_service_delivery#education
- Waleed, P.D. Mahdini. 2009. “Bộ Giáo dục mất mặt vì dạy thêm.” *Thời báo Bru-nây*, 14/10. Bản công bố trực tuyến: <http://news.brunei.fm/2009/10/14/moe-comes-down-hard-on-private-tuitions>
- WCEFA (Hội nghị Thế giới về Giáo dục cho Mọi người). 1990. *Hội nghị Thế giới về Giáo dục cho Mọi người: Báo cáo cuối cùng*. Niu Y-óoc: Ủy ban liên ngành, WCEFA.
- WEF (Diễn đàn Giáo dục Thế giới). 2000. *Khuôn khổ hành động Dakar – Giáo dục cho Mọi người: Đáp ứng các cam kết tập thể của chúng ta*. Pa-ri: UNESCO.
- Wilkinson, Richard và Kate Pickett. 2010. *Cấp độ tinh thần: Tại sao công bằng tốt hơn cho mọi người*. Luân Đôn: Penguin.
- Wong, Khoon Yoong, Berinderjeet Kaur, Phong Lee Koay, và Jamilah binti Hj Mohd Yusof. 2007. “Xinh-ga-po và Bru-nây: Quốc tế hóa và toàn cầu hóa qua thực hành và nghiên cứu toán học song phương,” trong Atweh, Bill; Calabrese Barton, Angela; Borba, Marcelo C.; Gough, Noel và Keitel, Christine (Biên tập), *Quốc tế hóa và Toàn cầu hóa trong giáo dục toán học và khoa học*. Dordrecht: Springer, tr.441–463.

- Wössmann, Ludger và Martin West. 2006. “Tác động quy mô lớp học trong các hệ thống trường học trên toàn thế giới: Bằng chứng về khác biệt giữa các lớp tại TIMSS.” *Thời báo kinh tế châu Âu*, 50 (3):695–736.
- Xue, Hai-ping và Xiao-hao Ding. 2009. “Một nghiên cứu về dạy thêm cho học sinh ở thành phố và thị xã tại CHND Trung Hoa.” *Nghiên cứu Giáo dục*, 30 (1):39–46. (Tiếng Trung).
- Tập đoàn Giáo dục Xueda. 2012. “Giới thiệu Công ty.” <http://ir.xueda.com/phoenix.zhtml?c=240891&p=irol-homeProfile> accessed 06/01/ 2012.
- Yayasan Mendaki. 2010. *Báo cáo thường niên 2009*. Xinh-ga-po: Yayasan Mendaki. Bản công bố trực tuyến: http://www.mendaki.org.sg/upload_files/cuteeditor/Document/Yayasan%20Mendaki%20AR_lores.pdf
- Yeung, Linda. 2011. “Kiểm tra tới hạn.” *Báo Bưu điện Buổi sáng Hoa Nam*, 05/12, tr.A4.
- Yeni. 2006. “Luật mới về dạy thêm có hiệu lực.” *The Irrawaddy*, 26/05. Bản công bố trực tuyến: http://www.irrawaddy.org/article.php?art_id=5795
- Yuan, Zhang, Guanghua Wan, và Niny Khor. 2011. *Sự trở dậy của tầng lớp trung lưu ở CHND Trung Hoa*. Tài liệu nghiên cứu kinh tế học số 247, Ma-ni-la: Ngân hàng Phát triển Châu Á.
- Zeng, Kangmin. 1999. *Long môn: Thi cử cạnh tranh và hệ quả của nó*. Luân Đôn: Cassell.
- Zhang, Wei. 2012. “Ghi chép thực địa về dạy thêm ở Trùng Khánh, CHND Trung Hoa.” Hồng Kông: Đại học Hồng Kông, Khoa Giáo dục.
- Zhang, Yu. 2011. “Yếu tố quyết định kết quả kỳ thi tuyển sinh đại học quốc gia tại CHND Trung Hoa – qua một phân tích về học thêm.” Luận án Tiến sỹ, Đại học Columbia.

Ghi chú về các tác giả

Mark Bray là giáo sư đầu ngành về Giáo dục So sánh và là Giám đốc Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục So sánh của Đại học Hồng Kông. Ông công tác tại Đại học Hồng Kông từ năm 1986, trước đó ông giảng dạy ở các trường trung học tại Kê-ni-a và Ni-giê-ri-a và các trường đại học tại E-đin-buốc, Pa-pua Niu Ghi-nê và Luân Đôn. Từ năm 2006 đến năm 2010, ông xin nghỉ tại Đại học Hồng Kông để tiếp nhận cương vị Giám đốc Viện Quy hoạch Giáo dục Quốc tế của UNESCO (IIEP) tại Pa-ri. Ông đã thực thi nhiều hoạt động tư vấn cho các tổ chức quốc tế khác, bao gồm Ngân hàng Phát triển Châu Á, Ban thư ký Khối Thịnh vượng chung, UNDP, UNICEF và Ngân hàng Thế giới. Những đề tài nghiên cứu của ông tập trung vào vấn đề quản lý và tài chính giáo dục, tác phẩm của ông về giáo dục ngoài luồng đã giúp định hình cho nghị trình nghiên cứu toàn cầu về vấn đề này và cung cấp công cụ cho các nhà hoạch định chính sách trên toàn thế giới. Địa chỉ: Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục So sánh, Khoa Giáo dục, Đại học Hồng Kông, đường Pokfulam, Hồng Kông, Trung Quốc. Thư điện tử: mbray@hku.hk.

Chad Lykins là Phó Giáo sư Khoa Giáo dục tại Đại học Hồng Kông. Nghiên cứu của ông tập trung vào chính sách giáo dục quốc tế và so sánh, bao gồm xem xét yếu tố chính trị trong nghiên cứu giáo dục giữa các bối cảnh quốc gia khác nhau; nghiên cứu thực chứng về bất bình đẳng, nghèo khổ và phát triển và triết lý về giáo dục, chính sách công và khoa học xã hội. Địa chỉ: Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục So sánh, Khoa Giáo dục, Đại học Hồng Kông, đường Pokfulam, Hồng Kông, Trung Quốc. Thư điện tử: lykins@hku.hk.

Tài liệu Chuyên khảo của Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục So sánh (CERC) về lĩnh vực Phát triển, Giáo dục Quốc tế và So sánh

1. Yoko Yamato (2003). *Giáo dục trên thị trường: Các trường Quốc tế ở Hồng Kông và Hình thức Hoạt động của chúng*. 117 tr.
2. Mark Bray, Ding Xiaohao, và Huang Ping (2004): *Giảm gánh nặng cho người nghèo: Chi tiêu Hộ gia đình cho Giáo dục Cơ bản tại Cam Túc, CHND Trung Hoa*. 67 tr.
3. Maria Manzon (2004): *Xây dựng Liên Minh: Trường học, Phụ huynh và Cộng đồng tại Hồng Kông và Xinh-ga-po*. 117 tr.
4. Mark Bray và Seng Bunly (2005): *Cân đối số sách: Nguồn tài chính Hộ gia đình cho Giáo dục Cơ bản tại Cam-pu-chia*. 113 tr.
5. Linda Chisholm, Graeme Bloch, và Brahm Fleisch (Biên tập) (2008): *Giáo dục, Tăng trưởng, Viện trợ và Phát triển: Hướng tới Giáo dục cho Mọi người*. 116 tr.
6. Eduardo Andere (2008): *Sức mạnh cho vay của PISA: Thang bậc và Thông lệ tốt nhất trong Giáo dục Quốc tế*. 138 tr.
7. Nina Ye, Borevskaya, V.TR. Borisenkov, và Xiaoman Zhu (Biên tập) (2010): *Cải cách Giáo dục tại Nga và CHND Trung Hoa Đầu Thế kỷ 21: Một Phân tích So sánh*. 115 tr.
8. Nirmala Rao và Jin Sun (2010): *Chăm sóc và Giáo dục Trẻ từ Sớm tại Khu vực châu Á Thái Bình Dương: Hướng tới Mục tiêu 1*. 97 tr.



Đặt hàng tại Hiệu sách hoặc từ:
Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục So sánh
Khoa Giáo dục
Đại học Hồng Kông
Đường Pokfulam
Hồng Kông, Trung Quốc`
Fax: (852) 2517 4737
E-mail: cerc@hku.hk
Website: www.hku.hk/cerc

Giáo dục Ngoài luồng

Học thêm và Ý nghĩa của nó đối với các Nhà hoạch định Chính sách ở châu Á

Tại tất cả các khu vực của châu Á, các hộ gia đình đang dành một khoản chi tiêu đáng kể cho học thêm. Việc học thêm có thể góp phần vào những thành tích đạt được của học sinh nhưng đồng thời nó cũng duy trì và làm cho bất bình đẳng xã hội thêm trầm trọng, làm chuyển hướng các nguồn lực vốn được dùng cho mục đích khác và có thể góp phần vào sự không hiệu quả của các hệ thống giáo dục.

Việc học thêm được nhìn nhận chung là giáo dục ngoài luồng vì nó bám theo hệ thống trường chính khóa. Khi chương trình giảng dạy của hệ thống chính khóa thay đổi, chương trình giảng dạy của giáo dục ngoài luồng cũng thay đổi theo.

Tài liệu nghiên cứu này ghi nhận quy mô và tính chất của giáo dục ngoài luồng tại những địa bàn khác nhau trong khu vực. Trong nhiều thập kỷ, giáo dục ngoài luồng đã trở thành một hiện tượng lớn ở Đông Á. Giờ đây nó đã lan rộng ra toàn khu vực và có những ý nghĩa xã hội và ý nghĩa kinh tế sâu rộng.

Về Ngân hàng Phát triển Châu Á

Tầm nhìn của ADB là một khu vực châu Á và Thái Bình Dương không còn đói nghèo. Sứ mạng của ADB là giúp các quốc gia thành viên đang phát triển giảm nghèo và nâng cao chất lượng cuộc sống của người dân ở những quốc gia này. Mặc dù có nhiều thành công trong khu vực, đây vẫn là nơi sinh sống của hai phần ba số người nghèo trên toàn thế giới: 1,7 tỷ người sống với mức thu nhập ít hơn 2 USD một ngày và 828 triệu người đang phải vật lộn với mức thu nhập ít hơn 1,25 USD một ngày. ADB theo đuổi việc giảm nghèo thông qua tăng trưởng kinh tế đồng đều, tăng trưởng một cách bền vững về môi trường và hội nhập khu vực.

Có trụ sở chính tại Ma-ni-la, ADB thuộc sở hữu của 67 thành viên, trong đó có 48 thành viên trong khu vực. Các công cụ chính của ADB để giúp đỡ các quốc gia thành viên đang phát triển là đối thoại chính sách, cho vay, đầu tư cổ phần, bảo lãnh, viện trợ không hoàn lại và hỗ trợ kỹ thuật.

Ngân hàng Phát triển Châu Á
6 ADB Avenue, Mandaluyong City
1550 Metro Manila, Philippines
www.adb.org



In trên giấy tái chế.

In tại Phi-líp-pin