

CÁC MỐI QUAN HỆ GIỮA GIÁO DỤC VÀ ĐÓI NGHÈO LÝ THUYẾT VÀ ẢNH HƯỞNG ĐẾN CÁC CHÍNH SÁCH GIÁO DỤC

NOLWEN HENAFF* và MARIE-FRANCE LANGE*

I. TÁC ĐỘNG CỦA GIÁO DỤC ĐẾN ĐÓI NGHÈO

Mặc dù các nhà kinh tế học từ lâu đã chú ý đến vai trò trình độ chuyên môn của lực lượng lao động trong phát triển sản xuất, nhưng những lý luận, lý thuyết về vai trò của giáo dục trong tăng trưởng kinh tế đã không được phát triển trước những năm 1960. Những lợi ích lớn về kinh tế đã được dự đoán cùng với sự tin chắc rằng phát triển của giáo dục sẽ mở ra nhiều triển vọng ở những nước mới giành được độc lập.

Các nhà kinh tế đã có định hướng về mối quan hệ giữa giáo dục và nghèo đói, trên cơ sở giả định rằng đầu tư giáo dục là điều kiện cần, nhưng chưa phải là điều kiện đủ để giảm nghèo. Thông qua hiệu ứng về vốn con người và tăng trưởng, lý thuyết kinh tế nhấn mạnh tác động của giáo dục tới đói nghèo.

Những nghiên cứu lý thuyết ban đầu tập trung vào liên kết giữa giáo dục và tăng trưởng. Vấn đề giảm nghèo chỉ mới được chú ý gần đây, sau những thất bại của các chiến lược phát triển kinh tế tại nhiều nước, và do những vấn đề nảy sinh từ sự gia tăng những chênh lệch trong bối cảnh toàn cầu hóa.

1. Giáo dục, tăng trưởng và giảm nghèo

Những mô hình **Tân cổ điển** (neoclassical economy) cho thấy tác động của sự tích lũy vốn con người tới tăng trưởng kinh tế thông qua ảnh hưởng vào năng suất lao động đã được phát triển trên cơ sở lý thuyết vốn con người. Ý tưởng chính ở đây là giáo dục là một sự đầu tư, và sản lượng của giáo dục có thể tính toán được. Vấn đề là xác định ai phải đầu tư, bao nhiêu và đầu tư vào đâu? Các mô hình cho phép khuyến nghị về những đóng góp của nhà nước và các hộ gia đình ở các cấp độ khác nhau của nền giáo dục, về việc phân bổ chi tiêu hoạt động và vốn, giữa các lĩnh vực tư nhân và công cộng.

Các chủ đề và tác giả sau đây đã đặc biệt nhấn mạnh có tính phê phán đối với các mô hình này:

- Ảnh hưởng của những đặc tả mô hình về suất sinh lợi của giáo dục (Girma, Kedir, 2003: 10)
- Tác động của chi tiêu công vào chi phí tư nhân (Heckman, Klenow, 1997: 10)
- Thảo luận về tầm quan trọng của suất sinh lợi giáo dục ở một số nước (Bennell,

* TS, Viện nghiên cứu vì sự Phát triển - Cộng hòa Pháp (Institut de recherche pour le développement).

Tác giả gửi lời cảm ơn trân trọng đến ThS Nguyễn Thị Văn (Viện Xã hội học - Viện Khoa học xã hội Việt Nam) đã giúp đỡ biên tập tiếng Việt của bài viết.

1996a, 1996b).

Lý thuyết **Kinh tế học Cổ điển mới** (new classical economy) giả định rằng vốn con người tạo điều kiện cho việc lĩnh hội các công nghệ tinh vi hơn từ các nước phát triển và điều chỉnh tăng vốn vật chất (Barro, 2002: 17). Trong loại mô hình này, học vấn có sẵn ban đầu sẽ quyết định tốc độ tăng trưởng dài hạn: khi mọi thứ khác giữ nguyên, thì một lực lượng lao động có trình độ giáo dục cao hơn, được đào tạo tốt hơn, sẽ có khả năng lĩnh hội cao hơn đối với công nghệ hiện đại và đổi mới. Tuy nhiên, việc hợp thức hoá mô hình tăng trưởng nội sinh theo cách thực nghiệm cũng không tránh khỏi bị phê phán về mặt kỹ thuật (Sianesi và Văn Reenen, 2005). Những mô hình này thường khó thử nghiệm hơn so với các mô hình Tân cổ điển, bởi vì phức tạp hơn.

Trong khi đó, **kinh tế học thể chế mới** (new institutionalism) nhấn mạnh vai trò của thông tin bất đối xứng trong các quyết định về sắp xếp tổ chức, tầm quan trọng của những lựa chọn này cho sự thay đổi thể chế, và vai trò của tiến hóa trong tăng trưởng. Những tác giả của trường phái này từ chối quan điểm tân cổ điển của các tổ chức. Họ tranh cãi về sự đồng nhất giữa vốn hiểu biết và năng suất lao động trên cơ sở lý thuyết tín hiệu (signal theory), và giải thích rằng các chứng chỉ học tập chỉ là một thành phần có thể quan sát được của những kỹ năng cá nhân. Chính vì thế, các chứng chỉ học tập được sử dụng để phản ánh năng suất kỹ năng cá nhân. Điều này không có nghĩa là giáo dục không có vai trò trong sự tăng trưởng. Douglass North giải thích rằng các loại hình học tập và kiến thức của những cá nhân và tổ chức sẽ uốn nắn các nhận thức về các cơ hội và từ đó, về những lựa chọn mà sẽ thay đổi dần dần qua các thể chế (1993 : 6). Cách tiếp cận này báo hiệu trước những đóng góp của cách tiếp cận về phát triển con người. Nhưng North xác định thể chế là "các quy tắc của trò chơi trong một xã hội, hay chính thức hơn, những hạn chế đặt ra bởi con người tương tự đến tương tác của con người" (1990: 3), là nhân tố chính trong việc tăng trưởng kinh tế (Acemoglu et al., 2004).

Một số tác giả cho rằng suất sinh lợi giáo dục giảm theo quy mô (Psacharopoulos, 1994; Psacharopoulos và Patrinos, 2002, Girma và Kedir, 2003) và kết luận rằng công chúng nên tập trung đầu tư vào giáo dục tiểu học - là một trong những yếu tố có thể cho lợi nhuận xã hội cao nhất. Tuy nhiên, xu hướng gia tăng theo thời gian của suất sinh lợi giáo dục cho những người có trình độ giáo dục/đào tạo cao nhất do Becker đã quan sát tại Hoa Kỳ (2002: 4) cũng được thấy ở một số nước khác (Mingat và Tân, 1998), bao gồm cả những nước nghèo như Kenya và Tanzania (Söderbom et al., 2003, Wambugu, 2001, Manda và Mwabu, 2004). Theo giải thích của Aghion và cộng sự "Được công nhận rộng rãi là một nguyên nhân gây ra sự bất bình đẳng ngày càng tăng do gia tăng suất sinh lợi giáo dục, song nó cũng làm tăng nguồn cung tương đối những công nhân có tay nghề, từ đó đẩy nhanh tốc độ sáng kiến, và rồi lại tạo ra sự gia tăng suất sinh lợi giáo dục đối với lao động có trình độ" (2003: 10). Tuy nhiên, trong quá trình nâng cao học vấn phổ thông, nếu chỉ tập trung vào thu nhập của tiếp cận suất sinh lợi thì sẽ không tính toán hết việc giảm cơ hội tiếp cận điều kiện làm việc ổn định cho những người có học vấn thấp. Điều

này đã được thấy ở Việt Nam (Henaff và Martin, 2003).

Bất bình đẳng là một hệ quả tiềm năng của tăng trưởng thông qua các hiệu ứng về ưu đãi đầu tư, nhưng cũng có thể tạo thành một rào cản trong xóa đói giảm nghèo đối với các nước và người dân trong bẫy đói nghèo. Pritchett xem xét các tác động của sự phát triển yếu kém của giáo dục đối với tăng trưởng của các nước kém phát triển (1999) trong khi Hugon cho biết: "Bất bình đẳng trong việc tiếp cận đào tạo là một sự phân cực của kiến thức và khoảng cách khoa học giữa các nước phát triển hoặc đang phát triển và các nước nghèo" (2006: 29). Ở cấp độ vi mô, Morrison lưu ý sự tồn tại của một quá trình tái sản xuất, hệ quả từ sự tích tụ của nhiều tàn tích như mù chữ và tiếp cận giáo dục. Tác động tiêu cực chung của các nhân tố này vượt quá tổng tác động của từng yếu tố riêng, và làm cho người nghèo tiếp tục nghèo từ thế hệ này sang thế hệ khác (2002: 31).

2. Giáo dục và tăng trưởng: Vai trò của chất lượng

Vì những nhà kinh tế học ít quan tâm đến những gì xảy ra trong nhà trường, họ sẽ quan tâm đến chất lượng thông qua các sản phẩm của giáo dục, những thứ sẽ được trao đổi trên thị trường lao động và sẽ quyết định mức độ năng suất lao động. Các nghiên cứu tập trung vào thành tích trong việc biết đọc biết viết và toán học, vì tầm quan trọng của nó cho tăng trưởng (UNESCO, 2004: 47) và các dữ liệu quốc tế có thể đo lường được. Mục đích là đo lường kiến thức học được, sự khác biệt của những kiến thức học được tùy theo các yếu tố đầu vào (giáo viên, trường lớp, v.v...) - nhằm quyết định việc phân chia ngân sách - và tác động của các loại kiến thức học được khác nhau tới tăng trưởng - nhằm xếp hạng các ưu tiên. Như Hanushek giải thích: "Hầu hết các cuộc thảo luận về chất lượng (...) đã xác định được kiến thức học được như là chiều kích quan trọng. Và hầu hết các phụ huynh và các nhà quản lý chính sách đều chấp nhận quan điểm cho rằng kiến thức học được là một chiều kích chính của kết quả học tập" (2004: 2). Cách tiếp cận này là một bước tiến so với việc chỉ xem xét trên cơ sở số năm học. Nhưng nghiên cứu vẫn mang tính định lượng và chưa thuyết phục lắm khi phân tích những yếu tố quyết định chất lượng giáo dục.

UNESCO đã nhận ra những học sinh có hoàn cảnh khó khăn có kết quả học tập kém hơn so với những học sinh có hoàn cảnh kinh tế-xã hội khá hơn, hoặc cha mẹ có trình độ học vấn cao hơn và hộ gia đình có nhiều vật dụng hơn, đặc biệt là sách. Nghiên cứu ở Châu Phi và Mỹ Latinh cũng cho thấy sự khác biệt rõ rệt giữa các khu vực thành thị và nông thôn, ở thành thị có thu nhập cao hơn và các dịch vụ giáo dục tốt hơn (UNESCO, 2004: 53). Cho nên ảnh hưởng của chất lượng giáo dục đến tăng trưởng, cũng như tác động của đói nghèo đến việc nâng cao chất lượng giáo dục là khác nhau.

Tất nhiên là tất cả mọi người cần được tiếp cận với giáo dục có chất lượng. Nhưng điều này bị phá vỡ khi trên thực tế họ phải đối mặt với các hạn chế ngân sách, trong khi nhu cầu của mọi người và các tổ chức khác nhau tham gia vào giáo dục cũng có thể mâu thuẫn. Điều này có thể là do tính chất đa nghĩa của khái niệm chất lượng vốn rất phức tạp và khó đo lường một cách khách quan và phổ quát. Vì vậy dẫn đến việc lựa chọn các chỉ

số có tính chất xây dựng và đánh giá đơn giản, hơn là có giá trị đại diện thực tế. Chất lượng giáo dục không thể được tóm tắt đến mức đạt được kiến thức học được, mặc dù là một chiều kích quan trọng.

II. CÁC MỐI QUAN HỆ GIỮA GIÁO DỤC VÀ ĐÓI NGHÈO PHẢI ĐỐI MẶT VỚI CUNG VÀ CẦU TRONG GIÁO DỤC

Những lý thuyết nêu trên đã dẫn đến kết luận rằng, nghèo đói là rào cản khó vượt qua để phát triển giáo dục, nhưng phát triển giáo dục là một trong những điều kiện thoát nghèo thông qua tăng trưởng và giải phóng cá nhân. Những khuyến nghị của các tổ chức quốc tế hiện nay phản ánh những lý luận này ở các mức độ khác nhau, trên cơ sở sự đồng thuận tối thiểu, trong khi thận trọng công nhận giới hạn của các kết quả thu được trong quá trình xác nhận kiểm tra các mô hình cơ bản khác nhau. Điều này cho phép thiết kế một chương trình hành động có tính đến tính chất đa chiều của nghèo đói. Trong đó, giáo dục đã trở thành một công cụ giảm nghèo đói, và đã mất bản chất đa chiều của nó. Xem xét lại mối quan hệ giữa giáo dục và nghèo đói từ quan điểm của các mối quan hệ giữa cung và cầu giáo dục cho phép tập trung vào các chiến lược giáo dục cá nhân hoặc tập thể (Lange và Martin, 1995).

1. Nhu cầu giáo dục và đói nghèo

Thái độ của các gia đình đối với giáo dục cũng khác nhau: có gia đình thì từ chối cho con đi học, có gia đình thì tán thành, có gia đình thì không tán thành, cũng không từ chối. Mối quan hệ của các gia đình với nhà trường có bản chất thương lượng liên tục và có thể khác nhau trong cùng một xã hội tùy theo thời điểm (Lange và Martin, 1995). Mặc dù nghèo đói là một rào cản cho việc đi học, nhưng tác động của nó có thể tăng lên hoặc giảm đi bởi nhiều yếu tố phi kinh tế. Hàng đầu trong những yếu tố này là mong muốn của phụ huynh cho con đi học, ý chí và nỗ lực của nhà nước trong việc phát triển giáo dục, và hội tụ giữa các mục tiêu mà cả Nhà nước và gia đình đều theo đuổi trong lĩnh vực này. Chính vì thế, không có sự tương ứng có hệ thống giữa các mức độ nghèo đói và chi phí của gia đình trong giáo dục. Trong khi những người nghèo nhất không thể chịu tất cả các chi phí học hành cho con cái họ, khảo sát một số địa điểm cho thấy các chiến lược khác biệt của những gia đình có nguồn thu nhập hạn chế. Ví dụ, đầu tư tối đa vào học hành của con cái với các phương tiện mà họ có, thậm chí cắt giảm các chi tiêu khác, phải vay nợ, tập trung đầu tư vào một số trong những đứa con của họ, hoặc cung cấp cho tất cả các con một trình độ giáo dục nhất định với chi phí thấp hơn (Henaff et al. 2002). Giới tính cũng đóng một vai trò quan trọng trong chiến lược của các gia đình. Nhiều gia đình chỉ đầu tư vào giáo dục cho con gái sau khi đã bảo đảm việc học hành của con trai, ngoại trừ một số ít quốc gia (Lange, 1998).

Chiến lược giáo dục của người nghèo thích ứng rất nhanh với bối cảnh kinh tế: Các cuộc khủng hoảng kinh tế-tài chính đã dẫn đến hiện tượng bỏ học giữa chừng tại nhiều nước châu Phi (Lange, 2001, 2003). Nghèo đói không phải là một trạng thái ổn định: những cú sốc bên ngoài (kinh tế, thiên tai, vv.), những thay đổi trong thành phần hộ gia

đình, có thể phá vỡ sự cân bằng bấp bênh và thường đẩy các gia đình vào đói nghèo (sinh, tử, bệnh tật vv.). Khi chi phí giáo dục đang tăng lên một cách tuyệt đối và/hoặc tình hình tài chính của các hộ gia đình xấu đi, các chi tiêu dễ bị cắt nhất chủ yếu là chi tiêu trên mức tối thiểu, nếu có. Trong những nước nghèo nhất, giáo dục không phải là điều cần thiết sống còn, thì gia đình sẽ chỉ đầu tư cho nó sau khi đã đảm bảo cuộc sống. Do đó, việc phải đóng học phí ở một số quốc gia theo các Chương trình Điều chỉnh Cơ cấu (SAPs) đã có hậu quả nặng nề về tuyển sinh. Trong khi ngược lại, việc bỏ học phí, đặc biệt là ở cấp tiểu học, đã dẫn đến sự "bùng nổ" số lượng học sinh (Lange, 2001; Henaff và cộng sự năm 2002). Tuy nhiên, tình trạng nghèo của gia đình chưa đủ để giải thích vì sao có trẻ em không đi học: điều kiện tiếp cận giáo dục chủ yếu được xác định bởi hệ thống giáo dục hiện có. Nhưng gần đây việc thu hẹp dần kinh phí của nhà nước đã được nhấn mạnh bởi việc áp dụng các biện pháp để tăng sự tham gia của tất cả các thành viên và các đối tác của nhà trường (Lange, 2001). Những điều này đã dẫn đến sự bùng nổ các sáng kiến tư nhân và cộng đồng trong việc tạo ra các trường học chính thức hoặc không chính thức. Điều đó cho thấy rằng cầu về giáo dục thường lớn hơn cung; tình trạng thiếu hụt cơ sở hạ tầng được khắc phục bởi các nhà trường với các tên gọi khác nhau như là "trường học cộng đồng", "trường học tự phát" vv... hầu hết lấy từ đóng góp của người dân (Lange và Paillet, 2006). Tuy nhiên, các chính sách này cho phép các gia đình nghèo nhất, những người trước đây bị loại trừ khỏi trường học, có thể tự tạo ra trường học của mình. Ở Mali, Togo, Ấn Độ và Bangladesh, hay ở nhiều nước Mỹ Latinh, những trường học được các bậc cha mẹ tạo ra và quản lý đã trở thành khuôn khổ hợp pháp. Tuy nhiên, thường thì các cộng đồng khó khăn nhất, không được bao cấp về giáo dục phải tự tạo ra các trường học cộng đồng. Đã có những đòi hỏi của các cộng đồng này về một cam kết hỗ trợ tài chính từ nhà nước, nhưng họ rất khó tiếp cận với cơ cấu chính trị và hành chính, và tiếng nói của họ chưa được những người lãnh đạo cấp trên quan tâm.

2. Việc cung cấp giáo dục giữa các chính sách quốc gia và khung quốc tế

Nếu khuôn khổ quốc tế của các chính sách công ở các nước nghèo có nguồn gốc từ Điều chỉnh Cơ cấu cơ sở (SAF) của Quỹ Tiền tệ Quốc tế (IMF) năm 1986, và Tăng cường điều chỉnh cơ cấu (ESAF) năm 1987, thì từ giữa những năm 1990 khung này được cấu trúc để bao gồm sự can thiệp của công chúng, đặc biệt là giáo dục, một cách tiếp nối. Các chương trình trên được thiết kế để "tạo thuận lợi cho quá trình điều chỉnh (thị trường) bằng cách cung cấp hỗ trợ để phát triển các nước có thu nhập thấp", phối hợp với Ngân hàng Thế giới (Boughton, 2001: 637). Như Boughton đã giải thích, "Sự nhấn mạnh ngày càng tăng do Quỹ nhằm mục tiêu vì người nghèo đã nổi lên từ việc công nhận rõ ràng về tầm quan trọng được gắn liền với vốn chủ sở hữu và phát triển nguồn nhân lực để các chương trình được bền vững về lâu dài" (2001: 689). Trên cơ sở này, Quỹ và Ngân hàng Thế giới phê duyệt vào cuối năm 1999 một cách tiếp cận mới để xoá đói giảm nghèo ở các nước có thu nhập thấp, thông qua việc Khai trương giảm nghèo và Hỗ trợ tăng trưởng (PRGF - poverty reduction and growth facility). Các tài liệu Chiến lược giảm nghèo (PRSP) được các quốc gia chuẩn bị có sự tham vấn với xã hội dân sự và các đối tác phát

triển khác nhau, và được chia thành các chiến lược ngành. Trong lĩnh vực giáo dục, phải đảm bảo không chỉ cung cấp đầy đủ về lượng mà cả về chất. Vấn đề đặt ra là làm thế nào để đầu tư vào giáo dục với nguồn lực hạn chế. Đói nghèo dẫn đến một giới hạn ngân sách chặt chẽ cho các nước cũng như đối với cộng đồng (Henaff, 2003a, 2003b, 2005).

Một giải pháp đề xuất là việc sử dụng khu vực tư nhân, vừa phải bảo đảm hiệu quả vì phải cạnh tranh, song vẫn có thể phát triển ở những nơi có nhu cầu có khả năng chi trả, cho phép các quốc gia tập trung nỗ lực vào việc cung cấp giáo dục cho các khu vực khó khăn. Các tham số hiệu quả chỉ có giá trị khi có cạnh tranh thực sự, và miễn là nhà nước không bao cấp khu vực tư nhân.

Một vấn đề quan trọng nhưng ít được đề cập là sự liên tục của các chính sách và mức độ hiện thực của nó. Những chính sách tham vọng được thực hiện trong các năm 1970 và 1980 ở Madagascar và Tanzania là một ví dụ tiêu cực. Vì không tính đến nguồn tài chính và thời gian cần thiết, các chính sách này đã kết thúc thất bại (Morrison, 2002). Một ví dụ ngược lại là Việt Nam, là một nước đã thực hiện các chính sách thực tế và chủ động xây dựng hệ thống giáo dục từ năm 1945 trong điều kiện chiến tranh, tình trạng khẩn cấp, sự khan hiếm, và bị cô lập quốc tế (Martin, 2004). Mặc dù sự thành công này cũng có bóng dáng của sự bất bình đẳng.

III. KẾT LUẬN

Phân tích các tình huống cụ thể của nghèo đói và giáo dục thấp cho thấy các khó khăn tài chính của nhà nước và gia đình không nhất thiết là trở ngại chính để phát triển giáo dục. Tuy nhiên, khi các gia đình hướng đến nhà trường, nghèo đói có thể là một rào cản không thể vượt qua. Nhưng giáo dục vẫn phải phát triển. Hiện nay, mặc dù nhấn mạnh đến cuộc đấu tranh chống đói nghèo, song có thể thấy rằng các chính sách trong lĩnh vực giáo dục vẫn không nhắm vào những người nghèo nhất, những người "thấp cổ bé họng".

Đói nghèo là một hiện tượng phức tạp mà không thể giảm được chỉ thông qua kinh tế, cũng như giáo dục cũng không chỉ là một công cụ giảm nghèo.

Tài liệu trích dẫn

- ACEMOGLU D., JOHNSON S., ROBINSON J. (2004), "Institutions as the Fundamental Cause of Long-Run Growth", *NBER Working Paper Series*, n° 10481, Cambridge, MA.
- AGHION P., FRYDMAN R., STIGLITZ J., WOODFORD M. (2003), "Edmund S. Phelps and Modern Macroeconomics", in Aghion P., Frydman R., Stiglitz J., Woodford M., *Knowledge, Information, and Expectations in Modern Macroeconomics : In Honor of Edmund S. Phelps*, Princeton University Press, p. 3-22.
- BANQUE MONDIALE (2005), *L'Initiative de la stratégie de réduction de la pauvreté. Conclusions de dix études de cas de pays ayant bénéficié du soutien de la Banque mondiale et du FMI*. Albanie, Cambodge, Éthiopie, Guinée, Mauritanie,

- Mozambique, Nicaragua, Tadjikistan, Tanzanie, Việt-nam, Département d'évaluation des opérations, Bureau indépendant d'évaluation du FMI, Washington D.C., 118 p.
- BARRO R. J. (2002), "Education as a Determinant of Economic Growth", in Lazear E. P. (ed.), *Education in the Twenty-first Century*, Palo Alto, The Hoover Institution, p. 9-24.
- BARRO R. J., LEE J.-W. (2001), "International data on educational attainment : Updates and implications", *Oxford Economic Papers*, 53, n° 3 (July), p. 541-563.
- BECKER G. S. (2002), "The Age of Human Capital", in Lazear E. P. (ed.), *Education in the Twenty-first Century*, Palo Alto, The Hoover Institution, p. 3-8.
- BERHMAN, J. R., BIRDSALL N. (1983), "The quality of schooling : quantity alone is misleading", *American Economic Review*, n° 73, p. 928-946.
- BENNELL P. (1996a), "Rates of Return to Education: Does the Conventional Pattern Prevail in sub-Saharan Africa ?", *World Development*, vol. 24, n° 1, p. 183-199.
- BENNELL P. (1996b), "Using and Abusing Rates of Return : A Critique of the World Bank's 1995 Education Sector Review", *International Journal of Educational Development*, vol. 16, n° 33, p. 235-248.
- BOUGHTON J. M. (2001), *Silent Revolution – The International Monetary Fund 1979-1989*, International Monetary Fund, October 1st, 1065 p.
- BRAUN H., JENKINS F., GRIGG W., TIRRE W. (2006), *Comparing Private Schools and Public Schools Using Hierarchical Linear Modeling*, Educational Testing Service, Princeton, NJ, National Center For Education Statistics, Washington, DC.
- GIRMA S., KEDIR A. (2003), "Is education more beneficial to the less able ? Econometric evidence from Ethiopia", *Discussion Papers in Economics*, University of Leicester, Department of Economics, n° 1, 12 p.
- HANUSHEK E. A (1995), "Interpreting recent research on schooling in developing countries", *World Bank Research Observer*, 10, n° 2 (August), p. 227-246.
- HANUSHEK E. A. (2004), "Economic Analysis of School Quality", Background paper prepared for the *Education for All Global Monitoring Report 2005 - The Quality Imperative*, 2005/ED/EFA/MRT/PI/21.
- HECKMAN J., KLENOW, P. (1997), *Human Capital Policy*, Mimeo, www.klenow.com/Human Capital.pdf (Tiếp cận 18/11/2010)
- HENAFF N. (2003a), "Quels financements pour l'école en Afrique ?", *Cahier d'études africaines*, "Enseignements", Lange, M.-F. (dir.), XLIII (1-2), n° 169-170, p. 167-188.
- HENAFF N. (2003b), "Le double obstacle économique de l'accès à l'école dans les pays

- pauvres", in Henaff G., Merle P. (eds.) *Droit(s) à l'école*, Presses Universitaires de Rennes.
- HENAFF N. (2005), "Education and poverty in Vietnam", *Vietnam social sciences*, National Centre for Social Sciences, Hanoi, n° 105, p. 9-26.
- HENAFF N., LANGE M.-F., MARTIN J.-Y. (2002), *Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés. Rapport final*, Mission des appuis financiers et des études économiques (DCT/F), Ministère des Affaires étrangères, Paris.
- HENAFF N., MARTIN J.-Y. (2003), "The dynamics of education and training in Vietnam – The contradictory effects of globalisation in terms of inequalities", in Yazali J., *International Conference on Globalization and Challenges for Education – Focus on Equity and Equality*, National Institute of Educational Planning and Administration (NIEPA), Delhi.
- HUGON P. (2006), "Que produit l'éducation ?", in Lamarche T. (coord.), *Capitalisme et éducation*, Syllepse, Paris, p. 29-44.
- KITAEV, I. (1999), *Private Education in Sub-Saharan Africa: A re-Examination of Theories and Concepts Related to its Development and Finance, Mechanisms and Strategies of Educational Finance*, IIEP/Unesco, Paris.
- LANGE M.-F. (dir) (1998), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Karthala, Paris.
- LANGE M.-F. (2001), "Dynamiques scolaires contemporaines au Sud", *Autrepart*, n° 17, p. 5-12.
- LANGE M.-F. (2003), "École et mondialisation: vers un nouvel ordre scolaire ?", *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), nos 169-170, p. 143-166.
- LANGE M.-F., MARTIN J.-Y. (dir.) (1995), "Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne", *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, p. 563-737.
- LANGE M.-F. ET PAILLET G. (2006), "Quel droit à l'éducation pour les enfants et les jeunes travailleurs", in Bonnet M. et al., *Enfants travailleurs. Repenser l'enfance*, Page Deux, Genève, p. 129-164.
- MANDA D. K., MWABU G. (2004), "Human Capital Externalities and Private Returns to Education in Kenya", *Department of Economics Working Paper Series*, University of Connecticut, n° 08.
- MARTIN J.-Y. (2004), "L'exception éducative vietnamienne à l'épreuve de l'ouverture", in Gironde C., Maurer J.-L., *Le Vietnam à l'aube du XXIe siècle*, Karthala-IUED, Paris, p. 303-323.
- MINGAT A., TAN J.-P. (1998), *The Mechanics of Progress in Education: Evidence from Cross-Country Data*, Policy Research Working Papers n° 2015, *The World Bank*.

- MORRISSON C. (2002), "Santé, éducation et réduction de la pauvreté", *Cahier de Politique Économique*, n° 19, Centre de Développement de l'OCDE, Éditions de l'OCDE, Paris.
- NORTH D. C. (1990), *Institutions, Institutional change, and Economic Performance*, Cambridge University Press, New York.
- NORTH D. C. (1993), "The New Institutional Economics and Development", *EconWPA Economic History* 9309002.
- Préambule de la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous*, Jomtien (1990) (www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml).
- PRITCHETT L. (1999), "Where Has All the Education Gone ?", *Policy research Working Paper* n°1581 (version révisée), World Bank.
- PSACHAROPOULOS G., PATRINOS H. A. (2002), "Returns to Investment in Education, A Further Update", *Policy Research Working Paper*, n° 2881, The World Bank : Latin America and the Caribbean Region, Education Sector Unit.
- PSACHAROPOULOS G. (1994), "Returns to investments in education : a global update", *World Development*, n° 22, p. 1325-43.
- SIANESI R, VAN REENEN J. (2005), "The Returns to Education : A Review of the Empirical Macro-Economic Literature", *Working Paper* 02/05, The Institute for Fiscal Studies (IFS), London.
- SÖDERBOM M., Teal F., Wambugu A., Kahyarara G. (2003), "The Dynamics of Returns to Education in Kenyan and Tanzanian Manufacturing", *Working Papers Series/2003-17*, Centre for the Study of African Economies, University of Oxford.
- SOUBBOTINA T. P. (2004), "Beyond Economic Growth – An Introduction to Sustainable Development", *WBI Learning Resources Series*, Second Edition, Banque mondiale : Washington, D.C.
- UNESCO (2004), *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, Éducation pour tous, l'exigence de qualité*, Éditions Unesco, Paris.
- WAMBUGU A. (2001), "Real Wages and Returns to Education in Kenyan manufacturing", *Working Papers in Economics* n° 75, Göteborg