

Tạp chí Giáo dục Đại học Quốc tế (tên tiếng Anh là *International Higher Education*, viết tắt là *IHE*) là ấn phẩm định kỳ hàng quý của Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế (CIHE).

Tạp chí phản ánh sứ mệnh của Trung tâm nhằm tạo tầm nhìn quốc tế hỗ trợ cho việc xây dựng và thực thi chính sách một cách sáng suốt. Thông qua *Tạp chí Giáo dục Đại học Quốc tế*, mạng lưới các học giả trên thế giới cung cấp thông tin và bình luận về những vấn đề chính yếu của giáo dục đại học toàn cầu. IHE được xuất bản bằng Tiếng Anh, Hoa, Pháp, Nga, Bồ Đào Nha, Tây Ban Nha và Việt Nam. Độc giả có thể xem các ấn bản điện tử này tại www.bc.edu/cihe.

Phiên bản không phải tiếng Anh của IHE - tiếng Pháp và tiếng Việt - được thực hiện nhờ sự hợp tác của Agence Universitaire de la Francophonie và Đại học FPT



Đăng ký tạp chí *IHE* tại
<http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/user/register>

Xu thế và truyền thống quốc tế hóa

- 2 Đại học quốc tế tại các nước Ả rập: đâu là chỗ đứng
Lisa Anderson
- 4 Phân hiệu đại học Trung Quốc tại Malaysia: những điều chỉnh căn bản
Bonnie Yingfei He và Alan Ruby
- 6 Giáo dục đại học nước ngoài tại Ấn Độ: những bước phát triển mới nhất
Richard Garrett
- 8 Dịch chuyển giảng viên quốc tế: những vấn đề cốt yếu chưa được nghiên cứu đầy đủ
Laura E. Rumbley và Hans de Wit

Siêu xu thế tại Anh

- 10 Brexit: thách thức với các trường đại học trong thời kỳ gian khó
Simon Marginson
- 12 Khung Đào tạo Xuất sắc ở Anh quốc có hoạt động được không
Paul Ashwin

Các chủ đề quốc tế

- 14 Thư viện học thuật trong thời đại kỹ thuật số: ý nghĩa của các con số
Donald A. Barclay
- 16 Chuyện gì đang xảy ra với sinh viên tốt nghiệp
Clifford Adelman
- 18 Chưa đủ nhưng cần thiết: nghiên cứu về giáo dục xuyên quốc gia
Jane Knight và Qin Liu

Tập trung vào Đông Nam Á

- 20 Sự đa dạng phức tạp của giáo dục đại học khu vực Đông Nam Á
Philip G. Altbach
- 23 Giáo dục đại học và sự phát triển kinh tế và dân chủ của Myanmar
Takao Kamibepu và Roger Y. Chao, Jr.
- 25 Việc sáp nhập và chia tách các bộ giáo dục tại Malaysia
Richard Sack and Omar Jalloun

Giáo dục đại học Kitô giáo - các xu hướng trên thế giới

- 27 Vị trí của giáo dục đại học Kitô giáo trong đại học tư thục
Daniel Levy
- 29 Giáo dục đại học Kitô giáo toàn cầu: phát triển bên lề các quốc gia
Perry L. Glanzer
- 31 Sự phát triển đại học Kitô giáo ở châu Phi
Joel Carpenter

Các quốc gia và khu vực

- 33 Các trường đại học Mỹ Latinh: mắc kẹt trong thế kỷ 20
Marcelo Knobel và Andrés Bernasconi
- 35 Thay đổi đột phá trong lĩnh vực kiểm định ở Mỹ
Judith S. Eaton
- 37 Tầm quan trọng của các trường cao đẳng kỹ thuật đối với sự phát triển của châu Phi
Goolam Mohamedbhai
- 39 Khoa học xã hội và nhân văn trong thời đại STEM
Akiyoshi Yonezawa

Tin tức Phòng ban

- 41 Các ấn phẩm mới
- 43 Tin tức của Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế

Đại học quốc tế tại các nước Ả rập: đâu là chỗ đứng?

Lisa Anderson

Lisa Anderson nguyên là hiệu trưởng Đại học Mỹ tại Cairo, và là nghiên cứu viên chính tại Đại học New York tại Abu Dhabi. E-mail: la8@columbia.edu.

Các đại học Mỹ tại các nước Ả rập từ lâu vẫn tranh luận một cách hài hước về việc họ *thuộc về* (of) hay chỉ đơn giản *đóng tại* (in) thành phố mà họ có cơ sở đào tạo. Cái tên kiểu Đại học Mỹ tại Cairo chỉ là số ít; phần lớn các đại học khác, ví dụ các trường Đại học Mỹ tại Beirut, Sharjah, Kuwait và Iraq, trong tên gọi đều dùng từ *thuộc về* và địa danh nơi họ có trụ sở. Câu hỏi này không chỉ dành cho các trường đại học Mỹ, mặc dù phần lớn các trường đại học từ các nước khác đều xác định là họ đóng tại thành phố nơi họ có trụ sở, ví dụ như Đại học Đức tại Cairo; một số phân hiệu đại học quốc tế né tránh vấn đề này, và sử dụng dấu cách trong tên gọi (như NYU Abu Dhabi), dấu hai chấm (như Northwestern University: Qatar campus) hoặc một giới từ khác hoàn toàn (như Texas A&M University at Qatar).

Đằng sau cuộc thảo luận có vẻ khá vô bổ này lại là một câu hỏi quan trọng: đâu là chỗ đứng của các trường đại học với những yếu tố quốc tế rõ ràng như vậy tại các nước Ả rập ngày nay?

Các đại học này đến từ đâu

Trường đại học lâu đời nhất trong số này được thành lập với mục đích truyền giáo: Đại học Mỹ thuộc Beirut (AUB) ra đời năm 1866 với tên gọi Trường Tin lành Syria. Trước khi Đại học Mỹ tại Cairo (AUC) được thành lập vào năm 1919, các thành viên hội đồng tín thác của trường thường gọi tắt là Đại học Cơ đốc giáo Cairo. Tuy vậy, vào thời gian AUC được thành lập, mục tiêu tôn giáo rõ ràng của các trường đại học này đã đặt nền móng cho sự chuyển giao một nền giáo dục thế tục, có thể coi là áp đặt, hướng đến giáo dục phẩm chất đạo đức và ý thức công dân.

Những năm giữa thế kỷ 20 đã chứng kiến sự ra đời một loạt đại học công tại các nước Ả rập với mục

tiêu đào tạo đội ngũ quản trị cho các quốc gia mới thành lập và nhiều tham vọng. Khu vực này chưa biết đến giáo dục đại học tư, ngoại trừ Lebanon, và giáo dục đại học công miễn phí trở thành cột trụ cho các nước phát triển trong khu vực. Tuy vậy, cũng như bản thân các nhà nước, các trường đại học công nhanh chóng trở nên thiếu hiệu quả và không đáp ứng kịp nhu cầu của dân số tăng quá nhanh (kết cục là tỷ lệ thất nghiệp trong thanh niên tại các nước Ả rập cao nhất thế giới, khoảng 30%). Nhằm đối phó với thách thức này, cũng giống như nhiều nước trên thế giới, chính phủ tại các nước trong khu vực đã quay sang giáo dục đại học tư: 70% trong số khoảng 600 trường đại học thuộc khu vực này được thành lập sau năm 1990, và khoảng 40% trong số này là đại học tư, chiếm khoảng 30% quy mô tuyển sinh đại học. Và trong thời đại của toàn cầu hoá tân khai phóng, khu vực giáo dục đại học tư định hướng ra thế giới.

Vậy là nhiều đại học tư tại các nước Ả rập đưa ra quảng cáo là họ liên kết, được thành lập theo mô hình hoặc hợp tác với các đại học nước ngoài. Chỉ riêng tại Các Tiểu Vương quốc Ả rập thống nhất đã có gần 40 trường đại học mang tên gắn liền với Mỹ, các nước châu Âu hoặc Australia. Chỉ một vài cơ sở trong số đó là các trường nghề và các cơ sở đào tạo định hướng thị trường một cách thông minh, phần lớn số còn lại chỉ cố gắng cung cấp dịch vụ đào tạo bậc đại học có chất lượng hợp lý, và thường dựa trên mô hình đại học khai phóng truyền thống của Mỹ. Một số trường mong muốn tổ chức các chương trình đào tạo sau đại học và nghiên cứu nghiêm túc, trong những nỗ lực đạt chuẩn kiểm định quốc tế, chủ yếu là của Mỹ. Tương tự như vậy, sự hình thành các cơ sở đào tạo tại nước ngoài, đặc biệt là tại khu vực Vịnh Ba Tư – từ các tiền đồn của chương trình kỹ sư Carnegie Mellon và Trường Dịch vụ Đối ngoại của Đại học Georgetown tại Qatar Education City, cho đến Phân hiệu của Đại học New York tại Abu Dhabi (NYUAD) - và những nỗ lực đầy tham vọng như Đại học Khoa học và Công nghệ Mang tên Vua Abdullah (KAUST), đều có vẻ là những dấu hiệu đầu tư hứa hẹn sẽ đem đến cho khu vực này giảng viên quốc tế, chương trình đào tạo quốc tế,

phương pháp sư phạm quốc tế và thực hành quản trị về giáo dục và nghiên cứu quốc tế.

Đằng sau cuộc thảo luận có vẻ khá vô bổ này lại là một câu hỏi quan trọng: đâu là chỗ đứng của các trường đại học với những yếu tố quốc tế rõ ràng như vậy tại các nước Ả rập ngày nay?

Những trường đại học này làm gì

Tuy nhiên, vai trò xúc tác của những trường đại học này lớn đến mức nào vẫn là một câu hỏi mở. Rõ ràng họ sẽ không bao giờ đáp ứng được hàng ngàn nhu cầu học đại học phát sinh mới tại khu vực. Còn trong vai trò hình mẫu đối với các trường đại học địa phương - cả công và tư - các trường đại học quốc tế này thường tỏ ra thiếu hiệu quả trong việc chuyển giao công nghệ, bởi không dễ vượt qua được rào cản để áp dụng rộng rãi mục tiêu, chính sách, phương pháp thực hành và sản phẩm của các trường đại học này.

Đầu tiên, ngôn ngữ giảng dạy của các đại học quốc tế này (ngay cả các đại học Đức trong khu vực) là tiếng Anh, nhằm đảm bảo tuyển được giảng viên quốc tế có trình độ và hạn chế việc tuyển sinh viên bản địa ồ ạt. Danh tiếng chuyên môn của giảng viên quốc tế được tạo nên từ những đánh giá của đồng nghiệp trong ngành trên toàn thế giới, nên các kết quả nghiên cứu của họ thường được công bố bằng tiếng Anh, điều này cũng khiến cho việc phổ biến nghiên cứu trong khu vực bị hạn chế. Khi cố gắng đạt được chuẩn chuyên sâu của lĩnh vực và ngành nghiên cứu, họ cũng thường lựa chọn các vấn đề và phương pháp nghiên cứu từ quan điểm và kỹ thuật hàn lâm - là những giá trị có thể đo lường theo biểu mục tổng số trích dẫn và chỉ số tác động, hơn là các chỉ số khó đo lường như giá trị xã hội hay tác động công. Về phần mình, các trường đại học sẵn lòng tưởng thưởng cho các nhà khoa học có nhiều công bố, bởi công trình khoa học của họ sẽ đóng góp vào việc nâng cao thứ hạng của trường, và thứ hạng cao giúp tăng thêm các nguồn tài trợ, tăng số lượng hồ sơ ứng tuyển, sự ủng hộ của chính phủ và sự tôn trọng quốc tế. Trong hệ thống giáo dục đại học toàn cầu với tính tự chủ cao, tất cả những điều trên đều có ý nghĩa.

Những trường đại học này không làm những gì

Nhưng nhìn từ góc độ khu vực, điều này cũng có nghĩa là đang tồn tại một vực sâu ngăn cách giữa các tổ chức đại học quốc tế được giới thiệu để cải thiện giáo dục đại học tại các nước Ả rập và những tầng lớp xã hội lẽ ra được hưởng lợi từ điều đó. Thực tế, khách hàng của các đại học này bao gồm các thí sinh, khách đến thăm trường trong các buổi triển lãm nghệ thuật và trình diễn âm nhạc, các nhà tuyển dụng quan tâm đến sinh viên tốt nghiệp, các cựu sinh viên và các nhà tài trợ, đều thuộc tầng lớp tinh hoa quốc tế, xa lạ với những cộng đồng ở bên ngoài các bức tường. Họ thấy thoải mái ở những nơi như New York hay London, hơn là trong các khu trung tâm Cairo hay ngoại ô Beirrut. Trong thực tế, với mục tiêu thu hút sự phát triển - các trung tâm công nghệ, các khu dân cư mới, các trung tâm văn hoá - một số cơ sở đào tạo của các đại học này còn được đặt gần với sân bay quốc tế hơn là thành phố mà họ mang tên.

Và ngày nay, tình trạng cô lập này càng trở nên trầm trọng ở các nước Ả rập từ các cuộc nổi dậy rộng khắp trong năm 2011, tội ác hồi phục và nội chiến đẫm máu lan rộng. Ngoài những điều đó, rất ít chính phủ muốn các vị khách nước ngoài của họ rơi vào tình cảnh nguy hiểm, và chính các trường cũng không muốn mạo hiểm. Vì vậy, từ Cairo đến Beirrut, từ Doha đến Dubai, các trường đại học dần dần bỏ qua nhu cầu khu vực để hướng ra toàn cầu, vừa nhiều tiềm năng hơn vừa ít mạo hiểm hơn. Một số đại học thành lập đã lâu thực tế vẫn thể hiện định hướng phục vụ khu vực: AUB công bố mục tiêu của họ là “phục vụ con người khu vực Trung Đông và rộng hơn”. AUC cam kết “nỗ lực đóng góp cho Ai Cập và cộng đồng quốc tế (...)”. Đại học Mỹ tại Sharjah - một trong những đại học quốc tế lâu đời nhất tại Các Tiểu vương quốc Ả rập thống nhất - tuyên bố đã “bén rễ trong nền văn hoá khu vực Vịnh Ba Tư”. Nhưng rất nhiều trường khác không cảm thấy chắc chắn về chỗ đứng của họ tại nơi họ đang đặt trụ sở. Đại học Mỹ tại Iraq đào tạo sinh viên cho một “xã hội hiện đại, đa nguyên và môi trường toàn cầu”. NYUAD trang bị cho sinh viên những kỹ năng để đối mặt với “những thách thức và cơ hội trong một thế giới đa liên kết”. Đại học Mỹ tại Kuwait đặt ra mục tiêu đơn giản “làm giàu cho xã hội”.

Rất nhiều vấn đề cần đề cập đến khi bàn về việc cung cấp một nền giáo dục tốt nhất có thể cho giới tinh hoa toàn cầu, cho những người mà chúng ta tin tưởng giao phó tương lai. Nhưng sự bối rối của chúng ta trước thế giới Ả rập ngày nay cũng cho thấy rằng, nền giáo dục đó là không hoàn chỉnh nếu như nó không bắt rễ vào – hoặc không sinh ra từ, thậm chí nếu không đặt mục tiêu hướng đến các thành phố và cộng đồng nơi các trường đó đặt trụ sở. ■

Phân hiệu đại học Trung Quốc tại Malaysia: những điều chỉnh căn bản

Bonnie Yingfei He và Alan Ruby

Bonnie Yingfei He mới bắt đầu sự nghiệp trong lĩnh vực giáo dục quốc tế và truyền thông liên văn hoá. E-mail: yingfeih16@gmail.com. Alan Ruby là nghiên cứu viên chính tại Graduate School of Education, Đại học Pennsylvania. E-mail: alanruby1@gmail.com.

Được thành lập tháng 2 năm 2016, Đại học Hạ Môn Malaysia (XMUM) tự mô tả là “cơ sở đào tạo nước ngoài đầu tiên của một đại học danh tiếng Trung Quốc và là phân hiệu đại học đầu tiên của Trung Quốc tại Malaysia”. Trước đây chính phủ Malaysia đã đề nghị Bộ Giáo dục Trung Quốc thành lập một phân hiệu đại học nhằm đẩy mạnh hợp tác song phương. Đại học Hạ Môn (Xiamen University XMU) được lựa chọn để mở đầu dự án này bởi vì người sáng lập của trường, ông Tan Kah Kee là một nhà kinh doanh thành công tại Malaysia, đồng thời trường đã xây dựng được những chương trình đào tạo về Đông Nam Á và Y dược Trung Hoa. XMUM dự kiến là một trường phi lợi nhuận, với lợi tức sẽ được tái đầu tư cho nghiên cứu khoa học và học bổng sinh viên tại Malaysia. Dự án này có giá trị khoảng 315 triệu USD, chủ yếu là nguồn tiền vay của Ngân hàng phát triển Trung Quốc. Những khoản tài trợ cá nhân được sử dụng cho xây dựng ban đầu, bao gồm khoản quà tặng 30 triệu USD cho thư viện của XMUM.

Bối cảnh

XMUM thu hút sự chú ý vì là phân hiệu đầu tiên của một đại học Trung Quốc và giữ vai trò dẫn đầu trong chiến lược phát triển quốc tế của giáo dục đại học Trung Quốc. Tham gia muộn hơn vào một khu vực đã có nhiều phân hiệu đại học quốc tế - 9 cơ sở tại Malaysia và 14 tại Singapore - XMUM có được một số hiểu biết thực tế về cách thức thu hút sinh viên trong một thị trường đã được định hình chất lượng dịch vụ - nhưng cũng là một thị trường đã chứng kiến những thất bại - như trường hợp Đại học New South Wales và Trường Tisch thuộc Đại học New York đã từng rút khỏi Singapore. Cách XMUM điều chỉnh và thích nghi với môi trường bản địa là những bài học có ích cho những trường đại học Trung Quốc khác đang tìm kiếm cơ hội mở phân hiệu.

Thích nghi với môi trường bản địa có thể làm suy giảm khả năng tồn tại

XMUM đi vào hoạt động với 200 sinh viên đại học và kỳ vọng sẽ có 1200 sinh viên vào cuối năm 2016; mục tiêu đặt ra cho năm 2022 là 5 ngàn sinh viên, và mục tiêu dài hạn là 10 ngàn sinh viên. XMUM đón nhận lứa sinh viên Malaysia đầu tiên vào tháng 2 năm 2016, tiếp đến là nhóm 440 sinh viên Trung Quốc đầu tiên vào tháng 9 năm 2016. Không hoàn toàn thực hiện theo những chính sách và kinh nghiệm của cơ sở chính ở Trung quốc, XMUM đã điều chỉnh một số nội dung, bao gồm ngôn ngữ giảng dạy, thời lượng và loại hình đào tạo, mức học phí và yêu cầu đầu vào.

Tại XMUM, theo yêu cầu của Cơ quan kiểm định chất lượng của chính phủ Malaysia, phần lớn các chương trình được giảng dạy bằng tiếng Anh

Sự khác biệt dễ thấy nhất giữa 2 cơ sở đào tạo là ngôn ngữ giảng dạy. Tại XMUM, theo yêu cầu của Cơ quan kiểm định chất lượng của chính phủ Malaysia, phần lớn các chương trình được giảng dạy bằng tiếng Anh. Hai ngoại lệ là chương trình Trung Quốc học và Y dược cổ truyền Trung Quốc. Tại cơ sở đào tạo chính, các chương trình được giảng dạy chủ yếu bằng tiếng Hoa. Với yêu cầu sử dụng tiếng Anh để giảng dạy, XMUM đối mặt

với khó khăn trong việc tuyển giảng viên từ cơ sở chính bởi rất ít giảng viên XMU có đủ năng lực tiếng Anh. Nhằm thu hút giảng viên, XMUM đưa một cơ chế khuyến khích về tài chính và dàn xếp để phân hiệu chính chấp nhận tính 4 tháng làm việc tại Malaysia tương đương một năm kinh nghiệm quốc tế - điều kiện để được bổ nhiệm thành giáo sư chính thức tại XMU.

Điều chỉnh quan trọng thứ hai liên quan đến chương trình đào tạo. Tại XMU, sinh viên nhập học vào tháng 9 và phần lớn chương trình đào tạo đại học kéo dài 4 năm, riêng chương trình y dược và kiến trúc kéo dài 5 năm. XMUM có 2 đợt nhập học hàng năm vào tháng 2 và tháng 9, và đã điều chỉnh đáng kể thời lượng đào tạo: các ngành khoa học xã hội và nhân văn kéo dài 3 năm, còn các ngành khoa học kéo dài 4 năm. Sự khác biệt về chu kỳ học tập gây khó khăn cho việc trao đổi sinh viên và giảng viên giữa 2 cơ sở đào tạo.

Một khác biệt khác nữa là cách xây dựng chương trình cho năm học đại cương ở Malaysia. Được chính phủ Malaysia phê duyệt, XMUM tổ chức một năm đào tạo đại cương các môn khoa học, nghệ thuật và các môn khoa học xã hội nền tảng. Sinh viên hoàn thành năm học đại cương này được coi là đủ điều kiện nhập học vào hệ đại học của XMUM.

Trường XMU cũng như các trường trung học công lập tại Trung Quốc hoàn toàn không có các nội dung đào tạo đại cương. Những khác biệt về điều kiện học thuật như vậy góp phần hạn chế luồng sinh viên từ cơ sở đào tạo chính tại Trung Quốc tới Malaysia và khiến cho sinh viên Trung Quốc tốt nghiệp cấp 3 trong nước gặp khó khăn nếu nhập học tại XMUM. Những quyết định điều chỉnh chương trình như vậy có thể làm cho phân hiệu Malaysia kém hấp dẫn đối với sinh viên Trung Hoa đại lục.

Tương tự, chi phí học tập tại phân hiệu Malaysia cũng là một cản trở đối với sinh viên Trung Quốc, đặc biệt khi so sánh học phí. Ví dụ, học phí của chương trình kỹ sư phần mềm tại XMUM cao gấp 7 lần so với học phí của chương trình này ở phân hiệu chính, trong khi bằng cấp như nhau. Mức chênh lệch trong học phí cũng áp dụng với sinh viên quốc tế khác. Sinh viên quốc tế học tại Trung Quốc trả học phí thấp hơn so với học tại XMUM, học phí của các ngành nhân văn tại cơ sở chính

khoảng 3700 USD mỗi năm, chỉ bằng gần nửa mức học phí 5600USD tại XMUM.

Nhằm bù lại bất lợi vì học phí chênh lệch, XMUM đưa ra chương trình học bổng, chương trình tài chính hỗ trợ sinh viên nghèo và các chương trình khuyến khích khác cho sinh viên Malaysia. Chẳng nào XMUM chưa xây dựng được chính sách tài chính dành cho sinh viên Trung Quốc và sinh viên quốc tế khác, học phí vẫn tiếp tục là yếu tố khiến cho phân hiệu tại Malaysia kém hấp dẫn. Những chương trình hỗ trợ sinh viên nghèo và thưởng vì thành tích học tập làm doanh thu của XMUM bị giảm bớt và tác động xấu đến khả năng tài chính của trường.

Ngược lại, một vài khía cạnh trong chương trình đào tạo của XMUM có thể thu hút sinh viên từ Trung Quốc, Malaysia và các quốc gia láng giềng. Cơ hội học tập trong môi trường sử dụng tiếng Anh là một ví dụ. Một số sinh viên các ngành Trung Quốc học có thể thấy hấp dẫn khi chương trình học được điều chỉnh giảm bớt các môn ngôn ngữ bằng tiếng Hoa, các môn văn học và khi các môn chính trị hoặc tập quán sự không phải là bắt buộc. Một số khác thấy XMUM hấp dẫn vì tại đây họ có thể lựa chọn các khoá học liên quan đến văn hoá như “Quan hệ đối ngoại của Đông Nam Á từ sau thế chiến thứ 2”.

XMUM thu hút sinh viên thông qua 9 kênh tuyển sinh khác nhau. Phần lớn những kênh này tuyển sinh viên Malaysia vào các chương trình đại học khác nhau và tổ chức hoạt động phù hợp với lịch thi tốt nghiệp ở các trường phổ thông Malaysia. XMUM thiết kế chính sách và hoạt động tuyển sinh linh hoạt để chương hấp dẫn hơn, thích hợp hơn với môi trường địa phương, và có thể thu hút sinh viên từ các nước lân cận. Nhưng chính phủ Trung Quốc lại hạn chế tính linh hoạt của XMUM bằng cách buộc sinh viên quốc tịch Trung Quốc đang sống tại Malaysia phải tham gia kỳ thi tuyển sinh đại học gaokao tại Trung Quốc như một điều kiện để được nhập học vào XMUM. Tương tự, sinh viên Trung Quốc sống tại đại lục muốn vào học tại XMUM cũng phải trải qua kỳ thi lớn này.

Nhìn về phía trước

Dù vẫn quá sớm để nhận định về khả năng sinh tồn của XMUM, những bước khởi đầu của phân

hiệu đại học này cho ta khá nhiều thông tin. Mỗi quan hệ XMU/XMUM cho thấy một thực tế là phân hiệu không phải là hình ảnh phản chiếu của trường chính. Trong trường hợp này, phân hiệu đã thực hiện những điều chỉnh cơ bản như ngôn ngữ giảng dạy, lịch đào tạo và chương trình, chính sách và hoạt động tuyển sinh, học phí. Một vài quyết định trong số này hạn chế nguồn sinh viên từ Trung Quốc nói chung và từ cơ sở chính XMU. Tuy nhiên, những điều chỉnh này được thực hiện để phù hợp với bối cảnh và thực tế giáo dục của địa phương, lại có thể ảnh hưởng đến sự tồn tại lâu dài của phân hiệu. ■

Giáo dục đại học nước ngoài tại Ấn Độ: những bước phát triển mới nhất

Richard Garrett

Richard Garrett là giám đốc của Viện Quan sát Giáo dục không biên giới. E-mail: richard.garrett@i-graduate.org.

Ấn Độ là một trường hợp điển hình về những nhầm lẫn và phức tạp của TNE. Từ viết tắt TNE (TransNational Education) dùng để nói đến “giáo dục xuyên quốc gia”, là việc các cơ sở hoặc chương trình giáo dục đại học của một quốc gia được thành lập hoặc cung cấp ở một quốc gia khác. Ví dụ như các phân hiệu quốc tế, các chương trình liên kết hoặc hợp tác giữa các đại học địa phương và nước ngoài. Động lực của các trường nước ngoài là tuyển sinh viên quốc tế và theo đuổi sự nhận diện quốc tế; trong khi các chính phủ và trường đối tác địa phương mong muốn tiếp cận các chương trình đào tạo chất lượng cao và chuyên sâu.

Chính phủ Ấn Độ lo ngại về năng lực và chất lượng đào tạo của đại học trong nước, và cũng lo ngại về việc sinh viên Ấn Độ đi du học sẽ không về nước, nhưng lại tỏ ra nghi ngờ những đề nghị của các đối tác cung cấp dịch vụ đào tạo nước ngoài. Chính phủ Ấn Độ từ lâu đã hứa hẹn sẽ ban hành một khung pháp lý toàn diện cho giáo dục xuyên quốc gia. Những hướng dẫn đang có hiện nay là sự chắp vá từ các quy định của nhiều cơ quan chính phủ khác nhau, vừa mơ hồ vừa chi tiết quá mức.

Mới có rất ít chương trình giáo dục xuyên quốc gia đi vào hoạt động, nhưng họ phải chiến đấu với việc không được công nhận, dữ liệu nghèo nàn, và sự áp đặt những quy định pháp lý khó đoán trước.

Ngày 23 tháng 6 năm 2016, Bộ trưởng Bộ Phát triển nguồn nhân lực (HRD) công bố sửa đổi quy định về hợp tác giữa các trường đại học Ấn Độ và nước ngoài. Một thay đổi lớn là các trường Ấn Độ có thể trực tiếp đăng ký hợp tác với nước ngoài. Theo quy định cũ ban hành từ 2012, các đối tác nước ngoài phải đăng ký. Ngài Bộ trưởng tiết lộ rằng, mặc dù vậy chưa một trường nước ngoài nào từng nộp đơn đăng ký, và đồng thời chỉ trích các thủ tục hành chính quan liêu. Bộ trưởng Irani cam kết rằng các đơn đăng ký nộp tới Ủy ban cấp phép Đại học UGC - một đơn vị thuộc HRD - sẽ được xem xét trong vòng một tháng và hoàn tất thủ tục trong 2 tháng.

Đột phá hay thất bại?

Một yếu tố quan trọng là loại hình hợp tác nào được cấp phép. Đối với điểm này, bộ trưởng tuyên bố rằng không có gì thay đổi. Quy định từ năm 2012 cấm các hình thức giáo dục xuyên quốc gia thông thường. Hình thức nhượng quyền thương mại (nghĩa là một trường đại học nước ngoài cho phép một trường Ấn Độ cấp bằng theo tên của họ) và cấp bằng liên kết đều không được phép.

Quy định khuyến khích các chương trình “kép”, tức là sinh viên tại Ấn Độ nhập học tại đại học trong nước và dành một phần thời gian học tập tại trường đối tác nước ngoài. Nhưng khác với chương trình bằng kép ở những nước khác, những sinh viên này chỉ nhận một bằng từ trường của Ấn Độ, không phải là bằng nước ngoài. Theo quy định sửa đổi, bằng điểm có thể bao gồm tên và biểu tượng của đối tác nước ngoài, nhưng bằng nước ngoài hoặc bằng liên kết vẫn không được phép cấp.

Chính phủ Ấn Độ lo ngại về năng lực và chất lượng đào tạo của đại học trong nước, và cũng lo ngại về việc sinh viên Ấn Độ đi du học sẽ không về nước, nhưng lại tỏ ra nghi ngờ những đề nghị của các đối tác cung cấp dịch vụ đào tạo nước ngoài

Một thay đổi khác nữa được bộ trưởng nói đến là việc sinh viên Ấn Độ tham gia chương trình liên kết có thể nhận được một số tín chỉ nếu họ có giai đoạn học tập tại cơ sở của trường nước ngoài. Sinh viên bậc đại học muốn lựa chọn con đường này phải học tập ít nhất hai học kỳ ở nước ngoài. Sinh viên sau đại học phải có tối thiểu một học kỳ. Cơ hội tương tự cũng mở ra đối với sinh viên nước ngoài muốn có thời gian học tập tại Ấn Độ. Điều kiện phải học tập tối thiểu hai học kỳ đối với sinh viên ở bậc đại học để nhận được tín chỉ có thể là không thực tế với nhiều sinh viên ở cả hai phía.

Tại sao chính phủ không chấp nhận các chương trình liên kết? Sự dè dặt này có thể do quy định nhiều hơn là vấn đề của lập pháp hay cần lộ trình cải cách. Quan điểm của chính phủ có thể là quyền cấp bằng tại Ấn Độ cần phải dành riêng cho các đại học nội địa. Khi chưa có một đạo luật mới, dù là mù mờ như các đạo luật ở Ấn Độ vốn vậy, chính phủ vẫn bị trói buộc trong những quy định hiện có của UGC.

Một vấn đề phức tạp khác nữa là vai trò của Hội đồng toàn Ấn Độ về Giáo dục kỹ thuật (AICTE), một cơ quan tương tự UGC. AICTE giám sát lĩnh vực kỹ thuật trong giáo dục đại học, bao gồm cả những chương trình cấp bằng. Các chương trình kinh doanh, công nghệ thông tin và kỹ sư đều chịu sự giám sát này. AICTE có quy định và quy trình cấp phép dành riêng cho các trường nước ngoài; những quy định này cho phép thành lập các cơ sở đào tạo độc lập của nước ngoài và các chương trình đào tạo từ xa, và không ngăn cấm các chương trình cấp bằng liên kết. Tuy vậy, 10 chương trình được cấp phép cho năm 2016-2017 đều là chương trình bằng kép. 10 chương trình này là của 6 trường đại học nước ngoài, bao gồm DeMontfort và Huddersfield từ Anh Quốc, Đại học Massachusetts và Valparaiso từ Mỹ. Danh sách này giảm đáng kể so với con số 21 chương trình được cấp phép trong năm 2013-2014.

Cuộc thăm dò ý kiến của chính phủ

Dự luật về cung cấp dịch vụ đào tạo nước ngoài có từ năm 1995. Dự luật gần đây nhất là vào năm 2010, có tên gọi Dự luật về các cơ sở đào tạo nước ngoài, đã không được quốc hội thông qua. Cuộc thăm dò ý kiến gần đây của chính phủ do Thủ

tướng Modi khởi xướng gợi ý ba hướng triển khai cấp phép cho các trường nước ngoài thành lập tại Ấn Độ: 1) Quốc hội ban hành một đạo luật mới; 2) Đưa ra một định nghĩa mới về đại học, để bao gồm cả các trường nước ngoài; hoặc 3) sửa đổi quy định của UGC về hợp tác. Nếu như công bố của Bộ trưởng Bộ phát triển nguồn nhân lực ngụ ý là chính phủ lựa chọn cách thức thứ 3, thì khuôn khổ luật pháp dành cho đại học nước ngoài thực tế vẫn còn rất mơ hồ. Mười trong số 29 bang tại Ấn Độ đồng ý cho phép các trường nước ngoài hoạt động tại Ấn Độ, bảy bang lại chống lại điều này.

Ước tính có hơn 600 chương trình đào tạo nước ngoài tại Ấn Độ, bao gồm mọi thể loại, từ bằng kép cho đến trao đổi giảng viên và đào tạo từ xa. Kết quả khảo sát giáo dục xuyên quốc gia của Anh Quốc do HE Global thực hiện gần đây cho thấy có ít nhất 9 trường đại học của Anh đang hoạt động tại Ấn Độ, cung cấp 82 chương trình đào tạo. Điều này ngược với khẳng định của AICTE và UGC rằng họ không cấp phép cho bất kỳ trường nước ngoài nào. UGC nói rằng các chương trình hợp tác đang hoạt động phải được phê duyệt trong vòng một năm hoặc sẽ phải đối mặt với lệnh phạt, nhưng những thời hạn tương tự từng được đưa ra và trôi qua mà hầu như không có hành động nào được thực hiện. Tuyên bố “phải tuân thủ” của AICTE cũng bị các nơi bỏ qua.

Trong nhiều trường hợp, không phải các trường nước ngoài cố tình coi thường quy định. Chính là cách tiếp cận khác nhau của chính phủ và các bang đối với chương trình giáo dục xuyên quốc gia, thẩm quyền chồng chéo dễ gây nhầm lẫn của các cơ quan giám sát, và việc áp dụng quy định không thống nhất khiến cho các trường khó biết được chính xác việc gì được phép và việc gì không được phép.

Động thái mới nhất của Bộ trưởng Bộ phát triển nguồn lực có thể có nghĩa là một hướng áp dụng mới cho những trường đại học Ấn Độ quan tâm tới vấn đề hợp tác. Tuy nhiên, nó có thể làm nguội lạnh mối quan tâm của các trường nước ngoài đến hợp tác giáo dục với Ấn Độ do họ không được cấp bằng của chính mình, và do ngán ngại quy trình cấp phép trong đó UGC được quyền xem xét: “cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ giảng dạy, giảng viên, các chi phí đặc biệt, khoá học, chương trình, [và] các nguồn tài chính cần thiết cho việc

đảm bảo hoạt động trong tối thiểu 3 năm (...). Phần lớn các chương trình giáo dục xuyên quốc gia có thể vẫn tiếp tục hoạt động bất chấp quy định, chạy theo sự quan tâm của các nhà tuyển dụng hơn là sự giám sát của chính phủ.

Đối diện với vấn đề giáo dục đại học nước ngoài, Ấn Độ cần tìm được cách cân bằng giữa quản lý và đổi mới. Khi chưa làm được điều đó, với chính phủ Ấn Độ, giáo dục xuyên biên giới sẽ tiếp tục là một vấn đề gây đau đầu hơn là một lợi ích. ■

Dịch chuyển giảng viên quốc tế: những vấn đề cốt yếu chưa được nghiên cứu đầy đủ

Laura E. Rumbley và Hans de Wit

Laura E. Rumbley là phó giám đốc Trung tâm Giáo dục đại học quốc tế, Boston College. E-mail: rumbley@bc.edu. Hans de Wit là giám đốc Trung tâm Giáo dục đại học quốc tế, Boston College. Bài viết này dựa trên chương sách sắp được xuất bản của các tác giả với tiêu đề: "Giảng viên quốc tế trong giáo dục đại học: những động lực chung, những thực tế khác biệt và nhiều điều chưa biết" trong cuốn "Giảng viên quốc tế trong giáo dục đại học: so sánh về tuyển dụng, hội nhập và tác động" (chủ biên Yudkevich, Altbach và Rumbley, NXB Routledge, 2016).

Sự xuất hiện của giảng viên quốc tế (là người nước ngoài, không phải người bản địa và người trong nước) trong các cơ sở và hệ thống giáo dục đại học trên toàn thế giới là một khía cạnh quan trọng của giáo dục đại học trong xã hội tri thức toàn cầu ngày nay. Cuộc cạnh tranh toàn cầu nhằm thu hút tài năng, tài trợ, và danh tiếng/hỗ trợ/thương hiệu ngày càng khốc liệt không chỉ cho thấy đại học phải cạnh tranh để tuyển được những sinh viên đại học và sau đại học giỏi nhất và thông minh nhất, mà họ còn phải tìm kiếm những nhà nghiên cứu và giảng viên tài năng thuộc loại đẳng cấp thế giới.

Sự dịch chuyển giảng viên quốc tế cũng quan trọng đối với hiện tượng quốc tế hoá giáo dục đại học. Ở đây, chúng ta cần lưu ý rằng những yếu tố như sự dịch chuyển của sinh viên, đổi mới chương trình học, xây dựng và duy trì các mối quan hệ hợp tác đều là các khía cạnh nền tảng trong chiến lược quốc tế hoá của các trường - và trong cả 3 khía cạnh này, giảng viên đều đóng vai trò quan trọng.

Quy mô và bản chất của sự dịch chuyển quốc tế của giảng viên, đặc biệt khi liên quan đến các vị trí được bổ nhiệm vĩnh viễn hoặc dài hạn, hơn là ngắn hạn hoặc tạm thời, là một hiện tượng còn chưa được biết đến và chưa được nghiên cứu đầy đủ. So với danh sách dài các báo cáo và nghiên cứu về sự dịch chuyển sinh viên quốc tế, một điều đáng ngạc nhiên là hầu như không có dữ liệu và nghiên cứu về hiện tượng dịch chuyển của giảng viên quốc tế. Khi cố gắng tìm hiểu những động lực tiềm ẩn trong sự vận động của đội ngũ tài năng học thuật (ở mọi trình độ), chúng tôi nhận ra tầm quan trọng của việc tìm hiểu những động lực thúc đẩy giảng viên theo đuổi các vị trí công việc vô thời hạn hoặc dài hạn ở nước ngoài, vì sao các trường và các tổ chức giáo dục đại học tuyển dụng những giảng viên này, mối quan hệ giữa các giảng viên quốc tế và các trường chủ quản trong thực tế diễn ra thế nào, và những chính sách ở tầm quốc gia cũng như của các trường có tác động thế nào tới sự dịch chuyển của những giảng viên có hợp đồng làm việc dài hạn này. Thực tế là, từ những nghiên cứu gần đây về chủ đề này - với dữ liệu của 11 nước và những trường đại học cụ thể - chúng tôi có thể đưa ra nhận định rằng sự dịch chuyển của giảng viên quốc tế là một hiện tượng đang tăng lên và khá phức tạp, chứa đựng nhiều cơ hội và cả sự bất bình đẳng, và đã đến lúc cần được nghiên cứu và phân tích sâu hơn.

Cho đến nay vẫn chưa có một định nghĩa giảng viên quốc tế thống nhất, trong khi đó loại hình các trường đang sử dụng giảng viên nước ngoài lại rất đa dạng

Nhận diện những khó khăn và phức tạp của bối cảnh

Mỗi nước trên thế giới có cách định nghĩa và phân loại sinh viên quốc tế khác nhau, với giảng viên quốc tế tình hình cũng y hệt như vậy, không có một định nghĩa thống nhất thế nào là một "giảng viên quốc tế". Quốc tịch có phải là yếu tố để xác định không? Hay danh xưng giảng viên quốc tế phải đồng nghĩa với việc giảng viên từng được đào tạo ở nước ngoài (ví dụ đã hoàn thành bậc học tiến sĩ), bất kể xuất thân từ quốc gia nào? Giảng viên

quốc tế có phải là một người được coi là “nhập cư” xét theo bối cảnh địa phương, và nếu vậy thì quá trình nhập cư này diễn ra trước hay sau khi giảng viên đặt chân vào thế giới học thuật? Khi không có một định nghĩa rõ ràng và thống nhất, rất khó để so sánh và đối chiếu cả về định lượng và định tính những thông tin liên quan đến đội ngũ này.

Trong khi đó, những trường có nhu cầu sử dụng giảng viên quốc tế cũng ở những đẳng cấp rất khác nhau. Ở một đầu phổ là những trường đại học nghiên cứu tinh hoa có sức hấp dẫn như các “siêu sao”. Vị thế của những trường này cho phép họ tuyển dụng được những giảng viên sáng giá nhất, và thực tế họ coi việc tìm kiếm giảng viên khắp toàn cầu là hiển nhiên, cũng như tìm kiếm những tài năng xuất chúng từ mọi nơi trên thế giới. Các tài liệu nghiên cứu ít ỏi về sự dịch chuyển giảng viên quốc tế cũng dành phần lớn sự quan tâm cho các trường đại học danh tiếng này. Tuy nhiên, ở đầu kia của phổ, có những trường hoặc hệ thống trong tình trạng thiếu hụt giảng viên, buộc phải tuyển giảng viên trong khu vực hoặc giảng viên quốc tế để đảm bảo những hoạt động cơ bản. Ở khoảng giữa hai cực, một số lượng nhất định các trường đại học trung bình hoặc trên trung bình cũng tích cực tìm kiếm các giảng viên quốc tế, hoặc đơn giản hơn, tuyển dụng giảng viên trong số những ứng viên không phải người địa phương.

Cho đến nay vẫn chưa có một định nghĩa giảng viên quốc tế thống nhất, trong khi đó loại hình các trường đang sử dụng giảng viên nước ngoài lại rất đa dạng.

Phân tích theo các vòng tròn đồng tâm: quốc gia, nhà trường, giảng viên

Không thể khái quát hoá sự dịch chuyển giảng viên quốc tế nếu không phân tích sâu rộng cả quá trình. Tuy nhiên, nghiên cứu của chúng tôi cho thấy rằng ý nghĩa kinh nghiệm dịch chuyển quốc tế của giảng viên ở bất cứ nơi nào trên thế giới đều xoay quanh sự hiểu biết những chính sách và thực tiễn - tuy khác biệt, nhưng đan xen chặt chẽ - được vận hành ở cấp quốc gia và cấp trường; đồng thời tính đến kinh nghiệm thực tế phức tạp của cá nhân giảng viên.

Ở cấp độ quốc gia, những giảng viên nước ngoài tiềm năng được giới thiệu hàng loạt lựa chọn,

những cơ hội hữu hình và vô hình. Những lựa chọn này hấp dẫn họ hay không tùy thuộc vào nhiều yếu tố. Từ việc hệ thống chính sách khuyến khích (hay cản trở) tuyển dụng giảng viên nước ngoài, vị trí pháp lý hoặc vị trí nghề nghiệp của họ trong quốc gia, cho đến các khía cạnh của cuộc sống hàng ngày - như ngôn ngữ, chuẩn mực văn hoá, và thực tiễn - có thể giúp (hay cản trở) họ hội nhập, và các vấn đề lớn hơn như địa chính trị, môi trường, những điều này sẽ định hình sự đánh giá những trải nghiệm của cá nhân họ cũng như sự đánh giá của các thành viên gia đình đến cùng họ. Vì vậy bối cảnh quốc gia là một chiều kích quan trọng trong câu chuyện của giảng viên quốc tế.

Ở cấp độ trường, khi được tuyển dụng, giảng viên quốc tế sẽ đối diện với những tình huống cuộc sống vô cùng đa dạng trong một môi trường làm việc mới. Nghiên cứu của chúng tôi chỉ ra rằng các trường đại học có nhiều lý do để tuyển dụng giảng viên quốc tế và có nhiều cách tuyển dụng. Các điều khoản của hợp đồng lao động cũng có thể khác biệt - ở một số trường điều khoản hợp đồng lao động là như nhau đối với giảng viên quốc tế và giảng viên nội địa, ở những nơi khác điều khoản hợp đồng lao động cho giảng viên quốc tế là riêng; cả hai kịch bản đều đem đến cả thách thức và cơ hội. Ngoài ra, rất ít trường đại học có hệ thống xem xét, đánh giá và khai thác mức độ và phạm vi ảnh hưởng của giảng viên quốc tế mà họ đang sử dụng.

Cuối cùng, câu chuyện về sự dịch chuyển giảng viên quốc tế cũng chưa đầy đủ nếu không xem xét hiện tượng này ở tầng nền móng - những khía cạnh cá nhân của giảng viên. Ở đây, nghiên cứu của chúng tôi cho thấy động lực thúc đẩy giảng viên quốc tế là những cơ hội việc làm hấp dẫn, hoặc ý thức trách nhiệm, hoặc mong muốn đóng góp vào một “chương trình lớn” mà họ tin tưởng. Họ đánh giá cao những hỗ trợ mà trường đại học hoặc chính phủ nước chủ nhà dành cho họ. Tuy nhiên, mức độ hỗ trợ của những trường đại học được đề cập đến trong nghiên cứu này có khoảng cách khác biệt lớn.

Những điều chưa biết

Hiện tượng dịch chuyển giảng viên quốc tế cần được tìm hiểu và nghiên cứu sâu hơn. Một số vấn đề cơ bản mà theo chúng tôi có thể làm nền tảng cho các nghiên cứu sau này bao gồm: tác động của

chính sách nhập cư đối với sự dịch chuyển của giảng viên quốc tế; sự dịch chuyển của giảng viên quốc tế giữa các xã hội phát triển và đang phát triển, giữa khu vực giáo dục đại học công và đại học tư và khu vực vì lợi nhuận, giữa các ngành, mối liên quan đến độ tuổi và giới tính; tác động của giáo dục trực tuyến đến sự dịch chuyển giảng viên quốc tế; và những khác biệt trong thực tế khi giảng viên dịch chuyển từ thể chế trường học này sang thể chế trường học khác. ■

Brexit: thách thức với các trường đại học trong thời kỳ gian khó

Simon Marginson

Simon Marginson là giáo sư về giáo dục đại học quốc tế thuộc Institute of Education, University College London, và là giám đốc Trung tâm ESRC/HEFCE về Giáo dục Đại học Toàn cầu, Anh quốc. E-mail: s.marginson@ucl.ac.uk.

Theo kết quả thăm dò dân ý ngày 23 tháng 6 năm 2016 với 72% dân chúng tham gia (cao nhất kể từ 1992), những người Anh đã đồng ý rút khỏi Liên minh châu Âu với tỷ lệ 52/48. Mặc dù trong những tuần đầu tiên chưa rõ là từ “Brexit” (viết tắt chữ “nước Anh rời khỏi”) có nghĩa là gì - ngay cả khi chắc chắn là Anh sẽ rời khỏi Liên minh châu Âu - thì bức tranh hậu Brexit hiện đang nổi lên như một vấn đề trọng tâm. Tháng 3 năm 2017, tại Hạ viện Anh thủ tướng Theresa May sẽ cho thực thi dự luật phức tạp về việc rời bỏ Liên minh châu Âu.

Với giáo dục đại học - là lĩnh vực mà quan hệ giữa Anh với châu Âu rõ ràng là rất khả quan và cả Anh và các nước châu Âu cùng có lợi - hậu quả mất ổn định đã được dự báo từ trước khi bỏ phiếu.

Ngăn cản dịch chuyển nhân lực

Chính phủ của Thủ tướng Theresa May đã cho thấy rõ là thời kỳ dân chúng đi lại tự do giữa Anh và Liên minh châu Âu (EU) đã chấm dứt. Hơn thế nữa, chính tư tưởng phản đối di cư tự do đã quyết định kết quả trưng cầu dân ý. Sẽ có các chương trình di cư mới dựa trên một nền tảng chung là tay

nghề cao. Hơn thế nữa, Thủ tướng May cũng muốn hạn chế số lượng người di cư vào Anh. Ngài Thủ tướng xem cả hai giải pháp này là quan trọng cho sự tồn tại của chính phủ Đảng Bảo thủ.

Chưa biết điều gì sẽ xảy ra với các công dân châu Âu đang học tại các trường đại học Anh. Hiện nay EU có khoảng 43 ngàn nhân viên và 125 ngàn sinh viên tại Anh. Tuy nhiên quá trình Brexit không thể thực hiện xong trước tháng 3 năm 2019 - là thời gian khi đa số sinh viên hiện nay sẽ hoàn thành xong khóa học của họ. Các nhân viên EU hầu như đều mong muốn giữ quyền cư trú của họ - nhưng điều này đến nay vẫn không chắc chắn khi chưa có một công bố nào được chính phủ đưa ra. Tình trạng của họ có thể phụ thuộc vào việc quyền cư trú đối ứng của các công dân Anh hiện đang ở các nước châu Âu sẽ được thỏa thuận như thế nào.

Quyết định ưu tiên cho việc đóng cửa sự dịch chuyển của dân chúng EU có những hậu quả nghiêm trọng, báo hiệu một “Brexit cứng” (Hard Brexit), trong đó Anh quốc sẽ mất quyền tiếp cận vào thị trường châu Âu. Ngay cả việc tham gia kinh tế chỉ ở một phần châu Âu, như tại Thụy Sĩ và Na Uy - điều này cũng phụ thuộc vào sự hỗ trợ cho người dân tự do dịch chuyển. Một “Brexit cứng” sẽ trực tiếp làm suy yếu ngành tài chính Anh tại London, ngành mà Anh mạnh nhất, và là một trong hai lĩnh vực mà Anh quốc đang giữ vị trí dẫn đầu toàn cầu. Lĩnh vực tiếp theo là giáo dục đại học.

Ngành tài chính đặt trụ sở tại Anh sẽ bị mất những “hộ chiếu” đặc biệt cho phép các ngân hàng nước ngoài và các công ty khác hoạt động tại London tiếp cận thị trường châu Âu mà không cần giấy phép riêng biệt cho từng quốc gia. Ngày 18 tháng Chín, Chủ tịch Ngân hàng Trung ương Đức Bundesbank dự đoán rằng nhiều dịch vụ tài chính sẽ chuyển địa điểm sang Frankfurt. Ngoài ra, London sẽ mất vai trò là nơi kinh doanh đồng tiền euro thứ cấp. Chính phủ Nhật Bản cũng đã tuyên bố sẽ di dời các ngân hàng của mình nếu như “hộ chiếu ngân hàng” bị mất giá trị. Hitachi, Honda, Nissan và Toyota đang đặt nhà máy lớn ở Anh quốc như là bàn đạp để tiếp cận vào châu Âu - họ cũng có thể di dời đi.

Để giảm việc di dân một cách ồ ạt, chính phủ đang xem xét cắt giảm mạnh số 30% sinh viên quốc tế đang tự trả tiền theo học. Gần 1/5 sinh viên ở

Anh là sinh viên quốc tế. Họ được coi là những người di cư tạm thời. Việc cắt giảm này có thể đạt được một phần bằng cách yêu cầu sinh viên EU trả học phí như sinh viên ngoài EU. Hiện nay, sinh viên ngoài EU đóng học phí cao hơn nhiều so với sinh viên từ EU, và họ được tham gia các chương trình tín dụng như các sinh viên Anh quốc. Sẽ khó để giữ nguyên được số lượng sinh viên EU sẽ tiếp tục đến từ Đan Mạch, từ Hà Lan và Đức, nơi họ cũng có những trường đại học tuyệt vời và khi ở Anh họ phải trả thêm 12-20 ngàn bảng Anh mỗi năm.

Với giáo dục đại học - là lĩnh vực mà quan hệ giữa Anh với châu Âu rõ ràng là rất khả quan và cả Anh và các nước châu Âu cùng có lợi - hậu quả mất ổn định đã được dự báo từ trước khi bỏ phiếu

Ngoài ra, việc cắt giảm mạnh sinh viên quốc tế cũng sẽ ảnh hưởng đến các sinh viên quốc tế khác không thuộc EU. Trước cuộc bỏ phiếu cuối cùng, Theresa May - Bộ trưởng Nội vụ phụ trách chính sách nhập cư nói rằng các trường đại học ở Anh nên phát triển mô hình hoạt động mới ít phụ thuộc hơn vào doanh thu từ sinh viên quốc tế. Văn phòng quốc tế sẽ hỗ trợ bất kỳ chương trình cắt giảm số lượng sinh viên nào bằng cách tính phí cao với những sinh viên quốc tế quá hạn, làm giảm mạnh số sinh viên này - mặc dù việc quản lý số sinh viên quá hạn là khá phức tạp.

Sinh viên quốc tế hiện đang đóng góp khoảng 17,5 tỷ bảng Anh cho nền kinh tế Anh. Việc giảm số lượng sinh viên quốc tế và doanh thu từ họ sẽ ảnh hưởng mạnh đến các trường đại học có vị trí thấp trong hệ thống giáo dục đại học và trong các lĩnh vực dịch vụ nội địa, các địa phương và thành phố đang cung cấp dịch vụ giáo dục quốc tế.

Đối với giáo dục quốc tế ở Anh, điểm tích cực duy nhất là trong thời gian dài, chế độ ưu tiên di cư tay nghề cao sẽ khuyến khích các sinh viên tốt nghiệp ở lại bằng cách tự do hóa chế độ thị thực sau đại học đang còn rất hạn chế. Hiện nay, sinh viên tốt nghiệp phải có một công việc có thu nhập ít nhất là 35 ngàn bảng Anh mỗi năm - mức lương trung bình cho việc có tay nghề Anh quốc - để bảo đảm có được thị thực làm việc.

Thu hẹp hợp tác nghiên cứu

Sẽ không chắc là các trường đại học Anh sẽ vẫn là thành viên của chương trình nghiên cứu trọng điểm của châu Âu, mặc dù có thể Anh sẽ tiếp tục tham gia vào một số lĩnh vực nghiên cứu hạn chế. Hậu quả của việc ngăn cản dịch chuyển nhân sự tự do và đưa Anh quốc ra khỏi nhóm nghiên cứu sẽ làm suy yếu dòng chảy tri thức, và làm suy yếu cả Anh và châu Âu trong lĩnh vực nghiên cứu. Hiện nay, hơn một nửa số các học viên tiến sĩ tại Anh được sinh ra ở nước ngoài.

Một số trường đại học Anh quốc - có thể với sự hỗ trợ của chính phủ - sẽ có những nỗ lực vất vả để xây dựng quan hệ song phương với các trường đại học khác trong khu vực nghiên cứu tại châu Âu. Tuy nhiên, cơ sở hạ tầng mang tính song phương đều tốn kém hơn và không thể triển khai ở quy mô châu Âu. Nghiên cứu ở quy mô châu Âu sẽ phù hợp với các nghiên cứu ở Bắc Mỹ, nhưng nghiên cứu giữa Anh quốc và một nước khác thì không.

Các trường đại học Anh quốc hiện đang nhận 1 tỷ bảng Anh mỗi năm thông qua các chương trình của châu Âu như Horizon 2020 và Viện Đổi mới và Công nghệ châu Âu. Nước Anh chỉ dành 0,44% GDP cho nghiên cứu trong giáo dục đại học, thấp hơn mức đầu tư ở Tây Bắc Âu, và 19,7% chi phí R&D của Anh là có nguồn gốc từ nước ngoài, chủ yếu là thông qua các quỹ tài trợ của châu Âu. Đây là nước có mức phụ thuộc vào nguồn thu quốc tế cao thứ hai của châu Âu, chỉ sau Ireland. Việc suy giảm nguồn lực nghiên cứu có thể ảnh hưởng ngay đến các trường đại học hàng đầu và tầm trung. Nó sẽ kích hoạt việc tăng cường hợp tác giữa Anh với hệ thống nghiên cứu đang tăng nhanh của Trung Quốc và Đông Nam Á.

Một số người trong chính phủ Anh đang lo lắng về những ảnh hưởng của Brexit với khoa học. Giáo dục đại học có thể là triển vọng bù đắp tốt nhất. Khi mà lĩnh vực giáo dục quốc tế từ lâu đã kêu gọi đưa sinh viên ra khỏi các mục tiêu di dân, bây giờ trông không giống như thế nữa. Việc cắt giảm sinh viên quốc tế là rắc rối và tốn kém, nhưng lại là cách dễ nhất để cắt giảm tổng số di cư và chính phủ khó có khả năng bỏ qua các trường đại học khi các trường là một cử tri có tiếng nói mạnh với chính quyền.

“Hard Brexit” khi tích tụ việc cản trở di dân khắp nơi tại châu Âu và các chiến dịch của Trump

tại Mỹ, đã báo hiệu một kỷ nguyên chính trị mới, dẫn đến một tương lai u ám khi an ninh quốc gia và bản sắc dân tộc, cùng việc cấm đoán di dân, được đặt quan trọng hơn tính toàn cầu mở, thương mại, kinh tế phồn vinh, xã hội tri thức toàn cầu mà chúng ta đang xây dựng trong nền giáo dục đại học.

Xung đột trong khu vực Trung Đông từ Libya tới Afghanistan, quan hệ Mỹ-Trung Quốc căng thẳng và các điểm nóng tiềm tàng trên biên giới bao quanh Trung Quốc, cũng cho thấy một thế giới trong đó an ninh quốc gia và các mục đích quân sự được xem trọng hơn việc học tập, khám phá và thậm chí là tích lũy vốn. Giáo dục đại học chỉ là một phần của các thiệt hại tổng thể. Chúng ta đã vận hành giáo dục đại học dựa trên các quy luật kinh tế, và giờ thì chúng ta gặp một vấn đề lớn.

Điều này có nghĩa là hơn bao giờ hết, các trường đại học có một vai trò sống còn trong việc hoạt động xuyên biên giới, trong việc chia sẻ không gian của nhau, trong việc xây dựng sự hợp tác và hiểu biết, và trong việc áp dụng trí thông minh của con người vô tư để giải quyết nhiều vấn đề trước mắt. Brexit làm cho nó trở nên khó khăn hơn, nhưng sẽ không chặn được việc các trường đại học ở Anh và châu Âu làm việc cùng nhau. ■

Khung Đào tạo Xuất sắc ở Anh quốc có vận hành được không?

Paul Ashwin

Paul Ashwin là giáo sư về Giáo dục đại học, Department of Educational Research, Lancaster University, và là nghiên cứu viên của Centre for Global Higher Education do ESRC-HECFE tài trợ. E-mail: p.ashwin@lancaster.ac.uk. Để tìm hiểu thêm các thông tin về Khung Đào tạo Xuất sắc (Teaching Excellence Framework – TEF) xem tại <http://www.hefce.ac.uk/it/tef/> và <https://www.gov.uk/government/collections/teaching-excellence-framework>

Tại Anh, chính phủ đã đưa ra Khung mới về Đào tạo Xuất sắc cho giáo dục đại học (Teaching Excellence Framework - TEF). Từ khi học phí cho sinh viên Anh và EU tăng tối đa lên 9 ngàn bảng Anh từ mùa thu năm 2012, đa số các tổ chức cung ứng dịch vụ giáo dục đại học ở Anh đều đặt mức

học phí ở con số trần này. Có cảm tưởng chính phủ cảm nhận được vấn đề khi áp dụng học phí một giá và tạo ra các khác biệt về chất lượng. Một trong các ý tưởng chủ đạo ở phía sau TEF là để tăng học phí thì ngoài việc bù cho lạm phát, các trường đại học cần chúng tỏ là sẽ cung cấp cho sinh viên một chương trình đào tạo chất lượng cao hơn. Điều đó có nghĩa là học phí mà sinh viên phải trả sẽ có tác động nâng cao chất lượng đào tạo. Hơn thế nữa, hy vọng rằng TEF sẽ cung cấp thông tin cho phép sinh viên có cơ sở lựa chọn học gì và học ở đâu, sẽ cung cấp bức tranh đầy đủ về quá trình đào tạo, đảm bảo sự nhận biết và chứng nhận tốt hơn, và như vậy để các trường đại học đáp ứng tốt hơn nhu cầu của các nhà tuyển dụng và ngành nghề xã hội.

TEF hoạt động thế nào?

TEF sẽ triển khai trong một số năm. Ở năm đầu tiên, bất kỳ trường đại học nào được Tổ chức Kiểm định Chất lượng xác nhận là có kết quả tốt - sẽ được phép tăng học phí từ 9/2017. Từ năm thứ hai, các trường cần phải tham gia TEF bằng cách đo một loạt chỉ tiêu như đánh giá của sinh viên về đào tạo; đánh giá và hỗ trợ học thuật từ NSS (National Student Survey – tổ chức quốc gia thăm dò ý kiến sinh viên); tỷ lệ sinh viên bỏ học; tỷ lệ có việc làm - bao gồm cả các công việc đòi hỏi kỹ năng cao; và việc học tập tiếp theo căn cứ trên kết quả khảo sát của DHLE (Destinations of Leavers from Higher Education – tổ chức khảo sát nơi đến của sinh viên khi rời trường đại học). NSS đưa ra ý kiến đánh giá khá sâu sắc của sinh viên về đào tạo, nhưng lại không có chỉ tiêu nào cho chúng ta biết một cách trực tiếp về chất lượng giảng dạy. Thay vào đó, các độ đo này tập trung vào kiểm tra các kết quả dự kiến có được của việc giảng dạy. Hiệu quả hoạt động của các trường sẽ được đối chiếu với các đặc tính nhân khẩu học (demographics) của sinh viên, và dựa trên đó hiệu quả của nhà trường sẽ được ghi nhận khi số liệu thống kê cho thấy nó tốt hơn hoặc kém hơn so với chỉ tiêu chuẩn.

Các chuyên gia khảo sát sẽ đánh giá khởi điểm hiệu quả của trường dựa trên giá trị của các tham số then chốt, sau đó sẽ kiểm tra các thông tin tình huống và xem xét báo cáo 15 trang tự đánh giá giới thiệu sơ lược về những mặt tốt trong đào tạo của trường. Dựa vào đấy, chuyên gia đánh

giá sẽ cấp chứng nhận các mức TEF Vàng, Bạc hoặc Đồng cho nhà trường. Chứng nhận này sẽ cung cấp cho sinh viên mức độ chất lượng của các chương trình đào tạo do trường cung cấp ở dạng tổng thể - chứ chưa phải chất lượng cụ thể từng chương trình. Ở năm thứ hai, các trường với các chứng nhận này có thể tăng tiếp học phí với cùng mức tăng vào tháng 9 năm 2018. Ở năm ba, các chứng nhận khác nhau sẽ ảnh hưởng đến việc các trường được tăng học phí bao nhiêu vào tháng 9 năm 2019, và sẽ triển khai thử TEF đến một số môn học cụ thể. Đến năm thứ tư, TEF ở cấp độ môn học sẽ được triển khai rộng và sẽ áp dụng cho các chương trình đào tạo sau đại học.

TEF có đáp ứng mục tiêu đặt ra không?

Với những cách thức nhất định, TEF cung cấp cho sinh viên thông tin tốt hơn về chất lượng chương trình đại học so với thông tin có được từ các bảng xếp hạng đại học quốc gia. Các thông tin từ các bảng xếp hạng này không đánh giá trực tiếp về chất lượng giảng dạy, dẫn đến tính hợp lý của các độ đo được thực hiện trong năm thứ hai. Khó mà hình dung được một chương trình là xuất sắc khi sinh viên nghĩ rằng việc đào tạo, hỗ trợ và đánh giá là không tốt; khi một số lớn sinh viên bỏ học không tốt nghiệp được; và khó khăn khi tìm việc làm hoặc học cao hơn khi tốt nghiệp. Các cam kết lưu tâm đến sự khác biệt của sinh viên khi vào trường cũng như các khác biệt thống kê quan trọng khác là thước đo sự cải tiến trong bảng xếp hạng các trường đại học. Các bảng xếp hạng này có xu hướng tạo lợi thế cho các trường có nhiều sinh viên tầm trung, và bởi vì đây đơn giản chỉ là một sắp xếp thứ tự, sự khác biệt của nhiều nơi thường không chứng tỏ là khác biệt về chất lượng dịch vụ được cung cấp. Tuy nhiên, có những vấn đề nảy sinh. Đầu tiên, rõ ràng là chất lượng tùy thuộc vào từng ngành đào tạo cụ thể chứ không phải ở cấp trường (cùng một trường có thể có các chương trình rất tốt và chương trình rất dở), nhưng sinh viên sẽ không nhận được bất kỳ thông tin về điều này cho đến tận năm thứ tư. Ngay cả khi có làm thì đánh giá ban đầu từ các dữ liệu hiện có cho thấy chúng không đủ mạnh để cung cấp thông tin có ý nghĩa ở cấp độ này.

Một trong các ý tưởng chủ đạo ở phía sau TEF là để tăng học phí thì ngoài việc bù cho lạm phát, các trường đại học cần chứng tỏ là sẽ cung cấp cho sinh viên một chương trình đào tạo chất lượng cao hơn

Điều gì sẽ xảy ra trong tương lai?

Trong tương lai, TEF có vẻ sẽ được quan tâm nhiều hơn. Rõ ràng là chính phủ muốn tăng số lượng các độ đo được sử dụng và họ đã cho biết là muốn phát triển độ đo liên quan đến thời gian tiếp xúc của sinh viên với giảng viên. Vấn đề ở đây là không có bằng chứng cho thấy đây là một là thước đo có giá trị về chất lượng giảng dạy, trong khi chúng ta đã biết những điều rất quan trọng trong việc tạo nên chất lượng giảng dạy - chẳng hạn như trình độ chuyên môn của giảng viên - lại chưa được xem như một độ đo tiềm năng của TEF. Nếu TEF chọn cách dựa trên các thước đo không liên quan đến chất lượng giảng dạy, thì nguy hiểm là nó sẽ mang tính chất một trò chơi thể chế nhiều hơn là một phương thức giảng dạy xuất sắc. Nhấn mạnh vào thời gian tiếp xúc giữa sinh viên và giảng viên cũng tạo vấn đề là các trường có thể sẽ xác định lại cách họ đo thời gian tiếp xúc để cải thiện điểm số. Điều này sẽ dẫn đến sự gia tăng rõ rệt thời gian tiếp xúc mà không mang lại thay đổi gì về trải nghiệm thực tế của sinh viên. Đây là phép thử quan trọng mà bất kỳ độ đo nào cũng phải vượt qua: cải thiện điểm theo các độ đo chỉ có thể thông qua những cải tiến về chất lượng giảng dạy nâng cao trải nghiệm sinh viên.

Vấn đề là trong hơn bốn mươi năm qua, quá ít nghiên cứu được thực hiện liên quan đến những gì sẽ dẫn đến chất lượng giảng dạy trong giáo dục đại học. Điều này một lần nữa được phản ánh trong các tiêu chí nên tăng đánh giá về tính chất xuất sắc trong TEF. Ví dụ như các tiêu chí đánh giá đang được sử dụng để xem xét chất lượng giảng dạy (có những tiêu chí khác đánh giá về môi trường học tập và kết quả sinh viên) là một sự trộn lẫn lạ kỳ của các yếu tố về việc khuyến khích sự tham gia của sinh viên, cho điểm việc giảng dạy, đảm bảo khóa học được tổ chức chặt chẽ và phản hồi tích cực về kết quả làm bài của sinh viên. Trong khi có thể để

dạng hình dung sơ bộ là sinh viên cần gì, thì lại rất khó để hiểu được cơ sở của việc cái gì được đưa vào và cái gì (chẳng hạn như chuyên môn giảng dạy) sẽ bị loại trừ. Nhìn chung, không phải mọi thứ đều rõ ràng trong việc tạo một tổng thể chặt chẽ cung cấp cho chúng ta điều gì đó quan trọng về sự xuất sắc trong giảng dạy hoặc góc nhìn từ việc giảng dạy làm nền tảng cho sự xuất sắc.

Kết luận

Khung Giảng dạy Xuất sắc TEF có vẻ có khả năng cung cấp thông tin có giá trị cho sinh viên tiềm năng về chất lượng của các khóa đào tạo tại các trường đại học. Với sinh viên chấp nhận học trả học phí cao, thông tin này là rất quan trọng. Tuy nhiên, khả năng này là khó có thể hiện thực hóa trừ khi tiến hành nghiên cứu nghiêm túc về chất lượng giảng dạy trong giáo dục đại học, và những gì liên quan đến cách thức mà các trường đại học đáp ứng với việc triển khai các biện pháp thực hiện. ■

Thư viện học thuật trong thời đại kỹ thuật số: ý nghĩa của các con số

Donald A. Barclay

Donald A. Barclay là Phó giám đốc thư viện trường Đại học California, Merced, Hoa Kỳ. E-mail: dbarclay@ucmerced.edu.

Nhờ có công nghệ kỹ thuật số, sinh viên và giảng viên của các trường đại học hiện nay có thể tiếp cận với số lượng lớn thông tin, điều mà vài thập kỷ trước dường như chỉ là khoa học viễn tưởng. Một số thông tin kỹ thuật số là miễn phí cho mọi người, trong khi những thông tin khác các trường đại học phải mua (với chi phí đáng kể) để cộng đồng học giả của trường sử dụng.

Trước lượng thông tin dồi dào đầu thế kỷ 21, một câu hỏi thích hợp được đặt ra: “Có phải chúng ta đang tiến gần đến giai đoạn khi các thư viện học thuật không còn cần thiết nữa không?”. Mặt khác, câu hỏi này cũng khẳng định một tương lai rất dễ hình dung, trong đó:

- Các bộ sách in trong thư viện chỉ còn rất ít vai trò trong việc truyền bá kiến thức học thuật.

- Mua các nguồn thông tin cho trường học trở thành công việc phù hợp với một nhân viên hành chính hơn là đội ngũ thủ thư.

Rất dễ hình dung một tương lai như vậy, nhưng lại khó đoán trước điều đó có trở thành hiện thực hay không và khi nào nó xảy ra. Tuy nhiên, điều mà chúng ta đã biết chắc chắn là các thư viện học thuật được sử dụng như thế nào trong thập kỷ gần đây. Những con số thống kê có thể làm nhiều người ngạc nhiên.

Thư viện học thuật tại Hoa Kỳ

Mức độ lưu thông các ấn phẩm (sách, DVD, v.v...) trong các thư viện học thuật Mỹ giảm dần trong kỷ nguyên mạng, từ năm 1997 đến năm 2011 giảm 29%. Đáng nói hơn, cùng khoảng thời gian như vậy và cũng trong các thư viện học thuật này số lượt sử dụng (sách, DVD, v.v...) hàng năm của mỗi sinh viên chính quy giảm từ 20 xuống 10 lượt (giảm 50%).

Các tạp chí học thuật điện tử đã khiến cho tiền thân của chúng - tạp chí in - trở nên lỗi thời, nếu không nói là hoàn toàn biến mất, trong khi sách điện tử ngày càng phong phú. Trong năm 2012, các thư viện học thuật Mỹ nắm giữ tổng cộng 252.599.161 sách điện tử. Điều này có nghĩa là trong khoảng một thập kỷ, các thư viện học thuật ở Mỹ đã mua số lượng sách điện tử gần bằng 1/4 tổng số sách in và các tạp chí cũ bìa cứng, các tài liệu chính phủ và các ấn phẩm khác được chính các thư viện này mua từ 1638, là năm Đại học Harvard thành lập thư viện học thuật đầu tiên tại vùng lãnh thổ hiện nay là Hoa Kỳ.

Những con số nêu trên dường như nhanh chóng dẫn đến kết luận rằng mọi thứ đều trực tuyến và không còn ai sử dụng thư viện học thuật nữa. Nhưng không nhanh đến mức như vậy. Mặc dù tỷ lệ lưu thông các ấn phẩm trong thư viện giảm sút, các dữ liệu cho thấy có sự gia tăng ổn định trong số lượt người thực sự tới các thư viện học thuật: Số lượt người đến thư viện tích lũy hàng tuần của 60 thư viện học thuật lớn nhất của Mỹ tăng gần 39% từ năm 2000 đến năm 2012. Dữ liệu về lượt người tới thư viện ở tất cả các tổ chức giáo dục đại học Mỹ cũng cho thấy một sự gia tăng tương tự (38%) từ 1998 đến 2012.

Xu hướng đổi mới của các thư viện học thuật ngoài Hoa kỳ

Dữ liệu về các thư viện học thuật Mỹ dẫn đến một câu hỏi: ở các nước khác có diễn ra những thay đổi tương tự hay không. Có thể dễ dàng tìm kiếm dữ liệu gần đây về các thư viện học thuật bên ngoài Hoa kỳ nhờ vào Số liệu Thống kê Thư viện Toàn cầu của Trung tâm Thư viện Máy tính Trực tuyến, và các tổ chức như Cục Thư viện châu Âu, Hiệp hội Thông tin và Tài liệu; nhưng hoàn toàn không dễ tìm kiếm các dữ liệu cũ hơn để thấy được những thay đổi theo thời gian trong việc sử dụng các thư viện học thuật. Mặc dù các nước được liệt kê dưới đây không đại diện hoàn toàn cho bức tranh toàn cầu đầy đủ của các thư viện học thuật, nhưng các xu hướng diễn ra tại đây cũng tương tự những gì diễn ra tại các thư viện học thuật Mỹ.

Vương quốc Anh. Cũng như ở Mỹ, mức lưu thông ấn phẩm trong thư viện đại học ở Anh sụt giảm 11% trong 10 năm qua. Bất chấp điều này, sinh viên đến các thư viện đại học ở Vương quốc Anh vẫn giữ mức ổn định, 55 lượt cho mỗi sinh viên mỗi năm giống như trong 10 năm qua.

Đan Mạch. Số lượng các ấn phẩm được mượn từ thư viện học thuật giảm 24% từ 2.945.109 trong năm 2009 xuống 1.938.206 trong năm 2015. Tuy nhiên, trong cùng khoảng thời gian đó, lượt người đến thư viện học thuật của Đan Mạch lại tăng 47% từ 3.849.887 trong năm 2009 lên 5.662.446 trong năm 2015.

Trước lượng thông tin dồi dào đầu thế kỷ 21, một câu hỏi thích hợp được đặt ra: “Có phải chúng ta đang tiến gần đến giai đoạn khi các thư viện học thuật không còn cần thiết nữa không?”

Canada. 26 thư viện học thuật Canada đã báo cáo số lần mượn các ấn phẩm cho hai giai đoạn 2000-2001 và 2012-2013, tổng số lần mượn giảm 50,94% từ 12.492.134 trong giai đoạn 2000-2001 xuống 6.128.543 trong giai đoạn 2012-2013. 21 thư viện học thuật Canada cũng báo cáo lượt người đến thư viện của hai giai đoạn 2000-2001 và 2012-2013, tổng số lượt đến thư viện tăng 73,87% từ 18.863.135

trong giai đoạn 2000-2001 lên 32.798.478 trong giai đoạn 2012-2013.

Vậy thì, vì sao sinh viên vẫn đến các thư viện học thuật, nếu họ không cần sử dụng các tài liệu bản in ở đó?

Sức hút của các thư viện học thuật

Tôi tin rằng sinh viên vẫn đến các thư viện học thuật vì những thư viện này đã tích cực tự đổi mới để đáp ứng các nhu cầu của sinh viên ngày nay.

Ngoài việc cung cấp một chỗ trú ẩn yên tĩnh cách xa thế giới bên ngoài ồn ào, dễ làm phân tâm, thì các thư viện học thuật đã thay đổi để trở nên thân thiện hơn với sinh viên bằng cách nói lỏng (hoặc loại bỏ) các qui định truyền thống như cấm mang thức ăn và đồ uống vào thư viện; cung cấp một không gian học tập 24/7, và nói chung tự làm mới mình để tạo sự thoải mái và thân thiện mà không còn lạnh lùng và cấm đoán. Với xu hướng lấy sinh viên làm trung tâm, các thư viện học thuật đã tích cực chuyển đổi không gian thư viện từ chỗ chứa sách thành không gian cho sinh viên nghiên cứu, cùng làm việc, học tập và giao lưu.

Một số ví dụ về những thay đổi mà các thư viện học thuật truyền thống thực hiện nhằm thu hút sinh viên:

- Thư viện Knowledge Market thuộc Đại học Grand Valley State cung cấp dịch vụ để sinh viên có thể tư vấn, tham khảo ý kiến lẫn nhau về các vấn đề như nghiên cứu, viết bài, phát biểu trước công chúng, thiết kế đồ họa và phân tích dữ liệu định lượng. Thư viện cũng dành những không gian chuyên biệt cho việc chuẩn bị các hoạt động truyền thông, hợp tác kỹ thuật số, và thực hành thuyết trình.
- Các thư viện của đại học North Carolina State (NCSU) cung cấp các không gian chế tạo, nơi các sinh viên được thực hành thực tế với các thiết bị điện tử, in ấn và quét 3D, cắt và phay, tạo ra các vật dụng đeo trên người, và kết nối các thiết bị với Mạng lưới Internet Vạn vật (Internet of Things). Ngoài ra, sinh viên NCSU có thể tới thư viện trường để sử dụng các phòng thí nghiệm phương tiện truyền thông kỹ thuật số, các phòng thu sản xuất truyền thông, các phòng thực hành âm nhạc, các không gian trực quan và phòng

thuyết trình cùng với các không gian chuyên biệt khác.

- Thư viện Research Commons thuộc Đại học Ohio State không chỉ cung cấp một Trung tâm Viết bài, mà còn có các dịch vụ tư vấn về bản quyền, kế hoạch quản lý dữ liệu, các cơ hội tài trợ và nghiên cứu đối tượng con người. Các không gian chuyên biệt trong thư viện bao gồm phòng hội nghị và dự án, phòng trực quan kỹ thuật số và phòng trí tuệ tập thể, các không gian hội thảo học thuật và lớp học.

Tạo mới hình ảnh cho thư viện

Với cách suy nghĩ vượt khỏi phạm vi sách vở, đội ngũ nhân viên của các thư viện học thuật đã xây dựng mới hình ảnh thư viện bằng cách tạo ra các giá trị gia tăng, mở rộng mà vẫn không quay lưng lại với truyền thống học tập. Như lời của Sam Demas, giáo sư thư viện danh dự của Đại học Carleton:

Suốt nhiều thế hệ, phần lớn các cán bộ thư viện học thuật tin rằng thư viện là cửa ngõ cung cấp thông tin, ấn phẩm và sau này là kỹ thuật số. Trong những năm gần đây, chúng tôi đã thức tỉnh với thực tế rằng đối tượng phục vụ của thư viện chính là con người - làm thế nào để họ học tập, sử dụng thông tin và tham gia vào cuộc sống của một cộng đồng học tập. Kết quả là chúng tôi bắt đầu thiết kế lại các thư viện để khôi phục phần nào vai trò lịch sử của thư viện như một tổ chức học tập, văn hóa và cộng đồng trí thức.

Một thư viện đại học sẽ không bao giờ mất tính hữu ích, nếu thực hiện được vai trò quan trọng này. ■

Chuyện gì đang xảy ra với sinh viên tốt nghiệp: quan điểm tương phản của hai hệ thống

Clifford Adelman

Clifford Adelman làm việc tại Viện Chính sách Giáo dục Đại học, Washington DC, Hoa Kỳ. E-mail: cadelman@ihep.org.

Tại những nước có phương tiện tiên tiến có thể thu thập đầy đủ dữ liệu, các nhà quản lý giáo dục phải đối mặt với một câu hỏi ngày càng rõ ràng: “điều gì đang diễn ra với sinh viên tốt nghiệp đại học?”. Câu trả lời có thể vừa biện minh cho việc đầu tư vào trường sở, thiết bị và giảng viên, vừa trấn an những sinh viên đang đứng trước một tương lai không chắc chắn. Bài viết này tóm lược hai cách tiếp cận vấn đề, cả hai cách đều liên quan tới những hệ thống giáo dục đại học lớn. Cách thứ nhất là chương trình nghiên cứu theo chiều dọc “Baccalaureate and Beyond” ở Mỹ (sau đây được gọi là B&B). Cách thứ hai được phản ánh trong báo cáo tổng kết nghiên cứu khả thi và thiết kế tiềm năng của khảo sát sinh viên tốt nghiệp các trường đại học châu Âu (tải xuống từ www.eurograduate.eu). Ngoài sự tham gia hùng hậu của 30 nước và 25 ngôn ngữ ở châu Âu, hai cách tiếp cận này có những khác biệt khá lớn và rõ ràng.

Trước khi trình bày chi tiết, chúng tôi thừa nhận rằng các cuộc điều tra và báo cáo của Mỹ là sát thực tế, trong khi cuộc Khảo sát sinh viên tốt nghiệp châu Âu (sau đây gọi tắt EGS) chỉ là một biểu mẫu sẽ-được-hiện-thực-hóa.

Động cơ và mục đích

Các nghiên cứu B&B ở Mỹ do Trung tâm Thống kê giáo dục Quốc gia (NCES) thực hiện năm 1993 xuất phát từ các vấn đề sau: (a) sự hạn chế của những cuộc khảo sát ngẫu nhiên sinh viên mới tốt nghiệp trường đại học (College) của NCES, được tiến hành 6 lần trong giai đoạn từ 1974-1975 đến 1989-1990, chỉ giới hạn trong các sinh viên đã nhận bằng cử nhân hoặc thạc sĩ được một năm, và tập trung chủ yếu vào việc cung ứng giáo viên tương lai; và (b) là phần tiếp nối tự nhiên của chương trình nghiên cứu theo chiều dọc của quốc gia - bắt đầu từ trường cấp hai và kéo dài 12-14 năm, nhưng

chưa theo dõi được sự nghiệp và cuộc sống sau đại học của sinh viên. B&B giải quyết vấn đề đầu và mở rộng vấn đề sau.

Nghiên cứu khả thi EGS, do Ủy ban châu Âu tài trợ, lại cố gắng tìm kiếm một mô hình đánh giá cuộc sống cá nhân và nghề nghiệp của sinh viên tốt nghiệp ở toàn châu lục nhằm khắc phục sự thiếu nhất quán trong các số liệu nghiên cứu quốc gia (ví dụ Dự án hợp tác nghiên cứu số liệu KOAB ở Đức; Alma Laurea ở Ý). Nó liên quan đến số lượng và đối tượng tham gia khảo sát mang tính thuyết phục về mặt thống kê hơn so với các cuộc điều tra đa quốc gia trước đó như REFLEX (Nghiên cứu về Việc làm và Khả năng thích ứng chuyên nghiệp), 1998-2000.

Những khác biệt về cấu trúc

Khác biệt chính giữa EGS và B&B của Mỹ là: thứ nhất, B&B chỉ tham chiếu tới những người nhận bằng cử nhân; còn khái niệm “sinh viên tốt nghiệp” của châu Âu bao gồm cả những người nhận bằng cử nhân và thạc sĩ, một phần mở rộng của cải cách tiến trình Bologna, trong bối cảnh hơn một nửa số người nhận bằng cử nhân tiếp tục học lên thạc sĩ. Thứ hai, Trung tâm Thống kê giáo dục Quốc gia ở Mỹ tiến hành khảo sát B&B đơn bảng cho 10 năm, còn Nghiên cứu khả thi EGS đồng thời thu thập hai bảng dữ liệu: dữ liệu của 5 năm trước và dữ liệu tiềm năng cho 1, 4, hoặc 9 năm tương lai (tùy thuộc vào sự thành công, sự quan tâm và mức tài trợ). Người châu Âu đánh giá được quá khứ ngay lập tức và xác định hành động tiềm năng trong tương lai. Quá khứ được thiết kế để đưa ra những cam kết cho tương lai.

Nghiên cứu khả thi EGS, do Ủy ban châu Âu tài trợ, lại cố gắng tìm kiếm một mô hình đánh giá cuộc sống cá nhân và nghề nghiệp của sinh viên tốt nghiệp ở toàn châu lục nhằm khắc phục tính không nhất quán trong các số liệu nghiên cứu quốc gia

Điểm khác biệt thứ ba, phức tạp hơn, liên quan đến việc tham gia khảo sát và lấy mẫu. B&B tập trung trong một quốc gia, thể hiện bằng một ngôn ngữ, và sử dụng tập tổng thể là một mẫu con của

Khảo sát quốc gia về việc hỗ trợ sinh viên sau trung học ở năm học cơ sở (NPSAS), gồm những người đã có được bằng cử nhân trong năm đó. Các dữ liệu bảng của EGS, ngược lại, được thu thập mới từ đầu từ một nhóm các nước cam kết tham gia (có thể là 9, có thể là 19), và từ các tổ chức đào tạo bất kỳ mà mỗi nước lựa chọn. Xác định trọng số để lấy mẫu cho khảo sát B&B ở Mỹ cũng đơn giản hơn so với châu Âu. Cách lấy mẫu trong một nước châu Âu cũng liên tục thay đổi, và cùng lúc hai cách xác định trọng số được áp dụng – một để lấy mẫu trong nước và cách kia để lấy mẫu của các nước khác. Trong những cuộc khảo sát như thế, không thể tránh khỏi việc số lượng người tham gia khảo sát bị suy giảm, do đó trọng số các mẫu thường xuyên phải xác định lại. Ví dụ theo B&B, cùng một sinh viên sẽ có trọng số 515.280, 529.535, và 542.523 qua ba cuộc điều tra với mẫu số giảm. Còn trong EGS, cùng một sinh viên sẽ có 6 trọng số (3 trong nước và 3 châu Âu) qua 3 cuộc điều tra.

Điểm khác biệt cuối cùng là vấn đề kinh phí. Khảo sát B&B chỉ nhận được hỗ trợ tài chính từ một nguồn duy nhất. Còn EGS nhận tài trợ từ các bộ của những nước tham gia, và còn thêm (nếu họ chọn) kinh phí từ các tổ chức quốc tế như Ủy ban châu Âu, OECD, và/hoặc những nguồn khác. Nếu không có đủ kinh phí, sẽ không có EGS, và như vậy cũng mất luôn cơ hội tạo ra một hạ tầng thông tin thống nhất của lục địa.

Khác biệt về chủ đề: cá nhân hay xã hội

Sự hài lòng cá nhân là một chủ đề chính của B&B ở Mỹ: hài lòng với các khía cạnh của giáo dục đại học (chuẩn bị nghề nghiệp, thời gian, nỗ lực); hài lòng với việc làm (thách thức, quyền lợi, tiền lương, mức độ an toàn, điều kiện làm việc, mối quan hệ với các khóa học); và hài lòng với tài chính cá nhân. Các tiêu chí đánh giá này đều được sử dụng trong mọi cuộc khảo sát. Cá nhân là đối tượng trung tâm của việc khảo sát.

Sự hài lòng của cá nhân không phải là trung tâm của các cuộc khảo sát hay các thảo luận về nội dung khảo sát EGS đặt ra. Thay vào đó, khảo sát chú trọng đến các đơn vị xã hội và hoạt động xã hội rộng hơn, bao gồm cả trách nhiệm công dân; định hướng kinh tế/văn hóa/xã hội; chu kỳ kinh tế và các mạng xã hội. Khảo sát tập trung vào các vấn

để liên quan đến chất lượng cuộc sống, cân bằng giữa công việc và cuộc sống, và những “sự kiện kích hoạt” trong cuộc sống, trong chừng mực mà tính cá nhân vẫn thể hiện.

Về thực tế của thị trường lao động, B&B tập trung vào loại hình nghề nghiệp, yêu cầu, địa điểm, và quyền tự chủ cá nhân và tính linh hoạt, cùng với việc đào tạo sau tú tài, kể cả chi phí và các thành phần đào tạo (đào tạo không phải là chủ đề của EGS). Có sự chông chéo trong mối liên quan của hai khía cạnh này với điều mà các nhà thiết kế EGS gọi là thành phần “chất lượng việc làm” - giờ làm việc và tiền lương, mặc dù EGS mô tả nhiều hơn và có rất ít số liệu thực tế để minh họa. Ngoài ra, biểu mẫu đề xuất của EGS được thiết kế để gắn yêu cầu của thị trường lao động với những trải nghiệm sau trung học trong từng lượt khảo sát. Đó là điều không thấy trong các cuộc điều tra của Mỹ, mặc dù các nhà bình luận vẫn phân nản về sự thất bại của giáo dục đại học. B&B cũng không có các biến số như của EGS cho phép phân biệt giữa trình độ kỹ năng đòi hỏi cho công việc, trình độ kỹ năng đạt được thông qua giáo dục, và trình độ thực sự được sử dụng trong đời sống nghề nghiệp, như một cách tiếp cận những điểm “không phù hợp” thường xuyên bị phân nản trong quá trình khảo sát ở Mỹ. Những phân biệt này, như các nhà thiết kế EGS nhấn mạnh, là để “duy trì việc làm.”

Những điểm trái ngược: cá nhân và cơ sở đào tạo

Trong lúc B&B tập trung vào sinh viên, báo cáo liên ngành “Scorecard” hàng năm (từ 2013) của Bộ Giáo dục Mỹ lại bộc lộ nỗi ám ảnh về các cơ sở đào tạo, và cung cấp những dữ liệu mang tâm lý xếp hạng. Ngược lại với Mỹ, nội dung “so sánh các cơ sở đào tạo đại học (HEI)” được xếp hạng 11 trong số 11 chủ đề tiềm năng của EGS qua khảo sát ở tất cả các bộ của châu Âu, các hội nghị hiệu trưởng và các nhóm nghiên cứu.

Khi đó, theo kết quả thị trường lao động, thu nhập của sinh viên tốt nghiệp bị giảm sút. Trong số 11 chủ đề cấu trúc của một EGS, “thu hồi vốn đầu tư cho giáo dục” (một khái niệm còn phức tạp hơn so với thu nhập) trở thành một vấn đề phức tạp ở châu Âu, vì học phí có thể là 0 USD ở một số nước, còn phí hàng năm dao động từ rất ít đến 400 USD. Trong những cuộc điều tra ưu tiên cho việc

thiết kế EGS, tiêu chí thu hồi vốn đầu tư xếp thứ sáu trong kết quả khảo sát các bộ, thứ bảy trong khảo sát các hội nghị hiệu trưởng các nước, và cũng ở vị trí thứ bảy trong khảo sát các nhóm nghiên cứu. Đây không phải là một vị trí rất cao đối với một chỉ số về tình trạng tương lai. Châu Âu đã thay thế khái niệm “thu nhập” bằng “đánh giá năng lực nhận được trong công việc”, nghĩa là họ coi kiến thức và kỹ năng thu được từ công việc tương đương với tiền công. Ngược lại với điều này, một chuẩn đo trong “Scorecard” của Mỹ đã vượt qua tất cả những chuẩn đo khác, chiếm được sự chú ý cao của cả các cơ sở đào tạo và các phương tiện truyền thông, đó là “thu nhập cá nhân trung bình trong 10 năm sau khi tốt nghiệp”, tính theo cơ sở đào tạo, tuy nhiên nguồn dữ liệu phục vụ cho chuẩn này còn hạn chế và chưa đủ độ tin cậy.

Tóm lại, mặc dù có vài điểm trùng lặp, chúng ta có hai bộ chuẩn đo rất khác nhau để đánh giá cuộc sống của những người đã có bằng đại học: một bộ mang tính cá nhân rất cao, bộ kia định hướng đến môi trường xã hội rộng hơn. Những kết quả thu được đều giúp định hình trách nhiệm giải trình và mức độ cam kết của hệ thống giáo dục đối với sinh viên. ■

Chưa đủ nhưng cần thiết: nghiên cứu về giáo dục xuyên quốc gia

Jane Knight và Qin Liu

Jane Knight là giáo sư kiêm nhiệm tại Viện Nghiên cứu Giáo dục Ontario, Trường Đại học Toronto, Canada. E-mail: Jane.Knight@utoronto.ca. Qin Liu là Tiến sĩ, cũng làm việc tại Viện này. E-mail: qinliu@mail.utoronto.ca.

Vì sao vấn đề giáo dục xuyên quốc gia (TransNational Education - TNE) rất ít được nghiên cứu? TNE được miêu tả ngắn gọn là “sự dịch chuyển của các chương trình và các tổ chức/các nhà cung cấp giáo dục đại học qua biên giới quốc tế”. Đây vẫn là một lĩnh vực cung ứng giáo dục đại học tương đối mới, nhưng đang ngày càng lớn mạnh cả về quy mô, phạm vi và độ phức tạp. Tại nhiều nước, TNE có thể cung cấp 10% nguồn

cung ứng giáo dục đại học (HE), và ở những nước khác có thể lên đến 40%. Với quy mô phát triển, thách thức và cơ hội mới đáng kể của TNE, đã đến lúc phải thông tin tốt hơn về những nghiên cứu và phân tích TNE, cũng như khuyến khích các nhà nghiên cứu thể hệ tiếp theo tập trung vào sự dịch chuyển của các chương trình và nhà cung cấp ngoài sự dịch chuyển sinh viên.

Mục đích của bài báo này là khái quát những điểm nổi bật trong một phân tích gần đây được thực hiện với 300 bài báo, chương sách, báo cáo và luận văn về TNE được công bố từ năm 2000. Tài liệu tham khảo chính là Cơ sở dữ liệu toàn diện của Trung tâm thông tin nguồn lực giáo dục (ERIC) và Cơ sở dữ liệu IDP về nghiên cứu giáo dục Quốc tế của Hội đồng Nghiên cứu giáo dục Úc. Nghiên cứu tổng quan một cách hệ thống đã xem xét tất cả tài liệu tham khảo học thuật theo loại hình/hình thức cung ứng TNE, ngày xuất bản, phương pháp nghiên cứu, chủ đề chính, trọng tâm địa lý và nguồn tham khảo. Phần tổng quan tập trung vào những hình thức khác nhau của sự dịch chuyển của chương trình và tổ chức/nhà cung cấp, do đó không đề cập tới sự dịch chuyển của sinh viên. Nghiên cứu này không bao gồm giáo dục từ xa.

Phát hiện đáng chú ý nhất là sự lộn xộn và những nhầm lẫn trong cách giải thích và gọi tên các hình thức khác nhau của TNE. Trong tài liệu và cả trong thực tế có rất nhiều thuật ngữ được sử dụng để diễn tả cùng một hình thức TNE. Ngược lại, một thuật ngữ lại được sử dụng để nói về nhiều loại hình TNE khác nhau. Việc sử dụng thuật ngữ thiếu nhất quán khiến các so sánh về cung ứng và nghiên cứu TNE ngay trong một quốc gia và giữa các quốc gia thêm phần thách thức và thường không thuyết phục. Điều đó cũng có nghĩa là tổng quát hóa các kết quả nghiên cứu là rất khó khăn và phân tích các dữ liệu so sánh TNE quốc tế không đáng tin cậy.

Các hình thức TNE – phân hiệu quốc tế, chương trình hợp tác, đại học liên kết, nhượng quyền

Do sự thiếu nhất quán của thuật ngữ TNE, các tài liệu nghiên cứu đã được xem xét cẩn thận và cuối cùng TNE được phân loại căn cứ vào hình thức dịch chuyển chương trình và nhà cung cấp được tài liệu đề cập đến. Kết quả cho thấy các nghiên cứu về TNE được phân bổ như sau: phân hiệu quốc tế

(International Branch Campus - IBC) chiếm 29%; chương trình hợp tác (bao gồm hợp tác giữa nước chủ nhà và nước xuất khẩu, như các chương trình cấp bằng đôi và bằng liên kết/bằng kép) 16%; các đại học liên kết (giữa hai quốc gia, các học viện đồng sáng lập và đồng phát triển) 6%; các chương trình nhượng quyền (chương trình xuất khẩu) 5%; và TNE tổng hợp/đa phương thức là 43%. Rõ ràng, có nhiều nghiên cứu tập trung vào IBC hơn là các hình thức khác. Khi tập trung vào yếu tố địa lý, phần lớn các nghiên cứu IBC thể hiện quan điểm của nước xuất khẩu, ít khi đề cập đến quan điểm mang tính đại diện của nước chủ nhà. Khi tỷ lệ TNE trong giáo dục đại học của một nước đang ngày càng tăng, việc có rất ít nghiên cứu về TNE từ quan điểm của nước chủ nhà là điều đáng lo ngại.

Các chủ đề chính

Tài liệu tham khảo được khảo sát theo mười chủ đề nghiên cứu chính mà phân tích này đề cập đến. Kết quả cho thấy khoảng 28% nghiên cứu tập trung vào vấn đề quản lý và phát triển; 15% vào các xu hướng và thách thức; 12% vào đảm bảo chất lượng; 10% đề cập đến các chính sách/quy định; 10% về các vấn đề của sinh viên; và chỉ có 5% cho mỗi chủ đề về quan điểm của giáo viên, kết quả và tác động, phương pháp sư phạm và chương trình giảng dạy, các lý do và các định nghĩa. Một điều đáng mừng là nhiều nghiên cứu tập trung vào các vấn đề quản lý và đảm bảo chất lượng, nhưng những vấn đề như kết quả và tác động, phương pháp sư phạm và chương trình giảng dạy ít được quan tâm là điều đáng lo ngại. Trong khi các chủ đề nghiên cứu đều gắn với hình thức của TNE, thì nghiên cứu về đảm bảo chất lượng lại tập trung vào TNE nói chung, mà không đi sâu vào hình thức TNE cụ thể nào. Điều này làm dấy lên câu hỏi gây tranh cãi là các hình thức TNE khác nhau có những khác biệt gì trong thực tiễn và các vấn đề về đảm bảo chất lượng. Ví dụ, đối với IBC và hình thức nhượng quyền, chương trình giảng dạy, bằng cấp, và sự đảm bảo chất lượng bên ngoài thuộc trách nhiệm chính của nước xuất khẩu. Còn trong các chương trình hợp tác, cả ba vấn đề này là trách nhiệm chung của cả nước xuất khẩu và nước sở tại.

Mục đích của bài báo này là khái quát những điểm nổi bật trong một phân tích gần đây được thực hiện với 300 bài báo, chương sách, báo cáo và luận văn về TNE được công bố từ năm 2000

Các phương pháp nghiên cứu

Các tài liệu đều có chú thích về phương pháp nghiên cứu được sử dụng (thực nghiệm, mô tả, khái niệm luận, phân tích chính sách). Nhìn chung, phương pháp mô tả được sử dụng trong 52% các tài liệu tham khảo, thực nghiệm là 40%, khái niệm luận là 8% và phân tích chính sách là 1%. Có thể nhận thấy một điều thú vị là các nghiên cứu sử dụng phương pháp khái niệm luận chiếm tỷ lệ rất nhỏ. Điều này lý giải vì sao có sự thiếu nhất quán trong việc giải thích và sử dụng các thuật ngữ TNE.

Thời gian xuất bản và nguồn của tài liệu tham khảo

Điều đáng mừng là số lượng các tài liệu nghiên cứu về TNE gia tăng đáng kể trong 15 năm qua. Trong tổng số những tài liệu được xem xét, có 7% được xuất bản từ 2000 đến 2005, nhưng con số này tăng lên đến 42% trong giai đoạn từ 2006 đến 2010, và lên 50% từ năm 2011 đến 2015. Phân tích này chủ ý lựa chọn xem xét các tài liệu nghiên cứu mang tính học thuật, do đó các tài liệu “xám” như bài báo/bản tin và blog bị loại bỏ. Nghiên cứu TNE là một lĩnh vực tương đối mới, nên không có gì ngạc nhiên khi có nhiều tài liệu “xám” hơn tài liệu học thuật. Do phân tích này tập trung vào nghiên cứu TNE, nên chú trọng vào các nguồn truyền thống là cần thiết. Phân tích cho thấy khoảng 39% tài liệu là các chương sách, 39% là các bài báo tạp chí chuyên ngành, 15% là báo cáo, thường là từ các nghiên cứu ủy thác, và chỉ có 7% là luận văn.

Một điều đáng thất vọng là có rất ít luận án tiến sĩ về TNE, trong khi các nghiên cứu này vô cùng quan trọng để phân tích TNE trong tương lai. Các luận văn về TNE có sẵn trên ProQuest bắt đầu xuất hiện trong các tài liệu tham khảo từ năm 2005. Phần lớn (61%) trong số 18 luận văn tập trung vào IBC. Điều này rất thú vị, vì hiện nay có khoảng 250 IBC đang hoạt động trên khắp thế giới, trong khi có hàng ngàn chương trình hợp tác TNE. Hơn nữa, sự nổi lên của các trường đại học liên kết (bao

gồm cả sự hợp tác của hai trường ở nước sở tại và nước xuất khẩu để thành lập một trường mới) là một hiện tượng tương đối mới và đáng để nghiên cứu sâu hơn, vì chúng hoàn toàn khác với IBC - về bản chất là cơ sở vệ tinh của tổ chức mẹ ở nước ngoài. Tóm lại, nghiên cứu TNE sẽ được lợi từ việc có nhiều nghiên cứu sinh, đặc biệt là ở các nước sở tại, làm nghiên cứu về các hình thức và khía cạnh khác nhau của TNE.

TNE vẫn là một lĩnh vực tương đối mới và chắc chắn ít được nghiên cứu. Có lẽ các ấn phẩm nghiên cứu về vấn đề dịch chuyển sinh viên nhiều gấp ba đến bốn lần so với các nghiên cứu về chủ đề dịch chuyển chương trình và nhà cung cấp. Tuy nhiên, bước quan trọng đầu tiên là phát triển một “Khung Phân loại TNE chung”, với các thuật ngữ và định nghĩa đủ chắc chắn để phân biệt các hình thức chính của TNE, nhưng đủ linh hoạt để có thể sử dụng trong hơn 100 nước sở tại và nước xuất khẩu đang tham gia vào TNE ngày càng nhiều hơn. Đây là một bước cơ bản để cải thiện thu thập dữ liệu và nghiên cứu TNE. ■

Sự đa dạng phức tạp của giáo dục đại học khu vực Đông Nam Á

Philip G. Altbach

Philip G. Altbach là giáo sư nghiên cứu và giám đốc sáng lập của Trung tâm Giáo dục đại học quốc tế tại Boston College, Hoa Kỳ. E-mail: altbach@bc.edu.

Liệu giáo dục đại học ở khu vực Đông Nam Á có điểm chung nào không? Trong thực tế khu vực này có nhiều sự khác biệt hơn là tương đồng. Có thể thấy điều này trong cách phản ứng của các nước trong khu vực trước những thách thức của giáo dục đại học thế kỷ 21, và nghiên cứu này cung cấp một số bài học kinh nghiệm và các mô hình hữu ích.

Các khía cạnh của sự đa dạng

Đông Nam Á là một khu vực đa dạng trong hầu hết mọi phương diện. Tôn giáo truyền thống bao gồm Hồi giáo (Indonesia, Malaysia, Brunei), Cơ đốc giáo (Philippines), Nho giáo (Việt Nam), Phật giáo

(Thái Lan, Campuchia, Myanmar, Lào) và pha trộn (Singapore) – cùng một số lớn tôn giáo thiểu số khác ở hầu hết các nước. Chủ nghĩa thực dân Anh, Pháp, Tây Ban Nha, Mỹ và Hà Lan đã tác động đến khu vực này. Thái Lan là một trong số ít các nước đang phát triển chưa từng là thuộc địa. Mức độ thịnh vượng cũng có khoảng cách đáng kể; một vài quốc gia có thu nhập cao (Brunei và Singapore), một số nước có thu nhập trung bình (Malaysia, Thái Lan), một số nước gần đạt thu nhập trung bình (Indonesia, Việt Nam, và có lẽ cả Philippines), và một số nước vẫn còn đang phát triển (Myanmar, Campuchia, Lào). Vì vậy, không đáng ngạc nhiên khi sự khác biệt trong thực tế giáo dục đại học ở khu vực này rất lớn - đến mức các nước này có nhiều điểm tương phản hơn là tương đồng. Điều này là dễ hiểu, vì mỗi nước cần tiếp cận phát triển giáo dục đại học theo cách riêng để đáp ứng nhu cầu cụ thể của quốc gia.

Thực tế giáo dục đại học

Tỷ lệ tiếp cận giáo dục đại học khác nhau đáng kể trong khu vực Đông Nam Á - từ khoảng 10% ở Myanmar đến 87% ở Singapore tính cùng độ tuổi. Không quốc gia Đông Nam Á nào, ngoại trừ Singapore, có tỷ lệ tuyển sinh đại học cao bằng mức của các nước tiên tiến. Thái Lan (khoảng 50%), Malaysia (37%), và Indonesia (32%) là những mức cao nhất. Các nước nghèo hơn như Myanmar, Campuchia và Lào đều có tỷ lệ tuyển sinh đại học dưới mức 20%. Các nước trong khu vực, ngoại trừ Singapore vẫn đang phải đối mặt với những áp lực vô cùng lớn của việc đại chúng hóa – cung cấp giáo dục đại học cho lực lượng sinh viên đông đảo.

Không đáng ngạc nhiên khi khu vực này có rất ít trường đại học nghiên cứu được công nhận trên toàn cầu. Ngoại lệ đáng chú ý của khu vực là Singapore có hai trường đại học trong top 100, đều không ở vị trí cao, và chỉ có 15 trường nằm trong top 800 trong Bảng xếp hạng đại học thế giới của tạp chí Times Higher Education. Ngoài Singapore, các nước Malaysia, Indonesia và Thái Lan cũng có đại diện trong bảng xếp hạng này. Mặc dù những bảng xếp hạng không phải là thước đo hoàn hảo, chúng vẫn cho thấy được vị trí của các trường đại học nghiên cứu trên toàn cầu. Có ít trường đại học nghiên cứu là một bất lợi lớn nếu các quốc gia

trong khu vực này muốn có mặt ở những vị trí dẫn đầu khoa học toàn cầu, thu hút sinh viên và học giả từ nước ngoài, và nói chung có vị thế quan trọng trong nền kinh tế tri thức toàn cầu.

Một lần nữa, ngoại trừ Singapore và ở mức độ nào đó cả Malaysia, mức đầu tư cho giáo dục đại học ở khu vực Đông Nam Á chiếm tỷ lệ khiêm tốn trong chi phí chung của chính phủ - thấp hơn mức hỗ trợ ở các nước tiên tiến. Chỉ Singapore và Malaysia có mức đầu tư ngân sách nhà nước vào giáo dục đại học khá cao - các nước khác, như Indonesia và Việt Nam đầu tư cho giáo dục đại học chưa đến 1% GDP. Mức đầu tư thấp gây những ảnh hưởng nghiêm trọng. Như đã nhắc đến ở trên, có rất ít các trường đại học nghiên cứu trong khu vực Đông Nam Á. Nó cũng có nghĩa là khả năng đáp ứng nhu cầu đại chúng hóa giáo dục đại học của chính phủ bị giới hạn, và nghĩa là khu vực tư nhân đang tiếp nhận và đáp ứng phần lớn nhu cầu này.

Tỷ lệ tiếp cận giáo dục đại học khác nhau đáng kể trong khu vực Đông Nam Á - từ khoảng 10% ở Myanmar đến 87% ở Singapore tính cùng độ tuổi

Khu vực tư nhân nổi lên như một phần quan trọng trong cấu trúc đại học ở nhiều nước Đông Nam Á. Singapore, Lào, Việt Nam, Myanmar, Brunei và Malaysia là những trường hợp ngoại lệ nhất định trong thực trạng chung này, mặc dù các quốc gia này đều có các tổ chức giáo dục tư nhân tích cực và đang phát triển. Tại Thái Lan, Indonesia, Campuchia, sinh viên của các trường tư thực chiếm hơn một nửa tổng số sinh viên đại học. Tại Philippines, hơn 80% sinh viên học trong các trường đại học tư nhân. Ngay cả Việt Nam theo định hướng xã hội chủ nghĩa cũng đặt kế hoạch đến năm 2020 khu vực giáo dục đại học tư sẽ có 40% tổng số sinh viên, mặc dù rất khó để biết họ có thể đạt được điều đó bằng cách nào nếu không phải là hạ thấp chất lượng. Nói chung, các tổ chức tư nhân “đáp ứng nhu cầu” khi các nước chuyển dịch sang giáo dục đại học đại chúng - tiếp nhận các sinh viên có trình độ kiến thức thấp hơn và thường xuất thân từ các gia đình có nền tảng kinh tế xã hội thấp hơn. Phần lớn các trường tư hoạt động vì lợi nhuận, và rất ít trường có chất lượng đào tạo

tốt. Thái Lan, Philippines và Indonesia có một vài trường đại học tư có uy tín, thường là có liên hệ với các tổ chức Cơ đốc giáo. Nhìn chung có rất ít thông tin về khu vực giáo dục đại học tư nhân lớn và khá quan trọng này của khu vực Đông Nam Á.

Chỉ vài quốc gia Đông Nam Á có hệ thống học thuật nhất quán và được thiết kế tốt có thể cung cấp nhiều cơ hội học tập. Rất ít quốc gia trong khu vực Đông Nam Á hay nơi khác tìm được cách tích hợp khu vực giáo dục đại học tư nhân để đóng góp tương xứng vào lợi ích cộng đồng. Hơn nữa, ngay cả trong giáo dục đại học công lập, rất ít hệ thống có thể đảm bảo sự phối hợp đồng bộ của các lĩnh vực khác nhau cho phép các trường đại học nghiên cứu, các tổ chức chuyên đào tạo, các trường dạy nghề và những tổ chức khác cùng làm việc và được đầu tư một cách hợp lý. Singapore, một lần nữa, là một ngoại lệ trong xu hướng này. Mới đây nước này đã bổ nhiệm một bộ trưởng nội các chuyên trách về các vấn đề giáo dục đại học và kỹ năng.

Các vấn đề và tranh luận

Có hay không một “mô hình Đông Nam Á” cho phát triển giáo dục đại học? Với sự đa dạng được mô tả ở trên, câu trả lời là không. Nhưng các vấn đề chung liên quan đến bối cảnh khu vực, và các khía cạnh hợp tác hữu ích có thể được thảo luận, xem xét trong một loạt mạng lưới giáo dục đại học, bao gồm Tổ chức Bộ trưởng Giáo dục các nước Đông Nam Á (SEAMEO); Hiệp hội các Tổ chức đại học Đông Nam Á (ASAIHL), gồm các tổ chức từ khắp châu Á; và Hiệp hội các quốc gia ASEAN+3. Tuy nhiên, rất ít sáng kiến bền vững ở cấp khu vực được đưa ra; mong muốn nắm quyền kiểm soát giáo dục đại học bên trong mỗi quốc gia có xu hướng lấn át những kỳ vọng khu vực.

Trừ vài ngoại lệ, và bất chấp sự tồn tại của ASEAN và một số tổ chức khu vực khác, đáng ngạc nhiên là có rất ít thông tin hoặc phân tích chính xác liên quan đến giáo dục đại học trong khu vực. Số liệu chính xác và được cập nhật cùng với phân tích kỹ các vấn đề chính là điều kiện tiên quyết để hoạch định chính sách hiệu quả. Không có thông tin tốt về từng quốc gia và khu vực, thì không thể thực hiện việc so sánh hoặc đánh giá. Không một quốc gia Đông Nam Á nào có trung tâm nghiên cứu giáo dục đại học tầm cỡ quốc tế, và có rất ít

chuyên gia về giáo dục đại học, dù làm việc cho chính phủ hay cho các trường đại học. Một ngoại lệ là Viện Nghiên cứu Giáo dục Đại học Quốc gia Malaysia (Malaysia's IPPTN). Xây dựng một cộng đồng nghiên cứu và hoạch định chính sách trong giáo dục đại học là một nhu cầu cấp thiết.

Ngôn ngữ của giáo dục đại học tiếp tục là một vấn đề đối với khu vực Đông Nam Á cũng như phần lớn các nơi trên thế giới. Vai trò của tiếng Anh như ngôn ngữ chính của khoa học và nghiên cứu trên thế giới, thực sự là tiến thoái lưỡng nan. Nói chung, các quốc gia Đông Nam Á sử dụng ngôn ngữ bản địa của mình trong giáo dục đại học. Hai ngoại lệ chính là Singapore và Philippines, hai quốc gia này sử dụng tiếng Anh. Myanmar cũng sử dụng tiếng Anh - mặc dù ở đây đang có sự tranh cãi ngôn ngữ nào là thích hợp. Là một quốc gia đa sắc tộc, Singapore nhận thấy tiếng Anh là lựa chọn hợp lý ngay từ khi giành độc lập vào năm 1965, quyết định lựa chọn này giúp họ xây dựng được hệ thống giáo dục đại học thành công nhất trong khu vực Đông Nam Á, và là nước duy nhất có vị thế quốc tế cao. Malaysia đã chọn bỏ tiếng Anh để chuyển sang sử dụng ngôn ngữ bahasa Malaysia, một quyết định đã cản trở nước này trở thành nổi bật ở tầm quốc tế và làm nảy sinh thêm các vấn đề khác. Trong những năm 2000, Malaysia quay lại với tiếng Anh trong một chừng mực nào đó, nhưng giờ đây dường như họ lại chuyển đổi một lần nữa, mặc dù các tổ chức giáo dục trong khu vực tư nhân vẫn tiếp tục giảng dạy bằng tiếng Anh. Sau khi độc lập, Indonesia bỏ tiếng Hà Lan để sử dụng tiếng bahasa Indonesia, mặc dù hiện nay nước này vẫn có sử dụng tiếng Anh.

Các vấn đề của ngôn ngữ được trao đổi ở đây không chỉ vì tầm quan trọng của chính ngôn ngữ, mà còn vì ngôn ngữ là biểu tượng của sự phức tạp trong chính sách của khu vực. Ngôn ngữ, ở một số nước, là một vấn đề chính trị gây tranh cãi. Một mặt, các ngôn ngữ địa phương là kho lưu trữ văn hóa và lịch sử địa phương. Mặt khác, tiếng Anh giúp định hình quá trình quốc tế hóa và khu vực hóa, hình thành cơ hội thu hút tài năng và tuyển sinh quốc tế, tạo lập các mối liên kết với khoa học toàn cầu, triển vọng tiếp cận quốc tế cho sinh viên địa phương và những vấn đề khác.

Dường như rất ít quốc gia Đông Nam Á đặt ra mục tiêu lọt vào top đầu của bảng xếp hạng giáo dục đại học trong tương lai gần. Hầu hết các nước tiếp tục quan tâm tới việc giải quyết các nhu cầu liên tục tăng của đại chúng hóa, và do đó ít quan tâm tới nền kinh tế tri thức toàn cầu – trừ trường hợp ngoại lệ là Singapore và trong một chừng mực nào đó là Malaysia. Không quốc gia Đông Nam Á nào tài trợ cho “sáng kiến xuất sắc”, như đã diễn ra ở Đức, Nhật Bản, Trung Quốc, Nga và những nước khác – một cách để nhanh chóng xây dựng các trường đại học nghiên cứu hàng đầu – mặc dù hầu hết các nước trong khu vực đều cung cấp nguồn lực bổ sung, dù khiêm tốn, cho các trường đại học hàng đầu của họ. Malaysia, và đặc biệt là Singapore đầu tư nguồn lực đáng kể vào các trường đại học nghiên cứu.

Đông Nam Á rõ ràng cũng bị các xu hướng quốc tế tác động đến. Tuy nhiên, chỉ vài quốc gia có tầm nhìn quốc tế hoặc chính sách quốc tế hóa. Ví dụ, Malaysia cho phép một số trường đại học Úc thành lập phân hiệu tại đây, và thành lập một trường đại học địa phương - đại học Hồi giáo quốc tế Malaysia để tiếp nhận sinh viên nước ngoài. Và Singapore thông qua sáng kiến Trường học Toàn cầu, tích cực triển khai chính sách quốc tế hóa bao gồm thu hút sinh viên quốc tế cũng như các tổ chức học thuật nước ngoài. Nhưng nói chung khu vực này thiếu một tầm nhìn quốc tế.

Kết luận

Có rất ít điểm gắn kết các quốc gia đa dạng của Đông Nam Á, nhưng các vấn đề thực tế trong giáo dục đại học họ phải đối mặt lại rất giống nhau. Thay cho việc xem xét khu vực như một tổng thể, có lẽ cách tốt hơn là xem xét các nước theo những nhóm có những thách thức tương tự. Bước đầu tiên là phát triển dữ liệu và phân tích hiệu quả, sau đó xem xét kỹ lưỡng các chiến lược phát triển phù hợp. Trong khi các vấn đề mang tính quốc gia, giải pháp vẫn có thể mang tính khu vực, và các câu trả lời có thể được đề xuất từ kinh nghiệm của các nước và các tổ chức trong khu vực. ■

Giáo dục đại học và sự phát triển kinh tế và dân chủ của Myanmar

Takao Kamibeppu và Roger Y. Chao, Jr.

Takao Kamibeppu là giáo sư về phát triển giáo dục quốc tế tại Đại học Fukuyama City, Hiroshima, Nhật Bản. E-mail: t-kamibeppu@fcu.ac.jp. Roger Y. Chao Jr. là chuyên gia tư vấn giáo dục đại học độc lập, và là cựu cố vấn giáo dục đại học cho UNESCO tại Myanmar. E-mail: rylimchao@yahoo.com.

Với quá trình chuyển dịch kinh tế và dân chủ nhanh chóng của Myanmar, lĩnh vực giáo dục đại học của nước này cần được tái cơ cấu. Cuộc bầu cử tháng 11 năm 2015 đã đặt nhiệm vụ này cho chính phủ của Đảng Liên hiệp Quốc gia vì Dân chủ (NLD). Cần những nỗ lực để ban hành luật về giáo dục đại học và giáo dục tư nhân, kết hợp giáo dục công dân, và tăng cường tương tác với Hiệp hội các quốc gia Đông Nam Á (ASEAN).

Phát triển Luật Giáo dục

Sau 50 năm bị cô lập, lãng quên và thiếu sự đầu tư cơ sở hạ tầng (ví dụ các tòa nhà, thư viện, và phòng thí nghiệm), chương trình giảng dạy, nghiên cứu và năng lực giảng dạy của giáo dục đại học Myanmar đòi hỏi đổi mới đáng kể về đầu tư và xây dựng năng lực. Trong số 170 trường đại học công thuộc 13 bộ khác nhau, gần một nửa nằm ở Yangon (33) và Mandalay (36), và chỉ có 10 trường đại học có thể cấp bằng tiến sĩ. Hơn nữa, một số lượng lớn các trường này thực ra chỉ đào tạo nghề hoặc giáo dục từ xa, điều này đặt ra câu hỏi về chất lượng.

Để giải quyết một số vấn đề này, Luật Giáo dục quốc gia của Myanmar được ban hành vào tháng 10 năm 2014. Luật này đã được sửa đổi trong tháng 6 năm 2015 để đưa vào thêm các yêu cầu của những người phản đối (ví dụ như sinh viên và các tổ chức xã hội dân sự), làm chậm tiến độ soạn thảo luật phân ngành cho giáo dục đại học và giáo dục tư thực. Các vấn đề giáo dục đại học chính được đề cập trong luật bao gồm các mức độ tự chủ đại học, quyền được tổ chức công đoàn và quyền xây dựng chương trình đào tạo riêng của trường đại học. Do tính chất thay đổi của các bên liên quan đến giáo dục đại học và nhu cầu phát triển của đất nước, việc ban hành và sửa đổi Luật Giáo dục đã

trở thành một quá trình phát triển liên tục mang các đặc trưng là tính toàn diện, cởi mở và minh bạch ở mức độ nhất định, thể hiện các đặc điểm chính của một chính quyền dân chủ.

Sự minh bạch và quản trị tốt nhờ có các khung pháp lý và thực hiện chúng giúp nâng cao uy tín giáo dục đại học của đất nước, đặc biệt là khi giáo dục đại học đặt ra những mục tiêu rõ ràng, bao gồm tạo thêm cơ hội tiếp cận, tính công bằng, chất lượng và tính phù hợp. Tuy nhiên, ngoài những khía cạnh kinh tế, Myanmar cần cân nhắc các yêu cầu xây dựng nhà nước và sự đóng góp của giáo dục đại học thông qua giáo dục công dân, để bảo đảm sự phát triển bền vững và quá trình chuyển dịch sang dân chủ.

Những sáng kiến nào do trường đại học dẫn đầu?

Chưa có Luật Giáo dục đại học nên quyền tự chủ chưa được đảm bảo, nhưng các trường đại học sẽ được tự chủ về thể chế trong một mức độ nhất định, nhất là khi họ đã được giao nhiệm vụ soạn thảo điều lệ. Các trường đại học đang chịu áp lực phải đáp ứng các nhu cầu của một nền kinh tế phát triển nhanh được định hướng bởi phát triển kinh tế địa phương và đầu tư trực tiếp nước ngoài tăng trong các lĩnh vực khác nhau của đất nước, trong đó có giáo dục đại học.

Giáo dục đại học của Myanmar hiện nay có trách nhiệm đào tạo đủ số sinh viên tốt nghiệp với các kỹ năng, kiến thức và thái độ cần thiết đáp ứng yêu cầu của một nền kinh tế ngày càng kết nối rộng hơn với thị trường toàn cầu. Các trường đại học cần phải cơ cấu lại tổ chức và chương trình giảng dạy của họ, để đáp ứng một cách hiệu quả các yêu cầu của môi trường kinh tế và xã hội thay đổi nhanh chóng của Myanmar. Trong khuôn khổ đề xuất tự chủ về thể chế, các trường đại học cần nguồn nhân lực và tài chính cùng với nhiều cơ sở hạ tầng cần thiết, để cung cấp hiệu quả nguồn nhân lực có kỹ năng và có sức cạnh tranh toàn cầu theo yêu cầu của ngành. Hơn nữa, tiêu chuẩn chất lượng cần phải được thiết lập thông qua một khung trình độ quốc gia và một cơ quan độc lập đảm bảo chất lượng quốc gia phù hợp với ASEAN và thông lệ quốc tế.

Tuy nhiên, các trường đại học của Myanmar lại thiếu năng lực để đảm nhiệm những thay đổi này, đặc biệt trong một môi trường không quen thuộc và một cơ chế tự chủ về thể chế khá mới và mơ hồ. Nửa thế kỷ bị cô lập và liên tục thiếu đầu tư đã làm cho các tổ chức giáo dục đại học mất khả năng thích ứng với các tiêu chuẩn khu vực và toàn cầu, và những thay đổi nhanh chóng của môi trường kinh tế và xã hội của đất nước. Mặc dù các tổ chức phát triển quốc tế đã cung cấp các hỗ trợ kỹ thuật, xây dựng năng lực và thậm chí phát triển cơ sở hạ tầng, nhưng một nền giáo dục đại học quốc gia thực sự cần phải cân nhắc truyền thống, bối cảnh và nhu cầu của chính mình, mà không đơn giản cấy ghép các mô hình từ nước ngoài.

Ngoài ra, các trường đại học của Myanmar cần tham gia giáo dục công dân để hỗ trợ phát triển xã hội, bằng cách giáo dục các quyền và trách nhiệm cơ bản của công dân Myanmar, ASEAN và toàn cầu. Trong bối cảnh và sự phát triển như vậy, “học tập chủ động”, chủ yếu gồm học tập tương tác và học tập dưới sự hướng dẫn của giảng viên, có thể cung cấp một phương pháp hiệu quả để nuôi dưỡng tinh thần công dân và khả năng tìm việc của sinh viên, và thu hẹp khoảng cách giữa đầu ra của giáo dục đại học, yêu cầu của các ngành kinh tế và nhu cầu phát triển kinh tế và xã hội của đất nước.

Áp dụng các khung ASEAN và quốc tế

Myanmar cần đáp ứng được các yêu cầu đối với thành viên ASEAN, và tận dụng lợi thế của việc tham gia vào tổ chức này. Bên cạnh việc đẩy mạnh hội nhập kinh tế khu vực, thông qua mạng lưới các trường đại học ASEAN và SEAMEO RIHED (Tổ chức các Bộ trưởng giáo dục Đông Nam Á / Trung tâm khu vực giáo dục và phát triển đại học), ASEAN đã thực hiện một số lượng đáng kể các sáng kiến giáo dục đại học nhằm hỗ trợ hệ thống giáo dục đại học của các nước thành viên đạt chuẩn khu vực và quốc tế. Những chương trình này bao gồm việc thiết lập khung năng lực quốc gia, sẽ được tham chiếu đến Khung năng lực Khu vực ASEAN vào năm 2018; thiết lập Mạng lưới đảm bảo chất lượng ASEAN; và phát triển một hệ thống chuyển đổi tín chỉ ASEAN.

Sau 50 năm bị cô lập, lãng quên và thiếu sự đầu tư cơ sở hạ tầng (ví dụ các tòa nhà, thư viện, và phòng thí nghiệm), chương trình giảng dạy, nghiên cứu và năng lực giảng dạy của giáo dục đại học Myanmar đòi hỏi đổi mới đáng kể về đầu tư và xây dựng năng lực

Những sáng kiến phát triển giáo dục đại học ở cấp khu vực không đứng riêng lẻ, những cam kết giáo dục đại học song phương và đa phương khác cũng hỗ trợ cho phát triển năng lực, cải thiện cơ sở hạ tầng và cung cấp những chỉ dẫn các thông lệ quốc tế tốt nhất. Tuy nhiên, ASEAN cung cấp một khuôn khổ có ý nghĩa và đã được thử nghiệm, phù hợp với chính sách thu hẹp khoảng cách phát triển giữa các nước thành viên, một nền tảng mạnh mẽ cho hợp tác giáo dục đại học trong khu vực, và một định hướng cho việc thành lập không chỉ cộng đồng kinh tế ASEAN, mà cả cộng đồng ASEAN trong tương lai gần.

Giáo dục đại học có thể là chìa khóa hỗ trợ phát triển kinh tế và chuyển dịch dân chủ của quốc gia. Tuy nhiên, khung pháp lý phải được xây dựng và được thực hiện ngay trong quá trình xây dựng. Các tổ chức giáo dục đại học cần được hỗ trợ, đặc biệt trong khuôn khổ quyền tự chủ đã đề xuất, và các trường đại học cần tích cực tham gia vào giáo dục công dân xây dựng đất nước, giảm xung đột nội bộ và hỗ trợ quá trình chuyển dịch dân chủ. Cuối cùng, sự tham gia tích cực của Myanmar trong các sáng kiến giáo dục đại học ASEAN góp phần xây dựng năng lực, nâng cao chất lượng, công nhận lẫn nhau, đồng thời đáp ứng các tiêu chuẩn giáo dục đại học của ASEAN. Minh bạch, hòa nhập và hệ thống quản trị tốt tiếp tục là các yếu tố quan trọng để cải thiện lĩnh vực giáo dục đại học của Myanmar. ■

Việc sáp nhập và chia tách các bộ giáo dục tại Malaysia

Richard Sack và Omar Jalloun

Richard Sack là một chuyên gia tư vấn, ông nguyên là thư ký điều hành của Hiệp hội vì sự Phát triển Giáo dục ở châu Phi. E-mail: richardsack@gmail.com. Omar Jalloun là một phó giáo sư về giáo dục quốc tế và giáo dục so sánh tại Đại học Taibah, Madinah, Ả rập Saudi. E-mail: ojalloun@taibahu.edu.sa. Bài viết này là một phần của một nghiên cứu lớn hơn về sự sáp nhập của các bộ giáo dục, được tài trợ bởi Trung tâm khu vực về Chất lượng và Giáo dục Xuất sắc (RCQE) của UNESCO tại Riyadh, Ả rập Saudi.

Có rất ít nghiên cứu về nền tảng tổ chức/thể chế của các hệ thống giáo dục, ví dụ như hiện tượng sáp nhập và chia tách thường xuyên của các bộ có liên quan. Nhiều quốc gia có vài bộ liên quan đến giáo dục: một bộ chuyên về giáo dục cơ sở và trung học (thậm chí đôi khi là mỗi bộ cho một cấp); một bộ khác về giáo dục đại học; và một bộ khác nữa về giáo dục dạy nghề. Theo thời gian, các bộ này thường xuyên được sáp nhập, chia tách, và cơ cấu lại đúng như câu nói “quá tam ba bận” (và cứ tiếp tục như vậy).

Mặc dù việc sáp nhập, chia tách các bộ là khá phổ biến và đặt ra những thách thức tương tự cho tất cả các bên liên quan, chúng tôi rất ngạc nhiên khi chỉ tìm thấy một nghiên cứu (ở Zimbabwe) trực tiếp đề cập đến vấn đề này. Có rất nhiều nghiên cứu về tái cơ cấu tổ chức chính phủ, nhưng chúng lại không chỉ ra các vấn đề cụ thể của việc sáp nhập/ chia tách trong giáo dục. Trong khi đó khả năng đáp ứng kỳ vọng của hệ thống giáo dục chủ yếu phụ thuộc vào năng lực của chính các tổ chức này. Đặc biệt, trong giáo dục, các chính sách thường được đánh giá trong quá trình thực hiện, và thực hiện chính sách là công việc của tất cả các cấp trong cơ cấu tổ chức.

Malaysia: một tình huống thực tế

Tại Malaysia, Bộ Đại học (MoHE) được thành lập vào năm 2004 nhằm thúc đẩy giáo dục đại học tăng trưởng nhanh hơn, và đó là những gì đã diễn ra: từ năm 2005 đến 2012, số lượng sinh viên nhập học tăng 54% và tỷ lệ nhập học tổng thể tăng từ 28% lên 37%. Các trường đại học Malaysia đều tự chủ trong các vấn đề tài chính và trong hầu hết các vấn

để học thuật, nhưng vẫn chưa được quyền tự chủ trong tuyển sinh cũng như quyết định mức lương cho cán bộ giảng viên.

Bộ Giáo dục (MoE) và Bộ Đại học (MoHE) được sáp nhập vào năm 2013. Những lý do đưa ra bao gồm: thúc đẩy sự chuyển đổi giáo dục để đạt đến các tiêu chuẩn quốc tế vào năm 2020; xây dựng cơ cấu hành chính một cửa cho toàn bộ hệ thống; kết hợp hài hòa các kế hoạch chiến lược giáo dục; cải thiện quản lý chiến lược của hệ thống giáo dục. Hai năm sau, vào năm 2015, bộ này lại được chia thành hai cơ quan như trước, MoE và MoHE. Điều này được biện minh bằng tuyên bố rằng sự chia tách sẽ cho phép MoHE tập trung tốt hơn vào việc đẩy mạnh giáo dục đại học để đáp ứng những yêu cầu ngày càng tăng của các trường. Theo các nhân viên làm việc lâu năm ở hai bộ, việc sáp nhập năm 2013 và việc tách ra năm 2015 đều xuất phát từ các động cơ chính trị và hoàn toàn bất ngờ, những người được phỏng vấn nói rằng cả hai quyết định đều khiến họ ngạc nhiên.

Việc sáp nhập chỉ kéo dài hai năm và ảnh hưởng của nó là rất nhỏ. Có ba yếu tố lý giải điều đó: (i) các chức năng quan trọng của việc kiểm định và khảo thí được thực hiện bởi các tổ chức độc lập và do đó, không bị tác động bởi các thay đổi thể chế của bộ; (ii) tự chủ đại học đã bảo vệ các trường đại học trước những thăng trầm có động cơ chính trị; và dĩ nhiên (iii) thời gian sáp nhập ngắn - nếu nó kéo dài lâu hơn, các ảnh hưởng có thể sẽ lớn hơn và việc tách ra sau này sẽ khó khăn hơn. Tuy nhiên, nhiều nỗ lực đã được thực hiện theo hướng hợp nhất hai bộ, đặc biệt là trong năm thứ hai sau khi công bố việc sáp nhập.

Việc sáp nhập từ cách nhìn của cán bộ nhân viên trong bộ

Mặc dù thời gian sáp nhập ngắn đến bất ngờ, cán bộ của hai bộ đã đưa ra những đánh giá nghiêm túc về việc thực hiện, về những lợi ích và phí tổn mà việc sáp nhập có thể gây ra. Cán bộ của MoE trước đây nhận thấy các lợi ích như sau: thuận lợi trong việc chia sẻ thông tin, nhờ việc dễ dàng nhận được tư vấn từ giảng viên và nghiên cứu viên của trường đại học; giảm bớt các tầng quản lý nhân lực và chia sẻ cơ sở hạ tầng. Mặt khác, cán bộ của MoE cũng nhận thấy một số vấn đề tiềm tàng liên quan

đến việc sáp nhập: phải thương lượng lại một số hiệp định quốc tế để bao gồm cả giáo dục đại học; khó khăn trong việc hoạch định ngân sách; nhầm lẫn (chỉ là ngắn hạn) do những trùng lặp về nguồn nhân lực, kế toán và các phòng ban pháp lý trong giai đoạn sáp nhập; và không còn sự tập trung độc quyền vào giáo dục phổ thông hệ 12 năm.

Đối với MoHE, sáp nhập hai bộ tạo cho họ một lợi thế lớn - một cách ngẫu nhiên và ngoài dự tính, theo lời những người được phỏng vấn - đó là thúc đẩy mạnh việc xây dựng kế hoạch chiến lược mười năm của bộ này (Kế hoạch Giáo dục Malaysia 2015-2025). Giai đoạn sáp nhập ngắn này tạo thuận lợi cho MoHE xây dựng kế hoạch bởi nó cho phép cải thiện sự tiếp cận thông tin; cung cấp hiểu biết tốt hơn về sự phức tạp của hệ thống giáo dục cơ bản như một tổng thể; sự tham gia của nhiều thành phần hơn vào Kế hoạch giáo dục đại học; xác định được các hoạt động chồng chéo, chẳng hạn như giáo dục kỹ thuật và giáo dục dạy nghề; và định nghĩa được các chỉ số hiệu suất chính.

Về các bất lợi, theo cán bộ MoHE, đó là sau khi sáp nhập, dây chuyền để ra quyết định trở nên dài hơn và Bộ được cho là quá lớn và khó quản lý. Hợp hành quá nhiều khiến cho tình trạng căng thẳng trầm trọng hơn. Quan trọng nhất là ngân sách cho giáo dục đại học bị giảm đi do sáp nhập.

Mặc dù việc sáp nhập, chia tách bộ là khá phổ biến và đặt ra những thách thức tương tự cho tất cả các bên liên quan, chúng tôi rất ngạc nhiên khi chỉ tìm thấy một nghiên cứu (ở Zimbabwe) trực tiếp đề cập đến vấn đề này

Việc sáp nhập cũng cho thấy rõ sự khác biệt trong văn hóa tổ chức của hai bộ. Ví dụ, quy trình ra quyết định của MoHE linh hoạt hơn và ít tính hình thức hơn so với MoE; thông tin và quyết định trong MoHE có xu hướng lưu thông theo kiểu bản mềm nhiều hơn, trong khi MoE sử dụng nhiều bản cứng; và nhân viên của MoHE thường được biệt phái từ các nơi khác (phần nhiều là từ trường đại học) và/hoặc làm việc theo các hợp đồng có thời hạn, có nghĩa là MoHE có tỷ lệ thay đổi nhân viên cao hơn MoE.

Kết luận

Việc sáp nhập năm 2013 và chia tách năm 2015 đều có mục tiêu chính trị và gây bất ngờ cho tất cả cán bộ nhân viên lâu năm của các bộ. Có ít sự thay đổi về tổ chức xảy ra trong hai năm sáp nhập, năm đầu hầu như là để làm quen với lĩnh vực, thủ tục, nhân viên mới, và năm thứ hai để lên kế hoạch thực hiện. Trong sự kiện này, tất cả đều đồng ý rằng việc sáp nhập không làm thay đổi nhiều; tuy nhiên, nếu giai đoạn đó kéo dài hơn, việc chuyển đổi trở lại hẳn sẽ khó khăn và phải trả giá nhiều hơn. Cũng có nhiều người đồng ý rằng sau khi sáp nhập, công tác quản lý trở nên trôi chảy và hiệu quả hơn, và tiếp tục được cải thiện hơn nữa sau khi tách ra.

Chúng tôi không tìm thấy sự ủng hộ rõ ràng nào cho việc sáp nhập. Một điều ngạc nhiên lớn đối với các cán bộ làm việc lâu năm trong lĩnh vực giáo dục đại học là sự sáp nhập đã tạo thuận lợi để hình thành kế hoạch chiến lược 10 năm của giáo dục đại học. Tuy nhiên, giờ đây khi Kế hoạch chiến lược đã hoàn thành và được thông qua, những người liên quan lại thấy rằng tách ra mới là phù hợp để tập trung vào và thực hiện kế hoạch này.

Sự bất ổn thể chế tiềm tàng phát sinh từ việc sáp nhập (hoặc từ bất kỳ việc tái cơ cấu tổ chức các cơ quan chính phủ nào) được giảm nhẹ bởi sự tồn tại của các cơ quan độc lập thực hiện các chức năng chính, cũng như bởi thực tế là các trường đại học có quyền tự chủ.

Có lẽ phát hiện đáng ngạc nhiên nhất trong nghiên cứu của chúng tôi là sự thiếu vắng một phân tích có tính hệ thống đối với hiện tượng sáp nhập và chia tách thường xuyên của các bộ trong lĩnh vực giáo dục. Liệu sự thiếu quan tâm này có phần nào thừa nhận rằng sáp nhập hay chia tách là không quan trọng, hay nói đúng hơn, nó chỉ ra sự thờ ơ chung đối với các khía cạnh thể chế, tổ chức và quản lý của ngành? Ý sau sẽ rất đáng lo ngại nếu xem xét tầm quan trọng của giáo dục trong sự phát triển xã hội, tài chính và chính trị. ■

Vị trí của giáo dục đại học Kitô giáo trong đại học tư thục

Daniel Levy

Daniel Levy là giáo sư hàng đầu của Khoa Nghiên cứu Chính sách và Quản trị Giáo dục, Đại học Bang New York ở Albany, Hoa Kỳ. Email: dlevy@albany.edu.

Chương trình Nghiên cứu Giáo dục Đại học Tư (PROPHE) có mục thường kỳ trên IHE và thỉnh thoảng có thêm các bài đăng trong Chuyên mục. Chủ đề của Chuyên mục lần này là Giáo dục Đại học Kitô giáo.

Nhiều bài báo đăng tải trên IHE trong vài năm gần đây cho thấy giáo dục đại học tư (PHE) đã phát triển rộng khắp trên toàn thế giới. Phần lớn các bài báo đề cập đến PHE nói chung, một số bài chú trọng vào những loại hình PHE đặc thù. Chuyên mục số này đề cập đến giáo dục đại học Kitô giáo (CHE) trên phạm vi địa lý rộng, bởi vì bài giới thiệu chung này và bài của Glanzer đề cập đến phạm vi toàn cầu, và bài của Carpenter có phạm vi khu vực (châu Phi).

Các bài viết trong chuyên mục đề cập đến những nội dung đương đại của CHE như sự phát triển toàn cầu, bối cảnh quốc tế, các trường đại học Tin Lành và Công giáo La Mã ngày nay (Chính thống giáo không tham gia nhiều vào trào lưu phát triển đại học). Mặc dù chỉ ra những khác biệt bên trong thế giới CHE (giữa các khu vực, các quốc gia và giữa các trường), các bài trong chuyên mục cũng nhận diện những định tính chung rõ nét có thể tập hợp các trường CHE vào một thể loại phân tích riêng.

Bài viết mở đầu chuyên mục này xếp CHE vào khu vực giáo dục đại học tư. Cụ thể hơn, bài viết sẽ cho thấy vì sao CHE là một loại giáo dục đại học tư có “bản sắc” (identity). Bởi vì cho đến nay, hình thức thể hiện “bản sắc” phổ biến nhất trong giáo dục đại học là tôn giáo, mặc dù các trường dành cho dân tộc ít người và trường nữ cũng được coi là có bản sắc. Trong thế kỷ 19 và đầu thế kỷ 20, các trường Công giáo La Mã chiếm số đông trong các trường đại học tôn giáo được thành lập. Nhưng gần đây sự xuất hiện của các trường đại học Tin Lành đã làm tăng tính đa nguyên của tôn giáo trong CHE (sự phát triển của những trường cao đẳng, đại học

Hồi giáo cũng gây được một số tiếng vang, nhưng phần lớn đó là các trường công; và dù sao, là trường công hay tư, cũng không thuộc phạm vi chuyên mục này).

Hai yếu tố quan trọng gắn kết CHE được nhấn mạnh trong các bài viết cho chuyên mục là Phát triển và Thách thức.

Phát triển

Cũng như các đại học bản sắc khác, các trường CHE mở ra nhằm thúc đẩy lợi ích của một nhóm xã hội. Một mặt họ quảng cáo mạnh mẽ, mặt khác giữ thế phòng thủ, bởi xã hội thế tục và hệ thống giáo dục đại học nghi ngại (có chủ ý hoặc vô tình) sự hiện diện tôn giáo trong nền giáo dục đại học - ngay cả khi đa số dân chúng cho rằng giáo dục đại học tôn giáo chỉ chiếm một phần rất nhỏ trong giáo dục đại học công lập của quốc gia. Hầu như không có các động lực tôn giáo để CHE phát triển, nếu không kể đến những trách nhiệm xã hội như phục vụ tầng lớp nghèo. Tuy nhiên, ngoài các động cơ tôn giáo, một số trường đại học tôn giáo đòi khi tìm thấy động lực phát triển trong các khu vực giáo dục đại học tư phi-bản-sắc. Lúc mới mở, hầu hết các trường đại học tôn giáo đều tuyên bố về sứ mệnh giáo dục. Sau một thời gian, các trường CHE thường hướng đến tuyển sinh các đối tượng có khả năng đóng học phí, bất chấp yêu cầu của chính phủ về việc mở rộng cơ hội tiếp cận giáo dục đại học cho công chúng. Mặt khác, một số trường CHE đặc quyền phát triển nhanh nhờ tiếp nhận những sinh viên thoát ra từ các quốc gia có nền giáo dục đại học công mục ruỗng vì vấn đề chính trị hoặc các vấn đề khác. Như vậy, động lực thúc đẩy sự phát triển CHE cũng như đại học tôn giáo nói chung là sự kết hợp của lợi ích nhóm và những động lực đặc trưng cho khu vực giáo dục đại học tư.

“Sự vận động học thuật” là một thực tế phổ biến trong giáo dục đại học, khi các tổ chức đào tạo cố gắng nâng thứ hạng (bao gồm hiện tượng các tổ chức thấp hơn nâng cấp thành đại học), và cũng giữ một vai trò nổi bật trong CHE. Một số chủng viện hoặc học viện thần học chuyên đào tạo lãnh đạo tôn giáo cũng được nâng cấp thành trường đại học, và đào tạo cả những ngành học phi tôn giáo đồng thời với các chuyên ngành tôn giáo. Có thể động cơ của họ là thâm nhập vào xã hội thế

tục hoặc kết hợp tín ngưỡng và khoa học, nhưng cũng có thể đó là mục tiêu tài chính, bành trướng và thăng hạng – những động cơ phổ biến trong các trường đại học tư (và cả công lập).

CHE tăng trưởng nhanh chóng là một phần của hiện tượng gia tăng đột biến giáo dục đại học tư, không phải của sự phát triển đột biến tôn giáo. Đại học Công giáo La Mã, từng là những trường đại học bản sắc quan trọng nhất ở nhiều nơi trên thế giới trong thế kỷ 19-20, lại suy giảm chứ không phát triển. Nhánh Công giáo La Mã trong khu vực CHE đang phát triển ngày nay chủ yếu thành lập các trường mới ở các khu vực xa (châu Phi là tiêu biểu), thường là các cơ sở nhỏ tiền Công giáo La Mã hoặc tư thục. Ở châu Mỹ Latinh, các trường đại học Tin Lành mới thành lập tương phản rất rõ với các đại học Công giáo La Mã truyền thống.

Khó đánh giá chính xác mức độ phát triển đột biến của CHE, nhất là số lượng sinh viên theo học. Số liệu thường bị phóng đại do số trường thành lập mới tăng vọt, nhưng phần lớn là trường nhỏ, nhất là các trường Tin Lành. Mặc dù vậy, các tác giả cũng chỉ ra được một số trường CHE lớn. CHE phát triển mạnh mẽ hầu hết ở các nước đang phát triển, tuy nhiên Nhật Bản và Hàn Quốc là hai ngoại lệ quan trọng.

Một mặt họ quảng cáo mạnh mẽ, mặt khác giữ thế phòng thủ, bởi xã hội thế tục và hệ thống giáo dục đại học nghi ngại (có chủ ý hoặc vô tình) sự hiện diện tôn giáo trong nền giáo dục đại học

Thách thức

Một điều không may là các trường CHE dễ bị ảnh hưởng trước hai loại thách thức. Một là những thách thức đối với các đại học tư thục nói chung. Loại thách thức thứ hai là đối với các trường bản sắc. Cả hai loại thách thức đều đe dọa làm giảm số sinh viên theo học, nhưng loại thách thức thứ hai còn đe dọa pha loãng sứ mệnh cốt lõi của trường.

CHE có những động lực phát triển giống như các đại học tư nên cũng dễ bị tổn thương bởi những thách thức chung đối với giáo dục đại học tư, ngoài ra còn dễ bị ảnh hưởng bởi những thách

thức riêng đối với tôn giáo. Khi nền chính trị quốc gia nghiêng về xu hướng tả khuynh, tôn giáo có thể bị kiểm soát chặt chẽ hơn, thậm chí bị coi là thù địch, chính giới cánh tả thường xem tôn giáo là lạc hậu hoặc ít nhất về cơ bản không liên quan đến giáo dục đại học. Tính hợp pháp của CHE bị đe dọa bởi hai lý do: chất lượng học thuật, như đối với giáo dục đại học tư thục nói chung, và việc không chia sẻ những sứ mệnh chung vẫn thường gắn bó cả quốc gia. Tài chính là một thách thức đối với đại học tu, trong đó có các đại học bản sắc; hầu hết các trường CHE đều không được ngân sách công tài trợ, hoặc được rất ít. Sự vận động học thuật xuất phát từ những kỳ vọng nâng cao chất lượng và tăng hạng đẩy các trường CHE xa dần sứ mệnh tôn giáo nguyên thủy.

Đồng thời, cách này hay cách khác, chính những lực lượng thúc đẩy CHE tăng trưởng lại tạo ra những thách thức tiềm ẩn. Không chỉ số lượng giáo dân giảm dần, lòng tin tôn giáo giảm sút cũng là mối đe dọa trực tiếp. Khi mở rộng nhằm đáp ứng nhu cầu của sinh viên và giảng viên, các trường CHE buộc phải chấp nhận tình trạng sứ mệnh tôn giáo của họ ngày càng bị pha loãng.

Những thách thức chung đối với giáo dục đại học tư cũng như những thách thức riêng đối với các đại học bản sắc như CHE là hết sức ghê gớm. Mặc dầu vậy, trong vài thập niên vừa qua CHE đã phát triển vượt trội bằng việc thành lập mới nhiều trường đại học tôn giáo, mang lại nguồn năng lượng mới cho giáo dục đại học tư thục. ■

Giáo dục đại học Kitô giáo toàn cầu: phát triển bên lề các quốc gia

Perry L. Glanzer

Perry L. Glanzer là giáo sư chuyên ngành Nền tảng Giáo dục tại Đại học Baylor, đồng thời là học giả cơ hữu của Học viện Nghiên cứu Tôn giáo của Baylor, Hoa Kỳ. Email: Perry_Glanzer@baylor.edu.

Suốt 600 năm đầu tiên từ khi hình thành, giáo dục đại học phương Tây hoàn toàn dựa trên nền tảng tôn giáo. Tuy nhiên, trong 200 năm vừa qua, các nhà nước độc lập đã dần dần đẩy giáo dục đại

học với nền tảng tôn giáo ra bên lề, vì nhà nước đã trở thành một lực lượng thế tục mạnh nhất có thể tác động đến giáo dục đại học. Hệ quả là, giáo dục đại học dựa trên nền tảng tôn giáo phải đối mặt với những thách thức từ chính phủ, nhưng vẫn tăng trưởng bền vững khi có điều kiện.

Hơn 1100 trường đại học, cao đẳng Kitô giáo trên toàn thế giới ngày nay phải đối mặt với những thách thức cụ thể nào? Trước hết cần xác định rõ đại học/cao đẳng “Kitô giáo” là những trường công nhận và chứa đựng một thực thể Kitô giáo (Công giáo La Mã, Chính thống giáo, Tin Lành); và tinh thần tôn giáo của thực thể này thể hiện trong mục tiêu sứ mệnh của trường, định hình các khía cạnh quản trị, chương trình giảng dạy, đội ngũ nhân viên, tập thể sinh viên, và lối sống trong học xá của trường. Tôi cũng định nghĩa một trường đại học là nơi dạy và cấp bằng đại học cho nhiều môn học khác nữa ngoài thần học hay kỹ thuật, và không phải là một viện đào tạo thần học chuyên biệt của giáo hội.

Những thách thức đương đại

Quốc hữu hoá hệ thống đại học là thách thức rõ ràng nhất đối với các trường đại học Kitô giáo. Việc cấp bằng đại học và quy định khung chương trình đào tạo ở hầu hết các quốc gia đều do chính phủ quyết định, thông qua bộ chủ quản đại học. Ở các nước độc tài, chính phủ thiết lập một hệ thống giáo dục công lập phi tôn giáo và không công nhận giáo dục đại học tư thục, hoặc kiểm soát rất chặt đại học tư thục, bao gồm cả đại học tôn giáo.

Giáo dục đại học Kitô giáo phát triển nhanh nhất hầu hết ở những quốc gia cho phép giáo dục đại học tư thục tự do phát triển

Ngay cả trong các nền dân chủ, nhà nước độc lập cũng không tạo điều kiện cho giáo dục đại học tôn giáo phát triển. Chẳng hạn, bởi vì hầu hết các nền dân chủ đều không có tôn giáo nền tảng, họ có xu hướng không hỗ trợ tài chính cho các học viện tôn giáo. Theo nghiên cứu của chúng tôi, chỉ 7% các trường đại học Kitô giáo nhận được nguồn tài trợ chính từ chính phủ. Các trường này đều ở châu Âu (Bi, Anh, Hà Lan, Ba Lan, và Slovakia) hoặc thuộc

khối thịnh vượng chung của Anh (như Úc). 15% các trường Kitô giáo nhận một phần ngân sách từ chính phủ, các trường này cũng tập trung hầu hết ở phương tây và trung Âu (Pháp, Đức, Hungary, Na Uy và Bồ Đào Nha), Ấn Độ - một quốc gia đang phát triển - là ngoại lệ. Nói chung, trường đại học Kitô giáo trên thế giới hầu hết là trường tư và sẽ còn như thế trong tương lai gần.

Nhìn chung, giáo dục đại học Kitô giáo phát triển nhanh nhất ở những quốc gia cho phép giáo dục đại học tư thực tự do phát triển. Chẳng hạn trong số 71 trường đại học/cao đẳng Kitô giáo được thành lập bên ngoài Bắc Mỹ tính từ năm 1995 (gồm 47 trường châu Phi), chỉ có 4 trường được chính phủ tài trợ. Ngay cả ở những nước như Ấn Độ là nơi chính phủ hỗ trợ tài chính cho các trường Kitô giáo, số trường tư vẫn gia tăng trong số các trường mới thành lập. Kết quả là, đại học Kitô giáo phát triển mạnh ở những nước cho phép tư nhân hoá cao, như Brazil, Ấn Độ, Indonesia, Nhật Bản, Hàn Quốc và Hoa Kỳ, trong khi rất hiếm ở những quốc gia ít trường tư như Úc, New Zealand, và Anh.

Tăng trưởng đáng kể

Bất chấp phải tự trang trải tài chính, đại học Kitô giáo vẫn tiếp tục xuất hiện. Bên ngoài Bắc Mỹ, ít nhất 130 trường đại học Kitô giáo được thành lập mới kể từ năm 1990. Không có gì lạ là phần lớn các trường mới này được thành lập ở những quốc gia có khu vực giáo dục đại học tư nhân phát triển rộng khắp.

Dưới đây là một số thông tin nổi bật:

- Châu Phi là một điểm sáng với 58 trường mới thành lập (16 trường Công giáo La Mã, 42 trường Tin Lành) tính từ năm 1990. Trường lớn nhất trong số này là Đại học Saint Augustine ở Tanzania được thành lập năm 1998, đã có trên 12500 sinh viên.
- Ba mươi trường đại học Kitô giáo được thành lập ở châu Mỹ Latinh kể từ năm 1990, trong số đó có 11 trường Tin Lành. Trường lớn nhất là Đại Học Công Giáo La Mã ở Honduras thành lập 1992, có trên 17 ngàn sinh viên.
- Ở châu Á, có 22 trường được thành lập kể từ 1990 (8 trường Công giáo, 14 trường Tin Lành). Ấn Độ có nhiều nhất, với 12 trường mới. Phần lớn các trường ở Ấn Độ có quy mô

nhỏ, trong khi một số trường ở quốc gia khác phát triển nhanh chóng. Chẳng hạn, Đại học Baekseok ở Hàn Quốc thành lập năm 1994 đã có trên 15 ngàn sinh viên.

- Ở châu Âu, thay đổi chính diễn ra tại các quốc gia cộng sản cũ, 14 trong tổng số 17 trường đại học Kitô mới được thành lập ở Đông Âu kể từ 1990 (6 trường Công giáo, 3 Chính thống giáo, 7 Tin Lành, và 1 trường kết hợp Anh giáo và Công giáo). Chỉ có 3 trường mới được thành lập ở các nước Tây Âu. Trường lớn nhất trong 17 trường mới là một trường công lập của Slovakia, Đại học Công Giáo ở Ružomberok, với 7700 sinh viên.
- Châu Đại Dương chỉ có 2 trường mới thành lập, đều là trường đại học Kitô lớn nhất của quốc gia (Úc và Papua New Guinea). Trường Đại Học Công Giáo Úc do nhà nước thành lập được sáp nhập từ bốn trường Kitô giáo hiện hữu, trở thành một trường lớn nhất của khu vực với gần 32 ngàn sinh viên theo học.

Có thể khái quát về sự phát triển mới này như sau: hầu hết các trường mới thành lập là trường Công giáo La Mã (51) và Tin Lành (79) cổ điển, rất ít trường Chính thống giáo (3). Các trường Tin Lành bên ngoài châu Phi thường nhỏ hơn so với các trường Công giáo La Mã (ví dụ ở Nam Mỹ, tính trung bình trường Công giáo có 2902 sinh viên, trong khi trường Tin Lành chỉ có 1305 sinh viên). Châu Phi là một ngoại lệ, với số sinh viên trung bình của các trường Công giáo và Tin Lành gần như nhau (2395 và 2382). Những trường lớn nhất hầu hết là đại học công lập, đa ngành và tuyển sinh không phân biệt tôn giáo. Những trường nhỏ hơn thường là tư thực và có tiêu chí tuyển chọn giảng viên hoặc tuyển sinh khắt khe hơn. Nhìn chung, mặc dầu không còn giữ cương vị thống lĩnh như xưa, giáo dục đại học Kitô giáo vẫn phát triển trong điều kiện cho phép. Theo một nghĩa nào đó, giáo dục đại học Kitô giáo phát triển bên lề hệ thống, nhưng cái lề ấy không quá nhỏ và không phải là không đáng kể. ■

Sự phát triển đại học Kitô giáo ở châu Phi

Joel Carpenter

Joel Carpenter là giáo sư sử học, giám đốc Học viện Nagel - Nghiên cứu Kitô giáo toàn cầu thuộc Đại học Calvin, Hoa Kỳ. Email: jcarpent@calvin.edu.

Giáo dục đại học Kitô giáo khu vực Hạ Sahara châu Phi đang phát triển mạnh mẽ, là hệ quả của sự giao thoa hai xu hướng xã hội năng động nhất hiện nay: sự gia tăng nhanh chóng tín đồ Kitô giáo và nhiều năm phát triển ổn định của giáo dục đại học.

Một thế kỷ trước, chỉ có 9 triệu giáo dân Kitô trên toàn châu Phi, tập trung phần lớn ở những giáo phận cổ xưa thuộc Ai Cập và Ethiopia. Năm 1950, số giáo dân đã tăng gấp 3, lên khoảng 30 triệu, năm 1970 là 114 triệu. Ngày nay, toàn châu Phi ước tính có gần 555 triệu tín đồ Kitô giáo - bao gồm Chính thống giáo, Công giáo La Mã, Tin Lành, Tin Lành Ngũ tuần và Tin Lành Phi châu.

Giáo dục đại học ở châu Phi cũng phát triển nhanh chóng. Vào đầu thập niên 1960, toàn châu Phi chỉ có 41 cơ sở đào tạo đại học với 16500 sinh viên. Đến 2010, riêng vùng Hạ Sahara Phi châu đã có 5,2 triệu sinh viên theo học tại 668 cơ sở đào tạo đại học, tăng gấp đôi so với năm 2000.

Đại học ở châu Phi chỉ mới xuất hiện trong khoảng nửa thế kỷ cuối đây biến động. Thời kỳ hậu thuộc địa mang lại nhiều hy vọng, cùng với sự hỗ trợ của chính phủ và đầu tư lớn từ nước ngoài. Tuy nhiên vào những năm 1980, nguồn tài chính dành cho các trường đại học châu Phi bị cắt giảm mạnh do ngân sách chính phủ tê liệt trong bối cảnh sản xuất hàng hoá suy giảm và giá năng lượng tăng cao. Ngân hàng Thế giới và Quỹ Tiền tệ Quốc tế yêu cầu các quốc gia con nợ phải ưu tiên phân bổ ngân sách giáo dục cho khu vực tiểu học và trung học. Đồng thời các chính phủ độc tài còn mạnh tay cắt giảm ngân sách các trường đại học hàng đầu do lo ngại những âm mưu lật đổ chính phủ có thể thai nghén ở đây. Vào những năm 1990, ngay cả những trường đại học tốt nhất châu Phi cũng rơi vào khủng hoảng.

Vấn đề càng trở nên tồi tệ khi giáo dục trung học phát triển mạnh khiến cho nhu cầu vào đại học

càng gia tăng. Chính phủ các nước đã ép buộc các trường đại học hàng đầu phải tuyển sinh vượt quá năng lực đào tạo của trường. Giải pháp đưa ra là thành lập thêm các trường đại học khu vực và nâng cấp các trường cao đẳng kỹ thuật thành đại học. Như ở Nigeria, đã có 86 trường đại học cấp quốc gia và cấp khu vực được thành lập vào năm 2015. Mặc dù nguồn tài trợ có tăng, ngân sách giáo dục đại học châu Phi vẫn thiếu hụt nhiều so với nhu cầu nhập học quá cao. Hàng ngàn cán bộ, giảng viên bỏ việc để tìm kiếm công việc ở lĩnh vực khác.

Cần làm gì trong tình hình như vậy? Vào năm 2001, Ngân hàng Thế giới tái nhấn mạnh vai trò của giáo dục đại học trong phát triển quốc gia. Sau nhiều năm bỏ rơi, các nước phương Tây đã quay lại hỗ trợ các chương trình đào tạo đại học. Nguồn tiền tư nhân cũng xuất hiện trở lại; chẳng hạn “Đối tác Giáo dục Đại học”, gồm 8 tổ chức của Hoa Kỳ và các trường đại học của 9 nước châu Phi, đã đầu tư 440 triệu đô la Mỹ trong các năm 2000-2010. Chính phủ các nước châu Phi cũng đã cho thành lập thêm các trường đại học và trường kỹ thuật tư thực. Như ở Ghana, năm 1999 chỉ có 2 trường đại học tư thực, hiện nay là 28.

Với trào lưu giáo dục đại học Kitô giáo trở thành một lực lượng mạnh, những mục tiêu giáo dục Kitô cũng được mở rộng, gắn với những trách nhiệm xã hội lớn hơn

Sự phát triển các đại học Kitô giáo

Giáo dục đại học Kitô giáo đóng vai trò nổi bật trong sự phát triển đại học tư thực. Trong 61 trường đại học tư được Nigeria cấp phép hoạt động từ năm 1999, có 31 trường Kitô giáo. Kenya có 17 đại học tư đã được cấp phép hoạt động và 13 hiện có giấy phép tạm thời, trong số đó 17 trường là đại học Kitô giáo. Xu thế này diễn ra trên toàn lục địa. Khu vực Hạ Sahara thực sự là một trong những “điểm nóng” gia tăng đại học Kitô giáo trên toàn thế giới.

Từ góc nhìn xã hội và giáo dục, trào lưu thành lập trường đại học Kitô giáo là hệ quả của nhu cầu đại chúng hóa giáo dục đại học cùng với việc các chính phủ mở rộng cấp phép cho các trường đại học tư, hai xu thế này cũng đang diễn ra trên toàn

thế giới. Tuy nhiên cần phải nhìn nhận rằng ở châu Phi yếu tố tôn giáo đóng vai trò quan trọng. Trào lưu này là một phần trong nỗ lực lớn hơn nhằm thể chế hoá, và nhờ đó duy trì những lợi ích to lớn của cộng đồng Kitô giáo. Các cộng đồng Kitô giáo thường quan tâm trước hết đến giáo dục cho con cái, nhưng cũng nhanh chóng chuyển sự quan tâm sang việc đào tạo các giáo sỹ. Năm 1950 toàn châu Phi chỉ có khoảng 70-80 chương trình đào tạo hoặc cơ sở đào tạo mục vụ hoặc thần học, nhưng một khảo sát gần đây cho thấy con số này là 1468.

Với trào lưu giáo dục đại học Kitô giáo trở thành một lực lượng mạnh, những mục tiêu giáo dục Kitô cũng được mở rộng, gắn với những trách nhiệm xã hội lớn hơn. Môi trường đại học tỏ ra thích hợp hơn cho các mục tiêu mở rộng so với các buổi thuyết giảng tôn giáo; có hơn 10 trường đại học châu Phi giảng dạy về kinh thánh hoặc lịch sử Kitô giáo. Cộng đồng Kitô giáo thành lập các trường này nhằm giáo dục thế hệ trẻ của họ, nhưng cũng hướng đến mục đích phát triển quốc gia. Phần lớn các trường này đều tiếp nhận cả sinh viên từ các cộng đồng bên ngoài giáo phận.

Những nhiệm vụ đầy thách thức

Các trường Kitô giáo cũng đối mặt với những thách thức giống như những trường đại học khác ở châu Phi. Từ góc nhìn của chính phủ, nhiệm vụ của các trường đại học mới mở là đáp ứng nhu cầu học đại học gia tăng, vì vậy các trường bắt buộc phải tuyển sinh số lượng lớn, và nhanh chóng xây dựng các chương trình đào tạo mới cũng như phát triển cơ sở vật chất phục vụ học tập. Đại học Bowen, một trường Kitô giáo Baptist ở Nam Nigeria, mở đầu với 500 sinh viên vào năm 2002, số sinh viên hiện nay đã là 5000. Đại học Covenant do Đại Giáo đoàn Winner thuộc Hội thánh Tin Lành ngũ tuần Nigeria thành lập năm 2002, hiện nay có 15 ngàn sinh viên theo học. Đại học Kitô giáo Uganda, một trường Anh giáo thành lập vào năm 1997, nay có hơn 10 ngàn sinh viên theo học. Các trường cho rằng số lượng sinh viên tăng lên nhanh chóng như thế vừa là phước lành vừa là thách thức; học phí tăng thêm giúp bổ sung ngân sách nhưng các trường đứng trước áp lực phải phát triển lực lượng giảng dạy và cơ sở vật phù hợp nhu cầu.

Những thách thức khác xuất phát từ nhiệm vụ giáo dục tôn giáo. Các trường này đều công bố mục tiêu và quan điểm giáo dục Kitô đối với các môn học phi tôn giáo, họ cũng xây dựng cấu trúc nhà trường theo các chuẩn mực của đạo Kitô. Nhưng phần lớn các trường này tiếp nhận sinh viên không phân biệt tín ngưỡng. Sinh viên tỏ ra miễn cưỡng phải học các môn học về tín ngưỡng hoặc các môn phi tôn giáo nhưng lại được định hướng theo tôn giáo. Một số sinh viên không thích đi lễ nhà thờ hoặc không tuân thủ các nghi thức tôn giáo. Giảng viên thỉnh giảng, rất phổ biến ở các trường đại học châu Phi, cũng không hài lòng với những yêu cầu giảng dạy khác biệt so với các đại học không phải Kitô giáo. Chính quyền cho phép mở các trường đại học tôn giáo, nhưng cũng bản khoản về những khác biệt trong tiêu chí tuyển dụng, phát triển chương trình, cũng như chuẩn mực sinh viên trong các trường đại học này.

Những trường đại học Kitô giáo mới thành lập là những tổ chức hết sức năng động, và lãnh đạo các trường đều bày tỏ hy vọng góp phần vào sự thịnh vượng quốc gia. Nhưng thể tục hóa vẫn luôn là một trong những chủ đề chính trong lịch sử giáo dục đại học. Những mục tiêu rộng lớn của nhà nước chắc chắn sẽ va chạm với những đặc thù tôn giáo, ngay cả ở châu Phi là khu vực tôn giáo thuần khiết nhất. Mặc dù vậy, các trường đại học Kitô giáo vẫn tồn tại ở phương Tây và đang gia tăng trở lại trong những khu vực khác. Còn quá sớm để dự đoán quỹ đạo của nhánh châu Phi trong trào lưu đại học Kitô giáo trên toàn thế giới, nhưng người ta không thể bỏ qua sự hiện diện ngày càng tăng cũng như những thách thức mới xuất hiện của các trường Kitô giáo châu Phi. ■

Các trường đại học Mỹ Latinh: mắc kẹt trong thế kỷ 20

Marcelo Knobel và Andrés Bernasconi

Marcelo Knobel là giáo sư tại Instituto de Física Gleb Wataghin (IFGW), Đại học Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brazil. E-mail: knobel@ifi.unicamp.br. Andrés Bernasconi là phó giáo sư, làm việc tại Khoa Giáo dục, Trường Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile. E-mail: abernasconi@uc.cl.

Năm 2018, các trường đại học Mỹ Latinh sẽ kỷ niệm một trăm năm Phong trào Cải cách Đại học Córdoba. Phong trào này, và hậu quả của nó đã làm thay đổi ý niệm về trường đại học ở Mỹ Latinh, và mở ra một kỷ nguyên đầy lạc quan về những mối liên hệ mang tính xã hội của các trường đại học vào đầu thế kỷ 20.

Các trường đại học của Mỹ Latinh thực tế có những đóng góp vào sự phát triển xã hội, chính trị, văn hóa và kinh tế của khu vực, nhưng đã không đạt được nhiều thành công (nói chung, cũng chậm chạp như sự phát triển của khu vực này). Thế kỷ 21 cho thấy giáo dục đại học trên khắp Bắc Mỹ, châu Âu, châu Á, châu Đại Dương và Trung Đông đang trong một quá trình thay đổi triệt để, tạo ra những “hợp đồng xã hội” mới với các cộng đồng nuôi dưỡng họ. Các trường đại học ở Mỹ Latinh thì ngược lại, có vẻ cố thủ vững chắc trong cách tư duy, trong diễn giải và thực hiện chức năng như vẫn đang ở thế kỷ 20. Vì sao như vậy? Vì sao ở các trường đại học Mỹ Latinh hiếm khi có những đổi mới căn bản, những hoạt động nghiên cứu xuất sắc, hoặc các dự án hướng tới tương lai?

Đại học Mỹ Latinh: định hình dần dần

Các trường đại học đầu tiên trong khu vực được thành lập vào thời thuộc địa Tây Ban Nha trong thế kỷ mười sáu. Phương pháp giảng dạy, học tập và quản trị độc tài vẫn tiếp tục được duy trì cho đến sau khi độc lập và sang đến thế kỷ 19. Trong những thập kỷ đầu của thế kỷ 18, sau khi giành được độc lập từ Tây Ban Nha và Bồ Đào Nha, các trường đại học Mỹ La tinh là mô hình kết hợp vụng về giữa truyền thống Trung cổ Tây Ban Nha của trường Alcalá và Salamanca với Đại học Hoàng gia Pháp.

Một bước ngoặt diễn ra vào đầu thế kỷ 20, khi Trường Đại học Cộng hòa Uruguay cho phép sinh

viên tham gia vào các cơ quan quản lý trường. Kỳ vọng về cải cách các trường đại học được thể hiện trong Hội nghị quốc tế sinh viên Mỹ đầu tiên vào năm 1908 ở Montevideo, và sau đó tại Córdoba, Argentina, nơi đã diễn ra cuộc cải cách đại học lịch sử năm 1918. Giảng viên, sinh viên đang học và đã tốt nghiệp tham gia vào công tác quản lý, tranh đấu vì một sứ mệnh nghiên cứu còn non trẻ, và quan tâm đến các vấn đề xã hội, tất cả những điều đó là phương tiện phá vỡ sự thờ ơ của trường đại học truyền thống.

Ý thức hệ của cải cách Córdoba, cùng với một tầng lớp trung lưu mới nổi, các cam kết chính trị của giảng viên và sinh viên, năng lực nghiên cứu phát triển, và đại chúng hóa và đa dạng hóa gần đây, đã chống chọi, với rất ít hoặc hoàn toàn không có ý đồ thiết kế, hết lớp này đến lớp khác lên truyền thống “giáo dục kinh điển kiểu Napoleon”. Kết quả là, mọi áp lực xã hội, chương trình nghị sự chính trị, ảnh hưởng quốc tế, cũng như các trào lưu phát triển trong khu vực đều phản chiếu trong các đặc tính của các trường đại học Mỹ Latinh. Trong các trường đại học Mỹ Latinh cũ, sự thiếu đồng nhất của các giáo sư, sinh viên, của cấu trúc trường và chức năng hoạt động, của ánh hào quang cũng như sự bất bình đều cho thấy bằng chứng về sự hình thành các lớp “địa chất” ý niệm rất khác nhau về một trường đại học.

Mỹ Latinh hôm nay và các trường đại học của khu vực

Hầu hết các trường đại học trong khu vực đều khá mới. Ở Brazil, các trường đại học thực sự đầu tiên chỉ được thành lập sau năm 1930, hơn 400 năm sau khi Bồ Đào Nha thành lập thuộc địa tại đây (năm 1531) và hơn một thế kỷ sau khi Brazil đã trở thành một quốc gia độc lập (năm 1822). Sự hình thành muộn màng này được bù đắp bởi đội ngũ cán bộ giảng viên và năng lực nghiên cứu được xây dựng nhanh chóng, điều này đã đưa các trường đại học Brazil lên vị trí dẫn đầu khoa học khu vực.

Giáo dục đại học Mỹ Latinh bao gồm gần 6000 tổ chức đào tạo sau trung học cả công và tư. Các trường đại học đủ điều kiện chỉ chiếm 15%, nhưng thu hút xấp xỉ 70% số lượng thí sinh sau trung học của khu vực. Những trường này phục vụ nhu cầu cho gần 500 triệu dân tại 19 quốc gia, với tốc độ

tăng dân số hàng năm khoảng 2,1% và tuổi thọ ngày càng cao.

Mặc dù các trường đại học công lập và tư nhân có uy tín nhất (thường là lâu đời nhất) chỉ đại diện cho một phần nhỏ của hệ thống giáo dục quốc gia, những gì diễn ra ở các trường đó, với các trường đó, và dành cho các trường đó đều ảnh hưởng sâu sắc đến toàn bộ hệ thống như một tổng thể. Nhìn chung, các trường này được coi là tiêu chuẩn cho các trường còn lại, họ đào tạo giảng viên cho gần như toàn bộ hệ thống, họ thực hiện phần lớn các nghiên cứu, đào tạo phần lớn tầng lớp xã hội và chính trị ưu tú, và định hình ý thức dân tộc, bản sắc văn hóa và sự gắn kết xã hội. Ngày nay, là những ngọn cờ đầu, đáng lẽ các trường này phải trở thành nổi bật và người dẫn lối, nhưng phần lớn đã không làm được điều đó - họ chỉ đứng đầu. Thành tích và danh tiếng trong quá khứ vẫn là cơ sở để các trường này duy trì ảnh hưởng và sự tôn trọng.

Những thách thức chung

Một cách khái quát, các trường đại học hàng đầu có những đặc điểm chung có thể lý giải vì sao họ thấy khó khăn khi chuyển đổi sang thế kỷ 21, và khó xác định nhiệm vụ và cam kết của họ với các thế hệ tương lai.

Điều đầu tiên là các trường đại học trong khu vực đã đi trệch quỹ đạo so với phần còn lại của thế giới. Giáo dục đại học ở Mỹ Latinh không những không theo kịp tốc độ phát triển của các nơi khác, mà dường như đi ngược xu hướng toàn cầu. Trừ vài trường hợp ngoại lệ, các chính phủ vẫn thúc ép các tổ chức (không phải lúc nào cũng là khôn ngoan) trở thành có trách nhiệm hơn, năng suất cao hơn, toàn diện hơn và hiệu quả hơn. Chính là các trường đại học, nhất là các trường uy tín, đã củng cố lại sự thay đổi và cố gắng bảo vệ lợi ích của các thành phần nội bộ cụ thể. Tất nhiên, không nhất thiết là sai khi các trường đại học bỏ qua những cái cách đang diễn ra ở nơi khác, nhưng phải có một biện minh cho việc cố duy trì nguyên trạng. Khó hình dung rằng (không phải không thể, chỉ là khó) những hệ thống giáo dục đại học đang ở bên lề dòng tri thức toàn cầu như châu Mỹ Latinh, lại có những chiến lược phát triển mà các hệ thống tiến bộ hơn không biết đến.

Các trường đại học của Mỹ Latinh thực tế có những đóng góp vào sự phát triển xã hội, chính trị, văn hóa và kinh tế của khu vực, nhưng đã không đạt được nhiều thành công

Một nguyên nhân khác dẫn đến tình trạng này là cấu trúc quản lý và vận hành lỗi thời của hầu hết các trường đại học cản trở tư duy mới. Trong các trường đại học công lập, những giảng viên tích cực trong chính trị thường liên minh với sinh viên và nhân viên hành chính để ngăn cản những nỗ lực làm cho các trường đại học có trách nhiệm hơn với các bên liên quan hay phục vụ những mục đích khác ngoài bản thân họ và những quyền lợi của họ. Thông thường, các trường đại học tư nhân chịu thiệt hại do ảnh hưởng quá nhiều của người sáng lập hoặc do ban quản trị yếu kém.

Ngoài ra, thế hệ các học giả trẻ hơn, thường được đào tạo cho công việc nghiên cứu tốt hơn những người tiền nhiệm, khó tìm được một vị trí giảng dạy trong các trường đại học đang còn nhiều giáo sư già chưa muốn nghỉ hưu, bởi vì về hưu đồng nghĩa với sự mất mát về tài chính. Tình hình còn tệ hơn với những trường đại học công lập phải lấy từ ngân sách hoạt động để trả lương cho các giáo sư đã nghỉ hưu. Đáng buồn là, trong một thị trường cạnh tranh toàn cầu, triển vọng nghề nghiệp trong các trường đại học định hướng nghiên cứu không đủ hấp dẫn để thu hút các tài năng trẻ xuất sắc nhất.

Tài chính cũng là một vấn đề; giáo dục đại học trong toàn khu vực luôn thiếu tiền. Nhưng các chính phủ không muốn tăng đầu tư công khi các tổ chức giáo dục không muốn (hoặc không thể) đảm bảo rằng tiền đầu tư được chi tiêu một cách minh bạch và hiệu quả. Vì vậy, không có gì phải ngạc nhiên khi thực tế phần lớn sự tăng trưởng giáo dục diễn ra trong khu vực tư nhân. Khi các tổ chức tư nhân trong khu vực trở thành đủ điều kiện để yêu cầu một phần đầu tư từ nguồn kinh phí công, sự căng thẳng giữa khu vực công và tư xuất hiện, cùng với những tranh luận về việc ai phải trả tiền cho cái gì, những dịch vụ công nào xứng đáng được trợ cấp, những quỹ nào nên được phân bổ theo cách cạnh tranh, những ngưỡng chất lượng nào cần đạt được khi nhận kinh phí công và những vấn đề khác.

Về khía cạnh chính trị, các chính phủ thiếu một sự hiểu biết về vai trò cơ bản mà hệ thống giáo dục đóng góp vào sự phát triển bền vững. Việc thiếu các chính sách toàn diện và chiến lược lâu dài hơn các nhiệm kỳ của chính quyền là rào cản đối với việc lập kế hoạch và phối hợp hành động ở cấp độ hệ thống.

Thay đổi bức tranh giáo dục đại học

Sự thật là, hệ thống giáo dục đại học ở Mỹ Latinh cần một sự chuyển đổi toàn diện - một cuộc cải cách không chỉ là phản ứng ngắn hạn với hoàn cảnh cụ thể, mà phải là kết quả của sự cân nhắc có mục đích và kế hoạch hợp lý để mở rộng giáo dục, đảm bảo chất lượng phù hợp, nuôi dưỡng tính kiên trì trong sinh viên, hỗ trợ các đối tượng đa dạng, và cung cấp cho xã hội nguồn nhân lực tri thức cần thiết.

Một số việc đã được thực hiện. Ở một số nước đã manh nha những phong trào hướng tới sự đa dạng hệ thống, mối quan tâm đến vấn đề hòa nhập xã hội và các hoạt động khẳng định vị thế ngày càng tăng. Khu vực này cung cấp một số hình mẫu quan trọng về chương trình dự bị đại học, hỗ trợ lưu học sinh, các kỳ thi cộng thêm giá trị gia tăng, và thông tin thiết thực về cơ hội việc làm. Mặc dù khu vực giáo dục tư nhân mở rộng thiếu sự kiểm soát chặt chẽ vẫn làm dấy lên các lo ngại về chất lượng, chính những trường tư nhân có vị thế vững vàng nhất đã đem tinh thần đổi mới và tính năng động vào hệ thống.

Điều thú vị là, phần lớn những thay đổi này lại diễn ra bên ngoài các trường đại học hàng đầu. Những tổ chức giáo dục không sử dụng được năng lực trí tuệ của mình để tham gia, đóng góp, hay có cách tiếp cận sáng tạo trước những nhu cầu của tương lai, sẽ bị bỏ lại phía sau, hệ thống vẫn luôn phát triển mà không cần tới họ. ■

Thay đổi đột phá trong lĩnh vực kiểm định ở Mỹ

Judith S. Eaton

Judith S. Eaton là chủ tịch Hội đồng Kiểm định Giáo dục Đại học, Washington, DC, Hoa Kỳ. E-mail: eaton@chea.org.

Đây là thời kỳ thay đổi đột phá trong chính trị và chính phủ, trong nhiều nền kinh tế và văn hóa quốc gia. Ở Mỹ, thay đổi đột phá cũng thâm nhập vào lĩnh vực kiểm định giáo dục, với các cuộc tranh luận và cách nhìn khác nhau về thành tích của sinh viên, về cơ hội tiếp cận và khả năng chi trả, về vấn đề minh bạch, những chủ đề thách thức đối với đảm bảo chất lượng trên toàn thế giới. Giáo dục đại học, kiểm định và đảm bảo chất lượng không được miễn dịch khỏi dòng xoáy của các ý tưởng và các quan điểm cạnh tranh.

Ngày nay, ngành kiểm định chất lượng của Mỹ đang trải qua một cơn địa chấn. Hình thức bảo đảm chất lượng và cải tiến chất lượng ban đầu tồn tại ở Mỹ hơn 100 năm đã thay đổi hoàn toàn. Từ một quá trình độc lập, trong đó các trường đại học tự quyết định và tự đánh giá chất lượng đào tạo của chính mình, chuyển thành một quá trình đánh giá sự phù hợp, theo đó các nhóm bên ngoài có quyền lợi liên quan quyết định và áp dụng các yêu cầu về chất lượng mà các tổ chức kiểm định sẽ sử dụng. Sự dịch chuyển này dẫn đến bốn thay đổi lớn. Thay đổi đầu tiên là người giám sát và chủ trì quá trình đánh giá. Thay đổi thứ hai là cách xác định chất lượng. Thay đổi thứ ba liên quan đến trách nhiệm giải trình: đánh giá để làm gì và báo cáo kết quả đánh giá cho ai. Thứ tư là cách thức vận hành của chính các tổ chức kiểm định.

Cho đến gần đây, 85 tổ chức tư nhân, phi chính phủ chuyên kiểm định các trường đại học và chương trình đào tạo ở Mỹ vẫn hoạt động độc lập, tự quản lý và định hướng công việc của mình. Trình trạng này vẫn tiếp tục ngay cả khi, vào những năm 1950, các tổ chức kiểm định đã hợp tác với chính phủ liên bang Mỹ để cung cấp dịch vụ kiểm định, trong vai trò những tổ chức đáng tin cậy về đánh giá chất lượng giáo dục đại học. Làm việc với các trường và các chương trình đào tạo, các tổ chức kiểm định đưa ra định nghĩa về chất lượng. Họ giải

trình với các tổ chức giáo dục và các chương trình đào tạo, họ tích lũy kinh nghiệm kiểm định thực tế chính yếu của họ từ hoạt động đánh giá các tổ chức và các chương trình giáo dục.

Hình thức giám sát kiểm định mới và khác

Thay đổi lớn đầu tiên là chính phủ liên bang Mỹ hiện nay đã bắt đầu giám sát hoạt động của các tổ chức kiểm định, bao gồm cả những hoạt động vốn vẫn độc lập từ trước tới nay. Chính phủ đang tìm hiểu rộng và sâu hơn cách thức hoạt động của các tổ chức kiểm định chất lượng. Hiện tại những tìm hiểu mang tính thăm dò này đang dựa vào sự kỳ vọng - không phải của các tổ chức kiểm định - đối với hiệu quả của các tổ chức giáo dục và các chương trình đã được công nhận. Sự tham gia của chính phủ vào lĩnh vực kiểm định và đảm bảo chất lượng không phải là điều bất thường ở nhiều nước. Nó là bất thường ở Mỹ, bởi vì nhu cầu kiểm định xuất phát từ giáo dục đại học, không phải từ chính phủ, và bởi vì các tổ chức kiểm định ở Mỹ là phi chính phủ.

Một định nghĩa khác về chất lượng

Chính phủ đi đầu trong việc kiểm định cũng có nghĩa là chính phủ, chứ không phải các tổ chức kiểm định, đưa ra định nghĩa về chất lượng, đây là thay đổi lớn thứ hai. Điều này hoàn toàn ngược lại với cách đánh giá dựa vào các định nghĩa chất lượng đã được các tổ chức kiểm định sử dụng trong nhiều năm, các định nghĩa này phản ánh trong các tiêu chuẩn mà các tổ chức giáo dục cần đạt để được công nhận. Các tiêu chuẩn tạo thành một tập hợp mục tiêu của một tổ chức hoặc chương trình đào tạo, bao gồm nhiệm vụ, nguồn lực tài chính, tiêu chuẩn giảng dạy, giáo trình, các dịch vụ hỗ trợ sinh viên và cơ sở vật chất. Đối với kiểm định, chất lượng chính là việc hình thành các nguồn tài nguyên và các quá trình cần thiết để thực hiện nhiệm vụ của trường hay của chương trình với hiệu suất cao.

Một khi chính phủ định nghĩa chất lượng, khái niệm này bị thu hẹp và chỉ bao gồm các vấn đề như sinh viên tốt nghiệp hay không, có việc làm sau khi tốt nghiệp không, và trường có thể quản lý các khoản cho sinh viên vay hay không. Đây là một sự dịch chuyển từ khái niệm về chất lượng giáo dục theo nghĩa rộng sang một định nghĩa chất lượng có tính tiện dụng hoặc thực dụng, bỏ qua vai trò quan

trọng của giáo dục đại học trong sự phát triển trí tuệ, trong việc giáo dục tinh thần công dân và cam kết xã hội.

Trong lịch sử kiểm định, việc đánh giá chủ yếu dựa vào hai căn cứ: tổ chức giáo dục hoặc chương trình tự lập báo cáo về chất lượng và hiệu quả hoạt động của mình, kèm theo bản đánh giá chéo hoặc chứng thực báo cáo từ giảng viên

Kiểm định để làm gì và báo cáo cho ai?

Điều này dẫn chúng ta đến sự thay đổi lớn thứ ba trong lĩnh vực kiểm định: câu trả lời cho “Kiểm định để làm gì, và báo cáo cho ai?”. “Kiểm định để làm gì” liên quan đến định nghĩa khác về chất lượng như là tỷ lệ tốt nghiệp, việc làm và hạn chế công nợ. Trách nhiệm giải trình hiện đang tập trung trên hết vào việc bảo vệ và phục vụ quyền lợi của sinh viên và tính di động. Ở một trường đại học được công nhận, sinh viên phải tốt nghiệp đúng tiến độ, có việc làm và có khả năng trả nợ. Các tổ chức kiểm định có trách nhiệm kịp thời nhận diện và hành động ngăn chặn những trường hoạt động kém. Họ cũng có trách nhiệm xác định, và ngăn chặn những trường đại học tham gia vào các hoạt động tuyển dụng và tiếp thị đáng ngờ.

“Giải trình với ai” thể hiện sự kỳ vọng rằng các tổ chức kiểm định đầu tiên và trên hết sẽ giải trình trước các thành phần bên ngoài giáo dục đại học như sinh viên, chính phủ và công chúng. Khác với trước đây các tổ chức kiểm định chỉ phải giải trình cho các tổ chức và chương trình đào tạo mà họ đánh giá và cộng đồng giáo dục đại học nói chung. Giải trình trước một công chúng rộng rãi chính là thước đo để đánh giá tổ chức kiểm định. Ví dụ, một tổ chức kiểm định tuyên bố đã thực hiện tốt công việc, nhưng các trường đại học do tổ chức đó công nhận lại có tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp thấp hoặc những khó khăn khác, thì tổ chức kiểm định đó vẫn bị đánh giá là kém. Hiện nay công chúng đã thay thế các trường đại học và các chương trình đào tạo để đánh giá một tổ chức kiểm định là hiệu quả hay không.

Hoạt động kiểm định đã khác trước

Trong lịch sử kiểm định, việc đánh giá chủ yếu dựa vào hai căn cứ: tổ chức giáo dục hoặc chương trình tự lập báo cáo về chất lượng và hiệu quả hoạt động của mình, kèm theo bản đánh giá chéo hoặc chứng thực báo cáo từ giảng viên. Thay đổi lớn thứ tư là hai nền tảng này đã không còn được coi là đủ thông tin cũng như không đủ vững chắc để đánh giá chất lượng giáo dục. Đặc biệt là với các trường đại học, phương pháp tự báo cáo và đánh giá chéo hiện nay bị coi là thiếu tin cậy. Hình thức đánh giá này vẫn tiếp tục được áp dụng, nhưng ngày càng có nhiều hơn những yêu cầu bổ sung các chứng thực từ bên ngoài để củng cố dữ liệu và thông tin. Thêm nữa, chính phủ và công chúng cũng yêu cầu cung cấp bằng chứng thực hiện ở những cấp cụ thể của các tổ chức và các chương trình, ngoài những xem xét đánh giá thông thường tập trung chủ yếu vào nguồn lực và quá trình.

Kết luận

Tóm lại đây là những thay đổi trong lĩnh vực kiểm định của Mỹ. Kiểm định không còn hoàn toàn chịu trách nhiệm về hoạt động của mình; kiểm định đang sử dụng một định nghĩa về chất lượng không do nó đưa ra và có thể cũng không đồng ý; kiểm định có trách nhiệm giải trình về chất lượng này, trước hết cho công chúng mà không cho chính nó; một số tính năng hoạt động cơ bản đã không còn phù hợp và đang được thay thế. Kiểm định đang phải thay đổi vị trí từ một quá trình đánh giá chất lượng do giáo dục đại học tạo ra và định hướng như một phương tiện kiểm tra chất lượng, thành một quá trình do chính phủ dẫn dắt và điều khiển, có nhiệm vụ kiểm soát chất lượng của giáo dục đại học trong các vấn đề như tỷ lệ tốt nghiệp, việc làm và hạn chế công nợ. Từ cách nhìn của những người chào đón và thậm chí khuyến khích những thay đổi này, hoạt động kiểm định sẽ tốt hơn, tập trung hơn vào những gì sinh viên và công chúng đang cần. Còn đối với những người vẫn đề cao sức mạnh và giá trị của kiểm định như vốn có trước đây thì những thay đổi này sẽ làm suy giảm nghiêm trọng chất lượng của kiểm định, như một doanh nghiệp độc lập chuyên đánh giá và cải tiến chất lượng. Tuy nhiên, với những thay đổi này, kiểm định vẫn tiếp tục là hoạt động trọng tâm trong đánh giá chất lượng, chỉ là theo một cách rất khác trước. ■

Tầm quan trọng của các trường cao đẳng kỹ thuật đối với sự phát triển của châu Phi

Goolam Mohamedbhai

Goolam Mohamedbhai là cựu Tổng thư ký của Hiệp hội các trường Đại học châu Phi. E-mail: g_t_mobhai@yahoo.co.uk

Tại Anh quốc, các trường cao đẳng (polytechnics) xuất hiện từ thế kỷ 19, nhưng chỉ được biết đến rộng rãi trong những năm 1960. Mục tiêu chính của các trường này là cung cấp nguồn nhân lực có kỹ năng kỹ thuật và cơ khí để thúc đẩy công nghiệp hóa. Các trường cao đẳng khác với đại học ở chỗ: yêu cầu trình độ đầu vào thấp hơn; chương trình đào tạo cấp bằng ngắn hạn, ít kiến thức hàn lâm, nhưng thiết thực hơn và định hướng nghề nghiệp; các trường cao đẳng liên kết chặt chẽ với các ngành công nghiệp; và những nghiên cứu mà họ thực hiện, dù hạn chế về đề tài, lại có tính ứng dụng thực tiễn cao. Sự phân chia giữa các trường cao đẳng và đại học như vậy được gọi là “phân chia nhị phân” trong giáo dục đại học. Sau này, các trường cao đẳng ở Anh quốc cũng bắt đầu cung cấp các chương trình đào tạo đại học, nhưng bằng lại do một tổ chức độc lập khác cấp, vì họ không có quyền cấp bằng đại học.

Năm 1992, Anh quốc quyết định nâng cấp các trường cao đẳng thành đại học. Một lý do cho động thái này là để tạo thêm cơ hội tiếp cận giáo dục đại học cho học sinh thuộc các thành phần xã hội thiệt thòi; một lý do khác là Anh quốc đang hướng tới một nền kinh tế định hướng dịch vụ nên cần nhiều sinh viên tốt nghiệp hơn. Như vậy sự phân chia nhị phân trong giáo dục đại học đã không còn, mặc dù nhiều người cho rằng sự phân biệt giữa các trường đại học có trước và sau năm 1992 không bao giờ thực sự biến mất.

Mô phỏng giáo dục đại học nhị phân ở châu Phi

Ở châu Phi, hầu hết các quốc gia từng là thuộc địa cũ của Anh, sau khi giành được độc lập vào những năm 1950 và 1960, đều lựa chọn xây dựng hệ thống giáo dục đại học nhị phân tương tự hệ thống trước đây ở Anh quốc, gồm các trường cao đẳng và đại học.

Tại Nam Phi, nơi có hệ thống giáo dục đại học tiên tiến nhất ở châu Phi nhờ vào nguồn tài trợ hào phóng dưới chế độ phân biệt chủng tộc, các trường cao đẳng ban đầu được biết đến như các trường giáo dục kỹ thuật tiên tiến, cho đến năm 1979 thì đổi tên thành Trường Kỹ thuật (Technikons). Năm 1993, theo gương Anh quốc, Nam Phi quyết định cho phép các Technikons dạy chương trình đại học và được phép cấp bằng, nhưng vẫn giữ định hướng thực tiễn và tạo khác biệt với các trường đại học. Họ trở nên nổi tiếng trong khu vực cũng như toàn cầu, là các tổ chức mẫu mực về chất lượng đào tạo kỹ thuật.

Một thay đổi lớn xảy ra vào năm 2004 khi Nam Phi quyết định chuyển đổi tất cả Technikons thành các trường đại học, đây là quốc gia đầu tiên ở châu Phi làm như vậy. Một số Technikons trở thành các trường đại học công nghệ; số khác được sáp nhập với các trường đại học đang có. Nhiều học giả và các nhà phân tích chính sách giáo dục đại học ở Nam Phi và các nơi khác coi sự chuyển đổi đó là sai lầm, họ tin rằng những Technikons đóng một vai trò quan trọng trong sự phát triển công nghiệp của đất nước.

Các nước châu Phi khác làm theo. Trong năm 2007, Ghana đề xuất một đạo luật để chuyển đổi mười trường cao đẳng thành các trường đại học kỹ thuật vào tháng 9 năm 2016, đạo luật đã được thảo luận sôi nổi trong cả nước, và một số học giả hàng đầu của Ghana bày tỏ mối lo ngại của họ trước đề xuất này. Nhưng đến tháng 8 năm 2016, chính phủ đã đi trước và 6 trong 10 trường cao đẳng đã được chuyển đổi thành trường đại học. Kenya cũng quyết định nâng cấp một số trường cao đẳng và viện kỹ thuật thành đại học. Nigeria - nước có hệ thống giáo dục đại học lớn nhất ở châu Phi - cũng bắt đầu đi theo con đường chuyển đổi này. Thậm chí Hiệp hội Khối thịnh vượng chung các trường cao đẳng châu Phi (CAPA) giờ cũng đổi tên thành Hiệp hội Khối thịnh vượng chung Các trường Đại học Kỹ thuật và Cao đẳng châu Phi. Điều đáng lo ngại là tại hầu hết các nước, không có tổ chức đào tạo mới đã, hoặc đang được thành lập để thay thế cho các trường cao đẳng đã nâng cấp thành đại học, điều này dẫn đến một sự thiếu hụt nghiêm trọng nguồn nhân lực được đào tạo kỹ năng kỹ thuật.

Tầm quan trọng của cao đẳng kỹ thuật

Có thể đánh giá tầm quan trọng của các trường cao đẳng bằng cách xem xét số liệu nhân lực trong các ngành nghề kỹ thuật. Một thực tế đã được thừa nhận là, để ngành công nghiệp kỹ thuật vận hành hiệu quả, số lượng kỹ thuật viên phải đông hơn nhiều so với các kỹ sư chuyên nghiệp, tỷ lệ lý tưởng kỹ sư và kỹ thuật viên là 1:5.

Không có sẵn dữ liệu chính xác về tỷ lệ này trong các ngành kỹ thuật ở các nước châu Phi, nhưng con số ước tính dường như chỉ ra rằng, trong một loạt các ngành kỹ thuật tỷ lệ kỹ sư - kỹ thuật viên là 1:1 hoặc 1:1,5. Thậm chí có nguy cơ tỷ lệ này sẽ còn tồi tệ hơn khi các quốc gia nâng cấp các trường cao đẳng thành đại học. Điều này cho thấy sự thiếu hụt nghiêm trọng kỹ thuật viên và sẽ dẫn đến tình trạng ở nhiều nước, các kỹ sư ra trường thất nghiệp và phải làm công việc của kỹ thuật viên.

Rõ ràng là châu Phi đang cần thêm nhiều kỹ sư chuyên nghiệp xuất sắc, nhưng châu Phi cũng cần, thậm chí cần số lượng lớn hơn nhiều lần, những kỹ thuật viên được đào tạo thực tiễn, linh hoạt, không chỉ để hỗ trợ các kỹ sư chuyên nghiệp, mà còn để làm việc hoặc khởi xướng các ngành công nghiệp quy mô vừa và nhỏ, tạo ra việc làm, cải thiện chất lượng cuộc sống và khai thác các nguồn lực của địa phương. Tuy nhiên, vị thế của kỹ thuật viên là một hạn chế lớn. Họ thường bị coi là thấp kém hơn các kỹ sư, đó là một lý do góp phần tạo ra xu hướng nâng cấp các trường cao đẳng và các trường cao đẳng kỹ thuật thành đại học.

Một thay đổi lớn xảy ra vào năm 2004 khi Nam Phi quyết định chuyển đổi tất cả Technikons thành các trường đại học, đây là quốc gia đầu tiên ở châu Phi làm như vậy

Chính sách nâng cấp cao đẳng thành đại học

Tình trạng tiến thoái lưỡng nan mà vùng Hạ Sahara châu Phi đang phải đối mặt là, một mặt, tỷ lệ tuyển sinh đại học ở đây đang thấp nhất (khoảng 9%) so với bất kỳ khu vực nào khác trên thế giới. Do đó, áp lực phải tăng số lượng tuyển sinh là rất lớn, và châu Phi thực hiện điều đó bằng cách tăng số lượng

nhập học vào đại học hoặc tạo ra các trường đại học mới, thường là bằng cách nâng cấp các trường cao đẳng đang có. Tuy vậy, mặt khác, hầu như tất cả các nước châu Phi đang đứng trước một thách thức nghiêm trọng là tình trạng thất nghiệp sau đại học, mặc dù vẫn chưa có số liệu thống kê chính xác về mức độ nghiêm trọng của tình trạng này ở các nước khác nhau. Không có bằng chứng cho thấy sinh viên tốt nghiệp từ các trường đại học có cơ hội việc làm tốt hơn so với những người tốt nghiệp các trường cao đẳng, trái lại, nhu cầu thực tế ở châu Phi hiện nay là cần nguồn nhân lực được đào tạo về kỹ thuật và quản lý cấp trung, là những ngành mà các trường cao đẳng đào tạo tốt hơn. Vì thế người ta có quyền hoài nghi trước các lý lẽ biện minh cho việc chuyển đổi các trường cao đẳng thành đại học.

Một quốc gia châu Phi đang xem xét lại chính sách nâng cấp các trường cao đẳng là Mauritius. Vào đầu thế kỷ 21, Mauritius có hai trường đại học công và hai trường cao đẳng. Năm 2010, để thực hiện chính sách “Mỗi gia đình có một người tốt nghiệp đại học”, hai trường cao đẳng được sáp nhập thành một trường đại học mới. Một trường đại học mở cũng được thành lập và người ta khởi công xây dựng thêm ba học xá đại học công lập cho các vùng miền khác nhau của đất nước. Tuy nhiên, năm 2015, chính phủ mới được bầu thay đổi quyết định này và quyết định rằng ba học xá đại học sẽ được sử dụng để thành lập các trường cao đẳng, thay vì trường đại học. Hai lý do chính đưa đến quyết định này là tình trạng thất nghiệp ngày càng tăng của sinh viên tốt nghiệp đại học và sự thiếu hụt nghiêm trọng cán bộ quản lý cấp trung và kỹ thuật viên trong nước làm cản trở sự phát triển của khu vực doanh nghiệp vừa và nhỏ.

Con đường phía trước

Mặc dù tuyển sinh đại học ở châu Phi cần tăng thêm về số lượng, nhưng điều này không chỉ liên quan đến các trường đại học. Phân cấp trong giáo dục đại học vô cùng quan trọng đối với sự phát triển của châu Phi. Các trường đại học tiếp tục đóng vai trò quan trọng, nhưng cần phải nhìn nhận tầm quan trọng không kém của các trường cao đẳng trong sự phát triển của châu lục này. Do đó, đã đến lúc các chính phủ châu Phi cần nghiêm túc xem xét lại chính sách nâng cấp các trường cao

đẳng thành đại học, hoặc thành lập các trường mới phù hợp để thay thế các trường cao đẳng đã được chuyển đổi, như Mauritius đã làm.

Các nước châu Phi cũng cần thực hiện một đánh giá toàn diện nhu cầu đối với các kỹ thuật viên trong các lĩnh vực ưu tiên phát triển khác nhau của mình trước khi bắt tay vào rà soát toàn bộ chính sách giáo dục đại học. Hầu như chưa có quốc gia châu Phi nào thực hiện điều này, và đây không phải là một nhiệm vụ dễ dàng. Dự án Hợp tác phát triển Kỹ năng trong khoa học ứng dụng, Kỹ thuật và Công nghệ (PASET) của Ngân hàng Thế giới với sự hợp tác với Viện Phát triển Hàn Quốc đang hỗ trợ một số nước châu Phi thực hiện đánh giá này. ■

Khoa học xã hội và nhân văn trong thời đại STEM: cuộc đấu tranh của Nhật, một dân tộc thiếu số ngôn ngữ

Akiyoshi Yonezawa

Akiyoshi Yonezawa là giáo sư và là giám đốc Văn phòng nghiên cứu đại học ở Đại học Tohoku, Nhật bản. E-mail: akiyoshi.yonezawa.a4@tohoku.ac.jp.

Tranh cãi về khoa học xã hội và nhân văn ở Nhật

Trong năm 2015, giữa chính phủ và các trường đại học Nhật đã nổ ra những tranh cãi gay gắt về sự phù hợp của các ngành khoa học xã hội và nhân văn. Các trường đại học quốc gia, trong đó có các trường công được chính phủ trực tiếp tài trợ, nhận được một thông báo từ bộ chủ quản yêu cầu họ tái cơ cấu các chương trình đào tạo về sự phạm và khoa học xã hội nhân văn để phù hợp với nhu cầu hiện nay của người học và xã hội. Lý do cụ thể đằng sau thông báo này không được nêu rõ, ít nhất là trong lần công bố đầu tiên. Tuy nhiên chính sách này được đưa ra sau rất nhiều các cuộc thảo luận chính thức và không chính thức xem xét nhiệm vụ của giáo dục đại học ở cấp quốc gia gần đây, do chính phủ khởi xướng nhằm xác định các chức năng khác nhau của các trường đại học quốc gia. Các tiêu chí về tự do học thuật và tự chủ đại học hiện có tại Nhật tạo ra một sự đồng thuận

mạnh mẽ trong xã hội rằng các trường đại học cần được quyền tự chủ, còn chính phủ có thể đưa ra các khuyến nghị chung liên quan đến kế hoạch và các hướng dẫn.

Xã hội Nhật có xu hướng mạnh mẽ coi các phương diện quốc tế của giáo dục đại học là sự cạnh tranh, hơn là sự hợp tác và hiểu biết lẫn nhau

Không có gì lạ khi lãnh đạo các ngành khoa học xã hội và nhân văn phản đối yêu cầu này một cách mạnh mẽ. Một số lập luận rằng điều này báo hiệu sự tự vẫn của nền văn minh Nhật Bản, trong khi những người khác chỉ trích thông báo của chính phủ như một sự can thiệp vô lý vào quyền tự chủ đại học. Chính phủ lập luận rằng những lời chỉ trích xuất phát từ sự hiểu lầm ý định của chính phủ. Nói một cách công bằng, nhiều trường đại học quốc gia đã thừa nhận sự cần thiết phải tổ chức lại các chương trình khoa học xã hội và nhân văn, ngay cả trước khi thông báo chính thức được ban hành. Nhiều trường đại học quốc gia công bố kế hoạch giảm số lượng sinh viên và bố trí lại lực lượng giảng dạy trong các ngành khoa học xã hội và nhân văn bằng cách tái tổ chức các khoa và các phòng ban. Ngược lại, một số lãnh đạo các trường đại học, chẳng hạn như chủ tịch của Đại học Kyoto, nhấn mạnh tầm quan trọng của các ngành khoa học xã hội và nhân văn.

Ưu tiên khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học (STEM) để cạnh tranh toàn cầu

Cuối cùng điều gì khiến cho các trường đại học quốc gia phải tái tổ chức? Rõ ràng là không ai, kể cả chính phủ, phản đối các ngành khoa học xã hội và nhân văn, những ngành khoa học tạo nên bản sắc trí tuệ và văn hóa quốc gia. Những đề xuất cải cách này hoàn toàn không xuất phát từ quan điểm coi các ngành khoa học xã hội và nhân văn là “vô ích” hoặc “kém hiệu quả”.

Chính phủ Nhật vẫn tiếp tục phải đối mặt với những thách thức tài chính. Những khoản nợ quốc gia quá lớn, dân số già hóa đang tạo thành áp lực lâu dài đối với nền kinh tế quốc gia. Bộ Tài chính và các ủy ban chiến lược cấp quốc gia liên tục đưa ra những đề xuất cắt giảm ngân sách dành cho

trường học và giáo dục đại học - khu vực phục vụ lực lượng dân số trẻ - để chuyển sang khu vực dịch vụ công cộng cho dân số già ngày càng tăng.

Nhật đang đánh mất vị trí dẫn đầu về hoạt động nghiên cứu trong các lĩnh vực STEM, do năng lực nghiên cứu của các nước láng giềng châu Á đang tăng lên nhanh chóng. Chính phủ Nhật đang tập trung đầu tư vào một số ít các trường đại học nghiên cứu để duy trì thứ hạng quốc tế của họ, mà chủ yếu dựa vào hoạt động nghiên cứu trong các lĩnh vực STEM. Thực tế, các trường đại học quốc gia Nhật đều thừa nhận sự suy thoái trong các hoạt động nghiên cứu STEM của mình, không còn đủ các tài năng cần thiết để duy trì khả năng cạnh tranh nghiên cứu của Nhật bản giữa các trường đại học hàng đầu.

Nhật bản có khu vực giáo dục đại học tư nhân lớn, và đa số sinh viên học các ngành khoa học xã hội và nhân văn là tại các trường đại học tư nhân, các trường tư lại có nguồn thu chủ yếu từ học phí. Chính phủ Nhật chỉ dành một phần nhỏ đầu tư công cho hoạt động nghiên cứu và đào tạo sau đại học để bồi dưỡng thế hệ giảng viên tiếp theo, nhưng không coi là cần thiết dành đầu tư công cho các ngành khoa học xã hội và nhân văn.

Xã hội Nhật đang nghi ngờ mạnh mẽ giá trị của giáo dục đại học trong các lĩnh vực khoa học xã hội và nhân văn. Hầu hết đó là các chỉ trích hời hợt. Ngoài ra còn có sự nhầm lẫn phổ biến và sâu sắc về bản chất của giáo dục khai phóng và giáo dục nói chung, và về sự liên quan giữa giáo dục với các ngành khoa học xã hội và nhân văn như các môn học chuyên ngành. Tuy nhiên, có một xu hướng chung không thể phủ nhận, ngay cả các giáo sư đại học cũng coi các ngành khoa học xã hội và nhân văn là các yếu tố phụ trong sự phát triển của khoa học và công nghệ.

Bước ngoặt quan trọng trong thời đại của STEM

Các lĩnh vực STEM được xã hội Nhật Bản ưu tiên hơn so với các ngành khoa học xã hội và nhân văn không phải là điều mới. Đầu tư dành cho nghiên cứu và giáo dục trong hệ thống giáo dục đại học công luôn tập trung vào các lĩnh vực STEM, ngay cả trong các trường đại học tổng hợp top đầu. Đặc biệt, trong giai đoạn chiến tranh thế giới thứ II, chính phủ - và thực tế là toàn bộ xã hội Nhật Bản -

đã tập trung nguồn lực vào giáo dục khoa học công nghệ và nghiên cứu, và rút bớt nguồn lực, bao gồm cả tài năng (sinh viên và học giả) khỏi các lĩnh vực khoa học xã hội và nhân văn.

Điểm khác biệt hiện nay so với 70-80 năm trước, là trong giáo dục đại học, tiếng Anh đang thống trị như một ngôn ngữ cầu nối, bao gồm cả những nước Đông Á lân cận; vì vậy các học giả được đào tạo ở các nước nói tiếng Anh đang đóng vai trò hàng đầu, kể cả trong các ngành khoa học xã hội và nhân văn. Các ngành khoa học xã hội và nhân văn của Nhật vẫn duy trì được một danh tiếng quốc tế tốt, dựa trên sự tích lũy lâu dài của các ấn phẩm chất lượng cao thông qua truyền thống tự do học thuật và độc lập phát triển tư tưởng và tri thức. Những ấn phẩm này cũng được nhiều tầng lớp xã hội truy cập, vì được viết bằng tiếng Nhật. Tuy nhiên, nhiều người, bao gồm các tác giả của báo cáo về chính sách khoa học trong chính phủ cũng như các cộng đồng giáo dục, đều thừa nhận rằng các ngành khoa học xã hội và nhân văn tại Nhật chủ yếu hấp thụ sản phẩm trí tuệ của nước ngoài thông qua dịch thuật. Đồng thời, những tài liệu học tập viết bằng tiếng Nhật của đại đa số cán bộ giảng dạy trong các trường đại học tại Nhật trong các lĩnh vực khoa học xã hội và nhân văn có rất ít tác động trong các đối thoại tri thức quốc tế. Số lượng ấn phẩm hạn chế bằng tiếng Anh trong các

lĩnh vực này đang là trở ngại nghiêm trọng cho sự phát triển xa hơn của các ngành khoa học xã hội và nhân văn tại Nhật.

Sự phát triển nhanh chóng cả về số lượng và chất lượng các ấn phẩm học thuật bằng các ngôn ngữ quốc gia ở các nước Đông Á (đặc biệt là ở Trung Quốc) cho thấy tiếng Anh khó có khả năng, và cũng không được chào đón, để trở thành ngôn ngữ học thuật độc chiếm các lĩnh vực khoa học xã hội và nhân văn, những lĩnh vực bắt rễ sâu trong các hoạt động và các giá trị đa ngôn ngữ và đa văn hóa. Xã hội Nhật Bản có xu hướng mạnh mẽ coi các phương diện quốc tế của giáo dục đại học là sự cạnh tranh, hơn là sự hợp tác và hiểu biết lẫn nhau. Điều này tất nhiên liên quan đến mức độ gắn kết sâu sắc và lâu dài giữa các trường đại học quốc gia với các chương trình nghị sự của chính phủ về sự phát triển đất nước, mà không phải lúc nào cũng phù hợp với khái niệm của thế kỷ 21 về một trường đại học nghiên cứu có liên kết toàn cầu và không chịu sự kiểm soát của quốc gia. Hơn nữa, việc giảm bớt một phần nguồn lực dành cho các ngành khoa học xã hội và nhân văn để chuyển sang các lĩnh vực STEM sẽ không dẫn đến bất kỳ sự cải thiện nào trong các hoạt động nghiên cứu của các trường đại học Nhật, nếu không đồng thời có sự gia tăng nguồn đầu tư công và xã hội.

CÁC ẤN PHẨM MỚI

Lời Ban biên tập: Từ số này tạp chí IHE sẽ không tiếp tục tóm lược về nội dung sách nữa, mà chỉ đưa ra danh sách đầy đủ hơn về các ấn phẩm về giáo dục đại học. Chúng tôi hoan nghênh giới thiệu của độc giả về các ấn phẩm in ấn ngoài Mỹ và Anh. Danh sách này được Edward Choi, trợ giảng sau đại học của Trung tâm thực hiện.

Abdullah, Melissa Ng Le Yen, and Ahmad NurulazamMd. Zain, eds. *Towards Sustainable and Inclusive Higher Education: Challenges and Strategies*. Pulau Pinang, Malaysia: Penerit Universiti Sains Malaysia, 2016. 185 pp. RM42.00 (pb). ISBN 9789838619240. Website: www.penerbit.usm.

Akerlund, Andreas. *Public Diplomacy and Academic Mobility in Sweden: The Swedish Institute and Scholarship Programs for Foreign Academics, 1938-2010*. Sweden: Nordic Academic Press, 2016. 248 pp. KR229 (hb). ISBN 978-91-88168-51-1. Website: <http://www.nordicacademicpress.com>.

Bregnaek, Susanne. *Fragile Elite: The Dilemmas of China's Top University Students*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2016. 172 pp. \$24.95 (pb). ISBN 9780804797788. Website: www.sup.org.

Case, Jennifer and JeroenHuisman, eds. *Researching Higher Education: International perspectives on theory, policy and practice*. New York, NY: Routledge, 2016. 260 pp. \$50.95 (pb). ISBN 9781138938847. Website: <https://www.routledge.com>.

[routledge.com](http://www.routledge.com).

DeMello, Richard A. *Revolution in Higher Education: How a Small Band of Innovators Will Make College Accessible and Affordable*. Cambridge, MA: MIT Press, 2015. 360 pp. \$31.95 (hb). ISBN 9780262029643. Website: <http://mitpress.mit.edu>.

Dougherty, Kevin J., Sosanya M. Jones, Hana Lahr, Rebecca S. Natow, Lara Pheatt, and Vikash Reddy. *Performance Funding for Higher Education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016. 276 pp. \$40 (pb). ISBN 9781421420820. Website: <https://jhupbooks.press.jhu.edu>.

Elkana, Yehuda, Hannes Klöpper, and Marvin Lazerson, ed. *The University in the Twenty-first Century: Teaching the New Enlightenment in the Digital Age*. Budapest, Hungary: Central European University

- Press, 2016. 302 pp. \$55 (cloth). ISBN 978-963-386-038-0. Website: <http://ceupress.com>.
- Fabricant, Michael and Stephen Brier. *Austerity Blues: Fighting for the Soul of Public Higher Education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016. 320 pp. \$29.95 (hb). ISBN 9781421420677. Website: <https://jhupbooks.press.jhu.edu>.
- Finkelstein, Martin J., Valerie Martin Conley, and Jack H. Schuster. *The Faculty Factor: Reassessing the American Academy in a Turbulent Era*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016. 557 pp. \$50 (hb). ISBN 9781421420929. Website: [www/press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu).
- Francois, Emmanuel Jean, Mejai B. M. Avoseh, and Wendy Griswold, eds. *Perspectives in Transnational Higher Education*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2016. 219 pp. \$54 (pb). ISBN 9789463004183. Website: www.sensepublishers.com.
- Gallagher, Sean R. *The Future of University Credentials: New Developments at the Intersection of Higher Education and Hiring*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2016. 254 pp. \$30 (pb). ISBN 978-1-61250-967-9. Website: www.harvardeducationpress.org.
- Garipey, Kenneth D. *Power, Discourse, Ethics: A Policy Study of Academic Freedom*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2016. 164 pp. \$32 (pb). ISBN 9789463003681. Website: www.sensepublishers.com.
- Garrizmann, Julian L. *The Political Economy of Higher Education Finance: The Politics of Tuition Fees and Subsidies in OECD Countries, 1945–2015*. Switzerland: Springer, 2016. 318 pp. \$99.99 (hb). ISBN 978-3-319-29912-9. Website: <http://www.springer.com>.
- Geo-Jaja, Macleans A., Suzanne Majhanovich, eds. *Effects of Globalization on Education Systems and Development: Debates and Issues*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2016. 148 pp. \$54 (pb). ISBN 9789463007276. Website: <https://www.sensepublishers.com>.
- Hamdan, Amani K. ed. *Teaching and Learning in Saudi Arabia: Perspectives from Higher Education*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2015. 224 pp. \$54 (pb). ISBN 978-94-6300-205-9. Website: www.sensepublishers.com.
- Hawawini, Gabriel. *The Internationalization of Higher Education and Business Schools: A Critical Review*. Singapore: Springer, 2016. 88 pp. \$54.99 (pb). ISBN 978-981-10-1755-1. Website: <http://www.springer.com>.
- Hayhoe, Ruth, Julia Pan and QiangZha, eds. *Canadian Universities in China's Transformation*. Montreal, Canada: McGill-Queen's University Press, 2016. 384 pp. \$37.95 (pb). ISBN 9780773547308. Website: <http://www.mqup.ca>.
- Hazelkorn, Ellen, ed. *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education: Understanding the Influence and Impact of Rankings on Higher Education, Policy, and Society*. New York, NY: Routledge, 2017. 347 pp. \$155 (hb). ISBN 9781138828117. Website: www.routledge.com.
- Jacobs, W. James, Stewart E. Sutin, John C. Weidman, and John L. Yeager, eds. *Community Engagement in Higher Education: Policy Reforms and Practice*. Rotterdam: Sense, 2015. 334 pp. \$43 (pb). ISBN 9789463000055. Website: www.sensepublishers.com.
- Kinchin, Ian M. *Visualising Powerful Knowledge to Develop the Expert Student: A Knowledge Structures Perspective on Teaching and Learning at University*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2016. 134 pp. \$43 (pb). ISBN 9789463006255. Website: www.sensepublishers.com.
- Larsen, Marianne. *Internationalization of Higher Education: An Analysis through Spatial, Network, and Motilities Theories*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2016. 196 pp. \$99 (hb). ISBN 978-1-137-53344-9. Website: <http://www.palgrave.com>.
- Latiner Raby, Rosalind, and Edward J. Valeau, eds. *International Education at Community Colleges: Themes, Practices, and Case Studies*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2016. 351 pp. \$100 (hb). ISBN 978-1-137-53336-4. Website: <http://www.palgrave.com>.
- Liu, NianCai, Ying Cheng, and Qi Wang, eds. *Matching Visibility and Performance: A Standing Challenge for World-Class Universities*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2016. 266 pp. \$54 (pb). ISBN 978-94-6300-771-9. Website: <https://www.sensepublishers.com>.
- Loo, Rattana. *A Critical Study of Thailand's Higher Education Reforms: The Culture of Borrowing*. Abington, UK: Routledge, 2015. 209 pp. \$163 (hb). ISBN 9781138022683. Website: www.routledge.com.
- Marginson, Simon. *The Dream is Over: The Crisis of Clark Kerr's California Idea of Higher Education*. Berkeley, CA: University of California Press, 2016. 241 pp. ISBN 9780520292840. www.luminosoa.org (Cuốn này miễn phí trên WEB Luminosoa).
- Mitchell, Dee, Jacqueline Z. Wilson, and Verity Archer, eds. *Bread and Roses: Voices of Australian Academics from the Working Class*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2015. 186 pp. \$43 (pb). ISBN 9789463001250. Website: www.sensepublishers.com.
- Mock, John, Hiroaki Kawamura, and NaekoNaganuma, eds. *The Impact of Internationalization on Japanese Higher Education: Is Japanese Education Really Changing?* Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2016. 239 pp. \$54 (pb). ISBN 9789463001670. Website: <https://www.sensepublishers.com>.
- Pillay, Daisy, InanathanNaicker, and Kathleen Pithouse-Morgan, eds. *Academic Autoethnographies: Inside Teaching in Higher Education*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2016. 200 pp. \$54 (pb). ISBN 9789463003971. Website: www.sensepublishers.com.
- Pritchard, Rosalind M. O., Matthias Klumpp, and Ulrich Teichler, eds. *Diversity and Excellence in Higher Education: Can the Challenges be Reconciled?* Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2015. 244 pp. \$54 (pb). ISBN 9789463001700. Website: www.sensepublishers.com.
- Pritchard, Rosalind M. O., Attila Pausits, and James Williams, eds. *Positioning Higher Education Institutions: From Here to There*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2016. 286 pp. \$54 (pb). ISBN 9789463006583. Website: <https://www.sensepublishers.com>.
- Reale, Emanuela and Emilia Primeri, eds. *The Transformation of University Institutional and Organizational Boundaries*. Rotterdam: Sense, 2015. 241 pp. \$54 (pb). ISBN 9789463001762. Website: www.sensepublishers.com.
- Robertson, Susan L., Kris Olds, Roger Dale, and Que Anh Dang, eds. *Global Regionalisms and Higher Education: Projects, Processes, Politics*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing, 2016. 336 pp. \$130.50 (hb).

ISBN 9781784712341. Website: <http://www.e-elgar.com>.

Rooksby, Jacob H. *The Branding of the American Mind: How Universities Capture, Manage, and Monetize Intellectual Property, and Why It Matters*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016. 384 pp. \$29.95 (pb). ISBN 9781421420806. Website: [www/press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu).

Sarrico, Cláudia, Pedro Teixeira, António Magalhães, Amélia Veiga, Maria João Rosa and Teresa Carvalho, eds. *Global Challenges, National Initiatives, and Institutional Responses: The Transformation of Higher Education*.

Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2016. 280 pp. \$54 (pb). ISBN 9789463006736. Website: <https://www.sensepublishers.com>.

Saudelli, Mary Gene. *The Balancing Act: International Higher Education in the 21st Century*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2015. 212 pp. \$43 (pb). ISBN 9789463000147. Website: www.sensepublishers.com.

Williams, Rhiannon and Amy Lee, eds. *Internationalizing Higher Education: Critical Collaborations Across the Curriculum*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2015. 260 pp. \$43 (pb).

ISBN 9789462099784. Website: www.sensepublishers.com.

Yang, Farina, Koo Yew Lie, and Yazrina Yahya. *Internationalisation of Higher Education: Insights from Malaysian Higher Education Institutions*. Pulau Pinang, Malaysia: Penerbit Universiti Sains Malaysia, 2015. 93 pp. RM26.00 (pb). ISBN 9789838618939. Website: www.penerbit.usm.

Yang, Dennis T. *The Pursuit of the Chinese Dream in America: Chinese Undergraduate Students at American Universities*. Lanham, MD: Lexington Books, 2016. 161 pp. \$80 (hb). ISBN 978-1-4985-2168-0. Website: www.rowman.com.

TIN TỨC CỦA TRUNG TÂM GIÁO DỤC ĐẠI HỌC QUỐC TẾ

Ngày 6/9, khu văn phòng làm việc được mở rộng và cải tạo của CIHE được khai trương với sự hiện diện của Stanton Wortham - Hiệu trưởng mới của Lynch School of Education. Học kỳ này cũng đánh dấu lứa học viên cao học đầu tiên ngành giáo dục đại học quốc tế - gồm tám học viên đến từ Trung Quốc, Nhật Bản, Mexico và Hoa Kỳ.

Hans de Wit trình bày tại Đại học Hữu nghị Nhân dân (RUDN) ở Moscow vào ngày 27/9, nơi ông cũng tham dự cuộc họp đầu tiên của Hội đồng chuyên gia quốc tế của trường đại học này. Ông đã có mặt ở Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI) tại Milan, Italia vào ngày 3/10 để triển khai mô-đun thứ hai của chương trình đào tạo Dự án Nga 5-100 điều phối bởi CIHE hợp tác với CHEI. Hans trình bày báo cáo "*Đào tạo toàn cầu và chương trình giảng dạy đại học*" tại Hiệp hội các trường đại học cao đẳng Mỹ ở Denver vào ngày 8/10; tại một hội thảo quốc tế của Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile ở Santiago vào ngày 13-14/10; tại Hội thảo CINDA về chất lượng và quốc tế hóa tại Đại học Campinas, Brazil vào ngày 18/10; và tại cuộc họp thường niên của New England Association of Schools and Colleges (NEASC), Boston vào ngày 6/12.

Vào tháng 9, Laura E. Rumbley trình bày tại Hội nghị thường niên thứ 27 của Hiệp hội Giáo dục Quốc tế châu Âu tại Liverpool, Anh. Cô cũng là một diễn giả tại một Hội thảo một ngày ở Prague do Bộ Giáo dục Séc tài trợ vào tháng 10, với báo

cáo "*Phương pháp tiếp cận toàn diện về quốc tế hóa*".

Laura E. Rumbley, học viên tiến sĩ Georgiana Mihut của CIHE và Hans de Wit cũng đã có mặt và tham gia một số chuyên đề tại Hội nghị ASHE ở Columbus, Ohio, ngày 9-11/11.

Giám đốc sáng lập Philip Altbach trong tháng Tư tiếp tục làm việc trong Ủy ban kế hoạch Hội nghị và Triển lãm quốc tế về Giáo dục Đại học hàng năm do Chính phủ Ả Rập Saudi tài trợ. Ông tham gia các cuộc họp của Hội đồng Tư vấn Quốc tế của Đại học Nghiên cứu Quốc gia - Trường Kinh tế Cao cấp tại Moscow. Ông đã thực hiện một loạt bài giảng tại Singapore và Malaysia vào tháng Tám. Cuốn sách của ông "*Triển vọng toàn cầu về giáo dục đại học*" sẽ được công bố bằng tiếng Việt và tiếng Hoa vào năm 2017.

Ngày 25/10, một phái đoàn của Hiệp hội các trường đại học và các tổ chức giáo dục đại học Mexico (ANUIES), điều phối bởi lãnh sự quán Mexico ở Boston, đã đến thăm Boston College. Nhân dịp này, một biên bản ghi nhớ được ký kết giữa hiệu trưởng Universidad de Guadalajara (UDG) và hiệu trưởng Boston College để tăng cường hợp tác nghiên cứu - đặc biệt thông qua CIHE - về giáo dục đại học quốc tế và phát triển nghiệp vụ cho đội ngũ cán bộ giảng viên UDG. Vào ngày 17/11, một nhóm quản trị viên cao cấp của UDG (nhóm thứ ba vào năm 2016) đã tham gia huấn luyện một ngày tại CIHE do nghiên cứu viên CIHE Liz Reisberg tổ chức.

Trung tâm tiếp tục thực hiện một số dự án nghiên cứu và ra các ấn phẩm liên quan. Cuối năm 2016, NXB Routledge đã xuất bản cuốn sách *Giảng viên Quốc tế trong Giáo dục Đại học: Quan điểm so sánh về việc tuyển dụng, tích hợp và tác động* (Yudkevich, Altbach và Rumbley, Eds.) dựa trên chương trình hợp tác đang thực hiện của Trung tâm với Đại học Nghiên cứu Quốc gia – Trường Kinh tế Cao cấp, Moscow. Theo sáng kiến của Liz Reisberg, một số bài được lựa chọn trong mục "The World View" trên InsideHigherEd.com sẽ được công bố trong báo cáo CIHE Perspectives vào tháng Giêng năm 2017. Các dự án nghiên cứu và phát hành ấn phẩm khác về sự khác biệt trong các hệ thống giáo dục đại học; về các trường đại học

công giáo và quốc tế hóa; và tích hợp và phân tích các bài báo trên *University World News* và *International Higher Education* đang được tiến hành. Cùng lúc, bộ sách "Triển vọng toàn cầu về giáo dục đại học" của SensePublishers do Philip Altbach, Hans de Wit và Laura Rumbley làm chủ biên vừa công bố cuốn "*Đồng nhất tâm nhìn và hiệu suất: thách thức thường trực cho các trường đại học đẳng cấp quốc tế*" (Liu Cheng, và Wang, Eds.).

Từ năm 2017, Trung tâm sẽ công bố tin tức như là một bản tin trực tuyến hàng tháng, độc lập với Tạp chí Giáo dục Đại học Quốc tế IHE. Tin tức của Trung tâm trong IHE từ nay chỉ tập trung vào các thông tin về các dự án nghiên cứu và xuất bản phẩm.

Một số hình ảnh sinh viên Đại học FPT

